



HAL
open science

SENS DU TRAVAIL ET INVESTISSEMENT SUBJECTIF DANS LE TRAVAIL

Enyonam Yawavi Kossi

► **To cite this version:**

Enyonam Yawavi Kossi. SENS DU TRAVAIL ET INVESTISSEMENT SUBJECTIF DANS LE TRAVAIL. Sciences de l'Homme et Société. Université de Lomé (TOGO), 2019. Français. NNT: . tel-03432687

HAL Id: tel-03432687

<https://theses.hal.science/tel-03432687v1>

Submitted on 17 Nov 2021

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

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



Université
de Lomé

FACULTE DES SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ (FSHS)

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE (DPA)

THÈSE DE DOCTORAT UNIQUE EN PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE

Spécialité : Psychologie du Travail et des Organisations

**SENS DU TRAVAIL ET INVESTISSEMENT SUBJECTIF DANS LE
TRAVAIL : EFFET MODÉRATEUR DU SENTIMENT DE
RESPONSABILITÉ PERSONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DES
COURS MOYENS AU TOGO**

Soutenue publiquement le jeudi 05 décembre 2019 par

Mlle KOSSI Enyonam Yawavi

JURY

- Président** : M. ASKA Kouadio, Professeur Titulaire en Sciences de l'Éducation - Psychologie de l'Orientation, Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire
- Directeur** : M. PARI Paboussoum, Maître de Conférences en Psychologie du Travail et des Organisations, Université de Lomé, Togo
- Membres** : M. ATCHRIMI Tossou, Maître de Conférences en Sociologie de la Santé et Organisation, Université de Lomé, Togo
- M. MOUMOULA Issa Abdou, Maître de Conférences en Psychologie de l'Orientation et du Travail, Université Norbert Zongo, Burkina Faso

Année académique : 2019 - 2020

Dédicaces

A mon Epoux Agakpé et à mes enfants Sélassé et Elykem. Voici l'aboutissement de nos efforts et sacrifices.

Remerciements

A l'issue de cette aventure de recherches, je tiens à exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Ainsi, j'adresse en premier mes sincères remerciements à mon Directeur de Thèse, M. Paboussoum PARI, Maître de Conférences de Psychologie du Travail et des Organisations, deuxième Vice-doyen de la Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société de l'Université (FSHS) de Lomé. Vous m'avez accompagnée durant tout mon cursus universitaire. Vous étiez là, à mon arrivée à l'Université de Lomé en 2006 et vous avez su m'inculquer votre savoir et votre savoir-faire. J'espère, Cher Maître que notre collaboration continuera au-delà de cette thèse.

Merci à vous, M. ASKA Kouadio, Professeur Titulaire de Sciences de l'Éducation - Psychologie de l'Orientation à l'Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan en Côte d'Ivoire. Vous avez accepté présider le jury devant examiner ce travail malgré votre agenda on ne peut plus chargé. Je vous en suis vraiment reconnaissante.

Je dis merci à M. ATCHRIMI Tossou, Maître de Conférences de Sociologie de la Santé et Organisation à la FSHS de l'Université de Lomé, Instructeur interne de cette thèse. Votre rigueur et vos suggestions ont été d'un apport inestimable dans l'amélioration de la qualité de ce document. Soyez-en remercié.

J'exprime ma gratitude à l'endroit de M. MOUMOULA Issa Abdou, Maître de Conférences de Psychologie de l'Orientation et du Travail à l'Université Norbert Zongo du Burkina Faso. Vous avez largement contribué à l'amélioration de la qualité de cet ouvrage grâce à vos observations et recommandations. Recevez ici tous mes remerciements.

Mes remerciements vont également à M. Jean-Luc BERNAUD, Professeur des Universités en Psychologie du conseil et de l'orientation à l'INETOP-CNAM, qui a accepté mettre à ma disposition la documentation nécessaire à l'élaboration de ce document.

Je voudrais en outre adresser mes chaleureuses reconnaissances au Chef du Département de Psychologie Appliquée (DPA) de l'Université de Lomé et à tout le

personnel, aussi bien enseignant qu'administratif du dit Département. Vous avez fait de moi ce que je suis aujourd'hui. M. KAZIMNA Pazambadi, Merci pour votre disponibilité et vos contributions en vue de l'amélioration de la qualité de ce document.

Mes remerciements vont aussi au Ministre des Enseignements Primaire et Secondaire et de la Formation Professionnelle, au Directeur Régional de l'Education Golfe-Lomé, aux Inspecteurs et Directeurs d'école. Vous m'avez facilité l'accès aux différentes écoles en m'octroyant les autorisations nécessaires. Je vous en suis très reconnaissante.

Toute ma gratitude aux enseignants qui ont accepté avec engouement, participer à la collecte des données aux fins de cette thèse. Merci à vous pour votre accueil !

Je dis du fonds du cœur Merci à mes parents, frères, sœurs, belles-sœurs, neveux et nièces pour leur soutien multiforme durant la réalisation de ce travail. Tous autant que vous êtes, recevez ici l'expression de ma tendre affection à votre égard !

A toi, Révérend Père Hervé-Olivier KOKOU-TCHRI. Tes prières, conseils et capacité d'écoute m'ont permis d'avancer et de réussir. Merci pour tout.

Je dis mille Merci à mes collègues et amis Atitsogbé, Mensanvi, Degboe, Sosoe, Dussabe, Kuegah, Adziba, Amah, Midohouin, Tchedre, Dosseh-Amouzouvi, Agada, Amévo et Placca. Vous avez participé d'une manière ou d'une autre à l'obtention de ce produit. Je suis fière de vous avoir comme « Promo » et amis.

Mes pensées et remerciements vont aussi aux membres du Bureau d'Etudes et de Recherches en Ingénierie sociale (BERIS'C). Vous avez été un maillon fort dans la réalisation de la collecte des données pour la réalisation de ce document. Merci pour votre présence tout au long de ce cheminement.

A vous mes chers amis, je ne m'en sortirais pas si je voulais établir une liste. Je vous suis reconnaissante pour la patience, l'écoute et les mots d'encouragement.

Merci enfin à tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail qui est l'aboutissement de tant d'efforts et de sacrifices consentis. Gracitutes et reconnaissance à vous.

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES ANNEXES	ix
ACRONYMES ET SIGLES.....	x
Résumé.....	1
Abstract	2
INTRODUCTION GENERALE	3
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	8
CHAPITRE 1 : ANALYSE DE LA SITUATION ET QUESTIONS FONDAMENTALES DE LA RECHERCHE.....	10
CHAPITRE 2 : REVUE DES TRAVAUX.....	23
CHAPITRE 3 : MODELES THEORIQUES DE REFERENCE ET CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE	83
DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE.....	101
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	103
CHAPITRE 5 : RESULTATS DE LA RECHERCHE	144
CHAPITRE 6 : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES RESULTATS ..	158
CONCLUSION GENERALE.....	178
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	181
ANNEXES	207

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Qualifications requises pour enseigner au Togo.....	107
Tableau 2 : Répartition des écoles, salles de classe, élèves et enseignants du Primaire par Direction Régionale Educative du Togo.	111
Tableau 3 : Répartition des écoles, salles de classe, élèves et enseignants du Primaire par ordre d'enseignement.	111
Tableau 4 : Effectifs, échantillons prévus et échantillons obtenus.....	114
Tableau 5 : Répartition des enquêtés selon leur appartenance aux classes d'âge définies	115
Tableau 6 : Répartition des enquêtés selon leur Ancienneté dans le métier d'enseignant.....	117
Tableau 7 : Répartition des enquêtés selon le Diplôme le plus élevé obtenu ...	118
Tableau 8 : Répartition des enquêtés selon le Diplôme présenté lors du recrutement.	119
Tableau 9 : Répartition des enquêtés selon leur Situation matrimoniale	123
Tableau 10 : Modalités de la variable Sentiment de responsabilité personnelle	127
Tableau 11 : Indice KMO, échelle sens du travail	133
Tableau 12 : Variance totale expliquée, échelle sens du travail.....	134
Tableau 13 : Qualité de représentation, échelle sens du travail	135
Tableau 14 : Test de fiabilité, échelle sens du travail	136
Tableau 15 : Indice KMO, Echelle de Sentiment de responsabilité personnelle	137
Tableau 16 : Qualité de représentation, échelle sentiment de responsabilité personnelle.....	138
Tableau 17 : Variance totale calculée, échelle sentiment de responsabilité personnelle.....	139
Tableau 18 : Test de fiabilité, échelle sentiment de responsabilité personnelle	140
Tableau 19 : Indice KMO, échelle Investissement subjectif dans le travail	141
Tableau 20 : Variance totale expliquée, échelle Investissement subjectif dans le travail	141

Tableau 21 : Qualité de représentation, échelle Investissement subjectif dans le travail	142
Tableau 22 : Répartition des enseignants selon le sens qu'ils attribuent à leur travail	146
Tableau 23 : Répartition des enseignants selon leur niveau de sentiment de responsabilité personnelle.....	147
Tableau 24 : Répartition des enseignants selon leur degré d'investissement subjectif dans le travail	148
Tableau 25 : Répartition des enseignants selon les facteurs explicatifs de leurs intentions de départ	149
Tableau 26 : Statistiques descriptives des échelles Sens du travail, Sentiment de responsabilité personnelle et Investissement subjectif dans le travail	150
Tableau 27 : Répartition des enseignants selon que les scores obtenus soient inférieurs, égaux ou supérieurs aux moyennes générales calculées.....	151
Tableau 28 : Régression multiple avec terme multiplicatif	154
Tableau 29 : Récapitulatif des hypothèses issues de l'analyse statistique des données.....	156

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de distinction Sens du travail-Sens au travail (Pratt et Ashforth, 2003, p. 313)	51
Figure 2 : Modèle des caractéristiques de l'emploi de (Hackman & Oldham, 1980, p. 83).	85
Figure 3 : Modèle de recherche issu de la littérature sur le Sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail.	98
Figure 4 : Répartition des enquêtés selon le Sexe.....	116
Figure 5 : Répartition des enquêtés selon la catégorie d'école où ils interviennent	120
Figure 6 : Répartition des enseignants du privé selon la catégorie d'école privée à laquelle ils appartiennent	121
Figure 7 : Répartition des enseignants selon la classe tenue.....	122
Figure 8 : Répartition des enquêtés selon qu'ils soient Parents ou non	124
Figure 9 : Répartition des enquêtés selon qu'ils trouvent ou non du sens dans leur travail	145
Figure 10 : Modèle théorique final : relations entre le Sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail.	169

LISTE DES ANNEXES

Annexe A : Questionnaire de recherche	207
Annexe B : Guide d’entretien à l’endroit des enseignants	212
Annexe C : Organigramme du système éducatif togolais	213
Annexe D : Le concept d’investissement subjectif de Laurin-Lamothe (2011)..	214
Annexe E : Répartition des écoles, salles de classe, élèves et enseignants par inspection et par ordre d’enseignement de la DRE Golfe-Lomé. ...	215
Annexe F : Corrélation entre Sens du travail, Sentiment de responsabilité personnelle et Investissement subjectif dans le travail	216
Annexe G : Autorisation du Ministre des Enseignements Primaire et Secondaire et de la Formation Professionnelle.....	217
Annexe H : Autorisation de la Direction Régionale de l’Education Golfe-Lomé et celle de l’IEPP Lomé Centre	218
Annexe I : Autorisation de l’IEPP Lomé Agoènyivé Ouest	219
Annexe J : Autorisation de l’IEPP Lomé Agoènyivé Est	220
Annexe K : Autorisation de l’IEPP Lomé Ouest	221
Annexe L : Autorisation de la Direction Diocésaine de l’enseignement catholique	222

ACRONYMES ET SIGLES

ACP	: Analyse en Composantes Principales
ANVT	: Agence Nationale de Volontariat du Togo
BACI	: Baccalauréat 1 ^{ère} partie
BACII	: Baccalauréat 2 ^{ème} partie
BEP	: Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPC	: Brevet de fin d'Etudes du Premier Cycle du Secondaire
BIE	: Bureau International d'Education
BPS	: Budgets-Programmes Sectoriels
BT	: Brevet de Technicien
CAP	: Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPEPS	: Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Education Physique et Sportive
CDMT	: Cadre de Dépenses à Moyen Terme
CEAP	: Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CE1	: Cours Elémentaire 1 ^{ère} Année
CE2	: Cours Elémentaire 2 ^{ème} Année
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CEPD	: Certificat de fin d'Etudes du Premier Degré
CM1	: Cours Moyen 1 ^{ère} Année
CM2	: Cours Moyen 2 ^{ème} Année
CMWS	: Comprehensive Meaningfull Work Scale
CNPF	: Conseil National du Patronat Français
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
CP1	: Cours Préparatoire 1 ^{ère} Année
CP2	: Cours Préparatoire 2 ^{ème} Année
CRETEFP	: Centre Régional d'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
CSE	: Conseil Supérieur de l'Enseignement
CSET	: Coordination des Syndicats de l'Education du Togo
DDL	: Degré de Liberté
DESS	: Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DF	: Dimension Financière
DG	: Dimension Générativité

DIFOP	: Direction de Formation Permanente
DP	: Dimension Personnelle
DS	: Dimension Sociale
EDIL	: Ecoles d'Initiative Locale
ENI	: Ecoles Normales d'Instituteurs
ENS	: Ecole Normale Supérieure
EPP	: Ecoles Primaires Publiques
EPT	: Education Pour Tous
ERD	: Existence, Rapports sociaux et Développement personnel
FCFA	: Franc de la Communauté Financière Africaine
FIT-Choice	: Factors Influencing Teaching Choice
FSHS	: Faculté des Sciences de l'Homme et de la Société
IGE	: Inspection générale de l'Education
INSE	: l'Institut National des Sciences de l'Education
INSEED	: Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques et Démographiques
JEDIL	: Jardin d'Enfants d'Initiative Locale
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
LIMUSCO	: Librairie des Mutuelles Scolaires
LMD	: Système Licence-Master-Doctorat
MEN	: Ministère de l'Enseignement National
MEPS	: Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire
MEPSFP	: Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle
MESR	: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MOW-IRT	: Meaning Of Work International Research Team
MWS	: Meaning of Work Scale
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ODD	: Objectifs de Développement Durable
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
OST	: Organisation Scientifique du Travail
PASEC	: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PERI	: Projet Education et Renforcement Institutionnel

PISA	: Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves
PSE	: Plan Sectoriel de l'Education
PTAB	: Plan Triennal d'Actions Budgétisé
QVT	: Qualité de Vie au Travail
RESEN	: Rapports d'Etat du Système Educatif National
RME	: Responsabilité pour la Motivation des Elèves
RQE	: Responsabilité pour la Qualité de l'enseignement
RReE	: Responsabilité pour les Relations avec les Elèves
RRE	: Responsabilité pour la Réussite des Elèves
SCAPE	: Stratégie de Croissance Accélérée et de Promotion de l'Emploi
SMIG	: Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
STSD	: Socio Technical System Design
STT	: Synergie des Travailleurs du Togo
SYNPHOT	: Syndicats des Praticiens Hospitaliers du Togo
TBS	: Taux Brut de Scolarisation
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study
UK	: Université de Kara
UL	: Université de Lomé
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.
UNICEF	: Organisation des Nations Unies pour l'Enfance
WAMI	: Work And Meaning Inventory

Résumé

En Afrique subsaharienne et plus particulièrement au Togo, la problématique de l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail a de tout temps été traitée en mettant en relief les conditions, surtout salariales de travail. La présente étude a par contre pour objectif de vérifier l'existence de relation et d'estimer l'indice de corrélation entre le Sens du travail, le Sentiment de responsabilité personnelle et l'Investissement subjectif dans le travail. Pour ce faire, nous avons adopté une approche méthodologique mixte avec l'utilisation du questionnaire et du guide d'entretien. Le questionnaire fut construit à base de trois échelles de mesure : l'échelle du sens du travail de Mor Barack (1995), la Teacher Responsibility Scale de Lauermaann et Karabenick (2013) et l'échelle de l'investissement subjectif dans le travail conçue aux fins de cette étude. Trois cent trente-quatre (334) enseignants des cours moyens 1ère et 2^{ème} année ont eu à répondre à ce questionnaire, et au total 26 enseignants ont été interviewés soit individuellement, soit collectivement.

L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus ont été réalisées sur la base des théories de l'organisation du travail (Hackman & Oldham, 1976 ; Trist, 1978), du modèle de la dynamique globale de l'acteur (Sardas, 1994), de la théorie ERD de Alderfer (1969), de la théorie de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986) et de la Psychology of Working Theory (PWT) de Duffy et al. (2016).

Les résultats de l'étude montrent que le sens du travail est positivement et significativement corrélé avec l'investissement subjectif dans le travail, que le sens du travail est partiellement corrélé avec le sentiment de responsabilité personnelle, et que le sentiment de responsabilité personnelle joue un rôle modérateur entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail. Ainsi, à partir de ces résultats et de la littérature, un modèle théorique mettant en relation entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail est proposé.

Mots clés : Travail, Sens du travail, Sentiment de responsabilité personnelle, Investissement subjectif dans le travail.

Abstract

In sub-Saharan Africa, and more particularly in Togo, the issue of teachers' subjective investment in their work has always been treated by highlighting working conditions, especially salaries. This study, on the other hand, aims to verify the existence of a relationship and to estimate the correlation index between the Sense of Work, the Sense of Personal Responsibility and the Subjective Investment in Work. To do this, we adopted a mixed methodological approach using a questionnaire and an interview guide. The questionnaire was constructed with three measurement scales: Mor Barack's Sense of Work Scale (1995), Lauermann and Karabenick's Teacher Responsibility Scale (2013) and the Subjective Investment in Work Scale designed for the purposes of this study. Three hundred and thirty-four (334) teachers in the 1st and 2nd year middle school classes were asked to respond to this questionnaire, and a total of 26 teachers were interviewed either individually or collectively.

The analysis and interpretation of the results obtained were based on the theories of work organization (Hackman & Oldham, 1976; Trist, 1978), the Global Actor Dynamics Model (Sardas, 1994), Alderfer's ERD theory (1969), Maehr and Braskamp's theory of personal investment (1986) and Duffy et al.'s Psychology of Working Theory (PWT) (2016).

The results of the study show that sense of work is positively and significantly correlated with subjective investment in work, that sense of work is partially correlated with sense of personal responsibility, and that sense of personal responsibility plays a moderating role between sense of work and subjective investment in work. Thus, based on these results and the literature, a theoretical model showing the relationship between the sense of work, the sense of personal responsibility and the subjective investment in work is proposed.

Key words : Work, Sense of work, Sense of personal responsibility, Subjective investment in work.

INTRODUCTION GENERALE

Depuis une trentaine d'années, les directions d'entreprise ont introduit des changements (mise en place d'outils technologiques et de nouvelles organisations et méthodes managériales) en vue de stimuler et de motiver leurs salariés. Malgré cela, les Directeurs des Ressources Humaines et les Directions Générales s'inquiètent de la montée de sentiments comme la démotivation ou l'amotivation, la désimplication, la démobilisation, le désengagement, la perte de morale ou encore le désinvestissement. L'investissement dans le travail, qui permet de rendre compte des interactions entre l'environnement de travail et la subjectivité, paraît ainsi difficile à acquérir (Ughetto, 2014). Or, il est dans une large mesure requis dans le métier d'enseignant (André, 2010), l'enseignant étant celui qui est chargé de transmettre ou de faire apprendre le savoir à un étudiant (Houssaye, 1988). En effet, dans le dispositif triangulaire constitué du savoir, de l'enseignant et de l'étudiant, le rôle majeur est tenu par l'enseignant. Dans la préface du Rapport mondial de suivi de l'EPT, Irina Bokova, Directrice générale de ladite institution déclarait :

Un système éducatif ne vaut que ce que valent ses enseignants. Valoriser leur potentiel est donc essentiel pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Les données indiquent que la qualité de l'éducation s'améliore lorsque les enseignants sont soutenus et se dégrade lorsqu'ils ne le sont pas, contribuant au niveau inacceptable d'analphabétisme des jeunes. (UNESCO, 2013, p. I).

Reconnue à travers les traités et les lois comme un droit humain fondamental (UNESCO, 2013), l'éducation a pour objectif principal de transmettre aux jeunes d'âge scolaire des savoirs, une culture vivante, et de développer chez eux des valeurs sociales pour les préparer à s'insérer dans leur société (Livenais et Vaugelade, 1993). L'école contribue ainsi au développement de la personnalité humaine, et donne aux jeunes et aux adultes, les moyens de s'insérer dans le monde du travail dont les exigences ne cessent de croître (Deliry-Antheaume, 1995). Selon le Rapport mondial de suivi de l'initiative Education Pour Tous (EPT), « Si tous les élèves quittaient l'école munis de compétences élémentaires en lecture, 171 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté » (UNESCO, 2013, p. 14). L'éducation

pourrait ainsi contribuer au combat contre la pauvreté, renforcer l'emploi et la croissance, et assurer le développement des nations tout en changeant la vie des scolarisés. Il est en effet généralement admis qu'avec un minimum d'alphabétisation, les sociétés sont plus disposées à se prendre en charge sur le plan sécuritaire, nutritionnel et sanitaire par une meilleure prise en compte des messages de sensibilisation, à envoyer leurs enfants notamment les filles à l'école, et à mieux gérer des activités génératrices de revenus.

Toujours selon l'UNESCO citée dans le Rapport sur l'EPT, « Si les femmes achevaient leurs études primaires, la mortalité maternelle diminuerait de 66% » (Op. Cit, p. 15). L'éducation de base, ou enseignement du premier degré permet en effet aux jeunes apprenants de lire, écrire et compter. C'est le niveau où est dispensé le contenu éducatif minimum susceptible d'aider tout bénéficiaire à comprendre les problèmes de son milieu, à avoir conscience en tant que citoyen de ses droits et devoirs, à participer au développement socio-économique de sa communauté et à s'épanouir en tant qu'individu (Belloncle, 1984). Scolariser un enfant est donc un acte de la plus haute importance, non seulement pour les parents d'élèves, mais aussi pour la société. Chaque enfant étant un important patrimoine à sauvegarder, le grand défi reste à assurer l'éducation pour tous, par tous, tout au long de la vie (Mayor, 1997). Malheureusement, le système éducatif togolais a été éprouvé par des contraintes financières qui ont entraîné une baisse sensible des ressources nécessaires à ce secteur (PASEC, 2014).

L'insuffisance des ressources, notamment financières allouées au secteur éducatif a eu des effets directs comme les faibles capacités d'accueil, le sous-équipement et le mauvais état des établissements d'enseignement, et l'insuffisance des enseignants (Performances Group, 2013). Selon le Plan Sectoriel de l'Education 2010-2020 (République togolaise, 2010), les établissements primaires souffrent également d'un sous-équipement en matériel didactique. Cette insuffisance de manuels scolaires, conjuguée avec le manque d'enseignants bien formés à tous les niveaux du système éducatif, pourrait agir négativement sur le niveau d'encadrement des élèves. Sur 29 pays ayant des pénuries aiguës d'enseignants du primaire dans le monde, 25 sont situés en Afrique subsaharienne (Performances Group, 2013). De plus, dans les pays

du tiers-monde, moins de 75% des enseignants ont suivi une formation conforme aux normes nationales (UNESCO, 2013).

Afin de soutenir les efforts réalisés par les pays face aux difficultés susmentionnées, particulièrement celles liées aux enseignants, les Objectifs de Développement Durable (ODD) et l'initiative Education Pour Tous mise en place en l'an 2000 encouragent les réformes en faveur d'une éducation de qualité et accessible pour tous. Mais force est de constater que malgré les efforts et la bonne volonté des gouvernants depuis plus d'une dizaine d'années, la mise en œuvre de ces actions est lente. De plus, les enseignants de ces régions travaillent dans des conditions qui ne cessent de se dégrader. C'est ainsi que depuis 2013, afin de revendiquer de meilleures conditions de travail et de vie, les enseignants togolais, notamment ceux du préscolaire, du primaire et du secondaire, manifestent leur mécontentement à travers des grèves.

Les conditions de travail désignent l'ensemble des paramètres organisationnels, normatifs, managériaux, techniques, matériels et humains qui influent sur la satisfaction qu'une personne trouve chaque jour à son travail pour contribuer à son épanouissement et à sa réalisation (Garlet & Razafindranaly, 2012). Améliorer par exemple les conditions salariales en accordant aux travailleurs des incitations monétaires serait source d'augmentation de l'effort individuel, et donc d'augmentation de leur performance (Bonner & Sprinkle, 2002). Cependant, selon Baudelot et Gollac (2003), les enseignants n'abordent pas le travail d'après son apport économique (gagner de l'argent pour vivre), mais comme une activité apportant «une satisfaction intellectuelle » (Boltanski & Chiapello, 2000). L'enseignant éprouve ainsi le bonheur de l'acte d'enseigner, de ses contacts avec ses élèves, du plaisir de leur transmettre des connaissances. La possibilité devrait donc être donnée à tous les enfants d'avoir accès à des enseignants formés et motivés, attachés à leur métier, capables de repérer les apprenants en difficulté et de leur venir en aide. Ces enseignants devraient également être en mesure de s'appuyer sur un système éducatif bien géré, bref des enseignants professionnels qui s'investissent dans leur travail. C'est dans cette optique, et dans la continuité des actions des gouvernants et des organisations internationales en faveur de l'éducation pour tous,

que nous nous sommes engagée à réaliser cette étude en vue de faire ressortir les facteurs de sens du travail et du sentiment de responsabilité personnelle, susceptibles d'influencer le degré d'investissement subjectif des enseignants dans leur travail.

Loin de prétendre résoudre la délicate et complexe problématique de l'éducation, plus particulièrement celle de l'éducation de base au Togo, nous nous proposons de mener la présente étude, qui est une étude exploratoire, prenant en compte une population spécifique, les enseignants du primaire. Ces derniers constituent une entité éducative dont les informations seront présentées sous la forme de mots, de nombres, de tableaux, ou d'énoncés descriptifs de relations entre des variables (N'da, 2006).

Toutefois, il existe un certain nombre de travaux, majoritairement occidentaux et québécois, qui ont traité du sens du travail (Morin, 1993 ; Mor-Barack, 1995 ; Morin & Cherré, 1999 ; Morin, 2003a & 2003b ; Morin, 2006 ; Morin, Aranha & Audebrand 2007...), du sentiment de responsabilité personnelle (Lauermann & Karabenick, 2011a & 2011b...), et de l'investissement subjectif dans le travail (André, 2009 ; Laurin-Lamothe, 2011 ; Ughetto, 2014...). Le domaine de recherche que nous embrassons a donc été balisé, même si aucune étude en notre connaissance n'a mis en relation le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. Nous avons pour commencer, questionné les travaux existants et proposé un modèle théorique qui a été testé ensuite. Pour ce faire, nous avons procédé à une collecte de données, aussi bien quantitatives avec un questionnaire de recherche, que qualitatives avec un guide d'entretien.

Soulignons que notre recherche se situe dans un cadre éducationnel, lui-même inclus dans le domaine plus large des sciences psychosociales où toutes les recherches suivent une démarche générale, malgré quelques disparités. Aussi, en vue de répondre aux exigences scientifiques (N'da, 2006), avons-nous choisi d'articuler notre recherche autour de deux (2) grandes parties.

Dans la première partie de ce document, intitulée Cadre théorique, nous avons présenté le contexte de l'étude, détaillé la problématique, et sorti les questions

spécifiques, les objectifs et les hypothèses de la recherche avant de décrire le cadre opératoire, et de proposer un modèle théorique d'analyse.

La seconde partie notamment le Cadre empirique a porté premièrement sur la méthodologie de la recherche, où nous avons décrit les processus de constitution de l'échantillon, la méthode de collecte des données, l'élaboration, le prétest et la mesure de la validité et de la fiabilité des outils utilisés. Deuxièmement, nous avons présenté et analysé les résultats obtenus à la suite des opérations de collecte des données. Troisièmement, nous avons procédé à l'interprétation et à la discussion de ces résultats.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

Introduction de la première partie

Cette première partie consistera en une présentation du cadre théorique accueillant notre étude. Il sera ici question de préciser notre objet de recherche. Aussi, les notions de sens du travail, de sentiment de responsabilité personnelle et d'investissement subjectif dans le travail seront-elles explicitées. Subdivisée en trois chapitres, cette partie aboutira à la formulation d'un modèle théorique d'analyse qui sera testé grâce à l'étude empirique.

Le chapitre 1 concerne l'Analyse de la situation et l'énoncé du problème. D'abord, nous présenterons brièvement les conditions de travail du personnel enseignant au Togo et la situation de crise dans le milieu éducatif togolais. Ensuite, les motivations de cette étude seront décrites. Enfin, nous présenterons les Questions suscitées par les observations faites, les objectifs poursuivis par la recherche et les propositions de réponses aux différentes questions de recherche posées.

Quant au chapitre 2, il présentera la définition et les travaux antérieurs ayant porté sur les différents concepts étudiés : travail, travail enseignant, sens du travail, sentiment de responsabilité personnelle et investissement subjectif dans le travail. Organisé de façon thématique, ce chapitre permettra de faire la lumière sur les différentes notions précitées.

Le chapitre 3 sera le lieu de présenter les théories de référence dans lesquelles peut être logée la problématique qui sous-tend cette étude. Ainsi, les théories de l'organisation du travail représentées par le modèle des caractéristiques de l'emploi de Hackman et Oldham (1976) et le modèle sociotechnique de Trist (1981), le modèle de la dynamique globale de l'acteur de Sardas (1994), la théorie des besoins d'Alderfer (1969), la théorie de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986) et la Psychology of Working Theory (PWT) de Duffy et al. (2016) seront présentées. Ce chapitre sera conclu par la proposition d'un modèle théorique d'analyse qui aura pour objet d'apporter une réponse théorique à notre problématique.

CHAPITRE 1 : ANALYSE DE LA SITUATION ET QUESTIONS FONDAMENTALES DE LA RECHERCHE

Introduction du Chapitre 1

Ce premier chapitre a pour objet de présenter et d'analyser la situation générale du système éducatif togolais. Les difficultés de ce système seront évoquées, ainsi que les conditions de travail des enseignants ayant conduit à la crise dans ce secteur. L'observation selon laquelle les enseignants se donnent et s'investissent malgré les conditions de travail et la crise nous amènera à des questionnements, auxquels des approches de réponses seront données à travers les hypothèses générale et spécifiques de la recherche.

1.1. Analyse de la situation

Depuis près d'une décennie, le secteur éducatif togolais traverse une situation de crise, avec comme acteurs principaux les enseignants, qui manifestent le besoin de voir leurs conditions de vie et de travail s'améliorer. Les documents officiels (Plan Sectoriel de l'Education PSE 1 et 2, les Rapports d'Etat du Système Educatif National (RESEN), les Rapports de l'Education Pour Tous (EPT) et de l'UNESCO...) attestent tous que les enseignants travaillent dans des conditions qui ne cessent de se détériorer, malgré les efforts des gouvernants d'assurer une éducation de qualité pour tous.

1.1.1. Un système éducatif en difficultés

Selon le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2016), le système éducatif togolais subit une double pression : une première pression venant de la croissance démographique, et l'autre de l'évolution technologique du monde. Le Plan Sectoriel de l'Education 2014-2025 (République togolaise, 2014) avance que la population togolaise a presque doublé entre 1981 et 2010, et que cette croissance démographique n'est pas sans effet sur le système éducatif, notamment sur le nombre d'enfants que le système doit scolariser et le nombre d'enseignants à

recruter. Le système éducatif a en outre été éprouvé par des contraintes financières qui ont entraîné une baisse sensible des ressources nécessaires au secteur (PASEC, 2014). Cette insuffisance de ressources a eu des effets comme les faibles capacités d'accueil, le sous-équipement et le mauvais état des établissements d'enseignement, le manque de matériel didactique et l'insuffisance d'enseignants.

Les facteurs cités plus haut, conjugués avec la pauvreté du pays et les attitudes des populations face à l'école constituent des freins aux efforts de l'Etat et des ménages pour l'atteinte d'une éducation de qualité pour tous. Certes, l'éducation et la formation ont toujours été des piliers fondamentaux dans les différentes stratégies de développement du Gouvernement togolais (Document de Stratégie de Croissance Accélérée et de Promotion de l'Emploi, SCAPE, 2013). Mais à l'heure actuelle, malgré les bonnes intentions et les efforts de l'Etat, la situation au sein du système éducatif togolais reste inquiétante et les conditions de travail ne cessent de se dégrader.

1.1.2. Les mauvaises conditions de travail, source du mécontentement des enseignants

Les conditions de travail désignent les conditions matérielles et physiques avec lesquelles l'organisme humain est en contact ; il s'agit des conditions relatives à l'aménagement du temps de travail, au son, à la lumière, à la température, aux odeurs (Maslow, 1943 ; Herzberg & Mausner, 1959). Keyser, Beauchesne-Florial et Notte (1982) diront quant à eux que les conditions de travail renvoient à « l'ensemble des facteurs qui influencent les conduites au travail, à l'exclusion des caractéristiques individuelles des sujets » (p. 86). En 2014, Garlet et Razafindranaly ont été au-delà des aspects matériels et définissent les conditions de travail comme l'ensemble des paramètres organisationnels, normatifs, managériaux, techniques, matériels et humains qui influencent la satisfaction trouvée par une personne quotidiennement à son travail, pour contribuer à son épanouissement et à sa réalisation. On observe dès lors une intégration des notions telles que l'autonomie, les relations horizontales et verticales, les attitudes, et la satisfaction des travailleurs à l'égard de leur vie professionnelle dans les conditions de travail. Dans les

paragraphe à venir, nous essayerons de parler brièvement des conditions dans lesquelles les enseignants togolais accomplissent leur travail.

➤ **Insuffisance des infrastructures et effectifs pléthoriques**

Depuis la rentrée scolaire 2008-2009, le gouvernement togolais a décrété la suppression des frais d'inscription au préscolaire et primaire dans les écoles publiques. Malheureusement, cette initiative n'a pas été accompagnée de mesures appropriées effectives pour faire face à l'évolution rapide des effectifs. Selon le document de la SCAPE (2013), au Primaire par exemple, les effectifs sont passés de 1 286 653 en 2009-2010 à 1 524 195 en 2016-2017 ; le taux brut de scolarisation étant passé de 98% en 2007-2008 à 128,2% en 2016-2017. Or « l'offre d'éducation ne permet pas de répondre à la demande accrue liée à la gratuité » (SCAPE, 2013, p. 12). Le nombre des salles de classe n'ayant pas connu d'évolution majeure, les enseignants se trouvent confrontés à des effectifs pléthoriques. La surpopulation des classes est plus que préoccupante, car des études ont montré que des classes de plus de 70 élèves affectent fortement l'apprentissage (UNESCO, 2013). En milieux urbains, ces effectifs avoisinent parfois 100 élèves (SCAPE, 2013), dépassant ainsi largement le Ratio de 40 élèves par enseignant fixé dans les objectifs du PSE 2010-2020. On se retrouve parfois dans des salles de classe où il est quasiment impossible à l'enseignant de se déplacer. De toute évidence, l'enseignant se retrouve avec des centaines de cahiers et/ou de feuilles à corriger, ce qui est source de fatigue et de stress.

Toujours selon le document de la SCAPE (2013), dans certains villages, la faiblesse des infrastructures d'accueil entraîne l'apparition des classes multigrades et des salles de classe en plein air (sous les arbres ou des hangars). En effet, selon les données du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, en 2016, 38% des salles de classe des écoles du primaire public étaient en matériaux provisoires.

➤ **Faible niveau d'encadrement des élèves**

L'évolution régulière du nombre d'élèves et les effectifs pléthoriques des salles de classe posent le problème du niveau d'encadrement des élèves. Non seulement le

nombre de salles de classe n'a pas connu d'évolution majeure, mais aussi et surtout celui du personnel enseignant. A tous les niveaux du système éducatif togolais, il est constaté un manque d'enseignants bien formés et en nombre suffisant (SCAPE, 2013). Les enseignants spécialisés, capables de prendre en charge les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (élèves en situation de handicap mental, visuel ou auditif...) font également défaut. Selon les données du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS), en 2017 au Togo, le ratio élèves/enseignants au cours primaire dans le public était évalué à 44 ; ce ratio est évalué à 40 sur le plan général. Il est par ailleurs prévu des concours de recrutement d'enseignants à tous les niveaux, avec pour objectif le recrutement de 1750 enseignants par an entre 2010 et 2020 ; mais dans la réalité, le problème est loin d'être résolu, vu le nombre toujours croissant d'enfant à instruire.

➤ **Matériels didactiques insuffisants**

Malgré la décision du gouvernement togolais de mettre gratuitement les manuels à la disposition des établissements primaires, ces manuels demeurent insuffisants et parfois de mauvaise qualité. Par ailleurs, la Librairie des Mutuelles Scolaires (LIMUSCO), établissement public à vocation sociale, chargée de l'achat et de la distribution de fournitures scolaires, du matériel, du mobilier scolaire et de bureau, et de tous articles à caractère pédagogique, ainsi que la diffusion d'ouvrages d'intérêt pédagogique et culturel, n'est quasiment plus opérationnelle. En dépit de l'action du Projet Education et Renforcement Institutionnel (PERI) pour doter toutes les écoles primaires publiques et les Ecoles d'Initiatives Locales (EDIL), la situation demeure critique, surtout dans les EDIL où 11 élèves se partagent un (1) manuel de lecture ou de calcul (SCAPE, 2013). Néanmoins des efforts ont été faits : en 2017 dans le public, on comptait pratiquement un manuel de lecture (0,7) et un manuel de calcul (0,7) par élève du cours primaire (MEPS). De plus, les enseignants sont gratifiés chaque début d'année scolaire avec une prime de bibliothèque afin de les aider à se documenter et à mieux s'outiller.

➤ **Conditions salariales du personnel enseignant**

En 2017, suite aux revendications et avec l'instauration des primes de rentrée, de bibliothèque et d'incitation à la fonction enseignante, les enseignants gagnent à leur prise de fonction ce qui suit :

- catégorie A1 (maitrise) : 195 000 F CFA
- catégorie A2 (licence) : 172 160 F FCFA
- catégorie B (BAC2) : 123 126 F CFA
- catégorie C (BEPC) : 103 090 F CFA.
- catégorie D (CEPD) : 72 237 F CFA.

Une bonne observation de la situation tendue au sein du secteur éducatif togolais permet de relever que les salaires présentés plus haut ne répondent pas réellement aux attentes des enseignants, et ne sont pas à même de satisfaire leurs besoins, d'où la poursuite des revendications et des négociations. Par ailleurs, selon certains enseignants du privé avec lesquels nous nous sommes entretenue de façon informelle, la plupart des enseignants du privé sont payés au Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG), soit 35 000 F CFA, ce qui est relativement bas. Or, le constat général est que le niveau de vie ne cesse d'augmenter. Selon l'UNESCO, « Les salaires ne sont qu'un des nombreux facteurs qui motivent les enseignants, mais constituent un élément important pour attirer les meilleurs candidats et retenir les meilleurs enseignants. Les faibles salaires peuvent saper le moral et amener les enseignants à se tourner vers d'autres carrières. » (2013). Il est par ailleurs démontré que le niveau des salaires des enseignants influe sur la qualité de l'éducation. Six estimations publiées entre 1990 et 2010 indiquaient que les salaires des enseignants étaient directement liés aux résultats de l'apprentissage (Glewwe, Hanushek, Humpage & Ravina, 2011).

➤ **Situation des enseignants auxiliaires**

Une des revendications majeures présentées par les enseignants au cours de l'année académique 2016-2017 concerne l'intégration dans la fonction publique des enseignants auxiliaires. L'Article 19 du décret n°2007-075/PR du 29 juin 2007, portant institution du cadre des enseignants auxiliaires précise qu' « ils perçoivent

un traitement égal à 90% de celui correspondant aux indices figurant au barème des traitements et salaires applicables aux fonctionnaires de l'Administration publique ». Il en résulte que des enseignants, tous au service d'un même Etat, accomplissant le même travail et surmontant les mêmes difficultés aient des statuts différents, et soient par conséquent rémunérés différemment selon qu'ils soient fonctionnaires ou auxiliaires. Or, selon le Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2013/4), les élèves des enseignants contractuels ont tendance à avoir de moins bons résultats que ceux des enseignants réguliers dans certains pays. Particulièrement au Togo, une étude a démontré que les enseignants contractuels ont tendance à avoir un impact négatif sur les élèves du niveau 5 (Bourdon, Frölich & Michaelowa, 2010). Il convient de préciser que dans le courant de mars-avril 2017, un accord a été trouvé prévoyant l'intégration progressive de ces enseignants auxiliaires.

1.1.3. La crise dans le milieu éducatif togolais

Notre souhait de réaliser une étude portant sur les enseignants est né depuis quelques années avec l'avènement de la crise dans le milieu éducatif togolais. Cette crise est survenue avec la volonté exprimée des fonctionnaires togolais de lutter, en vue d'obtenir de meilleures conditions de vie et de travail. Tout a en effet commencé avec la naissance d'un important mouvement au sein de l'ensemble de la Fonction publique togolaise au début des années 2010, résultant du regroupement de plusieurs Syndicats des travailleurs sous l'appellation de la Synergie des Travailleurs du Togo (STT). Ce mouvement a par la suite donné naissance à la Coordination des Syndicats de l'Education du Togo (CSET) dont le moyen de pression privilégié était les grèves dont la durée varie généralement entre 48 et 96 heures. Pendant ces périodes d'arrêt des cours, les élèves, pour soutenir leurs enseignants et réclamer la reprise des cours, se retrouvent souvent dans les rues ; les différents examens de fin d'années sont systématiquement reportés et chaque fois, la peur d'une année blanche s'empare des citoyens, surtout des élèves et des parents d'élèves.

1.2. Motivations de la recherche et énoncé du problème

Pour faire face aux dysfonctionnements mentionnés plus haut au sein du système éducatif togolais, et rendre plus attrayant le métier d'enseignant, beaucoup de documents de politiques et de stratégies ont été et continuent d'être élaborés notamment par l'Etat et les organisations internationales. Nous pouvons citer en exemple les Plans Sectoriels de l'Education 2010-2020 et 2014-2025 de la République togolaise (2010 ; 2014), les différents rapports annuels des Ministères en charge de l'éducation, les publications de l'UNESCO notamment les « Données mondiales de l'éducation », l'UNICEF, la Banque mondiale.... Cependant, les objectifs, stratégies et surtout les recommandations de ces différents Rapports et documents sont pour la plupart orientés vers des considérations d'ordre matériel, organisationnel et surtout salarial liés au métier d'enseignant. Relativement peu d'intérêt est accordé au subjectif, plus précisément à l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail.

Au sein de cette atmosphère tendue, un fait a attiré notre attention et a marqué notre rupture avec l'opinion générale qui serait tentée de lier la motivation des enseignants aux seules conditions de travail. Bachelard (1934) ne disait-il pas que la démarche scientifique se présente comme « une course à obstacles » : lutte contre les préjugés et les évidences du sens commun... ? Ceci concerne en effet le comportement de certains enseignants, notamment ceux intervenant dans les classes d'examens (Cours Moyen Deuxième année, CM2 ; Troisième ; Première et Terminale). Ces enseignants organisent à l'intention des élèves, non seulement des cours de rattrapage, mais aussi des séances de révision générale. Il convient de distinguer ces séances de rattrapage et de révision, qui sont non payantes, des cours de répétitions organisés au sein de certains établissements et moyennant une contribution de la part des élèves.

L'on pourrait dire que ces cours non payants sont avant tout destinés à rattraper les retards occasionnés par les arrêts de travail et à boucler les programmes annuels. Mais au-delà de cet aspect, nous voyons dans ces dispositions le résultat d'énormes sacrifices, ces cours étant pour la plupart organisés les weekends, les matins (6h du

matin dans certains établissements) et les après-midis des jours de grève, et pendant les congés de Noël et de Pâques. Il s'agit pour les enseignants de mettre leur temps de repos au service de l'éducation. Ce qui nous semble être une situation paradoxale : les conditions de travail et d'apprentissage se dégradent, néanmoins, ces enseignants font des sacrifices à l'endroit des apprenants qui leur sont confiés. La motivation, l'implication et l'investissement pourraient donc dépendre d'autres facteurs.

Comme le souligne Friedman (1947, 1956), pour motiver les salariés, l'amélioration des conditions de travail est insuffisante ; elle ne peut produire chez l'ouvrier qu'une satisfaction, sentiment en deçà de la joie, du bonheur et de l'épanouissement que peut procurer le sentiment d'être par exemple maître de son travail, d'en contrôler le déroulement et le résultat. Allant à l'encontre du taylorisme qui aurait tendance à réduire l'homme au niveau de la machine et considère qu'une amélioration des conditions matérielles et plus spécifiquement salariales du travail suffisait pour accroître la productivité des travailleurs, le psycho-sociologue Mayo (1933), initiateur du mouvement de l'école des relations humaines est parti d'une hypothèse sur le lien entre les conditions matérielles de travail et la productivité des travailleurs pour bâtir sa théorie. Il a découvert, à la suite de ses expériences, l'importance du climat psychologique et des modalités du commandement sur le comportement au travail. Le fait de privilégier l'homme et de lui accorder de l'attention le conduit en effet à « mieux » travailler. L'auteur conclut qu'il faut comprendre l'organisation comme étant un « système social » : les sentiments des travailleurs ainsi que leurs motivations ne peuvent se comprendre qu'à partir de l'ensemble des relations qu'ils entretiennent avec les divers groupes, et notamment les techniciens et les chefs. Il faut néanmoins souligner que l'école des relations humaines ne remet pas fondamentalement en cause la Direction générale, donc la division verticale du travail et n'est pas, en ce sens une véritable contradiction du système taylorien.

L'une des principales contributions de l'école des relations humaines est d'avoir démontré que les rémunérations non financières jouent un rôle important dans la motivation des ouvriers dont la somme de travail accompli n'est pas seulement

déterminée par leur capacité physique, mais aussi et surtout par leur capacité sociale. Il convient donc de prendre en compte le désir des travailleurs d'être socialement reconnus, d'exercer un travail valorisé et d'avoir de bonnes relations avec leurs collaborateurs et leurs supérieurs hiérarchiques. Soulignons que cette notion de désir renvoie à la subjectivité d'un travailleur et que cette subjectivité a trait à la capacité à communiquer, la créativité, la présence et le bien-être psychologique, qui sont des facteurs certes jadis cantonnés dans la sphère privée (Périlleux, 2003), mais qui ont un rôle capital dans la vie des organisations. Selon Sardas (2001), dans les approches organisationnelles, les notions de plaisir et de désir sont quasi absentes des analyses alors qu'une large place est accordée aux dynamiques de savoir et de pouvoir. L'auteur ajoute que même les recherches en psychosociologie se consacrent plus à l'étude des motivations vues en termes d'appartenance et de reconnaissance. Or, il est démontré que l'implication personnelle dans le travail constitue une nécessité pour atteindre de hauts niveaux de performance et de créativité.

De par le monde et plus particulièrement au Togo, la question de la subjectivité au travail, point fort de notre thématique, a été relativement peu étudiée. Certains chercheurs, dont des sociologues, ont tenté de la problématiser en adoptant soit des approches matérialistes, soit des approches idéalistes. Les tenants des approches matérialistes, à l'instar de Coutrot (1998) définissent l'investissement subjectif comme une mobilisation de la force de travail et considèrent la modernisation des entreprises comme un phénomène qui expose au grand jour la subjectivité des salariés, et qui la subordonne aux principes managériaux (Linhart, 2008). Les tenants de l'approche idéaliste accordent quant à eux un intérêt prépondérant à l'Esprit dans l'analyse des transformations sociales (Boltanski & Chiapello, 1999) et considèrent la subjectivation du travail comme l'incorporation dans l'entreprise de traits tels que la créativité, et la présence psychologique. Zarifian (1999) quant à lui, utilise la notion d'« automobilisation des employés » pour saisir la subjectivité au travail, et considère la prise d'initiative comme l'élément principal de cette subjectivité, modelée par le management.

En outre, selon un enseignant, Monsieur X que nous avons rencontré de façon informelle, « Rien ne peut égaler la joie, la fierté et le bonheur d'un enseignant, qui obtient 100% aux examens de fin d'années. Cela prouve que nos sacrifices ont porté leur fruit et que nos efforts n'ont pas été vains » (Communication informelle, 11 juin 2016). Cette affirmation vient consolider notre idée selon laquelle, outre les conditions matérielles et financières de travail, l'investissement subjectif des enseignants pourrait dépendre d'autres facteurs. Elle rend compte du fait qu'ils se sentent concernés, responsables de la réussite (Lauermann & Karabenick, 2011a) de ces enfants qui leur ont été confiés. Ainsi, certes, améliorer les conditions de travail en accordant des incitations financières serait source d'augmentation de l'effort individuel et de la performance (Bonner & Sprinkle, 2002). Mais comme le soulignent Baudelot et Gollac (2003), les enseignants n'abordent pas seulement le travail d'après son apport économique, mais comme une activité apportant une « satisfaction intellectuelle » (Boltanski & Chiapello, 1999). De plus, en milieu scolaire, il est démontré que les élèves s'investissent continuellement dans les activités en fonction du sens qu'ils attribuent à l'engagement et à la participation à ces activités (Maehr & Braskamp, 1986).

Fort de ces constats, conscient que le travail enseignant sollicite de manière importante la subjectivité (André, 2009), et désireux de contribuer à l'enrichissement du champ des études s'étant penchées sur la question de la subjectivité au travail, nous nous sommes engagée à mener cette étude dont les questions fondamentales, les objectifs et les hypothèses seront présentés dans les paragraphes à suivre.

1.3. Questions, Objectifs et Hypothèses de la recherche

1.3.1. Questions de recherche

1.3.1.1. Question générale

Les faits ci-dessus présentés ont suscité en nous la question générale suivante : l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail n'est-il pas influencé par le sens du travail et le sentiment de responsabilité personnelle ?

1.3.1.2. Questions spécifiques

La question générale formulée peut se décliner en questions spécifiques à savoir :

- le sens attribué par les enseignants à leur travail influence-t-il leur investissement subjectif dans le travail ?
- le sens que les enseignants attribuent à leur travail n'influence-t-il pas leur sentiment de responsabilité personnelle ?
- l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail varie-t-il en fonction du sentiment de responsabilité personnelle qui les anime ?
- le sentiment de responsabilité personnelle n'a-t-il pas un effet modérateur sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail ?

1.3.2. Objectifs de la recherche

1.3.2.1. Objectif général

Eu égard aux différentes questions soulevées, cette étude vise de façon générale à vérifier l'existence d'un lien entre les facteurs de sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail chez les enseignants des cours moyens au Togo.

1.3.2.2. Objectifs spécifiques

1.3.2.2.1. Objectifs spécifiques scientifiques

Sur le plan scientifique, la présente thèse vise à :

- décrire le lien entre le sens attribué au travail et l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail ;
- décrire l'influence du sens attribué au travail sur le degré de sentiment de responsabilité personnelle qui anime les enseignants ;
- décrire l'influence du sentiment de responsabilité personnelle sur l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail ;

- estimer l'indice de corrélation entre les facteurs de sens du travail, le sentiment de responsabilité et l'investissement subjectif au travail.

1.3.2.2. Objectifs spécifiques d'application.

Dans la pratique, les résultats de cette étude permettront :

- une meilleure connaissance des facteurs subjectifs ayant une plus ou moins grande influence sur les comportements organisationnels notamment l'investissement subjectif dans le travail ;
- d'améliorer les conditions et l'organisation du travail de manière à ce qu'il ait du sens pour les exécutants, et accroître ainsi leur degré d'investissement dans le travail ;
- la mise en place de meilleures stratégies de gestion des ressources humaines, prenant en compte l'aspect subjectif de l'individu et un traitement au cas par cas des affaires des fonctionnaires ;
- mise en place de dispositifs d'accompagnement au sens de la vie et du travail à l'endroit des professionnels (enseignants en particulier) qui en ressentiraient le besoin.

1.3.3. Hypothèses de recherche

En vue de répondre aux questions posées et d'atteindre les objectifs fixés, nous avons formulé des hypothèses de recherche qui ont par la suite permis de proposer un modèle théorique qui sera testé lors de la phase méthodologique de notre étude.

1.3.3.1. Hypothèse générale

De façon générale, nous postulons que l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail est fonction du sens que ces enseignants attribuent à leur travail et du sentiment de responsabilité personnelle qui les anime.

1.3.3.2. Hypothèses spécifiques théoriques

Plus spécifiquement, nous posons que :

- le sens du travail influence l'investissement subjectif dans le travail ;
- le sens du travail a une influence sur le sentiment de responsabilité personnelle ;
- l'investissement subjectif dans le travail varie en fonction du sentiment de responsabilité personnelle ;
- le sentiment de responsabilité personnelle a un effet modérateur sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail.

Conclusion du Chapitre 1

Ce premier chapitre nous a permis de faire un état des lieux du système éducatif togolais. Nous avons pu décrire la crise qui mine ce secteur depuis quelques années et analyser la dégradation des conditions de travail ayant conduit à cette situation de tension. Il s'agit en effet de la croissance démographique et de l'insuffisance des ressources qui s'est soldée par la faible capacité d'accueil des établissements scolaires, le sous-équipement et le mauvais état des bâtiments scolaires, le manque de matériels didactiques et l'insuffisance d'enseignants. Ces derniers sont dès lors confrontés à des effectifs pléthoriques, ce qui pose également le problème du faible niveau d'encadrement des élèves. Par ailleurs, les questions d'ordre financier ont été largement évoquées, ce qui a suscité des questions auprès de l'opinion générale, qui considérerait que les enseignants ne seraient motivés que par l'argent, autrement dit les conditions financières du travail. Néanmoins, les sacrifices, le don de soi et l'implication personnelle de certains enseignants malgré ces conditions de travail dégradées nous ont incité à suivre d'autres pistes, et à mettre l'investissement subjectif dans le travail en relation avec le sens du travail et le sentiment de responsabilité personnelle, du moment où aucune étude en notre connaissance n'a mis en relation ces trois variables. Le chapitre suivant sera pour nous le lieu de définir ces concepts et de présenter quelques travaux les ayant abordés.

CHAPITRE 2 : REVUE DES TRAVAUX

Introduction du Chapitre 2

Ce chapitre que nous entamons présentera pour commencer les définitions des différentes notions abordées dans le cadre de cette recherche afin de contribuer à la compréhension du reste du texte. Les concepts de travail, de travail enseignant, de sens du travail, de sentiment de responsabilité personnelle et d'investissement subjectif dans le travail seront ainsi définis. Ensuite, quelques travaux antérieurs ayant porté sur ces thématiques seront également présentés. Pour finir, une synthèse des travaux sera faite en vue de leur articulation avec notre objet de recherche.

2.1. Notion de travail.

2.1.1. Définition

Etymologiquement, l'expression « travail » vient du bas latin « tripalium » qui désigne un appareil formé de trois pieux, utilisé pour ferrer ou soigner les animaux, ou comme instrument de torture pour punir les esclaves. La notion de travail comporte plusieurs définitions. Brief et Nord (1990) soutiennent que le seul élément qui rallie les multiples acceptions soit « une activité qui a un but » (*purposeful activity*). Généralement, on le définit comme une dépense d'énergie à travers un ensemble d'activités coordonnées visant à produire quelque chose d'utile (Firth, 1948 ; Fryer & Payne, 1984 ; Shepherdson, 1984). Selon Louche, le travail est « une activité consistant à produire un bien ou un service. Il nécessite un effort orienté vers un but et s'exerce dans le cadre de contraintes » (2015, p. 23). Il s'agit donc d'une activité utile, déterminée par un but défini, au-delà du plaisir engendré par son exécution. Freud affirmait déjà en 1956 que le travail, comme l'amour, est une nécessité vitale pour le développement de la personne et de la société démocratique. Ses portées sont à la fois matérielles, sociales, économiques, psychologiques, psychiques et biologiques.

Certes, l'usage courant et contemporain de la langue française ne retient que le terme travail pour désigner aussi bien la production des biens matériels nécessaires à la reproduction de nos forces biologiques (subsister dans la nature) que la production des biens utiles à notre insertion dans un monde (habiter un monde) (Lancry-Hoestlandt & Laville, 2011). Mais il convient de souligner que les différentes conceptions de la notion du travail ont évolué à travers le temps en fonction des fondements idéologiques et religieux des différentes civilisations, et du développement technologique. Elle a donc désigné quelquefois simultanément, un objet, une action de et sur des matériaux, des animaux, des machines, des outils, le résultat d'une action humaine sur des objets matériels et intellectuels, cette action elle-même, une position socio-économique (emploi), l'appréciation d'une manière de faire, une souffrance ou peine (labeur), une hygiène de vie, un acte créatif impliquant la réalisation de soi, une action de transformation, une liberté ou une servilité.

Selon Fox (1980), trois périodes historiques ont marqué la notion du travail : les sociétés primitives et traditionnelles durant lesquelles le travail faisait partie intégrante des autres activités de la vie quotidienne comme la famille, les loisirs et la spiritualité, et la société industrielle qui entraîna la dissociation et l'émiettement du travail. Afin de mieux saisir les évolutions et la diversité des significations attachées au terme de travail, Inglehart (1990) propose la séquence historique décrite dans les paragraphes à suivre.

➤ **Travail comme devoir**

Considéré à l'origine comme un ordre spécial de Dieu, le travail a acquis la dimension de tâche ou de devoir et est par la suite considéré comme la tâche la plus importante de l'homme sur terre. L'auteur Weber souligne que « L'accomplissement de la besogne professionnelle est l'expression extérieure de l'amour du prochain » (2004, p. 91) et que par conséquent, la vie monastique soustrait l'homme à ses devoirs. Willaime parlera même de « **vocation** » (2003, p. 10) pour désigner le devoir important qu'est le travail. Ainsi, selon Lalive d'Épinay (1994), au début du XX^{ème} siècle, il régnait de par le monde une morale du travail et

du devoir qui est une véritable vision de l'homme et du monde synthétisée comme suit :

- l'être humain est défini ontologiquement comme un être de devoir ; le travail (sous-entendu le travail marchand) est le premier des devoirs, moyen par excellence du bon accomplissement des autres devoirs ;
- la notion de devoir est étroitement associée au principe de liberté individuelle ou de responsabilité envers soi et les siens, dans le présent et l'avenir ;
- la responsabilité individuelle conduit à adopter un comportement rationnel, c'est-à-dire l'effort, le travail, la prévision, l'épargne ;
- ainsi la réalisation de l'individu consiste à trouver sa juste place dans la société ; elle passe par la capacité à assumer une fonction et de rôles sociaux précis.

Selon cette vision du monde, « la collectivité est un principe supérieur à l'individu, dont elle est la finalité, et ce dernier est avant tout défini par des devoirs, le seul droit fondamental étant le droit au travail. » (Lalive d'Epinau, 1994, p. 59).

- **Du travail « facteur de production », au travail « essence de l'homme » et au travail comme « système de distribution des revenus, des droits et des protections »**

Méda (1995) propose de distinguer trois étapes ou trois époques, correspondant à des interprétations et dimensions attribuées à la notion de travail. La première dimension trouve son aboutissement et sa formalisation au XVIII^e siècle, notamment dans l'œuvre de Smith (2004). Le travail est alors défini comme ce qui crée de la richesse, un facteur de production. Il continue néanmoins d'être considéré comme une peine, un sacrifice ; les économistes diront une « désutilité ».

Avec le XIX^{ème} siècle, s'ouvre une seconde période au cours de laquelle une seconde couche de signification, radicalement différente de la première, va venir s'ajouter à la première : le travail est considéré comme la liberté créatrice de l'homme, le

pouvoir transformateur de l'homme, permettant à ce dernier tout à la fois d'anéantir le naturel et de faire le monde à son image et de ce fait, de s'exprimer et de se transformer lui-même. Formalisée originellement dans la philosophie de Hegel, cette conception trouve son aboutissement dans les *Manuscrits de 44* de Marx, où le travail apparaît comme l'activité humaine par excellence, celle qui permet le mieux à l'homme de s'exprimer à la fois dans son genre et dans sa singularité (Marx, 1979a). Le travail n'est plus une désutilité (Marx, 1979b), et dès lors que l'homme ne sera plus aliéné, il deviendra son premier besoin vital.

Le XX^e siècle est celui qui voit se développer une troisième couche de signification avec la mise en place de la société salariale. Les différents droits qui vont organiser la protection du travailleur vont être désormais ancrés sur le lien salarial : droit du travail et droit de la protection sociale qui constituent pour le travailleur une sorte de dédommagement (Habermas, 1973). Le travail est dès lors transformé en emploi et il devient apprécié non seulement pour le revenu ou l'expression de soi qu'il permet, mais aussi pour les droits auxquels il permet d'accéder.

➤ *Homo oeconomicus, Homo faber, Homo sociologicus*

Paugam (2000) distingue trois paradigmes dont le premier est l'homo faber qui renvoie à l'acte de travail lui-même et à l'épanouissement qu'il procure à celui qui le réalise, au sens où il lui permet de s'affirmer dans une œuvre précise. Le deuxième paradigme, celui de l'homo oeconomicus implique une attitude plus instrumentale au travail, la satisfaction dépendant alors de la rétribution de celui-ci en fonction d'un marché. Le troisième, l'homo sociologicus postule que tout travail s'exerce dans un cadre social et que la qualité des relations qui s'établissent entre les hommes et la reconnaissance que ces derniers en retirent constituent un facteur essentiel de la satisfaction.

Cette généalogie sur la notion du travail nous donne une grille de lecture pour tenter de démêler les différentes dimensions que peut recouvrir la notion même d'importance accordée au travail. Le travail est en effet une activité très importante pour les humains et pour la société. Fromm (1975) avance que le travail permet à la

personne de produire des résultats qui lui sont singuliers. Et parce que ses produits sont utiles, servent à quelque chose, le travail permet à la personne de faire la preuve de son existence, de se reconnaître et d'être reconnue. En raison de ses routines et de sa quotidienneté, le travail est aussi un formidable moyen de gérer l'angoisse du vide. Pour s'en convaincre, il suffit d'écouter la détresse des gens qui se retrouvent au chômage du jour au lendemain, ou encore celle des personnes qui prennent leur retraite à un âge précoce. Aussi, Brief et Nord (1990) soutiennent-ils que donner au travail le sens exclusif d'une activité que l'individu fait pour gagner un salaire, entraîne des conséquences fâcheuses autant personnelles qu'institutionnelles. Cette restriction du sens du travail à son aspect économique engendre ou renforce les rapports contractuels entre l'individu et l'organisation qui l'emploie, conférant une importance à la rémunération au détriment de l'esprit de service et de communauté. Elle dévalue également les activités non rémunérées comme le bénévolat. Au niveau institutionnel, cet usage de la notion de travail crée également une situation où le traitement salarial attire plus l'attention des négociateurs que le traitement des relations humaines dans l'organisation ou le traitement psychologique qu'y trouvent les individus.

Depuis quelques décennies, on apprécie à sa juste valeur l'importance du travail pour préserver et stimuler la santé des personnes. En effet, comme l'écrit Paugam, « les salariés sont si attachés à leur emploi, parfois au point d'accepter des conditions de travail et de rémunération dévalorisantes. L'emploi leur apporte en réalité plus que le salaire. Il leur apporte des droits sociaux et une position dans la hiérarchie des statuts dérivés de l'État-Providence et donc une identité sociale » (2000, p. 65). A Morin de renchérir :

Le travail joue un rôle important dans le développement de la personne... Il lui permet d'assurer sa subsistance, c'est certain, mais ce n'est pas là son seul intérêt. Le travail est avant tout une activité par laquelle une personne se définit, s'insère dans le monde, actualise son potentiel, et crée de la valeur, ce qui lui donne, en retour, le sentiment d'accomplissement et d'efficacité personnelle, voire peut-être un sens à sa vie (2006, p. 3).

Le travail peut dès lors être associé ou non à des échanges de nature économique, agréable ou désagréable. Désagréable dans la mesure beaucoup de difficultés

peuvent affecter le monde du travail : l'intensification et la division excessive du travail, l'augmentation de la pénibilité et la montée des risques, le manque de considération et d'autonomie, la gestion du changement, le stress au travail, le burnout, les comportements antisociaux dont le harcèlement sur les lieux de travail, la gestion de l'interculturel, l'accentuation de la précarité... Le travail constitue d'une certaine manière une énigme dans la mesure où on l'aime et on ne l'aime pas. Ceci peut être illustré par ce que des chercheurs ont appelé le « paradoxe français » : l'importance accordée au travail et la volonté de réduire la place occupée par le travail. En effet, selon Davoine et Meda (2008), la proportion d'habitants français pour qui le travail est « très important » atteint 70 %. De plus, selon les français questionnés en 1999 et en 2005, près de 65% jugent « très important » l'intérêt intrinsèque d'un emploi (autonomie, plein développement des capacités, épanouissement, possibilité d'être utile à la société et d'aider les autres). Les jeunes actifs sont désireux et prêts à investir leur énergie dans un travail qui leur procure du « plaisir » à court terme, et revêt de la valeur à leurs propres yeux (Delay, 2005). Par ailleurs, une bonne ambiance de travail est également appréciée et valorisée par 65% des français. Cependant, si les Français sont les plus nombreux à déclarer que le travail est important ou très important, ils sont également les plus nombreux à souhaiter voir le travail occuper moins de place dans leur vie. Des enquêtes publiées toutes les cinq (5) ans par les instances européennes notamment la Fédération Européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail mettent en évidence un souhait fort de la part de la majorité des Français de voir le temps de travail réduit. Davoine et Meda (Op. Cit) présentent quatre possibilités d'explication à ce paradoxe :

- la première, illustrée par Philippon (2007) avance qu'il n'y aurait pas de crise du travail en France mais l'expression d'un fort malaise au travail. Les relations sociales y seraient tellement exécrables que les salariés désespèreraient du travail et se mettraient en quelque sorte dans une position de retrait : la volonté de réduire la place occupée par le travail serait la conséquence de l'impossibilité de changer de travail et l'expression des difficultés ressenties dans la vie de travail ;

- la seconde n'est pas très éloignée dans son principe : si les salariés veulent réduire la place du travail, cela peut s'expliquer par le fait que celui-ci est en réalité non pas un moyen d'expression et de réalisation de soi, mais aussi pour une partie de la population une activité génératrice de mal-être et de stress. Et ceci en raison des difficultés mentionnées plus haut et qui peuvent affecter le monde du travail. Les gratifications matérielles (revenu, sécurité, etc.) ne constitueraient pas une contrepartie suffisante pour dissiper le malaise, et un sentiment d'insatisfaction générale se développerait, pouvant conduire certaines personnes à vivre le travail comme un drame.
- la troisième explication s'inscrit dans une logique radicalement différente où la volonté de réduire la place du travail correspondrait à une envie, un besoin, une aspiration à consacrer plus de temps à d'autres sphères, d'autres domaines de vie, et notamment à la famille (Méda, 2001) ;
- dans la suite logique, la quatrième insiste sur la mauvaise articulation des deux sphères professionnelle et personnelle (vie familiale, vie sociale...).

Les deux dernières explications font intervenir les autres sphères de réalisation ou d'expression de soi, les autres sources d'identité. La résolution du paradoxe s'expliquerait moins par l'insatisfaction issue de la sphère du travail que par la trop grande emprise du travail et son empiètement sur d'autres sphères jugées importantes, par le trop faible espace-temps laissé par le travail à ces autres activités et par les modalités défectueuses d'articulation entre les différentes sphères.

Pour finir, l'on ne saurait ignorer l'apport du sociologue Durkheim (2013) dans la clarification de la notion de travail qui occupe selon lui, une place prépondérante dans les mécanismes conduisant à remplacer la solidarité mécanique par la solidarité organique. Pour l'auteur, le travail est un fait inscrit dans l'évolution même de la vie. Les progrès réalisés de par le travail sont d'ordre moral et vont dans le sens de l'intégration. Sa structuration renforce la cohésion, produisant plus de solidarité que de désorganisation. En d'autres termes, la division du travail engendre la cohésion sociale et l'ordre social, crée une harmonie dans les rapports qu'entretiennent les individus les uns par rapport aux autres, et ce quel que soit le

domaine de l'activité sociale observée. Selon Durkheim, les causes de la division du travail ne sont pas économiques, mais plutôt sociales. Ainsi, en l'occurrence, c'est l'accroissement de la densité matérielle qui résulte de l'accroissement démographique, et la densité morale de la société qui induit l'approfondissement de la division du travail. Dès lors, plus une population est nombreuse sur un territoire donné, plus les échanges entre les individus sont fréquents et plus la division du travail est développée. Plus les individus qui doivent vivre ensemble sont nombreux, plus la lutte pour la vie est intense. La division du travail va constituer une solution pacifique à cette lutte. En effet, la division du travail se traduit par la spécialisation des individus dans une fonction particulière ; chaque individu se différenciant donc des autres. Ces individus différents, ayant des rôles et des fonctions distincts deviennent donc complémentaires au lieu d'être concurrents.

2.1.2. Travail et emploi

Généralement, quand on songe au travail, on pense à l'emploi. Il est vrai qu'à bien des égards, le travail et l'emploi ont beaucoup de caractéristiques en commun. Toutefois, ce sont des notions différentes. En effet, l'emploi est l'occupation de l'individu, et est défini par l'ensemble des activités rétribuées dans un système économiquement organisé. Selon Fryer et Payne (1984), l'emploi implique des relations d'échanges institutionnalisées. Il est aussi associé à une rétribution sous forme de salaire. Il implique souvent le consentement de l'employé à laisser quelqu'un d'autre lui dicter la nature de son travail et la manière de l'exécuter. Alors que le travail implique non seulement des relations basées sur des considérations techniques ou économiques, mais aussi et surtout un ensemble de relations fondées sur les nécessités humaines et sociales.

2.1.3. Représentation sociale du travail

De façon générale, l'étude des représentations sociales vise à comprendre comment et pourquoi des groupes sociaux construisent collectivement des visions de leur environnement social, qui vont ensuite peser sur leurs modes de raisonnement. Conceptualisée et théorisée par Moscovici (1961), la représentation sociale est à la fois mentale et sociale, « construite pour et par la pratique ». Elle désigne une forme de connaissance sociale, la pensée du sens commun, socialement élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. C'est une manière de penser, de s'approprier, d'interpréter notre réalité quotidienne et notre rapport au monde. Les représentations posent « qu'il n'y pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts » (Moscovici, 1969, p. 9).

Selon Abric (1988), la représentation désigne le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification particulière. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système. En définitive, « Les représentations individuelles ou sociales font que le monde soit ce que nous pensons qu'il est ou (ce que nous pensons qu'il) doit être » (Moscovici, 1984). Elles constituent donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations qui se réfèrent à une situation ou à un objet. Dans le cas de la présente recherche, le « travail » constitue cet objet de représentation.

En occident, la représentation sociale du travail a évolué à travers le temps. Après la deuxième guerre mondiale, les fondements du système d'emploi dans les sociétés occidentales capitalistes ont enregistré d'énormes bouleversements occasionnant une crise du travail sans précédent (Negura, 2006). Ces changements ont commencé dès la fin du XIX^{ème} siècle avec l'avènement du Taylorisme et se sont accentués au cours des 50 dernières années. L'Organisation Scientifique du Travail (OST) n'était en effet efficiente que dans des conditions particulières : la possibilité de parcellisation de la production dans des tâches très structurées et simplifiées ; la

demande pour des produits et des services identiques et en grande série ; la stabilité de l'économie qui garantit les investissements technologiques, les approvisionnements permanents et une demande constante ; et des ressources humaines prévisibles dans leur comportement. Ces conditions caractérisaient la période des « Trente Glorieuses » (1945-1975), période marquée par une croissance économique sans précédent, une prospérité économique, une sécurité sociale et une stabilité de l'emploi, la baisse du chômage et la montée des salaires (Vendramin et Valenduc, 2000). Durant cette période, la représentation du travail a connu une transformation dans le sens d'une plus grande imprégnation des caractéristiques liées à son humanisation, en tant que facteur d'épanouissement individuel.

A partir de l'année 1980, l'évolution économique des pays occidentaux ne correspondait plus aux conditions de viabilité du taylorisme. De récentes réalités ont entraîné une nouvelle crise dans le monde capitaliste : la mondialisation et la concurrence internationale, les hautes Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui ont entraîné le remplacement du travail non qualifié par les machines, les nouvelles demandes individualisées, les nouvelles formes de gestion et d'échanges économiques, et la relocalisation des entreprises dans les pays avec un coût réduit de la main-d'œuvre. Ces phénomènes ont engendré la montée du chômage et la précarisation de l'emploi, affectant considérablement l'économie capitaliste, et poussant les intellectuels à se pencher sur le sujet de l'évolution du rôle du travail dans ces nouvelles circonstances économiques. Dès lors, les études effectuées après les Trente glorieuses font état du déplacement d'une représentation du travail manuel, fatigant, contraignant et matériel, vers une représentation du travail intellectuel, léger, plaisant et générateurs de liens sociaux. L'une des études de référence en la matière a été réalisée en Italie au début des années 1980 par Salmaso et Pombeni (1986).

L'image-prototype du travail au sein de la population enquêtée est, d'après cette étude, le travail manuel salarié. L'exemple de travail considéré par les répondants comme le meilleur est celui en usine. Le travail du mineur et celui du maçon sont également représentatifs. Par contre, le travail intellectuel et celui artistique sont selon les répondants, de mauvais exemples à ce propos. En même temps, les

activités d'exécution sont jugées plus typiques de la notion travail que les activités libérales ou de gestion. Clémence (1998) soutient dès lors que le travail pourrait être jugé en voie de disparition d'après cette représentation, puisque les professions d'exécution sont en diminution continue depuis les dernières années. Selon les résultats des études consacrées à la représentation sociale du travail de cette époque, la dimension de la rémunération semble primer sur les autres aspects du phénomène. Une étude suisse sur la représentation du travail des apprentis (Bérud, Clémence, Meyer, 1985) montre en effet que le travail apparaît comme un moyen de gagner sa vie. Le fait d'être un facteur d'épanouissement personnel reste encore très peu significatif.

Une autre étude, menée par Grize, Vergès et Salem (1987), a révélé que la représentation du travail est organisée autour de deux pôles : l'argent et l'économie familiale (salaire, gagner sa vie, argent) d'un côté, le plaisir et les aspects humains du travail (plaisir, connaissances, ambiance, partie de la vie) de l'autre. Il faut remarquer qu'à cette époque, les éléments qui relèvent de l'économie familiale sont plus saillants que ceux réunis par le thème des aspects humains du travail. Le caractère contraignant du travail figure parmi les éléments évoqués par les répondants, mais la signification de ces éléments est ambivalente dans le cadre de la représentation sociale du travail. Le travail apparaît, selon cette étude, comme une « ressource économique, contrainte mais bien humaine » (Grize, Vergès et Salem, Op. Cit, p. 126). Le plaisir du travail demeure encore assez périphérique à cette période.

A partir de 1994, l'apparition de l'élément « plaisir » est jugée comme un indice de transformation de la représentation du travail. Suite à l'analyse des données de plusieurs enquêtes, Flament (1994) établit que la représentation du travail est caractérisée par deux items principaux : le plaisir et la rémunération. La rémunération joue ainsi un rôle central dans la représentation du travail, car elle est jugée absolument nécessaire, voire exclusive, par les répondants. Par contre, le plaisir, qui est un élément récent selon l'auteur, est très souhaitable pour le travail, mais non nécessaire. L'argent apparaît plus important dans les réponses auto-distribuées du questionnaire tandis que le plaisir apparaît plus souvent dans les

réponses libres. Une deuxième étude réalisée par l'auteur en 1996 part de la différenciation selon l'âge, et conduit à la même conclusion de la transformation de la représentation du travail. Cette étude, qui met la représentation du travail en contraste avec le phénomène du chômage, prend en considération des données obtenues par une analyse factorielle (ACP). L'âge et la qualification en constituent les variables les plus différenciatrices. L'auteur conclut que le travail devient moins « valorisé », car les « jeunes » sont désormais tentés de lui accorder moins d'importance que les « vieux ». Les éléments associés au travail par les jeunes indiquent son caractère périphérique dans leurs préoccupations (financer ses loisirs, des contraintes). Selon Flament (Op. Cit), « ce que nous observons est la confirmation que le travail est une valeur en voie de disparition » (p. 124).

La critique à l'égard de la pertinence de la conclusion de Flament (1994) réside dans le fait que d'autres considèrent la différenciation entre les jeunes et les vieux comme étant le résultat de l'intervention d'une autre variable qui n'a malheureusement pas été retenue : le fait d'avoir ou non un travail. Il est en effet démontré qu'être ou non actif influence considérablement les opinions sur le travail. Pour les étudiants, le travail est évidemment une activité périphérique, et le loisir a un rôle fondamental dans leur vie après les études. L'observation de Clémence (1998) est remarquable dans ce sens : « on aurait tort de penser que le travail pourrait perdre son sens en mettant en exergue le fait qu'il n'occupe plus une place importante dans la vie des individus parce qu'ils n'ont plus d'emploi ou parce qu'ils exécutent une activité de plus en plus abstraite » (p. 99).

Cette dernière analyse nous montre un fort consensus en ce qui concerne l'association du travail à la nécessité socio-économique, en évoquant en même temps son caractère humain, son rôle dans l'épanouissement personnel et la création de liens sociaux. Aussi, entre les travailleurs manuels et les intellectuels a-t-on toujours constaté des différences. Les intellectuels perçoivent le travail comme une façon de réalisation de soi, tandis que les travailleurs manuels le ressentent comme une contrainte vitale. Mais toutes ces variations dépendent également du contexte idéologique dans lequel agit l'individu. Si le contexte idéologique valorise le travail comme un accomplissement de soi, les individus agissant dans ce milieu

tendent eux aussi à donner au travail une valorisation positive. Pour Clémence (Op. Cit), la fin du travail est la fin du modèle artisanal, car « la fin du travail est associée à une vision normative du travail représenté par la figure de l'artisan » (p.99).

2.1.4. Un cas particulier de travail : le « travail enseignant »

Avant tout développement, soulignons que la terminologie « travail enseignant » est récente et repose sur un amalgame du statut et de l'emploi dans un même mot : « enseignant » (Coste, 2014). L'adjonction du qualificatif « enseignant » au substantif « travail » rappelle la terminologie utilisée de « travail ouvrier ». Le travail enseignant, comme tout travail a évolué dans le temps pour devenir ce qu'il est aujourd'hui, notamment sur le plan des pratiques d'enseignement. Mais avant de présenter les différentes périodes ayant marqué l'évolution du métier, nous développerons les différentes conceptions et définitions que recouvre l'action d'enseigner.

2.1.4.1. Quelques approches de définition

Pour mieux cerner les questions liées à l'enseignement, Houssaye (1988) appréhende la situation pédagogique comme un triangle constitué du savoir, de l'enseignant et de l'étudiant. Par *Savoir*, il désigne le contenu de la formation, la matière et le programme à enseigner ; l'*Enseignant*, qui devance celui qui apprend est chargé de transmettre ou de faire apprendre le savoir ; et l'*Etudiant* est celui qui acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique. Les recherches sur le travail enseignant, relativement peu nombreuses dans la littérature francophone et anglo-saxonne (Lantheaume & Hérou, 2008 ; Tardif & Lessard, 1999), décrivent quelques dimensions structurantes d'un métier fortement marqué par la forme scolaire.

Présenté comme un « travail cellulaire » réalisé dans l'espace de la classe, pour lequel les enseignants ont obtenu le double mandat de socialiser et d'instruire les élèves, le travail enseignant est essentiellement individuel, avec une forte *autonomie* (Maroy, 2006), mais pourtant assujéti à la mise en œuvre d'un programme disciplinaire. Il s'agit donc d'un travail à double dimensions : intellectuelle et disciplinaire (Barrère, 2002). Nonobstant cette forte autonomie, le

travail enseignant comporte de plus en plus une dimension collaborative (Marcel, Dupriez, Périsset, Bagnoud & Tardif, 2007) et se déploie hors les murs de la classe (Marcel & Piot, 2005), dans des lieux temporellement et spatialement dispersés (Datchary, 2011). Selon Lantheaume et Hérou (2008), il se décompose suivant trois entités :

- un « travail contraint posté », correspondant aux heures d'enseignement et aux réunions se déroulant dans l'établissement ;
- un « travail contraint libre » regroupant la préparation des cours et la correction des réalisations des élèves, se déroulant aussi bien dans l'établissement qu'en dehors ;
- un « travail libre », lié à la formation ou à l'enrichissement des connaissances en lien avec la discipline enseignée, se déroulant souvent en dehors de l'établissement et à des moments variés, souvent mêlés à des temps personnels.

D'autres considèrent que l'enseignant est à la fois un ingénieur et un artisan. A l'image de l'ingénieur tel que décrit par Levy-Strauss (1962), l'enseignant élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise des progressions, et propose aux élèves des stratégies de contournement des difficultés. Du point de vue de l'enseignant-ingénieur, il faudrait que tout se déroule conformément à ce qui a été prévu. D'ailleurs, aujourd'hui, on parle beaucoup plus d'ingénierie pédagogique (Barnier, 2001) ; simultanément, l'enseignant œuvre en artisan dans un univers relativement clos (la classe) et se débrouille avec les moyens de bord en saisissant les opportunités du moment. Il pense concret, réfléchit en action, sait réagir en situation de classe, et du coup il a parfois du mal à prendre une vision d'ensemble de sa pratique. Enseigner véhicule dès lors trois significations différentes selon le rapport privilégié :

- si on privilégie le rapport au savoir, enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement et le plus précisément possible ;

- si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions et des gestes professionnels. Notons que, inculquer des comportements et acquérir des automatismes nous placent dans la perspective théorique du *Behaviorisme* ;
- si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose, autrement dit les amener à construire.

Selon Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, l'enseignant professionnel est celui qui est capable :

D'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ; de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ; de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif ; d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ; d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ; enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière (2001, p.14).

Certes, il s'agit là de compétences essentielles. Mais il ne suffit pas d'être technicien, même très expert ; l'enseignant doit être un pédagogue, autrement dit quelqu'un qui met ses connaissances et ses compétences au service de valeurs. Il n'a pas seulement à instruire, il lui faut aussi éduquer, « ajouter de l'humain à l'humain », selon une expression consacrée, contribuer à munir chaque élève des moyens de son développement personnel et contribuer à doter la jeune génération des pouvoirs nécessaires à la réalisation des espoirs de progrès placés en elle. En 2002, la Conférence Suisse des Chefs de Département définissait la profession d'enseignant comme suit : assurer un rôle de gestion et d'orientation sociale ; être un acteur de toutes les intégrations (migrant, enfants aux besoins particuliers et/ou porteurs de handicaps) ; un gestionnaire de l'hétérogénéité ; un expert de la prise en charge du changement, tout en étant « conscient de ses limites ». Aussi, pourrait-on résumer les missions de l'enseignant en trois points essentiels :

- la participation à l'éducation des apprenants sur la base d'un système de valeurs morales, humanistes et civiques partagées par la nation ;

- la transmission des savoirs et du savoir-faire selon des contenus et une méthodologie validés ;
- la préparation de l'élève ou de l'étudiant à s'intégrer dans la vie professionnelle et sociale, en lui faisant acquérir les compétences nécessaires, et en participant à son épanouissement.

Il s'agit en gros d'assurer les conditions de l'appropriation par un maximum d'élèves, de savoirs, du savoir-faire, des méthodes d'apprentissage, des valeurs nationales et universelles et des aptitudes personnelles évolutives.

2.1.4.2. Evolution sociohistorique du travail enseignant

Autrefois considéré comme une vocation, l'enseignement a progressé depuis le début des années soixante vers le statut de véritable profession. Houssaye (2011) propose trois représentations des pratiques d'enseignement sur trois périodes.

Avant les années 80, notamment à partir de 1880, la pédagogie reposait sur les exercices des élèves, l'étude était le moment essentiel et la classe se mettait au service des devoirs, le cours magistral étant devenu le moment central de l'enseignement et la formule du succès à l'école était « savoir du professeur, volonté de l'élève » (Houssaye, Op. Cit). Les leçons du maître accèdent au statut d'exemplaire, et l'action pédagogique relève de l'influence, du contact, de la fréquentation du savoir du professeur. Ce dernier sera désormais décrit comme devant être doué, intelligent et brillant : il saura faire des cours. Pour une majorité du peuple, le maître d'école restait le premier porteur et le seul pourvoyeur du savoir. Cette qualité du savoir du maître n'exige du côté de l'élève qu'une seule qualité : celle de vouloir ce savoir incarné. Ainsi, au nom de son savoir et par l'intermédiaire de son autorité, le maître doit diriger la volonté de l'élève. Payot (1906) désignait alors le bon pédagogue comme celui qui réunit trois qualités : il est bon psychologue (pour connaître les mouvements secrets du cœur) ; il a une science approfondie de l'âme (pour savoir les besoins de l'esprit) ; il a la science des vérités morales (pour bien diriger la volonté en fonction des fins supérieures).

A partir des années 1980, on a pu observer une évolution dans la conception du métier d'enseignant, surtout au niveau du secondaire. La psychologie expérimentale a tenté de déterminer systématiquement les facteurs qui permettent de définir les facettes de la réussite du maître et ainsi de les faire adopter par la formation. Dès lors, plus on avançait dans le XX^{ème} siècle, et plus la question des bons et des mauvais enseignants devenait une question majeure, sinon une obsession (Houssaye, 2001). Rosenshine et Stevens (1986) élaborent à ce propos un modèle de l'enseignement efficace à six caractéristiques : la révision journalière et le contrôle des devoirs, la présentation méthodique des contenus, le guidage dans la progression, la correction et la rétroaction, le travail individuel et la révision systématique et globale.

Crahay (1989) établit par ailleurs que le bon professeur est celui qui parvient à conduire sa classe de façon « douce » par rapport aux contenus, autrement dit qui sait faire preuve d'overlapping sur la base d'un bon momentum. Posséder un bon momentum c'est parvenir à assurer un flux régulier d'activités scolaires sans changements brusques, sans interruptions ou ralentissements excessifs ; car les hésitations engendrent indiscipline et désintérêt. Quant à l'overlapping, il renvoie à la capacité de faire deux ou trois choses en même temps, comme faire apprendre et maintenir la discipline.

La sociologie va également se pencher sur la question dans les années 90. Felouzis (1997) avance ainsi que la notation reflète l'ensemble des comportements pédagogiques organisés par des attentes diverses. Aussi, le mauvais enseignant se caractérise-t-il par des attentes négatives à l'égard des élèves, des pratiques d'enseignement peu soutenues et un rapport conflictuel aux élèves. A l'inverse, le bon enseignant fait preuve d'attentes positives et de stratégies de valorisation. Il paraît alors évident que la qualité de l'accomplissement des missions de l'enseignant dépend d'exigences relatives à son engagement initial dans le métier, à sa formation initiale, à sa formation continue, aux conditions d'exercice du métier, à son évaluation et à sa motivation.

Par ailleurs, grâce à une étude menée en vue de décrire les représentations sociales du « bon » et du « mauvais professeur » chez les étudiants, Moumoula (2010) a demandé à des étudiants burkinabè de citer dix (10) caractéristiques de ce qu'est pour eux un « bon » et un « mauvais enseignant ». L'analyse de contenu des réponses a permis à l'auteur de démontrer que les représentations des adolescents sont caractérisées par l'importance des aspects pédagogiques et affectifs dans la relation professeur-étudiant. Ainsi, à travers les descriptions des étudiants, l'on peut entrevoir l'image du professeur se rapportant surtout à son attitude à l'égard de ces derniers (impartialité, encouragement, attitude démocratique), à la capacité intégrative de sa personnalité (sens de l'humour, comportement conséquent), en plus de ses qualités professionnelles et de sa familiarité avec les disciplines enseignées. Qu'est-ce qui pourrait dès lors motiver le choix de telle ou telle discipline par les enseignants ? Mieux, qu'est-ce qui pourrait motiver le choix même du travail enseignant chez ces professionnels ?

2.1.4.3. Motivations à devenir enseignant

De plus en plus de chercheurs s'intéressent aux motivations à devenir enseignant, qui jouent un rôle prépondérant dans les pratiques d'enseignement, notamment par son association aux croyances des enseignants (Berger, Girardet, Vaudroz, & Aprea, sous presse ; Patrick & Pintrich, 2001). Mais déjà en 1955, Fielstra s'était intéressé à la question et a relevé trois raisons prépondérantes à l'origine du choix du métier d'enseignant : favoriser le développement des jeunes, leur transmettre de bonnes valeurs ainsi qu'une attitude citoyenne ; travailler avec des enfants et adolescents ; exercer une profession qui permet de se stimuler intellectuellement. À souligner que la raison la moins plébiscitée par les enquêtés qui étaient des étudiants en formation à l'enseignement en Amérique du Nord était l'obtention d'un bon salaire.

Dans un passé plus récent, Berger et D'Ascoli (2011) proposent de distinguer trois principales catégories de motivations à devenir enseignants :

- **les motivations altruistes** : elles portent sur la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité et concernent le désir de travailler avec des

enfants ou des adolescents, de les aider à réussir ou de contribuer à l'amélioration de la société ;

- **les motivations intrinsèques** : elles sont liées à l'intérêt pour l'activité, ainsi qu'au plaisir et à la satisfaction qui peuvent en être retirés. L'intérêt pour l'activité d'enseignement en elle-même ou l'envie de transmettre ses connaissances, voire sa passion, et le choix du métier par vocation en sont des exemples ;
- **les motivations extrinsèques** : elles se rapportent à l'obtention de récompenses sous diverses formes. Les conditions d'exercice du métier, la longueur des vacances, l'ampleur de la rémunération ou du prestige lié au statut social de la profession en sont des exemples.

Il est à souligner que les résultats de multiples études concordent pour affirmer la prépondérance des motivations altruistes dans le choix d'une carrière enseignante (Richardson et Watt, 2005) et que les motivations du choix diffèrent entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Les enseignants du primaire déclarent le plus largement une motivation altruiste (Berger et D'Ascoli, Op. Cit) tandis que les motivations intrinsèques sont plus relevées chez les enseignants du secondaire qui choisissent pour la plupart le métier d'enseignant afin de continuer d'évoluer dans leur domaine d'intérêt notamment celui de leur cursus universitaire (Périer, 2004). En effet, selon une étude réalisée en 2008 au Maroc par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE), chez les enseignants du secondaire, la principale motivation est l'attrait de la discipline enseignée, alors que chez les enseignants du primaire, le principal facteur du choix du métier est la sécurité de l'emploi, suivie du contact avec les élèves et de l'absence d'autres alternatives d'emploi. Enfin, les motivations extrinsèques sont bien plus rarement rapportées ou évoquées par les futurs enseignants comme étant des raisons importantes dans leur choix de carrière.

Ces trois catégories de motivations se retrouvent d'une manière ou d'une autre dans le modèle Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) proposé par Watt et Richardson (2007) pour l'étude des motivations à enseigner, et adapté en français

par Girardet et Berger (2016). Selon ces auteurs, six dimensions déterminent le choix de devenir enseignant :

- **la valeur intrinsèque**, soit l'intérêt porté au métier ;
- **l'utilité personnelle**, qui comprend la sécurité de l'emploi, le temps à disposition pour la famille ou les loisirs ainsi que l'idée qu'enseigner serait un métier offrant beaucoup de temps libre ;
- **l'utilité sociale**, qui concerne les motifs altruistes tels qu'exercer une influence sur le futur des jeunes, augmenter l'équité sociale, réaliser une contribution sociale ou encore travailler avec des jeunes ;
- **le choix de carrière par défaut** qui se réfère à un choix de la carrière enseignante dû au fait que la carrière privilégiée n'était pas envisageable ;
- **le choix par opportunité**, motivation de type passif qui se réfère à des cas où une personne s'est vue proposer un emploi d'enseignant professionnel sans avoir eu une intention préalable de choisir cette profession (il n'est pas rare que les enseignants professionnels arrivent dans la profession « par accident ») ;
- **l'intérêt pour le sujet**, qui correspond à un choix de la carrière enseignante par intérêt pour la branche ou le domaine enseigné.

Sur la base de ce modèle, Richardson et Watt (2014) ont pu démontrer que la motivation d'utilité sociale ainsi qu'une motivation pour ses capacités à enseigner font partie des prédicteurs d'un enseignement « positif » ; alors qu'un enseignement « négatif » est lié au fait que l'enseignant a été influencé dans son choix de carrière par des membres de sa famille, ses proches et ses pairs. L'engagement initial de tout candidat au métier de l'enseignement devrait donc être basé sur une vocation affirmée ou un choix assumé. En effet, une étude menée en 2016 par Girardet et Berger auprès de 154 enseignants en fonction en Suisse, a démontré que la valeur intrinsèque attribuée au métier d'enseignant prédit un sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement ; ce sentiment de responsabilité explique à son tour les facettes de pratiques de gestion de classe. Ainsi, « plus l'enseignant a choisi

sa carrière pour des raisons intrinsèques, plus il se sent responsable de la qualité de son enseignement et plus ses pratiques de gestion de classe s'orientent vers des pratiques favorables à la motivation et à l'engagement des élèves » (Girardet & Berger, 2016, p. 287).

Il convient de souligner que le modèle FIT-Choice proposé par Watt et Richardson (2007) aborde non seulement les motivations de types altruistes, intrinsèques et extrinsèques, mais aussi les influences de socialisation et les perceptions (sens) de la carrière enseignante par les enseignants eux-mêmes. Dès lors, comment peut-on comprendre le sens attribué par un individu à son travail ou à son activité professionnelle ?

2.2. Notion de sens du travail

2.2.1. Concept de Sens

De par son origine, le mot « sens » a deux racines. Du latin *sensus*, il signifie la faculté d'éprouver des impressions, la faculté de connaître, voire de juger. Il signifie également l'idée ou l'image que représentent un signe, une expérience. De par sa racine germanique *sumo*, il signifie la direction, l'orientation que prend quelque chose. En psychologie, le sens se rapporte essentiellement à l'expérience de cohérence, de cohésion, d'équilibre, voire de plénitude. Le sens est aussi associé à la raison d'être et de vivre, à la vocation (Frankl, 1969). Weisskopf-Joelson (1968) le définit avec trois composantes : un système d'explication ou d'interprétation des événements de la vie (signification), un but ou une cause (orientation), et l'intégration de la vie intérieure et de la vie extérieure. Il paraît donc nécessaire que l'individu maintienne une cohérence entre les domaines privé (intérieur) et public (extérieur) de sa vie pour qu'il puisse y trouver du sens, ce qui serait une condition *sine qua non* d'engagement personnel dans divers projets de vie.

Yalom (1980) quant à lui, soutient que l'être humain a besoin de sens pour comprendre et interpréter ses expériences dans le monde, et pour se définir les valeurs sur lesquelles il pourra fonder ses actions. Le sens est donc nécessaire à l'hygiène mentale de l'être humain : l'individu a besoin d'une raison d'être, d'avoir un but, des valeurs ou des idéaux, sans lesquels il connaîtrait une condition de

détresse que Frankl (1967) qualifie de spirituelle. Dès lors, la quête de sens est en essence, inhérente à l'existence humaine, une expérience existentielle. Il s'élabore dans la relation qu'établit le sujet avec l'objet, dans le rapport dialectique entre soi et le monde extérieur (Dilthey, 1962). Le sens ainsi conçu est un produit de l'activité humaine (Brief & Nord, 1990 ; Deleuze, 19169 ; Frankl, Op. Cit ; Jung, 1981). Il ne se donne pas, mais plutôt il se construit sur des stimuli perçus et en cela, il comporte un certain degré d'objectivité qui permet de le définir à partir d'un pattern d'expériences. Bien qu'il y ait ainsi une composante d'objectivité, il demeure que la subjectivité est la principale composante du sens selon Frankl (1963) qui en définit trois fonctions essentielles :

- tout d'abord, il oriente les attitudes et les conduites de l'individu à l'instar des valeurs et des idéaux ;
- ensuite, il confronte l'individu à travers les épreuves et les passages de sa vie, afin de le forcer à accomplir son destin ;
- enfin, il permet la compréhension de l'existence et l'intégration de la personnalité. Sans cette intégration, il est fort difficile pour un individu d'avoir une histoire qui soit intelligible et un but dans la vie qui soit logiquement associé à cette histoire.

D'après Deleuze (1969), le *non-sens* est ce qui n'a pas de sens et, simultanément, qui s'oppose à l'absence de signification en opérant une donation de sens. Le sentiment de non-sens peut donc être décrit comme un état de vide dans l'existence, caractérisé par l'ennui, l'apathie et la vacuité, qui tend à se généraliser à tous les domaines de l'existence (Ruffin, 1984 ; Frankl, 1967 ; Yalom, 1980). Il est souvent déterminé par l'absence de raison d'être (Frankl, 1963), par le sentiment de dépendance et d'inauthenticité (Bugental, 1969) et par le sentiment d'impuissance (May, 1953 ; Fromm, 1975). Cet état psychologique pousse l'individu à la quête du sens, manifestée par un état d'anxiété qui n'est toutefois pas anormal ni pathologique (Tillich, 1952) : l'être humain est constamment en quête de sens.

Dans le contexte du travail, Kasl (1992) explique qu'un employé peut s'adapter à une situation qui lui paraît absurde, c'est-à-dire qui n'a pas de sens, mais cette

adaptation se fait au prix de quelque chose : ajustement des aspirations, modification des valeurs de travail, détournement de l'attention vers les relations professionnelles, augmentation de la valeur attribuée au salaire, désaffection à l'égard du travail et de l'employeur, mésestime de soi, etc.

2.2.2. Sens du travail

Selon Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas et Pelayo, « La question du « sens » de la vie et du travail a émergé progressivement dans le champ de la psychologie scientifique au début du XXI^{ème} siècle » (2015, 7). La notion de Sens du travail en particulier constitue un des thèmes les plus étudiés ces dernières décennies, et pour cause, le sens du travail constitue un élément très important dans la vie des organisations et de celle des employés. Il affecte en effet les résultats organisationnels (Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010), l'engagement organisationnel et la conception même du travail (Hackman & Oldham, 1976), et enrichit l'environnement de travail des individus (Barrick, Mount & Li, 2013 ; Steger, Dik & Duffy, 2012). Donner du sens au travail renvoie donc au fait qu'il ait un but, une fonction, de la valeur et de l'importance (May, Gilson & Harter, 2004). Selon Morin et Aranha (2008), pour qu'un travail ait du sens, il doit procurer un sentiment d'accès aux différentes dimensions sociales, du plaisir, une satisfaction quant à l'utilisation de ses compétences, et des relations professionnelles positives. S'inspirant des conclusions de Frankl (1969), Yalom (1980), Gorz (1988) et Weisskopf-Joelson (1968) sur les concepts de travail, de sens et de sens du travail, Morin (2006) retient trois définitions complémentaires du sens du travail : l'orientation du sujet dans son travail, la cohérence entre le sujet et le travail qu'il accomplit, et la signification du travail.

2.2.2.1. Orientation du sujet (travailleur) dans son travail

D'abord, le sens du travail peut être défini comme l'orientation, l'inclination vers le travail, ce que le sujet recherche dans son travail et les desseins qui guident ses actions. Le sens qu'un individu donne à son travail serait intimement lié aux valeurs qu'il est censé actualiser et le concept d'orientation dans le travail définit les patterns de motivations qui déterminent les valeurs associées au travail (Roberson, 1990).

Elles sont habituellement regroupées en deux ensembles : les valeurs extrinsèques (les conditions dans lesquelles le travail s'effectue) et les valeurs intrinsèques (les propriétés du travail lui-même). Kaplan et Tausky (1974) par exemple proposent une taxinomie décrivant quatre fonctions expressives et deux fonctions utilitaires du travail. Les fonctions expressives sont : le travail vu comme une activité intrinsèquement satisfaisante, le travail qui donne des occasions d'acquérir un statut et du prestige dans la société, le travail conçu comme une activité moralement acceptable, et le travail qui donne lieu à des rencontres et des expériences humaines satisfaisantes. Et les fonctions utilitaires sont : le travail comme activité économique, un moyen d'assurer sa subsistance et des conditions de vie décentes, et le travail, une activité programmée ou routinière qui tient occupé.

Super et Šverko (1995) définissent quant à eux quatre formes d'orientations dans le travail à savoir l'orientation utilitaire du travail, l'actualisation de soi, l'orientation individuelle, l'orientation sociale du travail et l'orientation de l'aventure. De même, Ros, Schwartz et Surkiss (1999) dégagent quatre (4) ensembles de valeurs associées au travail : la valorisation personnelle, les relations aux autres et à la société, les valeurs associées au travail lui-même, et les valeurs associées aux conditions de travail. Ainsi, la culture influencerait de façon déterminante les buts et les fonctions attribués au travail (Fox, 1980).

Par ailleurs, Jahoda (1982) avance que les fonctions du travail seraient : la structuration du temps, la possibilité de partager régulièrement ses expériences avec d'autres, la possibilité de faire preuve de créativité et de maîtrise de son environnement, un sentiment d'utilité, une source d'identité et de statut personnel, une source d'activité ou de stimulation. Le travail donne dès lors à l'individu neuf occasions spécifiques qui ont un effet vitaminique sur sa santé : la maîtrise, l'exercice de ses habiletés, des activités structurées par des objectifs, la variété, la clarté de l'environnement (feedback et rôle), l'argent, les relations personnelles, et une position sociale valorisée (Warr, 1987). Chacune de ces occasions est associée à des caractéristiques individuelles, comme les besoins de croissance, de compétence et de compréhension. Soulignons que le besoin de compétence constitue également

l'un des indicateurs de la motivation selon Deci et Ryan (1985), pionniers de la théorie de l'autodétermination.

2.2.2.2. Cohérence entre le sujet (travailleur) et son travail

Le concept de cohérence, développé surtout en psychologie existentielle (Yalom, 1980), peut être apparenté à celui de la consistance (Heider, 1946) ou à celui de la congruence (Osgood & Tannenbaum, 1955). Les idées qu'on a à propos de quelque chose (le travail) tendent à s'organiser en systèmes d'équilibre et, par conséquent, toute incohérence entraîne des activités intellectuelles, émotionnelles et comportementales pour réinstaller l'équilibre. La cohérence que le sujet trouve dans son rapport au travail lui procure dès lors un sentiment de sécurité psychologique et de sérénité qui l'aidera à faire face aux épreuves que comporte inévitablement l'exercice de ses fonctions. Le sens du travail peut donc être conçu comme un état de satisfaction engendré par la perception de cohérence entre le sujet et le travail qu'il accomplit (Isaksen, 2000), le degré d'harmonie ou d'équilibre qu'il atteint dans sa relation avec le travail. Etudier le sens du travail dans une perspective de cohérence s'inscrit dans le cadre théorique de l'organisation du travail, mieux celui de l'ajustement personne-travail (Morin, 2006). Dès lors, huit (8) caractéristiques du travail contribuent à lui donner un sens :

- la possibilité de s'identifier à son travail et à son milieu de travail ;
- la possibilité d'avoir de bonnes relations avec les autres et de se préoccuper de leur bien-être ;
- le sentiment que le travail est utile et contribue à l'accomplissement d'un projet important ;
- le sentiment que le travail accompli est important et bénéfique pour les autres ;
- la possibilité d'apprendre et le plaisir de s'accomplir dans son travail ;
- la possibilité de participer à l'amélioration de l'efficacité des processus et des conditions de travail ;

- le sentiment d'autonomie et de liberté dans l'accomplissement de son travail ;
- le sentiment de responsabilité et de fierté du travail accompli.

Pour Brief et Nord (1990), le sens de toutes les activités humaines est obtenu de trois sources : la compréhension, l'intention et la cohérence. Il est donc possible de comprendre l'interprétation que l'individu fait de son travail et ses intentions à propos de ce travail en mettant à jour les facteurs de son développement personnel et de la perception de sa propre histoire.

2.2.2.3. Signification du travail

Le sens du travail peut enfin être défini comme étant la signification que le sujet donne au travail, la valeur qu'il lui attribue ou les représentations qu'il en a. Cette façon de définir le sens du travail conduit à déterminer la centralité du travail (Morse & Weiss, 1955) et les modèles de définition du travail (MOW, 1987).

2.2.2.3.1. Centralité du travail

MOW (Op. Cit) définit la centralité du travail comme « l'importance relative du travail dans la vie du sujet à un moment donné de son histoire personnelle » (1987, p. 80). Selon les résultats de l'étude de l'équipe, le travail se retrouve au deuxième rang après la famille et avant les loisirs dans la majorité des pays, sauf au Japon et dans l'ex-Yougoslavie. En effet, la plupart des répondants ont indiqué qu'ils continueraient par travailler même s'ils avaient assez d'argent pour vivre confortablement jusqu'à la fin de leur vie. À partir de ces études sur la centralité du travail, England et Whiteley (1990) font trois propositions :

- premièrement, le travail est important et significatif pour la majorité compte tenu du temps que chacun y consacre dans sa propre vie ;
- deuxièmement, le travail permet d'obtenir des résultats autant économiques que psychosociaux ;
- troisièmement, le travail est associé avec d'autres aspects importants de la vie quotidienne comme la famille, les loisirs, la religion et la communauté.

2.2.2.3.2. Définition du travail

Deux modèles de représentation du travail sont ici présentés. Il s'agit d'abord des patterns de définition présentés par MOW (1987) : le travail comme activité concrète, le travail comme activité sociale, le travail comme un devoir ou une obligation, et le travail comme une activité exigeante. Ensuite, la représentation du travail a été étudiée par le biais des attitudes à l'égard du travail. Wrzesniewski, McCauley, Rozin et Schwartz (1997) ont en effet relevé trois attitudes typiques concernant le travail en s'appuyant sur les travaux de Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler et Tipton (1985) à savoir :

- **l'emploi** : les personnes pour qui le travail est un emploi ont tendance à l'assimiler à un moyen de gagner sa vie. Elles n'ont pas d'autres attentes que celle d'obtenir un salaire et des avantages sociaux en échange de leur temps et de leurs efforts. Le travail est plutôt un mal nécessaire qui assure les revenus suffisants pour profiter de la vie en dehors du travail.
- **la carrière** : les individus pour lesquels le travail correspond à l'idée de carrière croient que ce qu'ils font dans leur travail leur permettra d'avancer dans leur plan de carrière et d'atteindre leurs objectifs professionnels. Ils ont ainsi tendance à investir beaucoup d'énergie dans leur travail afin d'obtenir l'avancement qu'ils convoitent et ils n'hésitent pas à adopter des attitudes de compétition pour se tailler la meilleure place au sein de l'organisation. Les opportunités d'avancement, les primes au mérite, les concours stimulent leur intérêt, car ils attendent leur goût pour l'accomplissement et le dépassement.
- **la vocation** : il y a ceux pour qui le travail est une vocation. Ils ont tendance à concevoir le travail comme une activité essentielle qui leur permet de s'accomplir et de contribuer à leur communauté. Travailler leur procure du plaisir et de la gratification. Cette acception du travail comme vocation vient du christianisme réformé qui considère qu'il faut centrer sa vie sur le labeur en le pensant comme une carrière dans laquelle le travail doit s'effectuer le mieux possible au fur et à mesure que l'on acquiert de l'expérience, avec comme corollaire de considérer le gaspillage comme une faute morale, et les

gains de productivité comme un impératif catégorique. D'après les enquêtes réalisées par Wrzesniewski et al. (1997), les personnes qui ont une attitude « vocation » sont en meilleure santé et trouvent plus de satisfaction dans leur travail que les autres. Cela s'expliquerait par le fait que ces personnes ont tendance à se donner des défis dans l'accomplissement de leurs tâches.

2.2.3. Quelques distinctions nécessaires

2.2.3.1. Sens du travail et Sens au travail

La distinction entre le sens du travail et le sens au travail est l'œuvre de Pratt et Ashforth (2003). Ils expliquent que le sens peut être obtenu des qualités intrinsèques du travail lui-même, ou du milieu dans lequel il s'accomplit. S'ils reconnaissent sans hésitation que le sens est une expérience éminemment subjective, ils supposent qu'il doit exister un nombre limité d'archétypes associés au sens dans une société donnée, et qu'il doit y avoir des patterns dans les processus par lesquels les individus trouvent un sens dans leur travail. Ils associent ces processus à celui de l'**attribution de sens**, c'est-à-dire le processus par lequel le sujet associe une signification qui reflète son expérience passée et son état émotionnel actuel à la perception qu'il a de son travail et de son milieu de travail. La signification ainsi attribuée n'est pas sans influence sociale : elle serait socialement construite dans les interactions du sujet dans son groupe de travail, son service et son organisation.

Pratt et Ashforth (Op. Cit) émettent l'hypothèse selon laquelle le sens que donne un individu à son travail et à son milieu de travail est intimement lié à son identité, rejoignant ainsi les propositions de Brief et Nord (1990). Selon eux en effet, l'identité est influencée par le sens que la personne trouve dans son travail et dans son milieu de travail. Ainsi, le travail et le milieu de travail ont du sens pour une personne lorsqu'elle perçoit une correspondance, un appariement ou un alignement entre son identité, son travail et son milieu de travail. Cela correspond à l'effet de cohérence. L'originalité de leur modèle (Confère Figure 1) réside dans la distinction qu'ils font entre les caractéristiques du travail lui-même et la qualité des relations professionnelles qu'engendre l'accomplissement du travail. En effet, le sens du travail se distingue du sens au travail dans la mesure où le premier se rapporte aux

tâches ou aux activités qui s'inscrivent dans un rôle, une fonction, tandis que le second s'applique aux relations qu'une personne entretient dans son milieu de travail avec ses supérieurs, ses collaborateurs, ses collègues et la clientèle (Morin, Gagné & Cherré, 2009). Un travailleur peut donc se retrouver dans trois situations distinctes : faire un travail qui a du sens dans un milieu qui n'en a pas ; faire un travail qui n'a pas de sens dans un milieu qui en a ; et idéalement, faire un travail qui a du sens dans un milieu qui en a.

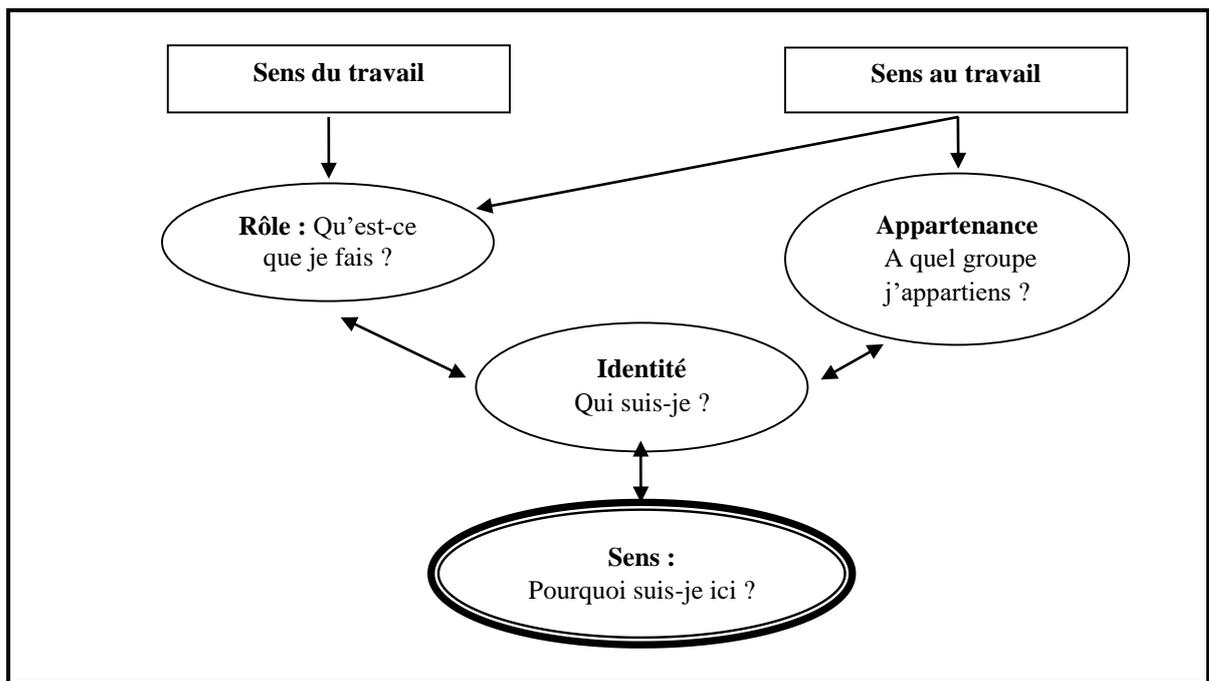


Figure 1 : Modèle de distinction Sens du travail-Sens au travail (Pratt & Ashforth, 2003, p. 313)

2.2.3.2. Sens du travail (meaning of work) et travail significatif (meaningfulness or meaningful work)

Cette distinction comme la précédente est l'œuvre de Pratt et Ashforth (2003). Le sens renvoie à ce que signifie quelque chose, et implique des individus attribuant un sens à leur travail, dans un processus d'attribution de sens (Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003). Tandis qu'un travail significatif, qui a du sens renvoie à un travail valorisant, important, ou précieux pour soi-même ou pour les autres. La conceptualisation du travail significatif peut également inclure plusieurs composantes : un travail qui aide les individus à donner du sens à leur existence,

qui facilite le développement personnel, et qui contribue au bien supérieur (Steger et al., 2012).

Certes, dans le cadre de la présente étude, le concept que nous choisissons d'étudier est celui du « Sens du travail - Meaning of work », que nous définissons comme la définition, la signification, la valeur, la centralité, la représentation que les sujets, c'est-à-dire les enseignants attribuent à leur travail (Morin, 2003). Mais il faut reconnaître que les deux notions s'imbriquent et ne peuvent s'exclure l'une et l'autre : du moment où j'attribue un sens à mon travail, ce travail m'est significatif, important et valorisant ; et vice versa. Comme le souligne Steger et al. (2012), le sens du travail, ce n'est pas seulement tout ce que le travail signifie pour les individus ; c'est aussi le fait qu'il ait une valence positive et significative. Et à Rosso et al. (2010) de trancher : l'expression Meaning of Work (sens du travail) peut être utilisée pour englober aussi bien « meaning » (la signification) que « meaningfulness » (le sens) (p. 95).

2.2.4. Revue des travaux sur le sens du travail

Le sens du travail fait l'objet d'une attention grandissante dans le domaine de la Psychologie du personnel et du management des ressources humaines au cours des dernières décennies (Bernaud, Lhotellier & al., 2015). L'étude de référence en la matière demeure celle de Meaning Of Work International Research Team (MOW-IRT, 1987), qui a contribué à la compréhension du terme d'un point de vue cognitiviste (Bendassolli & Gondim, 2014). Leur modèle était basé sur la conception selon laquelle, le sens du travail est déterminé par les choix et les expériences des individus, ainsi que par le contexte organisationnel et environnemental dans lequel ils travaillent et vivent. Ils ont également le mérite d'avoir démontré empiriquement l'importance du travail dans la vie de l'Homme, introduisant le concept de « centralité du travail » (Borges, Tomayo & Alves-Filho, 2005). Cependant, malgré la pertinence et la large diffusion de leurs résultats, beaucoup de chercheurs en sciences sociales ont fait ressortir des divergences quant à l'identification des faits proposés par l'équipe de MOW-IRT (par exemple, comment envisager les inconvénients du travail, les divergences entre travail idéal et travail réel ?). Ceci a stimulé la construction de nouveaux modèles, appelés à améliorer les premiers et à

les adapter aux divers contextes et réalités rencontrés (Bendassolli, Alves & Torres, 2014 ; Borges, 1997 ; Fernandes, Gonçalves & Oliveira, 2012 ; Kubo & Gouvêa, 2012). Ainsi, plusieurs classifications et opérationnalisations sont disponibles de nos jours. Nous pouvons citer entre autres celles de :

- MOW International Research Team (1987) : centralité du travail, orientation économique, relations interpersonnelles, orientation intrinsèque, normes sociales de droit et d'obligation ;
- Roberson (1990) : centralité du travail, valeur du travail, orientation intrinsèque dans le travail ;
- Mor-Barak (1995) : dimensions financière, personnelle, sociale et de générativité ;
- Borges et Tamayo (2001) : centralité du travail, valeur attribuée au travail, description du travail réel et hiérarchie des valeurs, et descriptions attribuées au travail ;
- Britt, Adler et Bartone (2001) : identité, engagement et importance accordée à ses études ;
- Morin (2003) : plaisir associé à l'accomplissement du travail, utilité du travail, facteurs de réussites, autonomie, facteurs de sécurité personnelle et éthique au travail ;
- Morin(2006) : rectitude morale, utilité sociale, occasions d'apprendre et de se développer, reconnaissance au travail, autonomie et qualité des relations ;
- Britt, Dickinson, Moore, Castro et Adler (2007) : signification des tâches, fierté militaire, engagement et défis lors de futures études ;
- Oscos-Sanchez, Oscos-Flores et Burge (2008) : bon salaire et réputation ;
- Auger, De Barthès, Devaux et Leprince-Ringet (2009) : responsabilités, utilité sociale du travail, travail-jeu, diversité des tâches, changement de métier, philosophie économique du moment, sociabilité et environnement de travail,

place du travail dans la vie, valorisation sociale du métier et des compétences et argent ;

- Lips-Wierma et Wright (2012) : unité avec les autres, servir autrui, exprimer le plein potentiel, développer et devenir soi-même, réalité, inspiration et équilibrer les tensions (Comprehensive Meaningfull Work Scale, CMWS) ;
- Steger, Dik et Duffy (2012) : expérience du travail comme étant « signifiant », expérience du travail servant un objectif élevé en lien avec le concept de vocation, et le fait de trouver du sens dans son travail en lien avec le sens de sa vie (Work and Meaning Inventory, WAMI) ;
- Arnoux-Nicolas, Sovet, Lhotellier et Bernaud (2016) : importance du travail dans l'existence, compréhension de son travail, direction du travail et finalité du travail.

Il ressort de ce bref recensement que l'aspect social revient chez la plupart des auteurs. La littérature signale en effet que les contextes socio-économique et démographique jouent un rôle important dans la production du sens du travail (Dakduk, González & Montilla, 2008 ; Harpaz & Meshoulam, 2010 ; MOW, 1987 ; Pinheiro, 2014). Selon une étude longitudinale réalisée dans le secteur de la construction au Brésil, les crises économiques influencent négativement la vie des travailleurs (Barros, Borges & Alvaro-Estramiana, 2017), qui ont tendance à présenter de faibles idéaux concernant le travail, aussi bien qu'une attitude plus tolérante envers le travail effectué. Ces situations de crises engendrent des licenciements et la tendance des entreprises à recruter des individus plus âgés, plus matures et ayant de l'expérience dans le métier considéré.

S'intéressant justement aux personnes âgées, Mor-Barak (1995) avance qu'ils considèrent qu'un travail a du sens, lorsqu'il leur donne l'opportunité d'enseigner, de former et de partager leurs connaissances, compétences et expériences avec les plus jeunes générations (facteur de générativité). Cette dimension, spécifique aux adultes, qui accordent une valeur particulière à la possibilité de transférer leurs connaissances aux autres, constitue en outre le nœud du travail enseignant. Jeunes

ou adultes, la prérogative des enseignants demeure l'éducation, la formation de la génération future, et ils aspirent à trouver du sens dans ce travail, en tenant compte de leurs attentes, idéaux et définition d'un travail qui a du sens.

La définition qu'un individu donne à son travail est souvent en cohérence avec les caractéristiques qu'il attribue à un travail qui a du sens. Par exemple, selon les résultats d'une étude menée par Morin (2003), les individus ayant une conception positive de leur travail le considèrent comme une activité rémunérée qui engendre de la valeur ajoutée et qui leur permet de s'améliorer tout en apportant une contribution à la société. Cette définition est cohérente avec les attributs que ces mêmes personnes confèrent à un travail qui a du sens : est fait de manière efficiente et mène à quelque chose, est moralement acceptable, est source d'expériences de relations humaines satisfaisantes, assure la sécurité et l'autonomie, tient occupé et est intrinsèquement satisfaisant.

Nombre d'études se sont attelées à décrire les prédicteurs du sens du travail et les processus de sa construction. Ainsi, selon Allan, Autin et Duffy (2016), la volition, c'est-à-dire la manifestation de la volonté et la classe sociale des individus prédisent les variables motivationnelles décrites dans la théorie de l'autodétermination à savoir les régulations internes et externes et l'amotivation, qui prédisent à leur tour le fait d'accomplir un travail qui a du sens. Plus spécifiquement, il existe une relation positive entre la régulation interne et le fait d'accomplir un travail qui a du sens. Par contre, le sens du travail est négativement corrélé non seulement avec la régulation externe et l'amotivation, mais aussi avec le burnout (Loonstra, Brouwers & Tomie, 2009). Néanmoins, dans ce dernier cas, il existe un paramètre : la nostalgie organisationnelle, qui accroît le sens du travail, et ce faisant, réduit les intentions de Turnover chez les travailleurs, notamment ceux présentant un haut niveau de Burnout (Leunissen, Sedikides, Wildschut & Cohen, 2016).

En outre, Arnoux-Nicolas, Sovet, Lhotellier, Di Fabio et Bernaud (2016) se sont également intéressés aux intentions de turnover et ont démontré qu'elles sont influencées négativement par les conditions de travail perçues. Plus spécifiquement, les mauvaises conditions de travail sont positivement et

significativement associées aux intentions de turnover au sein des organisations, tandis que le sens du travail est négativement relié aux conditions de travail perçues et aux intentions de turnover. Néanmoins, les analyses de médiation sur le sens du travail ont démontré les effets indirects de nombreuses mauvaises conditions de travail sur les intentions de turnover. En clair, les résultats ont permis de conclure que le sens du travail constitue un médiateur significatif des relations entre le manque de ressource, les changements organisationnels, le manque de développement personnel, les raisons personnelles et l'image publique de la compagnie avec les intentions de turnover, qui constitue un indicateur de l'investissement subjectif dans le travail (Laurin-Lamothe, 2011).

Une série d'études a par ailleurs fait ressortir que le fait de percevoir son travail comme un facteur qui accroît le bien-être des autres conduit à expérimenter ce travail comme ayant du sens, et que tout travail destiné à aider les autres permet de renforcer un travail jugé significatif (Allan, Duffy & Collisson, 2017). Abondant dans le même sens, Allan (2017) démontre que l'importance des tâches (la perception que d'autres bénéficient positivement de son travail) prédit significativement le sens du travail au fil du temps et constitue de ce fait une variable clé de renforcement du travail qui a un sens (Humphrey, Nahrgang, & Morgeson, 2007 ; Schnell, Höge, & Pollet, 2013).

Arnoux-Nicolas et al. (2016) ont quant à eux démontré que la personnalité des travailleurs et les indicateurs subjectifs de la mobilité professionnelle expliquent respectivement 17% et 21% de la variance du sens du travail. Selon ces chercheurs, ces résultats soulignent l'importance de la perception qu'a l'individu de son expérience de mobilité professionnelle dans la compréhension du sens du travail et corrobore la conception de Steger et al. (2012) qui suggèrent que la personnalité influence la construction du sens du travail.

Le sens du travail a en outre été reconnu comme un facteur important de la variation de divers comportements dits organisationnels. Des recherches ont ainsi lié l'expérience d'un travail qui a du sens au bien-être, à des résultats positifs individuels tels que l'engagement au travail, l'implication organisationnelle, la

satisfaction au travail et la motivation, et à des résultats positifs organisationnels tels que la performance (Allan, Autin & Duffy, 2016 ; Lips-Wiersma & Whright, 2012 ; Steger & al., 2012). Aussi, les individus qui affirment que leur travail a du sens et/ou est au service de plus importantes causes sociales ou communautaires, montrent-ils une meilleure adaptation psychologique et possèdent-ils simultanément des qualités désirables pour leurs organisations.

Il convient en outre de souligner que, associés au fait de valoriser son travail, d'en être satisfait et de s'impliquer dans son organisation (Kamdron, 2005 ; Nord, Brief, Atieh & Doherty, 1990 ; Spark & Schenk, 2001 ; Steger & al., 2012), le sens et l'importance attribués par les individus à leur travail dépendent, non seulement de facteurs matériels et économiques, mais aussi et surtout, de facteurs non matériels. Riverin-Simard (1991) décrit en effet le travail qui a du sens comme un travail qui permet à l'exécutant d'assurer sa survie, d'acquérir des biens matériels, symbole de prospérité (Jaccard, 1960), d'opulence et de richesse personnelle, d'augmenter son niveau de vie avec une plus grande consommation. Néanmoins, selon lui, ce travail devrait également permettre à l'individu d'assurer son développement psychologique (source de bien-être psychologique, satisfaction de besoins intra-individuels, moyen d'expression et de faire valoir ses possibilités, développement du caractère et formation). Ainsi, le travail est nécessaire pour les individus, non seulement parce qu'il leur permet de gagner leur vie, mais aussi parce qu'il leur donne des occasions d'exprimer leur créativité, de se définir, de réaliser leur individualité et de s'épanouir (Gini & Sullivan, 1987).

Les individus ne se représentent donc pas seulement le travail comme un moyen de gagner de l'argent, mais aussi et surtout une activité qui est en soi intéressante et qui leur procure de nombreuses et diverses satisfactions. Morin et Arhana (2008), ont en effet démontré dans une étude qui a porté sur des travailleurs Canadiens et Parisiens que plus de 70% des enquêtés continueraient par travailler même s'ils avaient assez d'argent pour vivre aisément toute leur vie. La même étude a permis de conclure que plus un sujet perçoit son travail comme étant utile, éthique, a du plaisir à le faire, se sent capable de bien le faire et de réussir, et a l'esprit tranquille, plus il a tendance à vouloir rester à son emploi parce qu'il est attaché à son

établissement. Et plus un individu trouve du sens dans son travail, moins il a tendance à vouloir maintenir son appartenance parce qu'il ne perçoit pas d'autres possibilités d'emploi, d'où une corrélation négative entre les facteurs de sens du travail et l'engagement par manque d'alternative. Aussi, parmi les facteurs de sens, le plaisir prédit-il le mieux l'engagement affectif et l'intention de quitter ou de rester à son emploi, tandis que la réussite prédit le mieux l'engagement par manque d'alternatives. En somme, plus l'écart entre ce qui est désiré et ce qui est perçu dans les six facteurs du sens est faible, plus les répondants développent un état psychologique qui comprend de l'attachement, de l'identification et de l'implication envers leur organisation.

A l'instar de Morin et Aranha (2008), d'autres auteurs ont également montré un fort lien entre le sens du travail et l'engagement organisationnel. Influencé par l'enrichissement des tâches, le rôle et les relations avec les collègues, le sens du travail constituerait avec la sécurité au travail et la disponibilité, des conditions psychologiques ayant une influence positive significative sur l'engagement organisationnel (May, Gilson & Harter, 2004). Jian et Johnson (2017) ont de leur côté décrit le rôle médiateur d'une réflexion positive à propos du travail et celui modérateur de la centralité du travail dans la relation entre travail significatif et engagement organisationnel affectif. Les résultats de leurs études ont révélé que la relation positive entre travail significatif et engagement affectif est plus forte chez les individus qui placent moins d'importance dans le travail, autrement dit ayant une faible centralité du travail. La nature significative du travail motiverait donc ceux qui appréhendent le travail comme étant périphérique à se souvenir des moments positifs de leur travail, qui en retour, impactent leur engagement affectif envers l'organisation. En outre, les fortes intentions de quitter son organisation, une autre facette de l'engagement organisationnel, ont été associées à l'absence ou au manque de sens du travail (Steger & al., 2012).

Selon Bailey, Madden, Alfes, Shantz et Soane (2017), les employés peuvent réagir positivement lorsqu'ils ont le sentiment que les stratégies des employeurs sont destinées à faire croître leur niveau d'expérience en matière de travail significatif. Par contre, quand il y a absence de sens, ou que les employés perçoivent que

l'employeur essaye de manipuler leur appréhension du sens à des fins de performance, leur réponse pourra consister à s'engager dans des stratégies de « travail existentiel » avec potentiellement des conséquences néfastes sur les individus et les organisations.

En outre, un individu qui travaille dans une organisation où règne la qualité de vie au travail (QVT), et qui perçoit positivement son travail, les relations auxquelles il donne lieu, et les conditions dans lesquelles il s'accomplit, aura tendance à trouver du sens à son travail. Il aura également tendance à se sentir bien physiquement et mentalement, et à se sentir en sécurité (Morin & Aranha, 2008 ; Olafsdottir, 2004). Il sera donc enclin à se présenter à l'heure à son travail, à s'engager dans ses activités, à se montrer vigilant dans l'exercice de ses fonctions, à coopérer avec les autres pour atteindre les objectifs fixés et à donner le rendement attendu. À l'opposé, si le travailleur perçoit négativement son travail, il aura tendance à trouver que celui-ci n'a pas de sens et à présenter des symptômes de stress, voire de détresse. Afin de maintenir sa présence au travail, son engagement et un niveau de performance acceptable, il devra mobiliser des stratégies défensives. Lorsque celles-ci seront épuisées, ses résultats se détérioreront : absentéisme, désaffection, inattention, conflit, minimalisme. Le sens du travail exerce ainsi une grande influence sur la motivation des employés, sur leur satisfaction et leur productivité (Herzberg, 1980 ; Hackman & Oldham, 1976).

Les individus qui trouvent du sens dans leur travail font dès lors preuve d'un plus grand bien-être et d'une vie florissante (Arnold, Turner, Barling, Kelloway & McKee, 2007 ; Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010), et considèrent leur travail comme étant central et important (Harpaz & Fu, 2002). Percevoir son travail comme ayant un sens ou un but, et être au service de buts plus importants constituent des caractéristiques clés définissant un travail qui est une vocation (Dik & Duffy, 2009), cette dernière étant une notion qui relève spécifiquement du sens du travail. Pour Wrzesniewski et al. (1997), les individus pour lesquels le travail est une vocation présentent une plus grande satisfaction au travail et passent volontairement plus discrètement des heures non payées au travail.

Le sens du travail recouvre pour finir des acceptions liées à la spiritualité (Clark & al., 2007). Selon Donati (2012), un travail est important et sensé du moment où il est un lieu d'exercice des vertus naturelles et surnaturelles, orientées à la création d'une richesse saine, légitime et féconde. La quête de sens pourrait dès lors occasionner chez certains travailleurs le désir de changement d'emploi, d'où la reconversion professionnelle (Auger, de Barthès, Devaux & Leprince-Ringuet, 2009). Ainsi, le changement de métier, la découverte de nouvelles expériences et l'amélioration de la qualité de vie expérimentée par les reconvertis conduisent à un bien-être psychologique et physique : horaires de travail plus agréables, diminution du stress, amélioration du moral, on consacre plus de temps à la famille, aux activités sportives et aux loisirs. Cette acception du travail renvoie notamment à la question de la morale, de l'éthique, du sentiment du devoir et de l'idée que les personnes se font des conséquences des actes qu'elles posent : bref, à la question du sens de responsabilité.

2.3. Sentiment de responsabilité personnelle

2.3.1. Définitions

En milieu professionnel, la question de la responsabilité est centrale, étant donné qu'elle évoque autant la sensibilité du sujet en intersubjectivité avec d'autres, que le rôle de l'acteur appelé à répondre à des attentes et à des demandes spécifiques. Neuberger avance que : « Lorsqu'une personne occupe un rôle social ou une fonction, on la dit responsable du bien-être des personnes ou de l'exécution des tâches dont elle a la charge, en ce sens qu'elle est supposée se conformer aux devoirs et obligations liés à son statut. » (Neuberger, 1996, p. 1680). La responsabilité consiste aussi à faire les premiers pas dans une situation où aucune réponse n'est prévue (Bauman, 1998) et l'on pourrait assimiler les engagements (*Commitments*) à des pratiques de la responsabilité. Certes, pour le sens commun, le concept de responsabilité renvoie à la capacité d'être autosuffisant, de se débrouiller par soi-même. Mais il se réfère également à des univers théoriques différents et interdépendants : la politique, le droit, l'éthique, la sociologie et les religions.

Dans la sphère politique, être responsable, ou être un responsable, c'est avoir du pouvoir sur autrui (Kellerhals, Languin & Sardi, 2001). La conceptualisation la plus courante de la notion de responsabilité a trait à une définition juridique du terme et repose sur une perspective causaliste ou rétrospective. Aux yeux du droit en effet, chaque individu doit fournir l'assurance qu'il pourra dédommager autrui pour les conséquences négatives des actes qu'il pourrait poser. Cette perspective attribue certains devoirs aux individus et exprime des attentes sociales à l'égard des devoirs de chacun (Kellerhals, Languin, Ritshard & Sardi, 2000). Dans notre pays par exemple, dès que le jeune atteint l'âge de 18 ans, il devient responsable des conséquences de ses actes devant la loi et assure, par la même occasion qu'il offrira une réparation si nécessaire.

Dans la perspective éthique ou prospective, la responsabilité est un mouvement de réponse à l'autre, ce qui suppose à priori l'existence du lien social. Cette conception défend l'importance d'une situation sociale d'interdépendance entre Moi, Autrui et les Institutions. On s'engage librement, sans attente de récompenses ni crainte de châtement. Ce point de vue rejoint celui de la sociologie selon lequel le concept de responsabilité permet de sortir d'une analyse axée sur l'acquisition de l'indépendance exigée par le statut d'adulte, pour s'ouvrir aux processus d'interdépendance (Gaudet, 2001). L'on distingue généralement *l'éthique de conviction* et *l'éthique de responsabilité*.

L'éthique de conviction (Weber, 2004) s'attache à un absolu et au respect d'une valeur. Si nous sommes convaincus que notre motivation est bonne, juste, pure alors la fin justifie les moyens et les dommages collatéraux. Cette éthique évoque l'attitude qui consiste à se mettre inconditionnellement au service d'une fin. On veut atteindre cette fin, sans faiblir et sans accepter de concession. L'aspect positif en est la puissance de la force de conviction, la sincérité ; la limite en est l'intolérance, voire le fanatisme...

Quant à *l'éthique de responsabilité* (Jonas, 1990), elle s'inquiète des conséquences concrètes d'une action. Le souci des autres nous modère. Elle inclut, outre le but à atteindre, le tri parmi les différents choix possibles, l'analyse des moyens en rapport

avec la finalité, l'évaluation des conséquences ; bref, elle appelle à la lucidité concernant les actes posés. Selon cette éthique qui accorde une très grande place aux sentiments, la responsabilité n'est pas uniquement un principe, mais aussi un sentiment, ce qui expliquerait le fait qu'elle soit universelle. Selon Jonas (1990), qui ne nie pas le rôle considérable que joue la raison en éthique, ce qui permet à l'homme de se sentir responsable, ce n'est pas la raison, c'est le sentiment et ce qui pousse l'homme à agir moralement, c'est sa « capacité d'être affecté » par la détresse des autres. L'auteur, considérant qu'il existe des responsabilités « moins inconditionnelles » que d'autres, définit deux catégories de responsabilités : la responsabilité naturelle et la responsabilité contractuelle.

La responsabilité naturelle choisit l'individu, est globale, verticale, permanente, inconditionnelle, irrévocable et non résiliable, et a comme sujet un objet charnel. Elle est celle des parents envers les enfants : même si l'Homme n'a pas choisi d'être parent, l'enfant naissant dépend de lui. Il s'agit d'une responsabilité globale, car tout ce qui peut être pris en charge doit être pris en charge, car le parent est responsable de son enfant dans sa globalité, et ce, jusqu'à sa propre mort ou celle de l'enfant. Elle est verticale dans la mesure où les parents sont responsables de leurs enfants à tout moment et non pas seulement lorsqu'ils sont dans le besoin. Elle est permanente, irrévocable et non résiliable, car même si le parent se désiste, il est responsable de son enfant, quand bien même il fuit ses responsabilités. Elle est inconditionnelle, car elle n'attend rien en retour. Et enfin, elle a pour sujet, un objet charnel : un enfant.

Quant à la responsabilité contractuelle, elle est choisie par consentement préalable. Elle est spécifique, horizontale, occasionnelle, parfois inconditionnelle parfois non, est rétractable et a comme sujet un objet non charnel ou inexistant. Elle est « artificielle » car elle suppose une entente de base, un consentement préalable. Un médecin, par exemple, consent à prendre un patient en charge à un moment spécifique de sa vie, pour un moment précis de sa vie et prend la responsabilité de ses propres décisions, de ses actes, et de leurs conséquences. Il est par conséquent responsable de l'état de santé de ce patient, dans un laps de temps précis, mais ne l'est pas dans les autres domaines de sa vie. Il n'est pas responsable, par exemple,

des actes de son patient, si ceux-ci ne mettent pas en cause son état de santé. Ainsi : sa responsabilité est spécifique, car il est responsable de la santé de son patient ; horizontale, car le médecin intervient en cas de besoin ; occasionnelle, car chaque consultation suppose une responsabilité dans un temps limité ; conditionnelle, car le médecin attend quelque chose en retour (de l'argent dans ce cas) ; rétractable, car le médecin peut décider de ne plus servir le patient, en s'assurant de le référer à un autre spécialiste. Et finalement, la responsabilité a comme sujet un objet charnel : le patient.

Ce qu'il convient de retenir de ces différentes responsabilités, c'est que la première, la plus naturelle d'entre les deux, est brute. La responsabilité envers nos enfants est un sentiment en soi. Elle n'a pas besoin d'être interpellée et se présente d'elle-même pour protéger le bien de ce monde : la vie en soi. Au contraire, la responsabilité contractuelle naît d'un sentiment et n'est donc pas un sentiment en soi. Elle a besoin d'être interpellée par autrui pour être enclenchée.

De son côté, Muller (1998) propose une décomposition du concept de responsabilité en trois (3) modalités qui sont les trois mouvements de réponses suivants :

- **répondre à l'autre** : le concept de responsabilité se pose dans un lien d'interdépendance ; les engagements amoureux et professionnels et la parentalité en sont des exemples ;
- **répondre de soi** : selon Taylor (1998), la responsabilité du *répondre de soi* peut être conçue comme un recours à l'identité, expliquée comme ce qui permet à l'individu de définir ce qui importe ou non pour lui, de s'individualiser, d'être soi-même ;
- **répondre devant les institutions** : ces institutions sont les groupes de normes que représentent traditionnellement la famille, l'école, etc., et qui s'inscrivent dans le processus de socialisation de l'individu.

Les deux premières modalités appartiennent à la sphère privée et se rapportent l'une à l'autre puisque le lien de responsabilité à l'égard d'autrui est intimement lié à la réflexivité et à la construction de l'identité personnelle. Il serait souhaitable que,

de plus en plus, les individus redéfinissent leurs liens de responsabilité avec leur réseau social (*répondre à*) et revoir le sens qu'ils donnent aux institutions (*répondre devant*), ce qui les amène à redéfinir leur identité (*répondre de*). La responsabilité pourrait donc consister pour les enseignants, en l'ouverture à autrui ; c'est l'aptitude à être affecté par l'autre, notamment par leurs élèves. Elle concerne ce que l'on fait personnellement ; elle est certes pour soi mais aussi et bien plus envers autrui. Il faudra alors choisir entre faire et laisser faire ou protéger. C'est la problématique du principe de précaution. Dans ces deux alternatives, la prise de décision a des conséquences concrètes sur autrui. Il n'y a pas de position neutre. Celui qui ne se soucie pas de sa responsabilité reste de fait dans l'irresponsabilité. Il se pose donc une difficulté de choix entre faire et protéger, mais aussi une difficulté de choix entre ce qui est souhaitable et ce que nous désirons. Tout ce qui est faisable n'est pas souhaitable, mais tout ce qui est désirable n'est pas souhaitable non plus. Le questionnement éthique confronte l'homme à l'étrangeté de ses propres désirs et à celle du désir des autres, là où les pulsions entrent en conflit avec la raison.

Les postulats d'ordres éthique et sociologique ci-dessus présentés vont à l'encontre de la perspective de la religion protestante et de la culture utilitariste qui véhiculent de façon forte la valeur de l'indépendance : dans cette culture, les individus sont seuls responsables de leurs difficultés économiques et sociales (Bellah, Madsen & Sullivan, 1996).

Au sein des organisations, on peut concevoir la responsabilité des cadres de deux façons :

- **la responsabilité fonctionnelle** qui les rend imputables de leurs actions ;
- **la responsabilité personnelle** qui se rapporte au sentiment d'obligation envers les autres et qui est directement reliée à la question de l'éthique (Baker & Robert, 2011).

L'aspect qui nous intéresse dans le cadre de cette étude est la responsabilité personnelle ou encore le sentiment de responsabilité personnelle que Lauermann et Karabenick (2011a) définissent comme un sens d'obligation et d'engagement interne à produire ou à prévenir certains résultats. La responsabilité dont il est ici

question ne se réfère pas à des obligations venant de l'institution ou d'autres sources externes, mais bel et bien à un sentiment interne au travailleur. Les individus adoptent un comportement non pas parce que celui-ci leur est agréable ou bénéfique, mais parce qu'ils ont un sentiment d'obligation interne de se comporter ainsi.

En milieu éducatif, le sentiment de responsabilité des enseignants est considéré comme l'un des facteurs qui influencent le plus l'enseignement et l'apprentissage (Lauermann & Karabenick, 2011b). Ces auteurs distinguent ainsi quatre formes de sentiment de responsabilité définies théoriquement et empiriquement par :

- **la responsabilité pour la motivation des élèves** : intérêt, enthousiasme, et valeur du sujet enseigné ;
- **la responsabilité pour la réussite des élèves** : apprentissage, performance, et progrès scolaire durant l'année ;
- **la responsabilité pour les relations avec les élèves** : avoir confiance en l'enseignant, aller demander de l'aide à l'enseignant en cas de problème, et savoir que l'enseignant se soucie d'eux ;
- **et la responsabilité pour la qualité de l'enseignement** : l'enseignant rend ses leçons aussi efficaces et engageantes que possible.

Il est admis que la responsabilité d'un enseignant a trait à ses pratiques d'instruction, à son bien-être mental et éventuellement l'apprentissage et la performance des apprenants (Lauermann, 2013). Les paragraphes suivants nous permettront de passer en revue quelques travaux ayant porté sur la notion de responsabilité personnelle.

2.3.2. Quelques travaux sur le sentiment de responsabilité personnelle

La notion de responsabilité des enseignants prend de l'importance dans l'exercice du métier et les attentes vis-à-vis de ces enseignants. En effet, les écoles accordent de plus en plus d'importance au rôle de l'enseignant quant à la réussite des élèves et le désignent largement responsable de celle-ci. Le degré d'autonomie inhérent au métier requiert de l'enseignant qu'il assume personnellement les diverses

responsabilités qui lui sont attribuées, mais aussi des responsabilités morales propres à son rôle. De manière évidente, le sentiment de responsabilité varie d'un enseignant à l'autre ainsi que d'une forme de responsabilité à l'autre.

A travers deux études, l'une aux Etats-Unis d'Amérique et l'autre en Allemagne, Lauermaun et Karabenick (2011b) ont observé de façon consistante que les motivations au choix de la carrière enseignante expliquaient certaines formes du sentiment de responsabilité, qui à leur tour expliquent les structures de buts rapportées par les enseignants. Les deux études ont montré que les motivations dites d'utilité sociale (désir de travailler avec des jeunes, de favoriser leur développement) expliquaient le degré auquel l'enseignant se sentait responsable de la motivation des élèves, de leur réussite ainsi que de ses relations avec ces élèves. De plus, le niveau de responsabilité pour la réussite des élèves était associé à l'adoption d'une structure de buts de maîtrise alors que la responsabilité pour la motivation des élèves était liée à une structure de buts de performance. Ceci révèle que les pratiques de gestion de classe des enseignants peuvent être influencées par le sentiment de responsabilité.

A la suite de Lauermaun et Karabenick (2011b), Matteucci (2015) a mené une étude auprès de 220 enseignants italiens. Cette étude lui a permis à elle aussi de démontrer que les motivations du choix de la carrière d'enseignant peuvent influencer le sentiment de responsabilité personnelle. Par exemple, les enseignants qui affirment avoir choisi d'enseigner en raison des avantages personnels de cette profession (avoir du temps pour la famille) sont aussi ceux qui se sentent plus responsables de l'accomplissement positif de leurs tâches professionnelles, c'est-à-dire le fait de donner le meilleur d'eux-mêmes en classe. Selon les résultats de cette même étude, les croyances en matière d'auto-efficacité de l'enseignement et d'adaptation de l'enseignement aux besoins individuels prédisent un niveau supérieur de responsabilité. De plus, la responsabilité professionnelle perçue par les enseignants dépend du niveau scolaire dans lequel ils travaillent : les enseignants du primaire se sentent plus responsables des résultats de leurs élèves et de l'établissement de relations positives avec eux. En effet, les relations entre les enfants et leurs enseignants tendent à être plus étroites à l'école primaire où les enfants ont un

enseignant prédominant et où les enseignants jouent le rôle de tuteurs, d'enseignants spécialisés et de parents suppléants au cours de la journée. Or au collège, les enseignants ont une relation moins étroite avec leurs élèves, chaque enseignant étant spécialiste d'une matière et les élèves pouvant avoir dix (10) enseignants différents ou plus.

Toujours dans le secteur éducatif, Khany et Ghoreishi (2014) ont effectué auprès de 183 enseignants iraniens une étude en vue de mesurer la relation entre le style de leadership transformationnel de ces enseignants et leur sentiment de responsabilité. Pour collecter les données, les auteurs se sont servis du Multifactor Leadership Questionnaire de Avolio, Bass et Jung (1995) et du Teacher's Responsibility Scale de Lauermaann et Karabenick (2013). Les résultats de leur étude montrent que le style de leadership transformationnel des enseignants constitue un prédicteur positif du sentiment de responsabilité chez les enseignants. Ces résultats leur ont permis de conclure qu'un niveau élevé de mise en œuvre de style de leadership transformationnel génère un niveau élevé de sentiment de responsabilité, qui stimule à son tour l'apprentissage chez les apprenants et les aide à atteindre leur objectif en matière d'éducation.

Les conclusions de l'étude menée par Khany et Ghoreishi (2014) sont particulièrement importantes pour les praticiens en éducation et les enseignants, du moment où elles attireront leur attention sur les deux caractéristiques individuelles étudiées en vue de rehausser aussi bien le niveau de la qualité de l'enseignement, que celui de l'apprentissage (Lauermaann et Karabenick, 2011). En effet, plus la responsabilité professionnelle et personnelle d'un enseignant est élevée, plus il tente d'améliorer ses techniques et stratégies d'enseignement, plus il apporte son soutien aux élèves particuliers qui nécessitent une attention spécifique dans l'environnement scolaire, et plus il tend à motiver les élèves en vue de développer leur autonomie. Compte tenu de ces résultats, les auteurs invitent les praticiens de l'éducation à étudier les aptitudes de leadership des enseignants avant leur entrée dans la profession d'enseignant.

En outre, Aliakbari et Kafshgar (2013) ont également effectué en Iran une étude en vue d'explorer la relation entre le sentiment de responsabilité des enseignants et leur satisfaction dans le travail. Comme dans le cas de l'étude citée précédemment, ils se sont servis du Teacher's Responsibility Scale de Lauermaann et Karabenick (2013) pour mesurer le sentiment de responsabilité personnelle. Les auteurs sont parvenus au résultat selon lequel le sentiment de responsabilité pour la motivation des élèves est positivement corrélé avec deux dimensions de la satisfaction au travail à savoir l'administration solidaire et les caractéristiques de l'emploi. Par contre, les résultats n'ont pas permis de démontrer l'existence de relation entre le sentiment de responsabilité personnelle général et la satisfaction au travail comme ce fut le cas suite à une étude menée par Karabiyik et Korumaz (2013). En effet, ces derniers ont trouvé des liens positifs significatifs et de causalité entre le sentiment de responsabilité et la satisfaction au travail.

Par ailleurs, le sentiment de responsabilité personnelle pourrait impacter le niveau d'engagement des enseignants. Ainsi, les enseignants qui se sentent personnellement responsables tendent à être intrinsèquement motivés, à faire preuve d'autorégulation, à être proactifs, à se sentir concernés par autrui et à être sensibles aux conséquences de leurs propres actions (Ryan & Weinstein, 2009). En effet, selon Lauermaann (2014), l'enseignant responsable fait son travail tous les jours non seulement quand il se sent observé. Ceci inclut le fait qu'il soit volontairement engagé : il vient à l'heure, il reste très tard à l'école et n'est jamais totalement fatigué de travailler. Au contraire, l'enseignant irresponsable fait le peu de travail possible, il est en retard, manque de soins, présente des excuses, n'adopte pas de bons comportements, mène des actions inappropriées et ne prend pas d'initiative.

Certains auteurs à l'instar de Smith (1996) se sont penchés sur la notion de responsabilité collective des enseignants. Cette responsabilité collective peut être considérée comme une composante essentielle de l'efficacité des enseignants, de leur locus de contrôle interne, du fait d'impliquer tous les élèves dans l'apprentissage, de leur responsabilité personnelle pour les résultats de l'apprentissage des élèves (Smith, 1996).

D'autres études ont également permis de mettre en évidence l'effet prédictif du sentiment de responsabilité personnelle chez les enseignants sur les facteurs suivants : les pratiques d'enseignement, le bien-être psychologique, la persévérance, l'attachement aux élèves, l'investissement d'efforts (Lauermann & Karabenick, 2013 ; Matteucci, Guglielmi & Lauermann, 2016), le fait d'être optimiste et de tirer plaisir de l'enseignement (Eren, 2017). Ces résultats du sentiment de responsabilité personnelle, notamment le plaisir tiré du travail enseignant et le fait d'investir des efforts ont trait à l'investissement subjectif, qui constitue l'objet des paragraphes à suivre.

2.4. Notion d'investissement subjectif dans le travail

2.4.1. Subjectivité au travail

L'intérêt porté à la subjectivité au travail s'est considérablement accru dans les travaux autour de l'analyse du travail. Linhart affirme qu'elle « s'est imposée comme sujet incontournable des sociologues du travail » (2008, p. 8). En effet pour Clot (2008), le fait que la psychologie ergonomique ne s'écarte plus des questions de la subjectivité constitue une fierté. Certes, l'étude de cette thématique n'est pas récente, mais sa problématisation l'est davantage, du fait d'un recours de plus en plus important à la subjectivité du travailleur par les techniques de management (André, 2010), ce qui explique le regain d'intérêt des sociologues du travail pour la subjectivité (Dujarier, 2006 ; Durand, 2004 ; Enriquez, 1997 ; Gaulejac, 2005 ; Linhart, 2008).

Définie comme ce qui, dans l'être humain, ne s'instrumentalise pas, la part de soi qui résiste (Linhart, 2008), la subjectivité au travail renvoie à un phénomène d'automobilisation des employés (Zarifian, 1999). Dans ce cadre, le processus qui rend compte de l'action du management sur la subjectivité serait le processus de l'objectivation de celle-ci (Clot, Op. Cit). Aussi peut-on appréhender la croissance de la subjectivité au travail comme « l'intensification de l'engagement subjectif dans l'activité et la mise au travail d'affects, valeurs et dispositions relationnelles des salariés devenues nécessaires à la réalisation de la production » (Périlleux 2003, p. 243). La subjectivation du travail peut dès lors être considérée comme

l'incorporation dans l'entreprise de traits de caractère, jadis cantonnés dans la sphère privée (capacité à communiquer, créativité, présence psychologique). Cette approche de Périlleux (Op. Cit) a essuyé des critiques, notamment de la part de Laurin-Lamothe qui avance que « la subjectivité a toujours existé dans le travail et a constamment fait l'objet d'objectivation de la part des entrepreneurs capitalistes d'abord, puis des managers » (2011, p. 48). En effet, selon l'auteure, il n'est pas question d'intégrer des traits psychologiques à l'intérieur de l'entreprise, mais bien de comprendre en quoi le management saisit cette subjectivité.

Dans le cas particulier du travail enseignant, la sollicitation accrue de la subjectivité des travailleurs (Dubet, 1994) est une conséquence directe de l'intensification et de la complexification du travail enseignant observées par plusieurs auteurs (Barrère, 2002 ; Bourdoncle, 1993 ; Maroy, 2005). A travers la notion d'investissement subjectif, André (2009) a tenté de mieux comprendre l'interaction entre la subjectivité de l'enseignant et son activité. Il définit dès lors trois faits qui participent à une subjectivation sans cesse croissante du travail de l'enseignant.

➤ **Passage des pratiques normalisées au paradigme réflexif**

L'accent désormais mis dans les institutions de formation sur la réflexion dans et sur l'action est certes indispensable, mais il peut entraîner des dérives lorsqu'il débouche sur une réflexion figée et fermée sur elle-même, plutôt que sur un retour sur l'expérience mobilisant des savoirs professionnels et scientifiques. Dans ses dérives, cette réflexion entraîne un relativisme des savoirs et une subjectivation accrue de l'activité, les enseignants étant appelés à inventer des solutions reposant sur leurs perceptions, leurs représentations et leur rationalité limitée.

➤ **Adaptation continue et complexification**

L'adaptation continue à l'œuvre dans l'école est définie par Dubet (2000) comme une logique consistant à transférer sur les acteurs, les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire. Les enseignants, en situation de contraintes contradictoires, se retrouvent ainsi obligés à opérer des arbitrages difficiles. Lorsque ces tensions deviennent irréductibles, l'expérience sociale devient désintégratrice et

source de souffrance pour les acteurs (Dubet, 1991 ; Dubet & Martuccelli, 1996). Par ailleurs, l'intensification et la complexité auxquelles on assiste actuellement dans le travail enseignant ont pour origines majeures les réformes qui se suivent à un rythme accéléré, la confrontation fréquente à des situations limites, où les enseignants utilisent une importante part d'énergie à récupérer des situations et à stabiliser un contexte avant même de pouvoir enseigner (André, 2009). Ainsi, le fait d'être constamment sollicité de manière importante et d'être confronté à des changements dictés de l'extérieur suscite des réactions défensives et réduit l'agentivité ; l'enseignant vit cela comme une désappropriation de son propre métier (Van Campenhoudt & al., 2004).

➤ **Massification et l'individualisation**

Selon André (2010), l'instauration de standards nationaux et internationaux en matière d'éducation, en parallèle avec une volonté de tenir compte de la situation et du contexte de chaque apprenant, conduit à une massification de la production. Ce double processus de standardisation des objectifs et d'hétérogénéisation des publics est souvent vécu de manière paradoxale par les enseignants, exigeant d'eux des compétences élevées qu'ils n'ont pas forcément eu le temps de développer. Ce qui est perçu comme contraintes antagonistes devient alors une charge psychique ; se pose alors la question de bien-être ou de souffrance en milieu de travail, bref celle de la Qualité de vie au travail. En effet, conjuguée avec l'épanouissement et le plaisir tirés dans l'accomplissement du travail, la qualité de vie au travail permet de rendre compte de la subjectivité au travail.

2.4.2. Définition de l'investissement subjectif dans le travail

Déjà en 1956, Freud utilisait la métaphore de l'investissement pour signifier le fait qu'une certaine énergie psychique se trouve attachée à une représentation, une partie du corps, un objet qui se trouve ainsi chargé d'une signification particulière. Le travail en est une illustration pertinente. Il sollicite en effet la subjectivité du travailleur qui y répond en s'y investissant, c'est-à-dire, en donnant de « lui-même » pour mener à bien son activité. A ce titre, l'investissement subjectif dans son travail serait le transfert de pulsions déplacées de leur objet premier sur l'activité

professionnelle, et la mise en jeu de soi comme sujet dans son travail (André, 2009). Il permet donc de rendre compte de la subjectivité sollicitée de manière importante par tout métier, et plus encore par le métier enseignant. André (Op. Cit) identifie dès lors quatre éléments se trouvant à l'interface de la subjectivité et de l'activité, et qui sont au cœur de l'investissement subjectif : la recherche de sens, l'agentivité, la reconnaissance et le rôle.

La recherche de sens renvoie à la capacité d'agir sur soi, en mettant en intrigue constitutive le monde et soi-même (Dubar, 2000), en vue de l'élaboration de sens. Et pour maintenir ce sens, il faut une incorporation des éléments nouveaux dans l'histoire de soi déjà constituée. Ainsi, au cœur de l'investissement subjectif, outre le temps et les efforts (Snir & Harpaz, 2012), l'énergie, et les préoccupations, on retrouve l'interaction entre l'agir d'une personne et sa propre histoire qui le constitue en sujet. Deux cas peuvent se présenter à ce niveau : l'individu peut s'investir dans une situation qui fait sens, et dans ce cas, l'énergie est consentie, et même si l'on se donne sans compter, il y a un accord intérieur avec l'action ; ou dans le cas contraire, le sens ne se fait pas et l'énergie est plutôt utilisée pour faire face au non-sens. Dans cette dernière situation, le coût subjectif de l'activité devient exorbitant (Clot, 1995).

L'agentivité désigne quant à elle la « représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités » (Bronckart, 2004, p. 96). Trois modèles ont été identifiés : une posture active caractérisée par la reconnaissance de sa capacité à agir et son engagement, une posture contingente marquée par le conditionnel et la dépendance face aux circonstances, et une posture fataliste où la capacité d'action est niée (Saint-Georges, 2004 ; Scollon, 1998 ; Scollon & Scollon, 2000). Dans la dernière position, plusieurs dynamiques rentrent en jeu comme l'impuissance à agir sur la situation ou l'impossibilité de gérer un type d'évènement donné. Le choc de ces différentes dynamiques qui se heurtent oblige le travailleur à s'investir, que ce soit pour agir, ressentir ou inhiber ses réactions (André, 2010).

Outre la recherche de sens et l'agentivité, l'investissement subjectif des travailleurs, en particulier celui des enseignants, nécessite la reconnaissance qui en est une condition préalable (Martini, 1993). En effet, le travail enseignant est un métier où la production (enseignement) et la consommation (apprentissage des élèves) se déroulent simultanément et s'épuisent mutuellement dans cette simultanéité (Tardif, 1993). L'œuvre produite étant inmontrable, immatérielle, cela implique un déficit de reconnaissance potentiel (Lantheaume & Hérou, 2008). Dans le champ scolaire, ce déficit prend une forme intensifiée, à cause de la grande difficulté de mettre en évidence sa contribution dans les apprentissages des élèves. Les résultats des évaluations aux tests passés par les élèves pourraient donc constituer un véritable moyen de le rendre visible. Les tests devront pour ce faire mesurer réellement les apprentissages des élèves, reflet de leur activité tout autant que de celle de l'enseignant. Soulignons que la reconnaissance attendue de la part des élèves, c'est également l'accueil fait par ces derniers aux activités qui leur sont proposées ou aux représentations qui leur sont faites (André, 2010). Il existe par ailleurs certaines pratiques telles que la séduction, les arrangements, les marchandages et les négociations implicites, dont relève le besoin de reconnaissance.

La quatrième notion qui entre en jeu en matière d'investissement subjectif est le rôle. L'auteur soutient que l'identification complète du sujet avec son rôle permet une aisance agréable à vivre, soutient son investissement subjectif, et offre un cadre pour son activité. Au contraire, lorsque le rôle proposé n'est pas celui souhaité, la situation devient insupportable. A travers la distribution des rôles, le cadre permet donc à chacun de réguler son engagement et son investissement (Goffman, 1991). Ainsi, l'aisance vécue dans une situation marque l'intériorisation du rôle qui n'est plus vécu comme telle, mais qui devient l'expression du naturel, du spontané, accompagné de plaisir et de sentiment de liberté.

Egalement assimilé à la mobilisation de la force de travail (Coutrot, 1998), l'investissement dans le travail renvoie à ce qui est susceptible d'amener des salariés à se conduire d'une manière qui converge avec les attentes de l'entreprise (Ughetto, 2014). A ce stade, trois points de vue apparaissent concernant ce que le sujet investit

réellement dans son travail. Il s'agit en premier lieu de l'idée de sujets autonomes, qui cherchent à se construire et à conduire leur vie. L'entreprise a certes besoin de leur coopération, mais ce serait illusoire de penser qu'ils puissent abandonner toute identité autonome pour se fondre avec elle, étant entendu qu'elle a ses propres contraintes et finalités. Par ailleurs, le sujet ne se construit pas uniquement dans l'entreprise et son travail, il doit articuler entre elles les différentes sphères de sa vie. Ainsi, l'investissement est subordonné à des conditions, celles d'un rapprochement, jamais totalement acquis entre les enjeux de l'entreprise et ceux du salarié. La seconde idée est donc que le travail fait enjeu pour les salariés, mais pas dans la simple adhésion à la stratégie et organisation de l'entreprise.

La troisième idée est la suivante : la notion d'investissement suggère qu'un complexe économie soit au fondement du rapport au travail. Le travailleur consent à faire des efforts à condition qu'un rendement certain soit envisagé, et s'attend à obtenir en retour des stimulations non seulement monétaires, mais aussi et surtout non monétaires, symboliques (reconnaissance, statut, pouvoir). L'investissement renvoie ainsi à la façon dont les individus se mobilisent dans diverses situations organisationnelles, tout en surmontant les épreuves et difficultés.

Cette dernière idée rejoint le modèle du « don-contre-don », construit depuis longtemps par l'anthropologie et la sociologie et qui serait constitutif de la vie en société. Selon Mauss (1924), dans les économies et dans les droits qui ont précédé les nôtres, notamment en Polynésie, on ne constate pour ainsi dire jamais de simples échanges de biens, de richesses et de produits au cours d'un marché passé entre les individus. Chose plus intéressante, ce qu'ils échangent, ce n'est pas exclusivement des biens et des richesses, des meubles et des immeubles, des choses utiles économiquement. Ce sont surtout et avant tout des politesses, des festins, des rites, des services militaires, des femmes, des enfants, des danses, des fêtes, des foires dont le marché n'est qu'un des moments et où la circulation des richesses n'est qu'un des termes d'un contrat beaucoup plus général et beaucoup plus permanent. Il faut préciser que ces prestations et contre-prestations s'engagent sous une forme plutôt volontaire, par des présents, des cadeaux, bien qu'elles soient au fond rigoureusement obligatoires, à peine de guerre privée ou publique. Tout ceci

constitue le système des prestations totales. Il existe par ailleurs deux moments complémentaires à celui de l'obligation de rendre les cadeaux reçus : l'obligation d'en faire et l'obligation d'en recevoir. Il y a dès lors une série de droits et de devoirs de consommer et de rendre.

Les institutions précédemment présentées n'expriment en réalité qu'un fait, un régime social, une mentalité définie : c'est que tout (nourriture, femmes, enfants, biens, talismans, sol, travail, services, offices sacerdotaux et rangs) est matière à transmission et reddition. Tout va et vient comme s'il y avait échange constant d'une matière spirituelle comprenant choses et hommes, entre les clans et les individus, répartis entre les rangs, les sexes et les générations (Mauss, 1924). Dans une approche de contextualisation, nous pouvons dire qu'à l'époque actuelle, les salariés donnent beaucoup dans leur travail : ils donnent d'eux-mêmes à leur employeur, aux clients et aux collègues (Ughetto, 2007 ; Alter, 2010). Ce sont des gestes qui ne sont certes pas monnayés, mais qui attendent des signes de réciprocité. Lorsque les salariés ont le sentiment de beaucoup donner, ils voient comme une attente fondamentale que cela soit reconnu par leurs employeurs. La lassitude à s'investir au profit d'acteurs managériaux qui ne respectent pas les exigences fondamentales de la vie sociale serait une source de « démotivation ».

Laurin-Lamothe quant à elle définit l'investissement subjectif dans le travail comme « une exigence des corporations vis-à-vis de leurs salariés et à la fois comme un fait social, c'est-à-dire une chose ayant une vie propre et des manifestations repérables au moyen d'une méthode adéquate » (2011, p. 52). L'auteure postule à l'instar de Linhart (2008) que le processus mis en œuvre par le management dans l'investissement subjectif est celui d'une objectivation de l'aspect subjectif des salariés. Ainsi, pour comprendre l'investissement subjectif au travail, il ne s'agit pas d'opposer la rationalité des chiffres à l'être humain, mais bien de comprendre que les lieux les plus inconscients de la psyché sont mobilisés au profit de la corporation par le management. Il se produit donc une canalisation et une transformation de l'énergie psychique en force de travail : « L'entreprise se présente comme un objet d'investissement commun que chacun est invité à intérioriser, à prendre en soi, à introjecter. » (Gaulejac, 2005, p. 62). Aussi, est-il à souligner qu'un des points

fondamentaux qui participent à cet investissement subjectif contemporain est la diffusion dans toutes les catégories d'emploi des principes managériaux.

2.4.3. Quelques travaux recensés sur l'Investissement subjectif dans le travail

Les études sur l'investissement subjectif dans le travail sont plutôt rares de façon générale. Néanmoins, quelques-unes sont à souligner notamment chez les Français et les Anglo-saxons. Ainsi, à la suite d'une étude clinique qui s'est appuyée sur des entretiens d'autoconfrontation avec seize (16) enseignants vaudois (France), André (2009) est parvenu à la conclusion selon laquelle, l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui le mobilise dans sa subjectivité et que son investissement subjectif apparaît dans un double mouvement : s'investir dans son activité et être investi par l'activité et son environnement.

On peut s'investir parce qu'on trouve de la satisfaction ou parce qu'un obstacle empêche la satisfaction et requiert un engagement particulier pour supporter ou transformer les obstacles. On peut aussi sur un mode plus passif, être investi, être envahi par des préoccupations professionnelles ou par des sollicitations qui débordent sur le temps personnel. Ainsi, l'investissement subjectif dans le travail est dans le meilleur des cas, porté par le plaisir de celui qui s'investit, l'activité professionnelle devenant une source d'épanouissement, de réalisation de soi. La seule menace étant alors de se dépenser sans compter, au détriment de ses proches ou d'autres aspects de la vie personnelle. A côté de cette dynamique, il en existe une autre où l'investissement devient plus conscient, devenant au fil des jours lourdeur et pénibilité. Le malaise, lorsqu'il existe peut se transformer en :

- désinvestissement au profit d'autres activités plus gratifiantes : engagements associatifs et politiques, vie de famille, loisirs ; l'enseignement devient alors routinier, de manière à s'économiser, avec parfois instauration d'un cercle vicieux installant une dynamique néfaste à tous. Parfois, une réorientation professionnelle est possible ;
- épuisement professionnel temporaire ou durable, avec des conséquences parfois lourdes tant au point de vue professionnel, personnel que familial ;

- mobilisation de ressources pour faire face aux difficultés : développement professionnel, soutien social et autres formes d'ajustement (André, 2009).

Toujours en France et dans une démarche d'analyse qualitative, Laurin-Lamothe (2011) a confronté les dimensions de l'investissement selon elle (flexibilité, compétence, coopération) à un corpus de recherche constitué de huit (8) ouvrages d'un chercheur canadien et spécialiste du management. Son objectif était d'apprécier le contenu de son concept opératoire d'investissement subjectif et d'en dégager les nouveaux éléments qui étaient absents de son cadre théorique. Les résultats de cette analyse ont montré l'émergence d'une nouvelle dimension : l'Ethos. L'auteure élabore in fine une conceptualisation de l'investissement subjectif dans le travail à quatre (4) dimensions à savoir la flexibilité, la compétence, la coopération et l'éthos (confère Annexe D). Son analyse a permis de relever une absence notable de frontière entre l'individu et l'entreprise, et de faire ressortir la place importante de la subjectivité en milieu professionnel.

Sardas rappelle en effet que, « à une époque où l'implication personnelle dans le travail est considérée comme une nécessité pour atteindre de hauts niveaux de performance et de créativité » (2001, p. 281), il importe de faire une place aux phénomènes de plaisir et d'investissement des individus dans leur travail. L'auteur met l'accent sur le fait qu'il soit préférable de ne pas fusionner deux métiers qui ne requièrent pas et qui ne permettent pas les mêmes investissements psychiques dans le cadre d'une réorganisation. Il vaut mieux réfléchir aux possibilités de recouvrement et d'enrichissement des compétences de chacun des métiers. Il convient donc en cas de projets de polyvalence, de s'efforcer de caractériser chacun des métiers en cause du point de vue de la nature de l'investissement subjectif en cause, afin de savoir quelles polyvalences totales ou partielles sont envisageables (Sardas, 2001).

En 2009, Snir et Harpaz ont élaboré une étude où ils ont fait ressortir les liens entre les lourds investissements dans le travail et les différences interculturelles. Tout en précisant qu'un lourd investissement temporel dans son travail revient à effectuer

au moins 48 heures de travail par semaine, ils distinguent deux types de lourds investissements :

- **l'investissement situationnel** issu de facteurs externes et incontrôlables (besoins financiers de base et culture organisationnelle...);
- **l'investissement dispositionnel** issu de caractéristiques personnelles et subdivisé en deux sous catégories : le workaholisme basé sur une addiction au travail (prédicteur interne, négatif, incontrôlable et stable) et la dévotion au travail qui est une expression de passion pour le travail (un prédicteur interne, positif, contrôlable et stable).

Selon les résultats de cette étude, l'investissement dans le travail est plus lourd dans les sociétés où les valeurs de survie sont plus importantes, comparées aux sociétés où les valeurs d'expression de soi sont plus importantes. Ainsi, les individus à fort investissement situationnel dans le travail sont plus communs dans les sociétés où les valeurs de survie sont plus importantes, comparées aux sociétés où les valeurs d'expression de soi sont plus importantes. Tandis que les personnes dévouées à leur travail sont plus communes dans les sociétés où les valeurs d'expression de soi sont plus importantes, comparées aux sociétés où les valeurs de survie sont plus importantes. De plus, l'investissement au travail est plus lourd dans les sociétés où la valeur accordée à la maîtrise du monde est élevée, comparée aux sociétés où il est accordé moins de valeur à la maîtrise du monde. De plus, les individus à fort investissement dispositionnel dans le travail sont plus communs dans ces sociétés où l'on accorde plus de valeur à la maîtrise du monde, comparée aux sociétés où cette valeur est faible.

L'étude a également mis l'accent sur les facteurs de genre. Il a été démontré que les hommes effectuent plus d'heures de travail par semaine comparées aux femmes dans les sociétés mixtes. Toutefois, les différences de genre concernant le temps investi dans le travail sont plus élevées dans les sociétés masculines, comparées aux sociétés féminines. En outre, les individus à lourd investissement dispositionnel dans le travail sont plus communs parmi les hommes dans les sociétés féminines.

Ainsi, le fait que le degré d'investissement dans le travail et la prévalence de ses différents types varient selon les contextes culturels démontre la nécessité de différencier les différents types de lourd investissement dans le travail, tout en sachant que n'est pas workaholique tout individu à fort investissement dans le travail (Snir & Harpaz, 2009).

En 2009, en vue d'appliquer et d'adapter la théorie de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986) à la compréhension du développement des collégiens, Braskamp élabore une étude incluant le rôle de l'environnement scolaire. Selon l'auteur, dans l'enseignement supérieur, le concept de « sens » tend à devenir un thème central permettant de comprendre l'apprentissage et le développement humain. L'auteur a pu aider à comprendre que les élèves s'investissent continuellement dans des activités en fonction du sens qu'ils attribuent à l'engagement et à la participation. Il convient de souligner que les responsables universitaires tentent de créer des environnements (culture, programmes d'études, la communauté interne et externe à l'université) qui influencent la croissance et le développement des étudiants.

Dès lors, que ce soit la pulsion de Freud (1956), l'autonomie, l'enjeu personnel, la complexe économie ou la réciprocité de Ughetto (2014), le don de soi de Alter (2010), l'implication personnelle de Sardas (2001), ou l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986), il est clair qu'une certaine transformation a eu lieu dans la représentation du travail et dans l'attitude des travailleurs envers celui-ci (Inglehart, 1977). Certains auteurs rendent compte de cette transformation par un « déplacement d'une représentation de travail manuel, fatigant, contraignant et matériel vers une représentation du travail intellectuel, léger, plaisant et générateur de liens sociaux » (Negura, 2006, p. 407). Le travail se trouve ainsi investi de nouveaux sens postmatérialistes, tels que « l'actualisation de soi et l'affectivité » (Lalive d'Epinau, 1994, p. 75), engageant ainsi la responsabilité des travailleurs.

Que pouvons-nous retenir de cette revue des travaux ?

2.5. Synthèse de la revue des travaux

Considérée comme une facette du sens de la vie même si la plupart des recherches l'abordent de façon singulière, la thématique du sens du travail est devenue ces dernières années une préoccupation croissante à la une des magazines grand public, des débats télévisés, des essais et ouvrages de réflexion (Bernaud, Lhotelleir & al., 2015). Dans les nombreuses tentatives de définition et d'opérationnalisation de cette notion, l'aspect social tend à revenir chez la plupart des auteurs à l'instar de MOW International Research Team (1987), Mor-Barak (1995) et Morin(2006). Il est en effet admis que la production du sens du travail est largement influencée par les contextes socio-économiques et démographiques où évoluent les individus (Harpaz & Meshoulam, 2010 ; Pinheiro, 2014). Aussi, travailler recouvre-t-il pour les individus un sens et une importance qui vont au-delà du fait de gagner de l'argent et qui ont trait à des facteurs aussi bien matériels que non matériels (Gini & Sullivan, 1987 ; Morin et Arhana, 2008).

Ce tour d'horizon des différents travaux ayant abordé la thématique du sens du travail a permis de faire ressortir ses prédicteurs qui sont entre autres les régulations internes et la nostalgie organisationnelle (Allan, Autin & Duffy, 2016), le fait de percevoir son travail comme un facteur qui accroît le bien-être des autres (Allan, Duffy & Collisson, 2017), l'importance des tâches effectuées (Allan, 2017) et la personnalité même du travailleur (Steger & al., 2012). Nous sommes également parvenue à mettre en évidence le fait que les résultats du sens du travail soient multiples : implication organisationnelle, engagement organisationnel (Jian & Johnson, 2017), satisfaction au travail, motivation (Herzberg, 1980), résultats organisationnels positifs ou performance, bien-être et vie florissante (Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010).

Le sens du travail pourrait en outre prédire l'investissement personnel (Maehr & Braskamp, 1986). Comme le soulignent Snir et Harpaz (2012), les individus fournissent dans le cadre de leur travail du temps, des efforts, de l'énergie, des préoccupations. Mais dans ce processus d'investissement, on peut également retrouver une interaction entre les actions d'un individu et son passé, son histoire.

S'investir subjectivement dans son travail correspond donc à une « mise en jeu de soi comme sujet dans son travail ; c'est la résonnance qui s'établit entre l'activité professionnelle et ses propres affects, son histoire, ses rêves, ses valeurs, sa carte du monde » (André, 2009, p. 1). Dès lors, l'individu peut s'investir dans une situation qui fait sens, ou qui a du sens. D'où notre première hypothèse selon laquelle *il existe une relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail.*

Par ailleurs, il est ressorti de la revue des travaux sur le sentiment de responsabilité personnelle qu'en matière d'enseignement, plus la valeur d'utilité sociale est forte chez les enseignants, plus leur responsabilité pour les relations avec les élèves est forte, et que la valeur intrinsèque du travail était associée à un fort sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement (Thomson & al., 2012). La valeur sociale du travail expliquerait également la responsabilité pour la motivation des élèves et la responsabilité pour la réussite des élèves (Lauermann & Karabenick, 2011a). La valeur sociale du travail pouvant s'apparenter avec le sens social du travail, nous proposons comme deuxième hypothèse qu'*il existe un lien entre le sens du travail et le sentiment de responsabilité personnelle chez les enseignants.*

On peut également retenir à travers cette revue que le sentiment de responsabilité personnelle des enseignants varie en fonction de la motivation au choix du métier d'enseignant (Lauermann & Karabenick, 2011b ; Matteucci, 2015) et du style de leadership transformationnel (Khany & Ghoreishi, 2014), et que ses résultats sont divers. On peut citer entre autres la satisfaction au travail (Karabiyik & Korumaz, 2013), les structures de buts et les pratiques de gestion de classe des enseignants (Lauermann & Karabenick, 2011b), le meilleur apprentissage des apprenants et l'atteinte des objectifs de classe (Khany & Ghoreishi, Op. Cit). Ainsi, à une ère où le travail se trouve investi de nouvelles définitions telles que l'actualisation de soi et l'affectivité, la responsabilité des travailleurs est largement engagée (Lalive d'Epinau, 1994).

Notons que la notion d'affectivité renvoie aux émotions sur les lieux de travail et à la subjectivité. Or, de par la revue des travaux ci-dessus présentée, aucune étude n'a

mis en relation le sentiment de responsabilité avec l'investissement subjectif dans le travail, ce que nous nous proposons de faire en formulant la troisième hypothèse de cette étude selon laquelle, *l'investissement subjectif dans le travail varie en fonction du sentiment de responsabilité personnelle des enseignants*. De même, à notre connaissance, ces deux variables n'ont pas été mises en relation avec le sens du travail. Nous estimons qu'il serait intéressant d'évaluer *l'effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail (Hypothèse 4)*.

Conclusion du Chapitre 2

Ce deuxième chapitre intitulé « Revue des travaux » nous a permis d'explicitier les différents concepts à l'étude dans le cadre de cette thèse à savoir le travail, le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. Il a en effet permis de faire ressortir les diverses approches conceptuelles de ces notions, tout en présentant les travaux ou recherches qui s'y sont intéressés. Une synthèse à la fin de la revue des travaux nous a permis de mieux appréhender l'objet de notre recherche à travers les hypothèses opérationnelles formulées. Dès lors, sur la base de quels modèles théoriques nos résultats seront-ils interprétés ? Et de quelle façon avons-nous opérationnalisé nos variables ?

CHAPITRE 3 : MODELES THEORIQUES DE REFERENCE ET CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE

Introduction du Chapitre 3

Ce chapitre a pour but de présenter en premier lieu les modèles théoriques sur la base desquels les résultats de la présente recherche seront expliqués psychologiquement. Il s'agit des théories de l'organisation du travail, du modèle de la dynamique globale de l'acteur de Sardas (1994), de la théorie des besoins d'Alderfer (1969), de la théorie de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986), et de la Psychology of Working Theory (PWT) de Duffy et al. (2016). En second lieu, il permettra de présenter le cadre opératoire de l'étude en vue de réduire le niveau d'abstraction des variables à l'étude. En nous inspirant de ce qui a déjà été fait dans les recherches antérieures, nous développerons des définitions opérationnelles des variables étudiées en traduisant en termes concrets, observables et mesurables le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. Ce processus aboutira à la proposition d'un modèle d'analyse théorique qui sera testé au cours de la phase empirique de ce travail.

3.1. Modèles théoriques de références

3.1.1. Théories de l'organisation du travail

Depuis 1960, les caractéristiques d'un travail stimulant ou motivant ont fait l'objet de plusieurs recherches. Tout un champ de connaissances en a émergé, qu'on a appelé «organisation du travail» ou en anglais «*job design*». L'organisation du travail consiste à agencer les activités et les conditions dans lesquelles il doit se faire, selon des caractéristiques qui lui donnent du sens (Ketchum & Trist, 1992). L'étude de l'organisation du travail amène à déterminer les conditions de la qualité de vie au travail (QVT). Cette dernière est généralement décrite à l'aide des indicateurs comme le sens du travail, l'engagement organisationnel ou le sentiment d'appartenance à l'organisation, le sentiment de dignité et d'accomplissement dans

son travail et l'atteinte de l'équilibre entre le travail et la vie privée. Dans ce domaine de recherche, deux modèles prédominent : le modèle des caractéristiques de l'emploi de Hackman et Oldham (1976) et le modèle sociotechnique de Trist (1978).

3.1.1.1. Modèle des caractéristiques de l'emploi de Hackman et Oldham (1976)

Il s'agit d'une théorie classique de la motivation intrinsèque. Hackman et Oldham (1976) ont proposé un modèle qui explique comment les interactions entre les caractéristiques d'un emploi et les différences individuelles influent sur la motivation, la satisfaction et la productivité des travailleurs. Comme le montre la figure 2 présentée un plus bas, les caractéristiques de l'emploi influent sur l'état psychologique, qui agit à son tour sur les attitudes et les comportements des personnes. Les liens entre ces trois ensembles de variables seraient modérés par la force du besoin de croissance de la personne : un individu ayant un fort besoin de croissance serait plus sensible à un emploi enrichi qu'un individu ayant un faible besoin. Le lien entre les caractéristiques du travail et la motivation serait également modéré par les connaissances et les compétences de la personne ainsi que le degré auquel il est satisfait de son contexte de travail.

Selon le modèle, trois états psychologiques auraient un impact majeur sur la motivation et la satisfaction d'une personne à son travail (dans le cas présent, les enseignants) : le sens du travail pour la personne, le sentiment de responsabilité qu'elle éprouve à l'égard des résultats qu'elle obtient, et la connaissance des résultats de sa performance au travail. Ainsi, pour l'enseignant par exemple, son travail a du sens lorsqu'il le trouve important, utile et légitime.

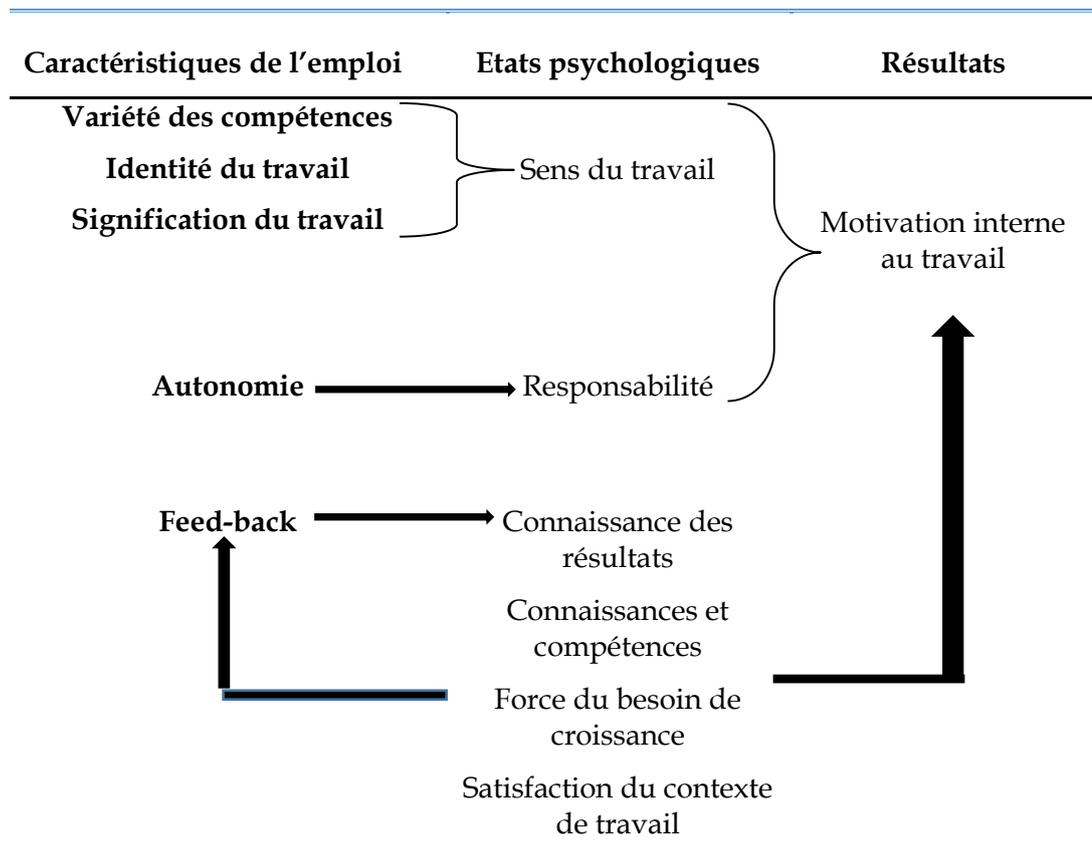


Figure 2 : Modèle des caractéristiques de l'emploi de (Hackman & Oldham, 1980, p. 83).

Trois caractéristiques semblent dès lors contribuer à donner du sens au travail :

- **la variété des compétences** : le degré auquel un travail implique une variété de tâches qui exigent une variété de compétences, comme l'illustre si bien l'enseignement du primaire ;
- **l'identité du travail** : le degré auquel un travail permet de faire quelque chose du début à la fin, avec un résultat tangible, identifiable, c'est-à-dire les résultats à l'examen du Certificat de fin d'Etudes du Premier Degré (CEPD) ;
- **la signification du travail** : le degré auquel un travail a un impact substantiel sur le bien-être ou le travail des autres personnes, que ce soit dans l'organisation ou dans le milieu.

Par ailleurs, l'autonomie, c'est-à-dire le degré auquel un travail laisse une bonne marge de liberté, d'indépendance, et de discrétion à la personne pour organiser son travail et pour déterminer les façons de le faire, entraîne le sentiment de

responsabilité pour l'accomplissement des tâches et l'atteinte des objectifs fixés. Le sentiment de responsabilité apparaît donc comme un élément essentiel, incontournable dans l'étude du sens du travail et de l'investissement subjectif. Ceci est encore plus intéressant avec les enseignants responsables du devenir des élèves à eux confiés.

Enfin, le feed-back, c'est-à-dire le degré auquel l'accomplissement des tâches résulte de l'information que l'individu obtient directement sur sa performance, assure une meilleure connaissance des résultats qu'il obtient, lui permettant dès lors de faire les ajustements requis pour atteindre les objectifs de performance qui lui ont été donnés. Comme nous pouvons le constater, le métier d'enseignant est un métier où l'indicateur de qualité est avant tout les résultats obtenus par les élèves aux différents tests. La réussite des élèves constituerait donc une source de motivation, une incitation à faire plus ; tandis que l'échec devrait conduire, non à un découragement, mais plutôt à une prise de conscience des limites dans l'enseignement donné et à un redoublement d'effort afin d'améliorer la situation.

3.1.1.2. Modèle sociotechnique de Trist (1981)

L'attitude décrite plus haut des enseignants qui sacrifient leur temps personnel (weekend, congés, jours fériés...) nous fait penser au fait qu'il existe, bien au-delà du salaire, d'autres facteurs qui déterminent les conduites des travailleurs. Trist (1981) est parvenu à démontrer que dans le secteur des mines en Grande-Bretagne, l'insatisfaction des travailleurs était moins causée par le salaire que par l'organisation du travail. Dans les enquêtes qu'il a menées auprès des travailleurs, il a cherché à comprendre quelles étaient les conditions qui présidaient à l'engagement organisationnel des employés. Avec ses collègues, ils sont parvenus à proposer une approche dénommée le *design des systèmes sociotechniques* (en anglais, *Socio Technical System Design*, STSD). Ce modèle vise à organiser le travail de telle sorte qu'il ait du sens pour les travailleurs, qu'il corresponde aux motivations aussi bien intrinsèques qu'extrinsèques des employés (Ketchum & Trist, 1992), que l'engagement des employés soit stimulé et que la performance organisationnelle s'en trouve améliorée.

D'après les travaux de Trist (1978, 1981) et Emery (1976), le travail doit présenter six propriétés pour stimuler l'engagement de celui qui l'accomplit :

- **la variété et le défi** : le travail doit être raisonnablement exigeant, et comporter suffisamment de variété ; cet aspect du travail permet de reconnaître le plaisir que peuvent donner l'exercice des compétences et la résolution de problèmes ;
- **l'apprentissage continu** : le travail doit offrir des occasions d'apprentissage sur une base régulière ; cet aspect du travail permet de stimuler le besoin de croissance personnelle ;
- **une marge discrétionnaire et l'autonomie** : le travail doit faire appel à la capacité de décision de la personne ; cela reconnaît le besoin d'autonomie et le plaisir tiré de l'exercice du jugement personnel au travail ;
- **la reconnaissance et le support** : le travail doit être reconnu et soutenu par les autres dans l'organisation ; cet aspect du travail stimule le besoin d'affiliation et d'appartenance ;
- **une contribution sociale qui fait du sens** : le travail doit permettre de relier l'exercice des activités et leurs conséquences sociales ; cela contribue à la construction de l'identité sociale et sauvegarde la dignité personnelle ; cet aspect du travail reconnaît le plaisir de contribuer à la société ;
- **un futur désirable** : le travail doit permettre d'envisager un futur désirable ; il peut comporter des activités de perfectionnement et d'orientation professionnelle ; cet aspect du travail reconnaît l'espérance comme un droit humain.

Pour cette école, l'aspect social et l'aspect technique sont totalement imbriqués : la technologie définit et impose des contraintes de travail qui doivent être traitées et organisées selon des règles sociales et psychologiques. En plus des aspects intrinsèques du travail, le design des systèmes sociotechniques prend en considération plusieurs aspects extrinsèques pouvant affecter l'engagement au

travail tels que le salaire, les conditions matérielles et physiques et les règles organisationnelles.

Ces deux modèles nous intéressent dans la mesure où ils préconisent une organisation du travail qui offre aux employés la possibilité de faire quelque chose qui a du *sens*, d'exercer leurs compétences et de les développer, d'exercer leur jugement et leur libre arbitre, de connaître l'évolution de leur performance et de s'ajuster. Il semble également qu'il soit important que les employés puissent développer le sentiment d'appartenance et qu'ils puissent travailler dans des conditions convenables.

3.1.2. Modèle de la dynamique globale de l'acteur : un cadre d'analyse articulant la dimension de l'investissement subjectif aux dynamiques de savoir et de pouvoir (Sardas, 1994)

Notre analyse de la situation nous a fait découvrir des enseignants qui se donnent, qui se sacrifient et qui s'investissent malgré les conditions de travail jugées mauvaises et les tensions créées par les mouvements d'arrêt de travail. Ces mouvements ou grèves sont organisés par les syndicats qui fonctionnent suivant des systèmes d'actions collectives avec pour objectif principal, la réclamation de meilleures conditions de vie et de travail. Pour analyser ces systèmes d'actions collectives, et procéder à une fine analyse des logiques et comportements des acteurs, il convient de se référer non seulement aux approches stratégiques qui se focalisent sur les phénomènes de pouvoir (Crozier & Friedberg, 1977) et cognitives qui portent sur le développement des structures mentales et sur les dynamiques de savoirs au sein des organisations (Hatchuel & Weil, 1995) ; mais il est aussi indispensable de raisonner sur l'investissement subjectif au travail.

Sardas (1994) définit la dynamique globale d'un acteur comme la résultante de l'interaction entre trois dynamiques partielles de *savoir* (maîtrise cognitive de l'activité), de *pouvoir* (statut et reconnaissance dans l'organisation), et de *plaisir* (subjectivité de l'implication personnelle). Pour caractériser cette interaction, une « dynamique globale de référence » a été définie, basée sur un principe de renforcement mutuel. Ce renforcement mutuel consiste en une interaction positive

entre les trois dynamiques partielles. Il s'agit d'un acteur qui développe simultanément :

- **ses connaissances** : son activité de travail lui permet d'utiliser ses connaissances et lui offre l'occasion de les développer de façon continue ;
- **son statut** : tant la définition formelle des rôles que les relations informelles avec les autres acteurs lui apportent une réelle reconnaissance de sa valeur et de ses apports, en rapport avec la réalité de son travail ;
- **son investissement subjectif dans le travail** : l'activité de travail et les relations associées conduisent à une résonance symbolique pour l'individu.

L'hypothèse fondamentale est que pour un acteur donné, tout blocage de l'une ou l'autre de ces trois dynamiques partielles entrainera à plus ou moins brève échéance un blocage de la dynamique globale et donc un blocage des deux autres dynamiques partielles. Ainsi, un déficit de reconnaissance (statuts formel et informel) viendra, par exemple, tôt ou tard freiner l'investissement subjectif d'un individu au travail, et ce même si la résonance symbolique initiale est forte. De ce fait, la dynamique de développement des connaissances sera elle aussi freinée, voire bloquée si le déficit de reconnaissance fait douter l'individu sur l'utilité et la valeur de son travail. Cette configuration correspond à bon nombre de « malaises » pour des professions ou métiers internes mal reconnus, comme les agents de maîtrise, les techniciens de maintenance, et surtout les enseignants.

Ce principe de renforcement mutuel des trois dynamiques s'oppose donc à un principe de compensation qui supposerait par exemple qu'un fort intérêt du travail permette de se passer d'une forte reconnaissance. La « dynamique globale » peut dès lors être considérée comme une dynamique identitaire (Sainsaulieu, 1977 ; Dubar, 1991) avec ses composantes objectives (compétence disponible, statut formel) et ses composantes subjectives (auto-évaluation des aptitudes, sentiment d'appartenance et de reconnaissance, sens et intérêt subjectif du travail). Raisonner ainsi en termes de dynamique identitaire globale permet de prendre en compte les phénomènes de plaisir et de désir dans leur interaction avec les autres dimensions cognitive et sociologique de la dynamique des acteurs dans une organisation.

3.1.3. Théorie des besoins de Alderfer (1969)

Cette théorie fait partie de la longue liste des théories des besoins, inaugurée par Maslow (1943). Elle est dès l'origine appliquée aux situations de travail et suggère que la motivation de l'individu est provoquée par une tension (force interne), en l'occurrence la nécessité de satisfaire trois types de besoins : les besoins d'existence (E), les besoins de rapports sociaux (R) et les besoins de développement personnel (D). Contrairement à la théorie de Maslow, il n'existerait pas de hiérarchie de préséance entre ces catégories de besoins. Chaque besoin peut agir de manière spontanée. La motivation dépendrait de l'intensité d'un besoin, elle-même liée au degré de satisfaction du désir : plus il est satisfait, moins il est intense. Cette théorie propose une échelle de besoins classés en trois catégories sur un continuum allant du plus concret (besoins d'existence) au plus abstrait (besoins de développement personnel). Mais en aucun cas, cette échelle de besoins ne signifie une préséance entre ces trois catégories de besoins. Enfin selon les personnes, l'intensité d'un besoin est subjective, fluctuante dans le temps et compensable par un autre besoin.

3.1.4. Théorie de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986)

La théorie de l'investissement personnel tente de mettre à la disposition des chercheurs les notions permettant d'entrevoir le développement humain au sein des communautés. Elle a été construite sur la centralité du sens, et sur la capacité des personnes à faire des choix dans leur vie en fonction du sens que ces choix ont pour elles. Les trois éléments essentiels de cette théorie sont : le sentiment de soi d'une personne, l'environnement socio-culturel, les patterns (modèles) de comportement et d'engagement.

La théorie de l'investissement personnel est basée sur plusieurs propositions. La première est que, du moment où personne ne peut observer la motivation en soi, elle ne peut qu'être inférée. Ainsi, les schémas comportementaux associés à la motivation sont collectivement appelés « l'investissement personnel » (Maehr & Braskamp, 1986, p. 45). Tout ce qu'un individu fait, comme performance, intensité du comportement, persistance des modèles de comportements, et comme résultats des choix à s'engager dans des activités spécifiques, est ce que nous appelons

investissement personnel. C'est ce que tout le monde peut observer chez l'individu. Mais étant donné que nul ne veut juste décrire ce que font les individus, il convient de prendre en compte le sens de soi et l'environnement socio-culturel. D'où la deuxième hypothèse selon laquelle les personnes réagissent selon le contexte de l'attribution de sens à une situation. Dès lors, la cognition et l'affect font partie du processus de motivation. Les auteurs postulent donc qu'il existe « un lien inextricable entre le sens et la motivation, que le sens d'une situation pour un individu détermine son investissement personnel, et que la connaissance du sens que les individus ont nous permet de prédire comment et quand ils investiront leur temps et leur énergie dans leur travail ou dans d'autres activités » (Maehr & Braskamp, 1986, p. 125). Bref, « les gens s'investissent dans certaines activités en fonction du sens que ces activités ont pour eux » (Maehr & Braskamp, Op. Cit, p. 62). Ainsi, « la pensée, l'être et l'action sont intrinsèquement liés. La vie interne et la vie extérieure sont reliées et se renforcent, et doivent donc être étudiées de concert. » (Braskamp, 2009, p. 23)

3.1.5. Psychology of Working Theory (PWT) de Duffy, Blustein, Diemer et Autin (2016)

La fonction primordiale de cette théorie est d'expliquer les éléments importants du processus de sécurisation d'un travail décent et de décrire comment l'exercice d'un travail décent conduit à la satisfaction des besoins, à l'épanouissement professionnel et au bien-être (Duffy & al., 2016). La PWT constitue une tentative pour combler une lacune importante : celle de n'avoir pas accordé suffisamment d'attention aux facteurs psychologiques ou microéconomiques qui peuvent conduire à un travail décent dans des contextes d'adversité macro-factorielle évidente (Blustein, Masdonati, & Rossier, 2017). Cette théorie découle de la perspective de la psychologie du travail (Blustein, 2013), qui est issue d'un examen critique de l'ensemble des recherches accumulées sur le travail jusqu'au XXI^{ème} siècle. A travers les recherches antérieures en effet, on a pu constater que : (1) on a circonscrit la portée et la profondeur de la façon dont le travail est étudié en psychologie et comment les individus et les organisations peuvent atteindre le bien-être dans leur vie professionnelle (Blustein, Op. Cit) ; (2) on s'est concentré en

majorité sur les personnes qui ont le choix dans leur vie professionnelle au détriment des autres ; et (3) on a sous-estimé le rôle des obstacles sociaux dans la remise en cause de l'accès inégalitaire au travail.

A travers cette perspective, les chercheurs ont été appelés à mettre en lumière les facteurs contextuels qui peuvent contribuer à priver les populations sous-représentées de l'accès aux opportunités. En combinant la psychologie du travail avec les perspectives de l'agentique et du bien-être, la PWT (Duffy & al., 2016) suggère que les individus confrontés à plusieurs contraintes telles que la pauvreté, la discrimination, la marginalisation ou les transitions difficiles liées au travail pourraient parvenir à un travail décent par des processus autorégulateurs comme l'adaptation professionnelle et la volonté de travailler. Les auteurs ont également émis l'hypothèse selon laquelle ces relations étaient modérées quatre variables potentielles à savoir la personnalité proactive, la conscience critique, le soutien social et les conditions économiques. Selon ce point de vue, un travail décent favoriserait l'épanouissement et le bien-être au travail en répondant aux besoins fondamentaux des personnes.

Soulignons que la variable essentielle et centrale de la PWT est le travail décent qui se caractérise selon l'Organisation Internationale du Travail (OIT, 2012) par quatre attributs interdépendants :

- il comprend un effort concerté des gouvernements et des responsables politiques pour créer des emplois, ce qui garantira des possibilités raisonnables aux personnes qui s'efforcent de travailler ;
- il comprend les garanties de droits pour les travailleurs, y compris, mais sans s'y limiter, la représentation, la liberté d'association, l'accès à la négociation collective et d'autres normes juridiques qui garantissent les droits humains des travailleurs ;
- il justifie que le dialogue social soit instauré entre les travailleurs, les employeurs et les dirigeants gouvernementaux afin de faciliter un monde du travail communautaire par opposition à un monde contrôlé ;

- il vise à « garantir que les femmes et les hommes bénéficient de conditions de travail sûres, d'un temps libre et de repos suffisant, tiennent compte des valeurs familiales et sociales, prévoient une indemnisation adéquate en cas de perte ou de réduction de revenu et permettent l'accès à des soins de santé adéquats ».

Le quatrième attribut est propre à l'expérience d'un individu sur le lieu de travail et constitue la pièce maîtresse de la PWT. Au sein du modèle, le travail décent consiste en : des conditions de travail physiques et interpersonnelles sécuritaires (absence de violence physique, mentale et psychologique), des heures de temps libre et de repos adéquat, des valeurs organisationnelles qui complètent les valeurs familiales et sociales, une rémunération adéquate et l'accès à des soins médicaux adéquats (Duffy et al., 2017). Le travail décent existe dès lors que toutes ces composantes sont présentes, sans oublier la possibilité d'avoir certaines composantes du travail décent, de sorte que la construction soit additive par nature.

3.1.6. Synthèse des modèles théoriques présentés

L'utilisation de cinq (5) approches théoriques peut laisser présager un risque de confusion ou d'éparpillement des idées. Mais dans le cas présent, elle constitue un atout, une richesse dans la mesure où ces théories sont complémentaires et permettent une interprétation et une discussion plus approfondie des résultats obtenus à la suite de la procédure d'enquête. D'abord, le modèle des caractéristiques de l'emploi de Hackman et Oldham (1976) nous instruit sur le fait que le sentiment de responsabilité personnelle pour l'accomplissement des tâches soit lié à l'autonomie, qui constitue un facteur de sens du travail. Il nous permettra dès lors d'expliquer notre deuxième hypothèse selon laquelle le sens du travail est lié au sentiment de responsabilité personnelle. Ensuite, le deuxième modèle des théories de l'organisation du travail, notamment la théorie sociotechnique de Trist (1981) nous intéresse dans la mesure où il fournit les voies et moyens d'obtenir un travail qui a du sens et qui stimule l'engagement des salariés. L'engagement étant un terme connexe à l'investissement subjectif dans le travail, nous estimons que cette théorie, ainsi que celle de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp

(1986) nous permettront d'expliquer la première hypothèse de cette recherche qui stipule que l'investissement subjectif dans le travail varie en fonction du sentiment de responsabilité personnelle.

En outre, la présente étude épouse très bien la théorie des besoins d'Alderfer (1969) du moment où les besoins d'existence, de rapports sociaux et de développement personnel renvoient aux différents aspects du sens du travail. En effet, les besoins d'existence (besoins primaires, physiques) requièrent l'exercice d'une activité permettant de gagner de l'argent en vue de s'acheter de la nourriture, des habits... d'où la dimension financière du sens du travail. Les besoins de rapports sociaux ont trait à la sociabilité, aux relations interpersonnelles largement explicitées dans la dimension sociale du sens du travail. Cela renvoie également à la générativité dans la mesure où le travailleur est motivé par le désir de partager ou de transmettre ses connaissances et compétences avec les plus jeunes, la future génération. Les besoins de développement personnel (besoins de création, de réalisations significatives, d'amélioration des compétences) quant à eux s'apparentent à la dimension personnelle du sens du travail. Comme le stipule la théorie ERD, la sensation de ces besoins motive l'individu au travail et le pousse à s'investir davantage (Hypothèse 1) en vue de la satisfaction de ces besoins.

Par ailleurs, l'utilité ou la valeur du travail constitue un élément essentiel du processus de construction du sens, notamment le sens social du travail. La théorie de la dynamique globale de l'acteur nous enseigne que si le déficit de reconnaissance fait douter l'individu sur l'utilité et la valeur de son travail, sa dynamique de développement des connaissances sera freinée, de même que son investissement subjectif dans le travail. Dans la situation de l'enseignant togolais décrite dès l'entame de ce travail, il est clair qu'il se pose un problème de reconnaissance : les enseignants supposent mériter plus que ce qu'on leur donne. Leurs efforts n'étant pas reconnus à leur juste valeur, ils pourraient en arriver à douter de l'utilité et de la valeur du travail qu'ils fournissent, et s'investir moins dans leur travail.

Enfin, la PWT de Duffy et al. (2016) paraît également intéressante car elle nous instruit sur le fait que les individus pauvres, discriminés ou marginalisés peuvent accéder au travail décent et acquérir ainsi le bien-être au travail et l'épanouissement auxquels ils aspirent. Dans leur proposition théorique, l'exécution d'un travail décent aidera les individus à répondre à leurs besoins en matière de survie, de connexion sociale et d'autodétermination. Comme le soulignent Andreassen, Hetland et Pallesen (2010), l'autodétermination a un lien positif entre la satisfaction des besoins et le plaisir au travail qui constitue un des indicateurs de l'investissement subjectif dans le travail. Parlant justement d'indicateurs, le point suivant sera consacré à l'identification des dimensions et indicateurs des variables à l'étude.

3.2. Cadre opératoire

Dans les paragraphes et lignes à suivre, nous énoncerons les indicateurs, c'est-à-dire les comportements, dimensions, manifestations ou caractéristiques observables qui sont typiques ou que l'on peut s'attendre à observer lorsque les variables telles que le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail sont présentes.

3.2.1. Variable indépendante : le sens du travail

Dans le cadre de la présente recherche, nous définissons le sens du travail comme la signification, la valeur ou la représentation que le travailleur a de son travail. Nous avons adopté le cadre opératoire de Mor-Barak (1995) qui se rapproche plus de la situation enseignante, notamment sur son 4^{ème} facteur qui est celui de la générativité. Le sens du travail s'opérationnalise donc comme suit :

Dimension Sociale (DS) :

- DS1 : travail grâce auquel on est respecté par les proches et amis ;
- DS2 : travail qui préserve de la solitude et de l'ennui ;
- DS3 : travail qui octroie statut et prestige ;
- DS4 : travail sans lequel on n'aurait ni le respect ni l'estime des autres ;
- DS5 : travail qui satisfait les parents et amis.

Dimension Personnelle (DP) :

- DP1 : travail qui procure de la satisfaction personnelle ;
- DP2 : travail qui permet de se sentir utile ;
- DP3 : travail qui permet d'avoir un but dans la vie ;
- DP4 : travail qui est source de fierté.

Dimension Financière (DF) :

- DF1 : travail qui permet de gagner assez d'argent pour vivre ;
- DF2 : travail qui permet de bénéficier de beaucoup d'avantages dont l'accès aux soins de santé ;
- DF3 : travail qui constitue la principale source de revenus.

Dimension de la Générativité (DG) :

- DG1 : travail qui donne l'opportunité de partager ses compétences avec les plus jeunes ;
- DG2 : travail qui permet d'enseigner et de former les autres ;
- DG3 : Travail grâce auquel on peut utiliser et démontrer ses compétences et capacités ;
- DG4 : travail qui permet de transmettre ses connaissances à la génération future.

3.2.2. Variable modératrice : Sentiment de responsabilité personnelle

Lauermann & Karabenick (2011a) ont défini le sentiment de responsabilité personnelle comme un sens d'obligation et d'engagement interne à produire ou à prévenir certains résultats. Leur cadre opératoire est celui pour lequel nous avons opté dans le cadre de cette recherche. Il se décline comme suit :

Responsabilité pour la Motivation des Elèves (RME) :

- RME1 : élève qui ne s'intéresse pas à une matière ;
- RME2 : élève qui n'aime pas une matière ;
- RME3 : élève qui n'accorde pas de la valeur à une matière.

Responsabilité pour la Réussite des Elèves (RRE) :

- RRE1 : élève ne parvenant pas à réaliser de grands progrès durant l'année scolaire ;
- RRE2 : élève ne parvenant pas à apprendre une matière du programme ;
- RRE3 : élève qui ne réussit pas bien.

Responsabilité pour les Relations avec les Elèves (RReE) :

- RReE1 : élève qui pense ne pas pouvoir compter sur l'enseignant en cas de besoin ;
- RReE2 : élève qui pense ne pas pouvoir confier à l'enseignant les problèmes qu'il rencontre à l'école ou en dehors de l'école ;
- RReE3 : élève qui ne croit pas que l'enseignant se soucie vraiment de lui.

Responsabilité pour la Qualité de l'Enseignement (RQE) :

- RQE1 : un cours enseigné n'a pas favorisé l'apprentissage des élèves autant que l'enseignant aurait pu le faire ;
- RQE2 : un cours enseigné n'était pas aussi stimulant pour les élèves que ce que l'enseignant aurait pu faire ;
- RQE3 : un cours enseigné ne reflétait pas au mieux les habiletés de l'enseignant.

3.2.3. Variable dépendante : Investissement subjectif dans le travail

L'opérationnalisation de l'investissement subjectif dans le travail aux fins de cette recherche est inspirée de la littérature et de notre analyse de la situation. Ainsi, les travaux de Laurin-Lamothe (2011) nous ont permis de ressortir les items suivants :

- intentions de départ.
- prise d'initiative : capacité de mise en œuvre des idées, pratiques issues du terrain, contourner les règlements ;
- créativité : capacité de créer soi-même des activités bénéfiques pour le développement intellectuel des élèves ;

La Flexibilité temporelle (sacrifice du temps personnel au profit d'activités) a non seulement été retrouvée chez Laurin-Lamothe (Op. Cit), mais également observée auprès de certains enseignants. Quant à la satisfaction ressentie en enseignant, le fait d'être enthousiasmé par son travail et le plaisir tiré à enseigner, ils ont été inspirés du cadre conceptuel d'André (2009) sur l'investissement subjectif dans le travail.

3.3. Modèle théorique d'analyse

Tout en nous inspirant de la littérature sur le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail, nous proposons le modèle suivant, qui sera testé et enrichi à la suite de la phase empirique de cette recherche, en vue si possible d'une généralisation.

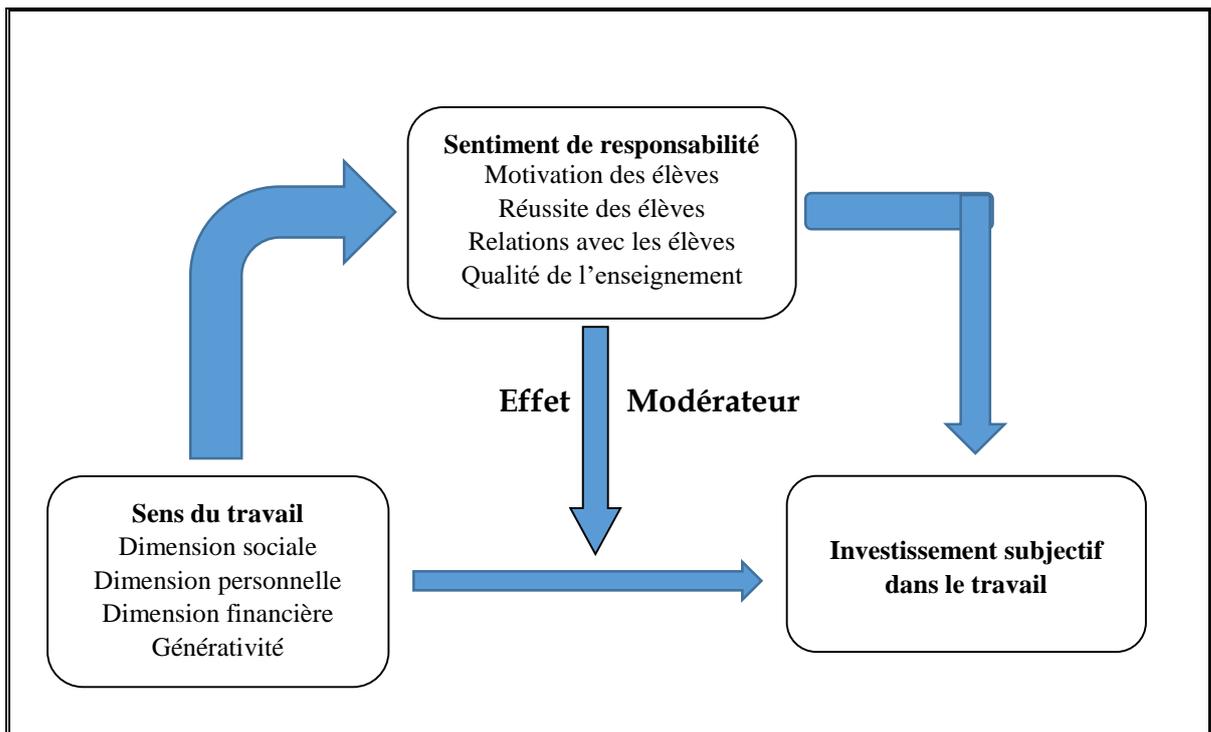


Figure 3 : Modèle de recherche issu de la littérature sur le Sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail.

Nous lisons à travers cette figure que le sens du travail a une influence sur l'investissement subjectif dans le travail et sur le sentiment de responsabilité personnelle. En outre, le sentiment de responsabilité personnelle modère la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail.

Conclusion du Chapitre 3

Le troisième chapitre que nous sommes en train de clore nous a permis de mieux comprendre les notions de sens du travail, de sentiment de responsabilité personnelle et d'investissement subjectif dans le travail. Il convient de souligner que l'analyse des travaux recensés ayant traité de ces trois variables, soit de façon descriptive, soit comme prédicteur ou résultat d'autres comportements organisationnels, a permis de se rendre à l'évidence qu'à notre connaissance, aucune étude passée ne les a mis en relation. Ce que nous nous proposons justement de faire dans le cadre de cette recherche.

Conclusion de la première partie

Cette première partie consacrée au cadre théorique de notre étude a gravité autour de trois chapitres. D'abord, l'analyse de la situation nous a permis de présenter la situation ou le contexte d'où est née l'idée de cette étude. Il s'est agi en effet de décrire les conditions de travail des enseignants togolais, conditions difficiles de travail les ayant poussés aux revendications afin d'obtenir de meilleures conditions de vie et de travail. Cette étude a donc été motivée par deux observations essentielles : le fait que peu d'attention soit accordée aux phénomènes d'ordre psychologique dans la résolution de la crise dans le secteur de l'éducation au Togo, et que malgré les conditions de travail jugées dégradées et mauvaises, certains enseignants se donnent, investissent du temps et de l'énergie dans leur travail. Ces faits ont en effet appelé des questionnements auxquels nous avons émis des propositions de réponses à travers les hypothèses de recherche. Ensuite, de la revue des travaux présentée au chapitre deux, il est ressorti qu'aucune étude antérieure n'a mis en relation le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. Fort de ce constat, nous avons défini les cadres opératoires des variables à l'étude et proposé un modèle d'analyse sur la base de la littérature et des hypothèses de recherche formulées. Le test de ce modèle nécessite une phase empirique qui constituera l'objet de la deuxième partie de cet ouvrage.

DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE

Introduction de la Deuxième partie

Les fondements théoriques de notre étude étant posés, il nous faut dès à présent établir de quelle manière nous allons nous y prendre pour trouver les réponses aux questions soulevées dans la problématique de recherche, et ainsi, confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche. Cette partie comme la précédente sera constituée de trois (3) chapitres. Le quatrième chapitre intitulé Méthodologie de la recherche nous permettra d'évoquer le terrain de l'étude, le choix du type d'investigation, le mode d'échantillonnage, les mesures appropriées et les instruments de collecte de données utilisés. Quant au cinquième chapitre consacré aux résultats, il permettra de présenter et d'analyser les différents résultats obtenus à partir du traitement des données collectées lors de la phase d'enquête. Le sixième chapitre enfin sera le lieu d'expliquer psychologiquement les résultats sur la base des différentes théories sélectionnées à cet effet. Ce sera également le lieu de discuter les résultats à la lumière des résultats des travaux antérieurs ayant traité un ou plusieurs aspects des concepts à l'étude.

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction du Chapitre 4

Dans ce chapitre, nous aurons pour commencer à décrire le cadre de l'étude sous deux angles : le Togo, qui constitue le terrain de cette recherche sera décrit de façon succincte sur les plans géographique, administratif et démographique, et le système éducatif togolais qui constitue le cadre institutionnel de l'étude sera présenté. Nous aurons ensuite à définir la population cible et la population d'étude et à décrire le processus d'échantillonnage. Les caractéristiques de l'échantillon prélevé seront par la suite présentées avant la description de la méthode d'enquête qui est la méthode utilisée dans le cadre de ce travail. Dès lors, l'élaboration et le prétest des outils utilisés à savoir le questionnaire et le guide d'entretien seront évoqués. Il sera également question de détailler le déroulement de l'enquête et enfin, de décrire les procédures de mesure de la qualité des outils de collecte des données.

4.1. Cadre de l'étude

4.1.1. Terrain de la recherche

Situé en Afrique de l'Ouest, le Togo s'étend sur une superficie de 56 785 km², avec une population totale de 6 191 155 habitants en 2010 (PASEC, 2016). Cette population a évolué à un taux d'accroissement annuel de 2,84% sur la période 1981-2010 (INSEED, 2015). Sur le plan administratif, il est divisé en cinq régions, subdivisées à leur tour en préfectures. Il s'agit de la région Maritime, la région des Plateaux, la région Centrale, la région de la Kara, et la région des Savanes. Le Togo est un pays plurilingue où sont parlées une trentaine de langues et de dialectes d'importance inégale en termes de nombres de locuteurs. Le français reste la langue officielle du pays ; néanmoins, l'Ewé et le Kabyè sont des langues nationales enseignées dans les écoles.

4.1.2. Cadre institutionnel de la recherche

4.1.2.1. Présentation du système éducatif togolais

L'école, système relativement autonome en raison de sa cohérence interne, a une forte liaison avec les autres institutions, et nombreuses sont les implications avec les autres structures sociales, d'où la nécessité d'une analyse macrosociale où doivent être mis en relation les politiques en éducation, la législation, les réformes scolaires, les contenus d'enseignement et le fonctionnement de l'appareil éducatif (Raymond, Britt-Mari & Lange, 1999). Comme la grande majorité des pays africains, le Togo a hérité son système éducatif de l'ère coloniale. L'histoire nous rappelle que la scolarisation au Togo, débute en 1805 quand un certain Lawson Akwété est confié par son père à un navire anglais pour aller étudier en Angleterre. A son retour en 1809, il ouvre une petite école à Aného, ville située à 50 Km de Lomé la capitale, pour les enfants de notables qui voulaient rivaliser avec les commerçants européens établis sur la côte. L'instruction leur apparaît dès lors comme une porte d'entrée, et dès cette époque commence à s'édifier la bourgeoisie locale qui sera l'une des caractéristiques de la société traditionnelle du sud Togo.

Par ailleurs, il convient de souligner l'apport considérable des premières missions religieuses à partir de 1870 et au début du XX^{ème} siècle, et celui de la colonisation dans l'institution de l'école et sa consécration comme lieu séparé et spécifique de la garde et de la formation des jeunes (Raymond, Britt-Mari & Lange, Op. Cit). L'on peut alors définir trois grandes périodes historiques marquant le système scolaire togolais : les systèmes précoloniaux, la scolarisation sous la colonisation allemande et la scolarisation sous la colonisation française. L'on reconnaît tout de même que la scolarisation a pris son essor avec la colonisation et que le système éducatif togolais doit sa forme et son contenu actuels à la réforme de l'enseignement de 1975 (ordonnance n°16 du 6 mai 1975). Les principes et les objectifs généraux de cette réforme accordent en premier lieu une priorité à la démocratisation de l'enseignement par des actions sur l'offre qui donnent des chances égales pour tous ; ensuite, à la construction d'un système scolaire rentable grâce à la formation et la motivation des enseignants, la fourniture de matériels pédagogiques et l'adoption d'une pédagogie active et participative ; enfin, à l'adaptation de l'école aux réalités

du pays et son orientation vers une plus grande professionnalisation (UNESCO/BIE, 2010). Nonobstant cette réforme dont l'objectif général est d'arriver à une *école nouvelle*, l'école togolaise est restée très proche, par son organisation, sa gestion et ses contenus d'enseignement, de l'école du temps de la colonisation française.

Hormis la réforme de 1975, le texte fondamental relatif à l'éducation reste la Constitution de la IV^{ème} République du 14 octobre 1992 qui dispose en son article 35 que : « l'Etat reconnaît le droit à l'éducation des enfants et crée les conditions favorables à cette fin. L'école est obligatoire pour les enfants des deux sexes jusqu'à l'âge de 15 ans. L'Etat assure progressivement la gratuité de l'enseignement public. » Il est à noter que cette gratuité consiste en une suppression des frais de scolarité, décrétée en 2008 afin de réaliser l'universalisation de la scolarisation primaire. L'on a dès lors pu observer une évolution significative de la couverture scolaire dans l'ensemble du système éducatif, signe que des progrès quantitatifs ont été réalisés au cours de ces dernières années sur le plan de la scolarisation (République togolaise, 2014). En effet, entre 2000 et 2011, le Taux Brut de Scolarisation (TBS) a été multiplié par 5 dans le préscolaire et s'est maintenu bien au-dessus de 100% dans le primaire. Cependant, malgré la gratuité de l'éducation préscolaire et primaire, la contribution des ménages est très importante au Togo et représentait en moyenne 63 % des dépenses nationales d'éducation en 2011 (UNESCO - IPE Pôle de Dakar, 2014). Au primaire, la contribution des familles était de 58 % en 2011.

En application aux dispositions de l'article 26 du décret n°92-195/PM du 12 août 1992 portant réorganisation et fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale, un arrêté portant organisation et fonctionnement des directions régionales de l'éducation a été pris. Six directions régionales ont donc été créées et un directeur a été nommé à la tête de chacune en 1997. Il s'agit des Savanes, de la Kara, de la Centrale, des Plateaux, de la Maritime et du Golfe-Lomé qui sont subdivisées chacune en inspections. Au niveau de chaque circonscription pédagogique, l'inspecteur exerce un contrôle pédagogique et administratif sur l'enseignement ; l'Inspection Générale de l'Education (IGE) est chargée de

l'évaluation globale du fonctionnement et des résultats du système éducatif. Dans les écoles, les Directeurs assurent l'encadrement et le contrôle pédagogiques.

L'administration et la gestion du système éducatif togolais relèvent principalement de trois principaux départements ministériels : le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), le Ministère des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle (MEPSFP), et le Ministère délégué auprès du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. L'Alphabétisation est rattachée au Ministère de l'action sociale et de la promotion de la femme. Quant aux enseignants, ils dépendent du Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Réforme Administrative. Il convient néanmoins de souligner que, mis à part les départements ministériels susmentionnés, il existe d'autres institutions impliquées dans la gestion de l'éducation nationale : les Organisations Non Gouvernementales (ONG) comme UNICEF, Aide et Action, Plan International, et les Associations des parents d'élèves.

Le système éducatif togolais est subdivisé en quatre cycles à savoir : le préscolaire ou maternelle, le primaire, le secondaire général ou technique (premier et deuxième cycle) et l'enseignement supérieur (confère Annexe C).

4.1.2.2. Le travail enseignant dans le contexte togolais

Au Togo, l'accès aux différentes écoles nationales de formation des enseignants, que ce soit ceux du primaire ou du secondaire, est subordonné à la réussite à un concours organisé par l'Etat, à travers le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire et de la Formation Professionnelle et le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Réforme Administrative. Les qualifications suivantes sont requises :

Tableau 1 : Qualifications requises pour enseigner au Togo

Niveau d'enseignement	Qualifications requises
Précolaire	: BEPC + 2 ans
Primaire	: BACII + 1 an
Premier cycle du secondaire	: Licence ; BACII et CAP-CEG pour les enseignants volontaires ; Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Education Physique et Sportive (CAPEPS).
Second cycle du secondaire	: Licence (Espagnol et Allemand) ; Maîtrise ou Master pour les autres matières ; Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Education Physique et Sportive (CAPEPS).

***Source :** Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire et de la Formation Professionnelle.*

A la suite du recrutement, l'enseignant reçoit une formation initiale, et une fois en fonction, il est appelé à mettre continuellement à niveau ses connaissances. La formation initiale des enseignants du primaire assurée par les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI). Celle des enseignants du secondaire est quant à elle assurée par l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé. De plus, l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) de l'Université de Lomé offre des formations comme la Vie professionnelle, la formation des professeurs de Lycée et la formation des formateurs.

Les formations continues destinées à l'approfondissement des connaissances ou au recyclage, à la formation pédagogique et à l'aide à la préparation des examens professionnels sont organisées par les structures nationales telles que la Direction de la Formation Permanente (DIFOP), les directions nationales de chaque degré d'enseignement et les écoles normales. Ces types de formations sont organisés pendant les congés ou les grandes vacances. Toutefois, au niveau de l'enseignement primaire, un système de formation à distance organisé par la DIFOP permet aux enseignants de se perfectionner et de préparer les examens professionnels.

Les niveaux de formation pédagogique dans l'enseignement sont disparates. En 2010 par exemple, 64,2% des maîtres de l'enseignement primaire ont reçu une formation pédagogique appropriée soit en pré-emploi, soit en cours d'emploi. Cette formation est sanctionnée par les certificats d'aptitude pédagogique (CAP). Dans l'enseignement secondaire, 16,6% des enseignants du premier cycle et 72,2 % des enseignants du second cycle du secondaire ont reçu une formation pédagogique (UNESCO-BIE, 2010).

Quant à la charge de travail, elle varie selon le niveau scolaire et la taille de la classe. Le nombre d'heures de cours que doit donner un enseignant est généralement plus élevé dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire (OCDE, 2011). Dans l'enseignement primaire, la charge de travail hebdomadaire est évaluée à 28 h, de la première année du Cours Préparatoire (CP1) à la deuxième année du Cours Moyen (CM2) ; elle est de 21 h dans les collèges (premier cycle du secondaire) et de 18 h dans le second cycle du secondaire général et technique (lycées). Dans l'enseignement supérieur, les charges hebdomadaires sont de 8 h pour les assistants et maîtres-assistants, et de 6 h pour les professeurs titulaires et les maîtres de conférences (MEN, 1996 cité par UNESCO-BIE, 2010, p. 18). Il est à souligner que dans l'enseignement, le temps de travail et le temps d'enseignement réglementaire ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants qui doivent également préparer les cours, corriger les copies, surveiller en cas d'examens ou de devoirs, mener des activités parascolaires... (Cattotar, 2017).

Dans le système éducatif togolais, on distingue trois sortes d'enseignants : les enseignants titulaires, les auxiliaires et les volontaires.

➤ **Enseignants titulaires**

Il s'agit des fonctionnaires, régis par le Statut général de la Fonction publique qui stipule à son Article 27 alinéa 1^{er} que, « L'accession à tous les emplois de fonctionnaires a lieu par concours direct ou professionnel ». Recrutés donc à la suite d'un concours et directement intégrés dans la fonction publique, ces enseignants peuvent être selon le grade, des instituteurs (catégorie B) ou des instituteurs adjoints (catégorie C) (RESEN-Togo, 2006).

➤ Enseignants auxiliaires

Le cadre des enseignants auxiliaires a été institué par le décret n°2007-075/PR du 29 juin 2007. Ils relèvent du Ministère chargé des Enseignements Primaire et Secondaire et du Ministère de l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle. L'Article 5 du décret prévoit que le recrutement de ces enseignants se fasse par voie de concours. En outre, l'Article 18 du décret dispose qu'ils sont soumis au Statut général des fonctionnaires en ce qui concerne notamment les positions et mesures réglementaires et disciplinaires ; l'Article 19 ajoute qu' « ils perçoivent un traitement égal à 90% de celui correspondant aux indices figurant au barème des traitements et salaires applicables aux fonctionnaires de l'Administration publique ». A noter qu'après cinq (5) années de services effectifs, les enseignants auxiliaires sont nommés dans le cadre des fonctionnaires de l'enseignement, dans les corps, grades et échelons atteints dans leur ancien cadre et sont soumis dès lors aux dispositions du statut général des fonctionnaires de la République togolaise.

➤ Enseignants volontaires

Le recrutement de cette catégorie d'enseignants est réalisé au profit des Ecoles d'Initiatives Locales (EDIL) et des Ecoles Publiques, en vertu de l'Arrêté n° 018/MEN-R/CAB du 07 mars 2000 « Autorisant les Associations des parents d'élèves à recruter des enseignants pour les écoles primaires ». L'Article 3 al. 1^{er} dudit arrêté précise que « Les salaires des enseignants recrutés sont négociés par ces derniers et les Associations des Parents d'Elèves (APE) et les Communautés qui en assument la charge ». Il existe par conséquent au sein de certaines EDIL ou écoles publiques différentes catégories d'enseignants, exécutant les mêmes charges de travail, mais dont les traitements sont très différents. Et pour cause, les salaires des volontaires sont souvent fixés en fonction des capacités financières des Associations des Parents d'Elèves, au point où ces salaires sont souvent dérisoires. Entre 2014-2015, le tiers (plus de 30%) des enseignants du public étaient des volontaires, qui n'ont pas souvent le niveau académique et professionnel requis (MEPSFP, 2016).

On peut également rencontrer ces dernières années des volontaires recrutés et déployés sur le terrain par l'Agence Nationale de Volontariat (ANVT) qui a pour objectif non seulement d'offrir aux jeunes primo-demandeurs d'emploi leurs premières expériences professionnelles, mais aussi de combler le manque criard de personnels enseignants dans le pays.

4.2. Population

4.2.1. Population cible

La population cible de notre recherche est constituée de l'ensemble des enseignants intervenant au Primaire public et privé, et EDIL, notamment dans les Cours Moyens Première et Deuxième année (CM1 et CM2) au Togo. Les faits ayant suscité cette étude à savoir, l'organisation des cours de rattrapage et des séances de révision avec les élèves, ont été en majorité relevés au niveau des classes d'examens (CM2). Cette population est donc très bien placée pour nous servir de cadre d'étude en vue d'atteindre notre objectif, qui est de vérifier l'existence de relations entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail. Néanmoins, il nous paraît intéressant de prendre en compte le cycle moyen dans son ensemble et d'intégrer les enseignants du CM1 dans l'étude, afin de diversifier l'échantillon et de procéder si possible à une comparaison. Soulignons que le Togo compte au total 37 985 enseignants répartis dans six régions éducatives comme détaillées dans les tableaux suivants.

Tableau 2 : Répartition des écoles, salles de classe, élèves et enseignants du Primaire par Direction Régionale Educative (DRE) du Togo.

DRE	Ecoles	Salles de classe	Elèves	Enseignants		
				M	F	T
Lomé-Golfe	1 333	8 285	328 161	6 493	2 203	8 696
Maritime	1 403	7 141	299 521	6 092	1 107	7 199
Plateaux	1 884	9 188	359 139	7 905	1 310	9 215
Centrale	852	4 237	160 828	3 650	562	4 212
Kara	940	4 158	168 199	3 686	522	4 208
Savanes	903	4 486	208 347	3 931	524	4 455
TOGO	7 315	37 495	1 524 195	31 757	6 228	37 985

Source : Tableau de Bord de l'Education au Togo, Les indicateurs de 2016-2017, Direction de la Planification et de l'Evaluation, MEPS, juillet 2017.

Tableau 3 : Répartition des écoles, salles de classe, élèves et enseignants du Primaire par ordre d'enseignement.

Ordre	Ecoles	Salles de classe	Elèves	Enseignants		
				M	F	T
Public	4 978	24 604	1 064 334	21 030	3 460	24 490
Catholique	580	3 034	119 241	2 560	599	3 159
Protestant	274	1 408	57 613	1 118	321	1 439
Islamique	107	540	17 811	471	99	570
Privé laïc	1 258	7 587	254 007	6 287	1 723	8 010
EDIL	118	322	11 189	291	26	317
T. Général	7 315	37 495	1 524 195	31 757	6 228	37 985

Source : Tableau de Bord de l'Education au Togo, Les indicateurs de 2016-2017, Direction de la Planification et de l'Evaluation, MEPS, juillet 2017.

4.2.2. Population d'étude

La présente recherche s'est limitée à la région éducative Lomé-Golfe qui est subdivisée en sept (7) inspections à savoir : Lomé Aéroport, Lomé Agoènyivé Est, Lomé Agoènyivé Ouest, Lomé Centre, Lomé Est, Lomé Ouest, et Lomé Sud. Sur ces sept (7) inspections, nous avons sélectionné par tirage au sort quatre qui sont : Lomé Agoènyivé Ouest, Lomé Centre, Lomé Ouest et Lomé Sud. L'effectif des inspections choisies était évalué à 4 743 enseignants, dont 899 intervenants dans le public et 3 844 intervenants dans le privé (confère Annexe 3 : Tableau présentant la répartition des écoles, salles de classe, élèves et enseignants par inspection de la DRE Lomé-Golfe, et par ordre d'enseignement). Notons qu'aucune de ces inspections ne comporte une école d'initiative locale (EDIL).

4.2.3. Échantillon

4.2.3.1. Détermination de la taille de l'échantillon

Afin de déterminer la taille de notre échantillon de recherche, nous avons utilisé la formule de Magnani (1999), qui est une formule standard généralement utilisée pour les populations inconnues ou très nombreuses. Pour ce faire, nous avons en premier lieu calculé la proportion des enseignants qui sera concernée directement par l'étude. Etant donné que l'étude ne porte que sur les enseignants intervenant aux Cours moyens, nous estimons qu'au sein de chaque établissement scolaire de six (6) classes réglementaires, nous aurons à questionner deux (2) enseignants. Nous avons donc déterminé la proportion (P) en procédant comme suit :

$$P = (2 \times 4\,743) / (6 \times 4\,743) = 0,33$$

Nous avons ensuite choisi une marge d'erreur $e = 5\%$; d'où $\alpha = 95\%$ et $Z = 1,96$.

Sachant que :

- n = taille de l'échantillon minimal pour l'obtention de résultats significatifs pour un niveau de risque fixé ;
- z = niveau de confiance selon la loi normale centrée réduite : la valeur type du niveau de confiance de 95% est de 1,96

- p = proportion estimée de la population qui présente la caractéristique
- e = marge d'erreur tolérée, généralement fixée à 5% ;

Nous posons la formule qui suit :

$$n = \frac{Z^2 \cdot P (1-P)}{e^2} = \frac{1,96^2 \cdot 0,33 (1 - 0,33)}{0,05^2}$$

$$\underline{\underline{n = 340}}$$

Afin d'anticiper la perte des questionnaires due au fait que des questionnaires pourraient être partiellement remplis, ce qui les rendrait inutilisables, ou qu'ils ne puissent pas être rendus par certains enseignants, nous avons fixé une marge d'erreur à 0,05. Ainsi pour obtenir notre échantillon final, nous avons posé :

$$N = n \times 1,05 = 340 \times 1,05$$

$$\underline{\underline{N = 357}}$$

Pour obtenir ces 357 potentiels répondants, nous avons choisi d'effectuer un échantillonnage stratifié pondéré afin de prendre en compte les enseignants de toutes les inspections tirées au sort. Les inspections étant considérées comme des strates, nous avons calculé les quotas de chaque sous-groupe et tiré par la suite un échantillon aléatoire ou probabiliste en tenant compte de leur proportion dans la population globale. Notre échantillon de 357 enseignants fut obtenu en combinant les différents échantillons tirés de chaque strate.

Soulignons que la technique d'approche utilisée est le tout-venant ou le choix au hasard des écoles au sein des inspections sélectionnées. Les détails à propos des quotas calculés dans chaque inspection et dans chaque ordre d'enseignement sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Effectifs, échantillons prévus et échantillons obtenus

Inspections	Effectifs			Echantillons prévus			Echantillons obtenus		
	Publics	Privés	Total	Publics	Privés	Total	Publics	Privés	Total
Lomé Agoènyivé ouest	244	1 248	1 492	18	94	112	17	88	105 31,4%
Lomé Centre	228	595	823	17	45	62	16	42	58 17,4%
Lomé Ouest	230	1 145	1 375	18	86	104	17	80	97 29%
Lomé Sud	197	856	1 053	15	64	79	14	60	74 22,2%
Total	899	3 844	4 743	68	289	357	64	270	334 100%

Ce tableau nous révèle que 105 enseignants ont été questionnés à Lomé Agoènyivé-Ouest, 97 à Lomé Ouest, 74 o Lomé Sud et 58 à Lomé Centre. Quelles étaient dès lors les caractéristiques de ces 334 enseignants questionnés ?

4.2.3.2. Caractéristiques de la population

4.2.3.2.1. Age des répondants

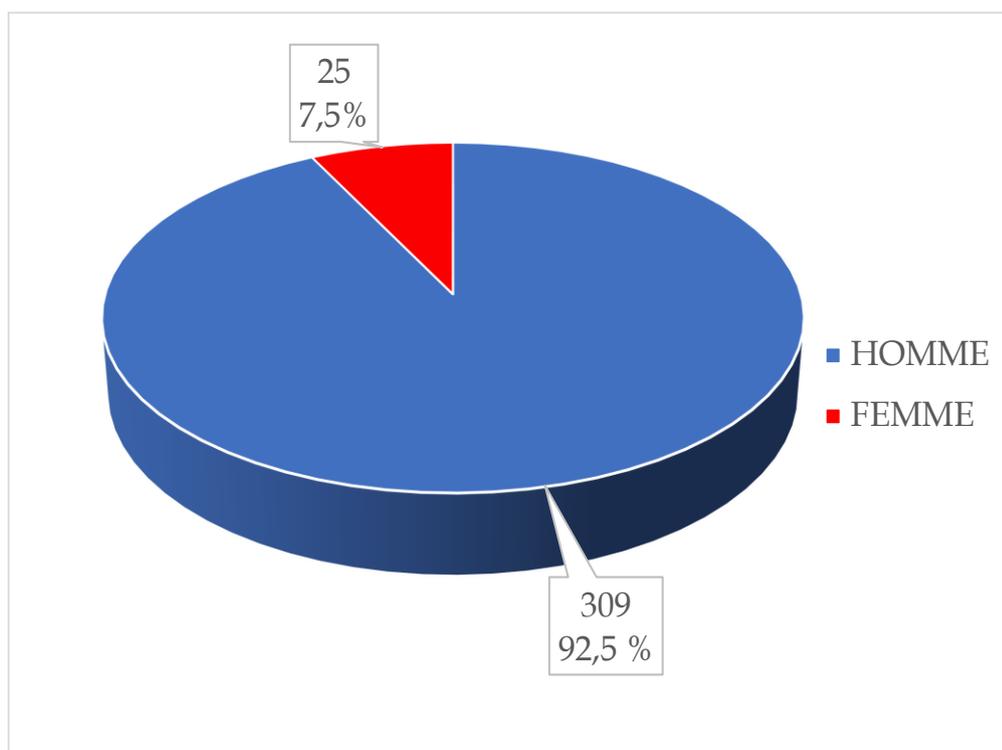
Tableau 5 : Répartition des enquêtés selon leur appartenance aux classes d'âge définies

	Effectifs	Pourcentage (%)
Moins de 25 ans	6	1,8
25 à 34 ans	100	29,9
35 à 44 ans	167	50,0
45 à 54 ans	53	15,9
55 ans et plus	8	2,4
Total	334	100,0

Au moment de la collecte des données, 167 enseignants, soit 50 % avaient entre 35 et 44 ans. La classe d'âge la moins représentée est celle de moins de 25 ans (1,8 %).

4.2.3.2.2. Sexe des répondants

Figure 4 : Répartition des enquêtés selon le Sexe



Plus de 90 % de la population, soit 309 enseignants sur 334 sont des hommes contre 7,5 % de femmes. Ceci démontre encore une fois la faible représentativité du sexe féminin dans le corps enseignant au Togo.

4.2.3.2.3. Ancienneté

Tableau 6 : Répartition des enquêtés selon leur Ancienneté dans le métier d'enseignant.

	Effectifs	Pourcentage (%)
Moins d'un an	8	2,4
Entre 1et 5ans	69	20,7
Entre 5 et 10 ans	73	21,9
Entre 10 et 15 ans	70	21,0
Plus de 15 ans	114	34,1
Total	334	100,0

Il ressort de ce tableau des fréquences que 34,1 % des enseignants interrogés enseignent depuis plus de 15 ans, tandis que 2,4 % seulement sont dans l'enseignement depuis moins d'un (1) an.

4.2.3.2.4. Diplôme le plus élevé

Tableau 7 : Répartition des enquêtés selon le Diplôme le plus élevé obtenu

	Effectifs	Pourcentage (%)
BEPC	79	23,7
BAC1	64	19,2
BAC2	144	43,1
LICENCE	43	12,9
MAITRISE	3	0,9
MASTER OU DESS	1	0,3
Total	334	100,0

Sur les 334 enseignants ayant rempli les questionnaires, 43,1 % soit 144 ont comme diplôme le plus élevé le Baccalauréat Deuxième partie (BAC2). L'on peut par ailleurs noter la présence de 47 enseignants nantis de diplômes universitaires, soit plus de 10% des enquêtés.

4.2.3.2.5. Diplôme présenté lors du recrutement

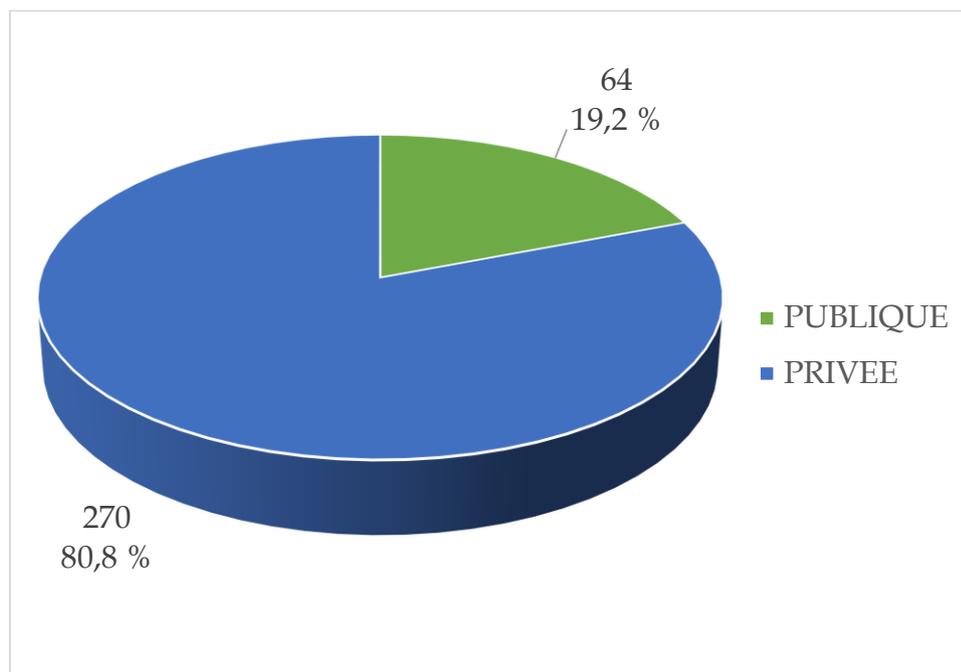
Tableau 8 : Répartition des enquêtés selon le Diplôme présenté lors du recrutement.

	Effectifs	Pourcentage (%)
BAC1	16	4,8
BAC1+CAP	4	1,2
BAC2	147	44,0
BAC2+CAP	9	2,7
BAC2+CFENI	1	,3
BEPC	66	19,8
BEPC+BEPCM	1	,3
BEPC+CAP	11	3,3
BEPC+CEAP	3	,9
CAP	61	18,3
CAP-CF	2	,6
CAP+CFENI	3	,9
CEAP	2	,6
CEAP-CAP	1	,3
CFENI	1	,3
LICENCE	5	1,5
MAITRISE	1	,3
Total	334	100,0

Quarante pour cent (40 %) des enseignants ont été recrutés sur la base du BAC2, 19,8 % sur celle du BEPC et 18,3 % ont été recrutés sur la base du CAP.

4.2.3.2.6. Catégorie d'école

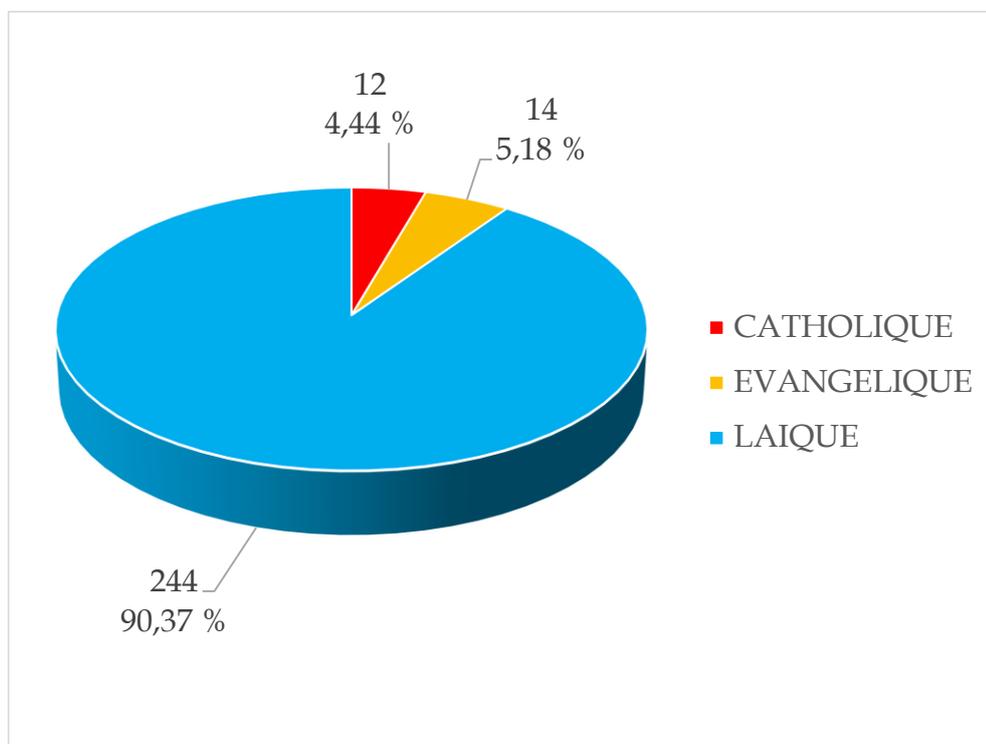
Figure 5 : Répartition des enquêtés selon la catégorie d'école où ils interviennent



Sur les 334 enseignants interrogés, 270, soit 80,8 % interviennent dans le privé contre 64, soit 19,2 % qui sont dans la fonction publique. Ceci atteste une fois encore de la très grande contribution du privé dans l'éducation au Togo.

4.2.3.2.7. Catégorie d'école privée

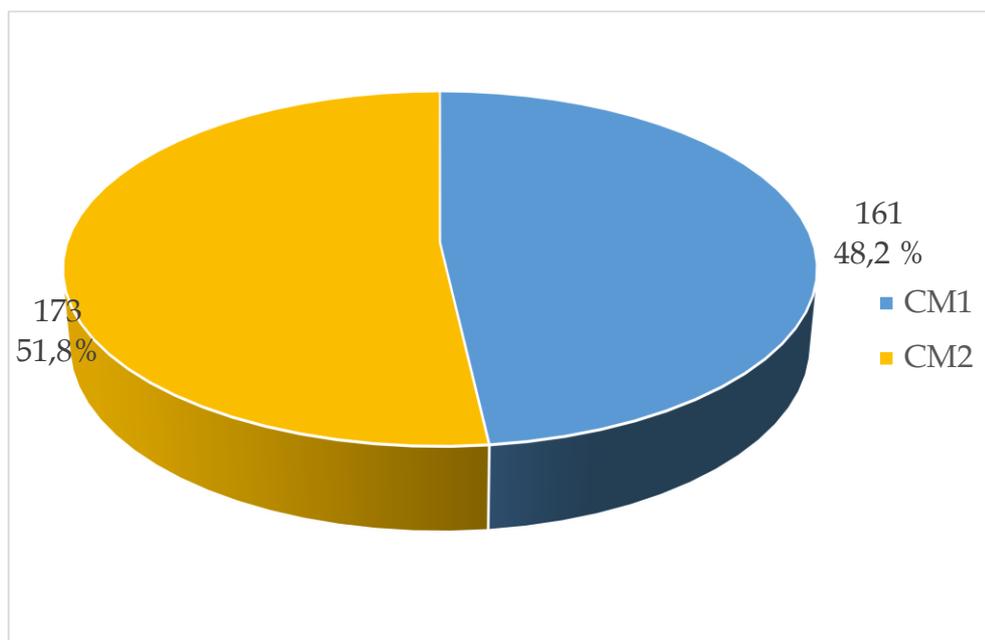
Figure 6 : Répartition des enseignants du privé selon la catégorie d'école privée à laquelle ils appartiennent



Sur les 270 enseignants intervenant dans le privé, 244 soit 90,37 % sont dans le privé laïc, 14 (5,18 %) sont dans l'évangélique et 12 (4,44 %) sont dans l'enseignement catholique.

4.2.3.2.8. Classe tenue

Figure 7 : Répartition des enseignants selon la classe tenue



De ce tableau, il ressort que 51,8 % des enseignants interviennent en classe de CM2 contre 48,2 qui se chargent du CM1.

4.2.3.2.9. Situation matrimoniale

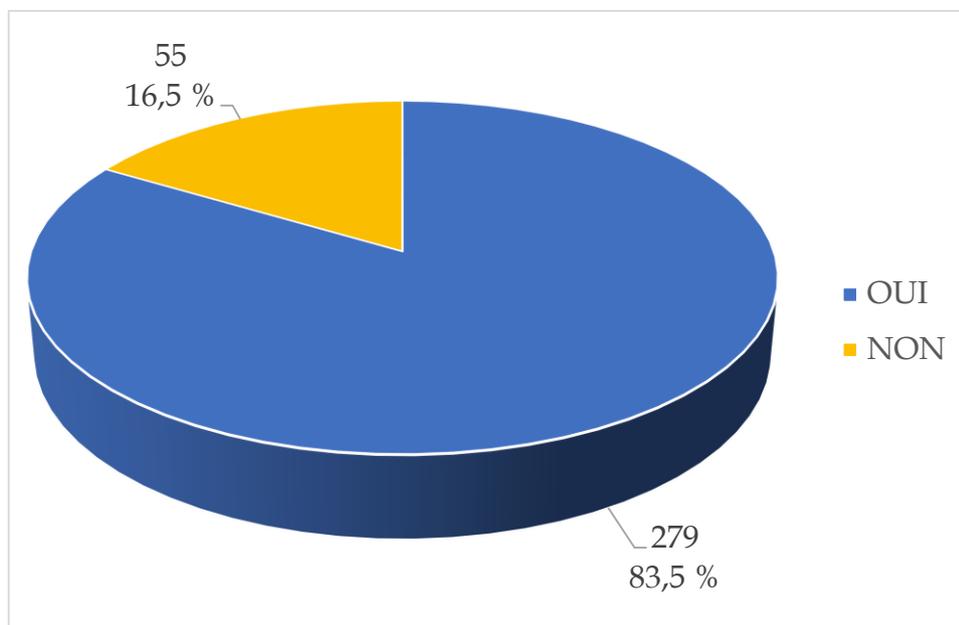
Tableau 9 : Répartition des enquêtés selon leur Situation matrimoniale

	Effectifs	Pourcentage (%)
Célibataire	75	22,5
Marié	249	74,6
Divorcé	8	2,4
Veuf (ve)	2	,6
Total	334	100,0

Plus de 74,6 %, soit 249 enseignants sur 334 sont mariés.

4.2.3.2.10. Parentalité

Figure 8 : Répartition des enquêtés selon qu'ils soient Parents ou non



Nous lisons à travers ce tableau que 83,5 % des enseignants ont des enfants contre 16,5 % qui n'en ont pas.

4.3. Méthode de collecte des données : L'enquête

Notre population d'étude étant une source vivante, nous avons choisi d'utiliser la méthode d'enquête pour recueillir les données nécessaires afin d'atteindre nos objectifs. Nous avons à cet effet fait usage d'un questionnaire et d'un guide d'entretien qui seront décrits dans les paragraphes à suivre.

4.3.1. Description des outils de collecte des données

4.3.1.1. Description du questionnaire

Afin d'évaluer l'indice de corrélation entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail auprès des enseignants des Cours Moyens Première et Deuxième année (CM1 et CM2) au Togo, nous avons utilisé un questionnaire (Confère Annexe A), constitué de plusieurs sections : le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle, l'investissement subjectif dans le travail et les données sociodémographiques.

➤ Evaluation du sens du travail

Pour évaluer le sens du travail, nous avons utilisé une version adaptée et traduite de l'échelle intitulée Meaning of Work Scale (MWS) for adults seeking for employment de Mor-Barak (1995). Il s'agit en effet d'une échelle construite à l'origine en anglais et qui devait proposer un fondement théorique du sens du travail chez les adultes en quête d'emploi. Elle est constituée de quatre (4) dimensions avec 16 items :

- **sociale** qui a trait au besoin de rencontrer et d'interagir avec d'autres personnes sur le lieu de travail ;
- **financière** qui se réfère aux besoins existentiels tels que le revenu et les avantages ;
- **personnelle** qui concerne les besoins de satisfaction personnelle, d'estime de soi, et de fierté en soi et dans son travail et

- **générativité** qui se réfère à la nécessité d'enseigner et de partager les connaissances et les compétences avec la jeune génération.

C'est justement cette dernière dimension qui a déterminé notre choix pour cette échelle, étant donné qu'elle s'adapte facilement aux aspirations des enseignants, qui ont cette responsabilité de former et d'éduquer les nouvelles générations.

Après la traduction réalisée par nous-mêmes, nous avons soumis l'échelle à l'appréciation d'un enseignant-chercheur en faculté d'Anglais en vue de vérifier si nous ne nous sommes pas écartée du sens premier des items.

Au cours de notre recherche, les enquêtés ont eu à évaluer le sens du travail sur une échelle de Likert à 5 points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (totalement d'accord). Soulignons que cette échelle a fait l'objet d'une adaptation en vue d'une contextualisation vu qu'elle a été construite dans des conditions différentes de celles des enseignants togolais. Nous avons pour ce faire transformé certains items en phrases négatives et reformulé certains en insérant le mot « enseignant » ou « travail enseignant » par endroit. De plus, le « Je » de la version originale a été transformé en « Vous ».

➤ **Mesure du sentiment de responsabilité personnelle**

Cette variable a été évaluée à base du Teacher Responsibility Scale de Lauermann & Karabenick (2013) traduite en français par Vaudroz & Berger (soumis). L'échelle est constituée de 12 items représentant les quatre formes de responsabilité avec 3 items chacune : la responsabilité pour la motivation des élèves, pour la réussite des élèves, pour les relations avec les élèves et pour la qualité de l'enseignement. Les répondants devaient s'autoévaluer sur une échelle de 0 (*pas du tout responsable*) à 100 (*complètement responsable*). Par la suite, pour des fins d'analyse, nous avons eu à faire un traitement préalable au traitement proprement dit. Nous avons donc regroupé les valeurs obtenues dans le tableau 15 qui suit :

Tableau 10 : Modalités de la variable Sentiment de responsabilité personnelle

Valeur	Modalités
0 - 20	Pas du tout responsable
21 - 40	Plutôt pas responsable
41 - 60	Ni responsable, ni pas responsable
61 - 80	Plutôt responsable
81 - 100	Totalement responsable

➤ **Mesure de l'investissement subjectif dans le travail**

L'investissement subjectif dans le travail, variable dépendante de la présente étude, a été évalué à l'aide d'une échelle unidimensionnelle construite par nos soins. Il s'agit d'une échelle de type Likert à cinq (5) points (de 1 = *Pas du tout d'accord* à 5 = *Totalement d'accord*). L'échelle est constituée des sept (7) items suivants :

- intentions de départ.
- flexibilité temporelle : sacrifice du temps personnel au profit d'activités liées à l'enseignement ;
- prise d'initiative : capacité de mise en œuvre des idées, pratiques issues du terrain, contourner les règlements ;
- créativité : capacité de créer soi-même des activités bénéfiques pour le développement intellectuel des élèves ;
- satisfaction tirée du travail enseignant ;
- être enthousiasmé par son travail ;
- tirer du plaisir à enseigner.

➤ **Données sociodémographiques**

La dernière partie de notre questionnaire est destinée à recueillir des informations personnelles sur les enquêtés notamment : la catégorie d'enseignant, la catégorie d'école, l'âge, la parentalité, le statut matrimonial, l'ancienneté, la formation la plus élevée, le diplôme qui a servi de base pour le recrutement et le sexe.

En définitive, la plupart de nos variables sont mesurées par des échelles ordinales. Selon une pratique très répandue en sciences de gestion, les réponses sont affectées d'un barème, ce qui permet d'assimiler l'échelle à une échelle d'intervalle, et traiter les items comme des variables métriques (Igalens & Roussel, 1998). Ainsi, lorsque les conditions de normalité sont remplies, ces variables pourront être soumises à des analyses quantitatives originellement conçues pour des variables métriques (régression, analyse factorielle, analyse de variance).

4.3.1.2. Description du guide d'entretien

Pour collecter les données qualitatives devant servir à étoffer les données quantitatives recueillies, nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés à l'aide d'un guide d'entretien (Confère Annexe B). Elaboré à partir des variables et indicateurs issus de la synthèse des cadres opératoires des auteurs cités dans notre cadre théorique, ce guide comporte des séries de questions dont les grandes parties sont identiques à celles définies dans notre questionnaire : l'identification de l'enquêté (même si les Verbatim seront présentés tout en respectant l'anonymat), le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail.

4.3.2. Prétest du questionnaire

Cette phase consiste à mettre à l'épreuve le questionnaire par rapport à quelques individus. Il s'agit en effet d'évaluer la clarté et la précision des termes utilisés et des questions posées, la forme des questions, l'ordre des questions et l'efficacité de la mise en page. Le prétest permet également d'éliminer toutes les questions ambiguës ou refusées, de repérer les omissions, de voir si le questionnaire est jugé trop long, ennuyeux, indiscret. Il poursuit deux objectifs majeurs :

- la validité de contenu ou validité faciale ;
- la faisabilité et l'évaluation du degré de compréhension des items par les enquêtés.

Tester la validité de contenu d'un outil consiste à soumettre celle-ci au jugement de deux types d'évaluateurs : les experts du domaine étudié (chercheurs ou professionnels connaissant bien le sujet) et les représentants de la population à qui l'étude est destinée. Aussi, avons-nous mené ce prétest auprès de 15 personnes : deux (2) psychologues enseignants à l'université de Lomé, deux (2) doctorants en psychologie du travail et des organisations, 11 enseignants du primaire, dont 1 directeur d'école. Le critère de validité reposant sur la notion d'accord intersubjectif, l'échelle ou l'outil est jugé valide si elle fait consensus auprès des experts choisis.

Quant à la faisabilité, elle consiste à vérifier si le questionnaire est vraiment adapté à la population d'enseignants concernés par cette étude et que les différents énoncés pouvaient s'appliquer au contexte du travail enseignant.

Dans la pratique, nous avons demandé aux enseignants y compris le directeur d'école primaire de remplir les questionnaires en notre présence et de nous faire part à la fin de leurs remarques et difficultés rencontrées lors du remplissage. Leurs constats étaient plus liés à l'épaisseur de l'outil et à certains énoncés, qui de visu se présentaient comme la même chose dite avec des mots différents. En ce qui concerne les termes ou énoncés utilisés, les enseignants n'ont pas eu de difficultés à les comprendre. Ils ont jugé l'outil accessible, facile à cerner et vraiment intéressant, car leur permettant au même moment de se poser des questions sur eux-mêmes et sur leur travail, ce qu'ils ont rarement la chance de faire personnellement. Les énoncés 1 et 4 du sens du travail à savoir « Grâce à mon travail, je suis respecté par mes proches et amis » et « Sans mon travail, je ne bénéficierais ni du respect ni de l'estime des autres » ont par ailleurs attiré leur attention. Ils ont cherché à savoir si les deux questions ne disaient pas la même chose.

En ce qui concerne les enseignants d'université et les pairs (doctorants en psychologie), nous leur avons demandé de lire, de commenter le document et de nous faire part de leurs propositions et suggestions en vue d'améliorer la qualité du

document. Ils ont ainsi proposé que l'on ajoute quelques questions relatives aux données sociodémographiques notamment le fait d'avoir des enfants, le revenu brut annuel ; ce qui fut fait.

4.3.3. Déroulement de l'enquête

Après l'obtention des autorisations du Ministère en charge des Enseignements Primaire et Secondaire (Annexe G), de la Direction Régionale Lomé-Golfe (Annexe H), des 4 inspections choisies (Annexes H, I, J, K), de la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique (Annexe L), et des Directeurs des établissements concernés par l'étude, les enseignants des classes de CM1 et CM2 ont été informés sur la tenue de l'étude et ont été invités à renseigner les questionnaires conçus à cet effet. Les participants devaient remplir au stylo les questionnaires en version papier dans un délai d'une semaine et nous les renvoyer. Après quatre semaines d'enquête, 340 questionnaires nous ont été retournés sur les 357 distribués. Six questionnaires sur les 340 nous ont été retournés avec plus de 10% de non-réponses, ce qui nous a amenée à les sortir du lot. Notre échantillon final est donc constitué de **334 enseignants**.

Quant aux entretiens semi-dirigés dont les verbatim ont été utilisés pour étayer les données chiffrées, ils ont été menés suite à l'obtention de l'accord du Directeur de l'établissement et des enseignants après présentation des différentes autorisations reçues. Ils ont été informés sur le fait que les entretiens seraient enregistrés dans le but d'éviter la perte ou la déformation des informations données et ont volontairement consenti à participer à l'étude.

4.3.4. Mesure de la qualité des outils (échelles) de collecte des données

Selon Evrard et al. (2003), deux critères importants permettent de juger de la qualité d'un instrument de mesure : la validité et la fiabilité ou fidélité.

4.3.4.1. Critères de qualité de notre instrument de mesure

Ce sont des conditions à remplir par un instrument de mesure avant son utilisation pour la collecte des données.

4.3.4.1.1. Validité

Elle correspond à la capacité des échelles à mesurer effectivement et efficacement le construit visé, dans notre cas le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. On distingue habituellement la validité de contenu, la validité de trait et la validité prédictive.

➤ Validité de contenu ou validité faciale

Elle résulte d'une évaluation subjective, mais systématique de la manière dont le contenu d'une échelle représente bien le construit à mesurer (Malhotra, Kim & Agarwal, 2004). Comme souligné plus haut, elle est réalisée par le chercheur, qui peut également s'appuyer sur ses pairs. Ce qui fut fait lors du prétest de l'outil qui a été évalué par les pairs Psychologues du Travail et des Organisations et les enseignants représentant la population visée par l'étude.

➤ Validité de construit ou validité de trait

Il s'agit ici d'évaluer la représentativité statistique des items d'une échelle de mesure (Drucker, Godard, Ehlinger, & Grenier, 1999), c'est-à-dire de s'assurer de la validité convergente et discriminante du construit. Cette validité de construit au sens strict n'est pas un véritable problème en ce qui concerne les échelles du sens du travail et du sentiment de responsabilité personnelle, car ces échelles ont été préalablement testées auprès d'échantillons de travailleurs et même auprès d'enseignants comme dans le cas de l'échelle du sentiment de responsabilité personnelle de Lauermaun et Karabenick (2013). Nous pouvons donc considérer que la validité de construit a déjà été éprouvée au sein de la communauté scientifique pour ces échelles. Mais comme le proposent Igalens et Roussel (2005), il est recommandé de procéder à une vérification de fiabilité et de validité pour les

questionnaires incorporant des outils préexistants, mais destinés à être utilisés dans un contexte différent de celui pour lequel ils ont été conçus.

Deux méthodes permettent de mesurer la validité de construit : la matrice multitrait-multiméthodes et l'analyse factorielle qui permet de juger à la fois de la validité convergente et discriminante des échelles de mesure. On peut schématiquement affirmer que la validité convergente (capacité à mesurer précisément le concept) est assurée lorsque les résultats de l'analyse factorielle montrent que les items d'une échelle sont suffisamment corrélés à un facteur. Quant à la validité discriminante (capacité à mesurer uniquement le concept), elle est assurée lorsque ces items sont corrélés de manière claire à un seul axe si le construit théorique sous-jacent est considéré comme unidimensionnel, ou à plusieurs axes (sans chevauchement) lorsque le construit est considéré comme multidimensionnel.

➤ **Validité prédictive ou nomologique**

Elle se définit comme « le degré auquel les prévisions fondées sur un concept, qu'un instrument est censé mesurer, sont confirmées » (Zaltman & al., 1973, cités par Drucker & al., 1999, p. 259). Comme le remarquent Igalens et Roussel (1998), cette validité prédictive ne peut être évaluée qu'au moment de l'étude des relations empiriques entre les concepts. Il s'agit alors de vérifier que les prédictions théoriques concernant les relations entre les concepts mesurés sont vérifiées par des tests portant sur les données empiriques. Dans le cas de notre recherche, la validité nomologique pourra donc être évaluée lors de la phase de discussion des résultats obtenus suite aux tests réalisés sur les hypothèses de notre modèle (voir chapitre suivant).

4.3.4.1.2. Fiabilité

La fiabilité d'un instrument de mesure fait référence à la capacité de cet instrument de donner des résultats constants pour autant que l'objet, le comportement ou l'attitude mesurée ne change pas. A noter qu'une échelle non fiable doit être rejetée. Le test de la fiabilité des échelles est réalisé en utilisant le coefficient alpha de Cronbach. Il est encore possible d'épurer les échelles à ce stade en supprimant les

items dont le retrait permet d'augmenter significativement le coefficient alpha. Notons que pour Alpha, la norme d'acceptabilité est de 0.7.

4.3.4.2. Analyse factorielle et mesure de la fiabilité des échelles utilisées

Nous soulignons que les analyses factorielles et les tests d'homogénéité ont été réalisés à l'aide du logiciel SPSS (version 21) pour nos trois échelles.

4.3.4.2.1. Echelle de mesure du Sens du travail

Les tableaux suivants présentent les différentes étapes de l'analyse factorielle et de la mesure de la fiabilité de l'échelle Sens du travail.

Tableau 11 : Indice KMO, échelle sens du travail

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,792
	Khi-deux approximé	1162,871
Test de sphéricité de Bartlett	Degré de liberté (ddl)	120
	Signification de Bartlett	,000

L'échelle sens du travail a fait apparaître une bonne capacité de factorisation (KMO = 0.792).

Tableau 12 : Variance totale expliquée, échelle sens du travail

Compo -sante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,861	24,134	24,134	3,861	24,134	24,134	3,142	19,638	19,638
2	2,200	13,750	37,883	2,200	13,750	37,883	2,204	13,773	33,411
3	1,194	7,465	45,348	1,194	7,465	45,348	1,729	10,803	44,214
4	1,087	6,793	52,142	1,087	6,793	52,142	1,230	7,690	51,904
5	1,003	6,269	58,411	1,003	6,269	58,411	1,041	6,507	58,411
6	,901	5,632	64,043						
7	,835	5,222	69,265						
8	,780	4,874	74,139						
9	,696	4,348	78,487						
10	,635	3,969	82,456						
11	,587	3,666	86,122						
12	,554	3,460	89,582						
13	,513	3,204	92,786						
14	,416	2,602	95,388						
15	,407	2,541	97,929						
16	,331	2,071	100,000						

La variance totale expliquée est égale à 58,41, ce qui est supérieur à 0,50 et donc acceptable.

Tableau 13 : Qualité de représentation, échelle sens du travail

Dimensions	Initial	Extraction
DS1	1,000	0,489
DS2	1,000	0,858
DS3	1,000	0,488
DS4	1,000	0,522
DS5	1,000	0,616
DP1	1,000	0,601
DP2	1,000	0,489
DP3	1,000	0,430
DP4	1,000	0,553
DF1	1,000	0,428
DF2	1,000	0,709
DF3	1,000	0,804
DG1	1,000	0,555
DG2	1,000	0,636
DD3	1,000	0,545
DG4	1,000	0,623

Cinq items à savoir DS1, DS3, DP2, DP3 et DF1 sont mal représentés, leur valeur étant inférieure à 0,5. Nous avons donc avec la méthode ACP tenté de les éliminer, mais cela n'a pas contribué à rehausser la valeur du coefficient alpha de Cronbach. De plus, nous avons voulu avoir au moins trois (3) items par facteurs afin d'assurer un certain équilibre à l'outil. Aussi, étant dans une étude exploratoire, et nul n'ignorant le poids des facteurs économiques sur les comportements organisationnels, choisissons-nous de maintenir les quatre facteurs de Sens du travail et de procéder au test de nos hypothèses.

Tableau 14 : Test de fiabilité, échelle sens du travail

Dimensions	Items	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Dimension sociale	DS1	334	1	5	4,09	1,262
	DS2	334	1	5	3,73	1,630
	DS3	334	1	5	3,68	1,479
	DS4	334	1	5	3,23	1,680
	DS5	334	1	5	3,33	1,605
Dimension personnelle	DP1	334	1	5	3,52	1,606
	DP2	334	1	5	2,41	1,670
	DP3	334	1	5	4,22	1,115
	DP4	334	1	5	4,05	1,321
Dimension financière	DF1	334	1	5	1,87	1,253
	DF2	334	1	5	2,69	1,633
	DF3	334	1	5	4,01	1,439
Dimension de générativité	DG1	334	1	5	3,56	1,648
	DG2	334	1	5	3,77	1,571
	DG3	334	1	5	4,49	,955
	DG4	334	1	5	3,21	1,733

Alpha de Cronbach général = 0.770 ;

Alpha Dimension sociale (DSST) = 0.615

Alpha Dimension personnelle (DP) = 0.625 ;

Alpha Dimension financière (DF) = 0.403

Alpha Dimension Générativité = 0.709

L'alpha calculé sur l'échelle générale nous donne 0.770, ce qui est acceptable. Concernant la dimension financière, l'alpha de Cronbach n'est pas du tout proche de 0.7, ce qui devrait normalement conduire à laisser tomber cette dimension. Néanmoins, comme souligné un peu plus haut, l'élimination de cette variable n'a pas permis de rehausser la valeur de l'alpha. Ainsi, jugeant la qualité générale de l'échelle Sens du travail acceptable, nous décidons de la maintenir en l'état et de procéder aux différentes analyses.

4.3.4.2.2. Echelle de mesure du Sentiment de responsabilité personnelle

Comme dans le cas précédent, les tableaux ci-dessus présentent les différentes étapes de l'analyse factorielle et de la mesure de la fiabilité de l'échelle Sentiment de responsabilité personnelle.

Tableau 15 : Indice KMO, Echelle de Sentiment de responsabilité personnelle

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,864
	Khi-deux approximé	1908,979
Test de sphéricité de Bartlett	Degré de liberté (ddl)	66
	Signification de Bartlett	,000

L'échelle se révèle être parfaitement factorisable avec un indice KMO largement supérieur à 0,50.

Tableau 16 : Qualité de représentation, échelle sentiment de responsabilité personnelle

Items	Initial	Extraction
RME1	1,000	0,663
RME2	1,000	0,562
RME3	1,000	0,580
RRE1	1,000	0,596
RRE2	1,000	0,601
RRE3	1,000	0,631
RReE1	1,000	0,736
RReE2	1,000	0,779
RReE3	1,000	0,611
RQE1	1,000	0,811
RQE2	1,000	0,777
RQE3	1,000	0,562

Ce tableau nous montre que tous les facteurs de l'échelle sont bien représentés.

Tableau 17 : Variance totale calculée, échelle sentiment de responsabilité personnelle

Compo -sante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	5,463	45,523	45,523	5,463	45,523	45,523	2,831	23,589	23,589
2	1,275	10,623	56,146	1,275	10,623	56,146	2,686	22,385	45,973
3	1,171	9,762	65,908	1,171	9,762	65,908	2,392	19,934	65,908
4	,859	7,155	73,062						
5	,614	5,114	78,176						
6	,548	4,568	82,744						
7	,527	4,388	87,131						
8	,393	3,272	90,403						
9	,375	3,123	93,526						
10	,326	2,716	96,242						
11	,254	2,115	98,357						
12	,197	1,643	100,000						

La variance totale calculée est de 65,908, ce qui est supérieur à la norme qui est de 50 %.

Tableau 18 : Test de fiabilité, échelle sentiment de responsabilité personnelle

Dimensions	Items	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Responsabilité pour la motivation des élèves	RME1	334	1,00	5,00	3,4341	1,60147
	RME2	334	1,00	5,00	2,9281	1,68037
	RME3	334	1,00	5,00	3,1467	1,67100
Responsabilité pour la réussite des élèves	RRE1	334	1,00	5,00	3,2455	1,55564
	RRE2	334	1,00	5,00	2,6826	1,57720
	RRE3	334	1,00	5,00	3,0868	1,53094
Responsabilité pour les relations avec les élèves	RReE1	334	1,00	5,00	3,0000	1,74328
	RReE2	334	1,00	5,00	2,9491	1,73477
	RReE3	334	1,00	5,00	3,0479	1,73572
Responsabilité pour la qualité de l'enseignement	RQE1	334	1,00	5,00	3,8713	1,45138
	RQE2	334	1,00	5,00	3,8922	1,44999
	RQE3	334	1,00	5,00	3,9012	1,44752

Alpha de Cronbach général = 0.889 ;
Alpha Responsabilité pour la motivation des élèves = 0.804 ;
Alpha Responsabilité pour la réussite des élèves = 0.729 ;
Alpha Responsabilité pour les relations avec les élèves = 0.814 ;
Alpha Responsabilité pour la qualité de l'enseignement = 0.824

Les Alpha de Cronbach calculés pour l'échelle de Sentiment de responsabilité personnelle sont très satisfaisants, allant de 0,72 à 0,88 ; ce qui atteste de la fiabilité de l'instrument choisi.

4.3.4.2.3. Echelle de mesure de l'Investissement subjectif dans le travail

Les tableaux présentés ci-dessous permettent de rendre compte des différentes étapes de l'analyse factorielle et de la mesure de la fiabilité de l'échelle Investissement subjectif dans le travail.

Tableau 19 : Indice KMO, échelle Investissement subjectif dans le travail

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,67
	Khi-deux approximé	296,81
Test de sphéricité de Bartlett	Degré de liberté (ddl)	21
	Signification de Bartlett	0,000

L'échelle de l'investissement subjectif dans le travail fait apparaître une bonne capacité de factorisation.

Tableau 20 : Variance totale expliquée, échelle Investissement subjectif dans le travail

Composante	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	2,123	30,333	30,333	2,123	30,333	30,333	2,121	30,303	30,303
2	1,212	17,320	47,653	1,212	17,320	47,653	1,171	16,727	47,030
3	1,018	14,542	62,195	1,018	14,542	62,195	1,062	15,165	62,195
4	,972	13,886	76,081						
5	,751	10,734	86,815						
6	,484	6,914	93,729						
7	,439	6,271	100,000						

La variance totale calculée (55,08) est légèrement supérieure à 0,50 et est donc acceptable.

Tableau 21 : Qualité de représentation, échelle Investissement subjectif dans le travail

Items	Initial	Extraction
Intentions de départ	1,000	0,280
Sacrifice du temps personnel	1,000	0,757
Prise d'initiatives	1,000	0,627
Créativité	1,000	0,661
Satisfaction au travail	1,000	0,654
Enthousiasme	1,000	0,681
Plaisir tiré à enseigner	1,000	0,694

Le premier item, notamment l'Intention de départ est mal représenté, sa valeur étant inférieure à 0,50. Nous avons donc procédé à son élimination avec la technique de l'ACP. Cette opération nous a permis d'obtenir une augmentation du coefficient alpha de Cronbach qui est passé de 0,27 à 0,50. Selon Nunally (1967, p. 226), les valeurs situées entre 0,50 et 0,60 sont « acceptables » dans le cadre d'une étude exploratoire à l'instar de la nôtre. Nous avons donc continué le travail avec une échelle unidimensionnelle à six (6) items à savoir : sacrifier du temps personnel au profit d'activités en lien avec l'école, prendre des initiatives, faire preuve de créativité, trouver de la satisfaction dans son travail, être enthousiasmé par son travail et tirer du plaisir à enseigner.

Conclusion du Chapitre 4

A travers ce quatrième chapitre, nous avons après avoir présenté le terrain et le cadre institutionnel de la recherche, décrit le processus d'échantillonnage à l'issue duquel nous avons obtenu un échantillon de 357 enseignants. A l'aide du questionnaire et du guide d'entretien dont les qualités métrologiques ont été mesurées et jugées satisfaisantes, les données ont été collectées auprès de 334 enseignants des cours moyens première et deuxième année de la région éducative Golfe-Lomé. A quels résultats sommes-nous dès lors parvenus ?

CHAPITRE 5 : RESULTATS DE LA RECHERCHE

Introduction du Chapitre 5

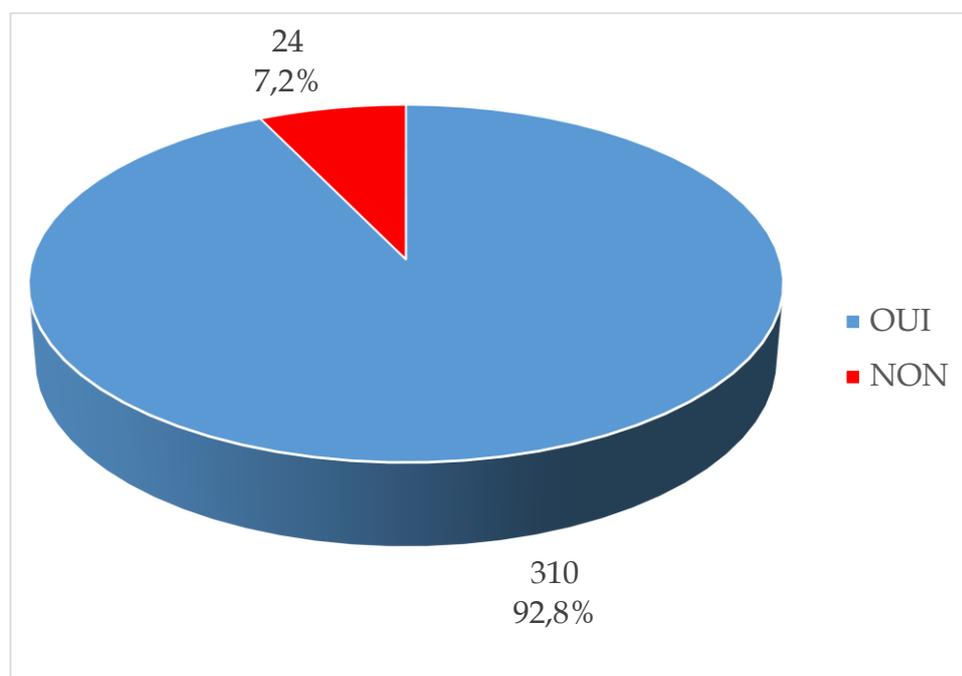
La phase de la collecte des données étant bouclée, nous attaquons à présent celle de l'analyse statistique dont les résultats serviront à confirmer ou à infirmer les hypothèses de recherche formulées. Dans un premier temps, nous présenterons quelques statistiques descriptives à savoir les fréquences, les moyennes (M), les écarts-types (SD), les coefficients d'asymétrie (S) et d'aplatissement (K) qui permettront de décrire succinctement l'ensemble des observations analysées. Dans un second temps, nous présenterons les analyses d'association effectuées, notamment le calcul du coefficient *r de Pearson* qui indique la force de la relation existant entre les variables, de même que la direction de cette relation, et l'analyse de régression effectuée afin de déterminer l'effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail. Soulignons que le coefficient de détermination multiple R^2 ou R-deux servira de mesure du pourcentage de la variation de l'investissement subjectif qui est expliqué par l'influence conjointe du sens du travail et du sentiment de responsabilité personnelle.

5.1. Statistiques descriptives

5.1.1. Tableaux et figures de fréquences

5.1.1.1. Mesure unidimensionnelle du Sens du travail

Figure 9 : Répartition des enquêtés selon qu'ils trouvent ou non du sens dans leur travail



A travers ce tableau, nous lisons que 310, soit 92,8 % des enseignants enquêtés trouvent du sens dans leur travail, contre 24, soit 7,2 % qui n'y trouvent pas du sens.

5.1.1.2. Mesure multidimensionnelle du sens du travail

Tableau 22 : Répartition des enseignants selon le sens qu'ils attribuent à leur travail

Dimensions	Items	1	2	3	4	5
Dimension sociale	DS1	34 10,2%	4 1,2%	35 10,5	85 25,4%	176 52,7%
	DS2	74 22,2%	15 4,5%	11 3,3%	62 18,6%	172 51,5%
	DS3	52 15,6%	30 9,0%	32 9,6%	78 23,4%	142 42,5%
	DS4	97 29,0%	27 8,1%	33 9,9%	55 16,5%	122 36,5%
	DS5	82 24,6%	30 9,0%	34 10,2	72 21,6%	116 34,7%
Dimension personnelle	DP1	74 22,2%	27 8,1%	22 6,6%	72 21,6%	139 41,6%
	DP2	175 52,4%	26 7,8%	26 7,8%	36 10,8%	71 21,3%
	DP3	21 6,3%	10 3,0%	22 6,6%	101 30,2%	180 53,9%
	DP4	33 9,9%	18 5,4%	30 9,0%	70 21,0%	183 54,8%
Dimension financière	DF1	193 57,8%	63 18,9%	24 7,2%	35 10,5%	19 5,7%
	DF2	132 39,5%	43 12,9%	31 9,3%	54 16,2%	74 22,2%
	DF3	48 14,4%	11 3,3%	22 6,6%	61 18,3%	192 57,5%
Dimension Générativité	DG1	77 23,1%	24 7,2%	23 6,9%	54 16,2	156 46,7%
	DG2	63 18,9%	21 6,3%	18 5,4%	61 18,3%	171 51,2%
	DG3	14 4,2%	4 1,2%	14 4,2%	75 22,5%	227 68,0%
	DG4	102 30,5%	36 10,8%	15 4,5%	51 15,3%	130 38,9%

Le tableau ci-dessus nous montre que la dimension sociale et celle de la Générativité ont obtenu les scores les plus élevés. Concernant la dimension sociale du travail par exemple, 78,1% pensent que grâce à leur travail, ils sont respectés par leurs proches et amis. Quant à la générativité, 90,5% des répondants affirment que grâce à leur travail, ils ont la chance d'utiliser et de démontrer leurs compétences et capacités.

Par ailleurs la dimension financière a obtenu plus de réponses négatives : 76,7% de la population estiment que leur travail ne leur permet pas de gagner assez d'argent pour vivre.

5.1.1.3.Mesure du sentiment de responsabilité personnelle

Tableau 23 : Répartition des enseignants selon leur niveau de sentiment de responsabilité personnelle

Dimensions	Items	1	2	3	4	5
Responsabilité pour la motivation des élèves	RME1	69 20,7%	34 10,2%	59 17,7%	27 8,1%	145 43,4%
	RME2	114 34,1%	34 10,2%	55 16,5%	24 7,2%	107 32,0%
	RME3	93 27,8%	41 12,3%	48 14,4%	28 8,4%	124 37,1%
Responsabilité pour la réussite des élèves	RRE1	71 21,3%	41 12,3%	75 22,5%	29 8,7%	118 35,3%
	RRE2	118 35,3%	50 15,0%	66 19,8%	20 6,0%	80 24,0%
	RRE3	75 22,5%	50 15,0%	82 24,6%	25 7,5%	102 30,5%
Responsabilité pour les relations avec les élèves	RReE1	117 35,0%	36 10,8%	30 9,0%	32 9,6%	119 35,6%
	RReE2	124 37,1%	25 7,5%	42 12,6%	30 9,0%	113 33,8%
	RReE3	116 34,7%	24 7,2%	44 13,2%	28 8,4%	122 36,5%
Responsabilité pour la qualité de l'enseignement	RQE1	40 12,0%	30 9,0%	45 13,5%	37 11,1%	182 54,5%
	RQE2	40 12,0%	30 9,0%	40 12,0%	40 12,0%	184 55,1%
	RQE3	39 11,7%	30 9,0%	43 12,9%	35 10,5%	187 56,0%

Nous pouvons lire à travers le tableau ci-dessus que plus de 65% des enseignants interrogés se sentent responsables si un cours qu'ils ont enseigné ne favorise pas l'apprentissage des élèves autant que ce qu'ils auraient pu faire, si un cours qu'ils ont enseigné n'est pas aussi stimulant pour les élèves que ce qu'ils auraient pu faire et si un cours qu'ils ont enseigné ne reflète pas au mieux leurs habiletés

d'enseignant. Le sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement obtient ainsi les scores les plus élevés.

5.1.1.4. Mesure de l'investissement subjectif dans le travail

Tableau 24 : Répartition des enseignants selon leur degré d'investissement subjectif dans le travail

Items	1	2	3	4	5
Sacrifices du temps personnel	10 3%	1 0,3%	0 0%	193 57,8%	130 38,9%
Prise d'initiatives	8 2,4%	4 1,2%	2 0,6%	206 61,7%	114 34,1%
Créativité	64 19,2%	24 7,2%	6 1,8%	147 44%	93 27,8%
Satisfaction au travail	22 6,6%	52 15,6%	22 6,6%	179 53,6%	59 17,7%
Enthousiasme	11 3,3%	40 12,0%	17 5,1%	188 56,3%	78 23,4%
Plaisir d'enseigner	16 4,8%	28 8,4%	17 5,1%	197 59%	76 22,8%

Il ressort de ce tableau que plus de 96 % des répondants affirment qu'il leur arrive de sacrifier leur temps personnel pour des activités en rapport avec leur travail, et que plus de 95 % d'entre eux contournent les procédures dans l'encadrement des élèves, mettent en œuvre leurs propres idées et expériences en vue de stimuler l'apprentissage chez leurs élèves. En outre, 81,8 % des enseignants trouvent du plaisir à enseigner.

5.1.1.5.Facteurs explicatifs des intentions de départ

Tableau 25 : Répartition des enseignants selon les facteurs explicatifs de leurs intentions de départ

Facteurs	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Salaire	138	67,98
Conditions matérielles de travail	39	19,21
Caractère fatigant du travail	88	43,34
Absence de reconnaissance	65	32,01
Quête du mieux	91	44,82
Total	421	

Sur les 203 répondants qui ont l'intention d'abandonner un jour le travail enseignant, 138 soit 67,98 % avancent comme raison le salaire et 19,21% avouent que c'est à cause des conditions matérielles de travail. Soulignons que le total de 421 renvoie au nombre de citations et non au nombre des répondants.

5.1.2. Statistiques descriptives des différentes échelles utilisées

Tableau 26 : Statistiques descriptives des échelles Sens du travail, Sentiment de responsabilité personnelle et Investissement subjectif dans le travail

Variables	Statistiques descriptives				
	M	SD	α	S	K
1. Sens du travail	55,87	11,32	0,77	-0,25	-0,43
1.1. Sens social	18,06	4,82	0,61	-0,47	-0,30
1.2. Sens personnel	14,20	3,96	0,62	-0,43	-0,38
1.3. Sens financier	8,57	2,93	0,40	0,00	-0,44
1.4. Sens Générativité	15,02	4,40	0,70	-0,55	-0,72
2. SRP	39,18	12,89	0,88	-0,23	-0,88
2.1. RME	9,50	4,19	0,80	-0,09	-1,24
2.2. RRE	9,01	3,75	0,72	0,00	-0,90
2.3. RReE	8,99	4,45	0,81	-0,01	-1,42
2.4. RQE	11,66	3,74	0,82	-0,79	-0,54
3. IST	23,38	3,27	0,23	-0,68	0,74

SRP=Sentiment de Responsabilité Personnelle. IST=Investissement Subjectif dans le Travail. M=Moyenne. SD (Standard Deviation)=Ecart type. S = Asymétrie. K = Kurtosis.

α = Coefficient alpha de Cronbach.

Selon le tableau ci-dessus, les coefficients d'asymétrie calculés sont négatifs pour l'ensemble des variables et leurs dimensions, à l'exception du facteur financier du sens du travail et de la Responsabilité pour la réussite des élèves dont les coefficients sont nuls. Rappelons qu'un coefficient nul renvoie à une distribution symétrique tandis qu'un coefficient négatif fait preuve d'une distribution décalée à droite de la médiane avec une queue étalée vers la gauche.

Quant au coefficient d'aplatissement, il est négatif pour le Sens du travail et le sentiment de responsabilité personnelle, de même que pour leurs dimensions respectives, ce qui atteste d'une distribution relativement aplatie (distribution platykurtique). Ce coefficient est par contre positif pour la variable Investissement subjectif dans le travail. Ceci veut dire que les queues contiennent plus d'informations que dans le cas d'une distribution gaussienne.

5.1.3. Regroupement des enseignants selon les scores obtenus par variables

Tableau 27 : Répartition des enseignants selon que les scores obtenus soient inférieurs, égaux ou supérieurs aux moyennes calculées

Variables	N < Moyenne	N = Moyenne	N > Moyenne
1. Sens du travail	163	6	165
1.1. Sens social du travail	141	27	165
1.2. Sens personnel du travail	133	22	179
1.3. Sens financier du travail	166	36	132
1.4. Sens Générativité	131	14	189
2. Sentiment de responsabilité personnelle	156	2	176
2.1. Responsabilité pour la motivation des élèves	169	8	157
2.2. Responsabilité pour la réussite des élèves	147	36	151
2.3. Responsabilité pour les relations avec les élèves	159	15	160
2.4. Responsabilité pour la qualité de l'enseignement	146	24	164
3. Investissement subjectif dans le travail	122	28	184

La lecture de ce tableau nous révèle que par rapport au sens du travail, 165 enseignants ont eu des moyennes individuelles supérieures à la moyenne générale, tandis que 162 ont eu des moyennes individuelles qui se situent en dessous de cette moyenne. Quant au sentiment de responsabilité personnelle, 156 enseignants ont

obtenu des moyennes individuelles inférieures à la moyenne générale de l'échelle contre 176 dont les moyennes individuelles sont supérieures à cette moyenne. Pour l'investissement subjectif dans le travail, 184 enseignants ont obtenu des scores supérieurs à la moyenne générale, 28 sont dans les normes et 122 ont eu des scores inférieurs à la moyenne.

5.2. Test des hypothèses

Soulignons que toutes les données des corrélations sont inscrites dans le tableau des corrélations (confère Annexe F).

5.2.1. Corrélation entre le sens du travail et l'Investissement subjectif dans le travail

Suite aux croisements effectués à l'aide du logiciel SPSS Version 21, il est ressorti que le sens du travail est positivement et significativement corrélé avec l'investissement subjectif dans le travail ($r=0,20$). En outre, nous pouvons observer une corrélation significative et positive entre l'investissement subjectif dans le travail et les deux premières dimensions du sens du travail à savoir le sens social ($r=0,22$) et le sens personnel du travail ($r=0,34$).

Notre première hypothèse selon laquelle « le sens du travail influence l'investissement subjectif dans le travail » est donc confirmée. Dès lors, plus un enseignant trouve du sens dans son travail, plus il s'y investit.

5.2.2. Sens du travail et sentiment de responsabilité personnelle

Les traitements statistiques effectués nous ont permis de faire ressortir que sur le plan général, le sens du travail n'est pas corrélé avec le sentiment de responsabilité personnelle. Néanmoins, la dimension sociale du Sens du travail Social est positivement et significativement corrélée ($S=0,01$) avec le sentiment de responsabilité personnelle ($r=0,21$) et avec le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves ($r=0,14$).

Notre deuxième hypothèse selon laquelle le sens du travail influence le Sentiment de responsabilité personnelle est donc partiellement confirmée. Ainsi, plus les enseignants attribuent à leur travail un sens social, plus ils se sentent personnellement responsables, plus spécifiquement responsables pour les relations avec leur élèves.

5.2.3. Sentiment de responsabilité personnelle et Investissement subjectif des enseignants dans leur travail.

La lecture du tableau des corrélations nous informe qu'il existe une corrélation très faible ($r = 0,01$) entre le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. La différence n'étant pas significative, l'hypothèse nulle est rejetée. Ainsi, notre troisième hypothèse selon laquelle le sentiment de responsabilité personnelle influence l'investissement subjectif dans le travail est infirmée.

5.2.4. Effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail

En vue de tester l'effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail, nous avons utilisé la technique de régression multiple avec terme multiplicatif. Nous avons à cet effet construit une nouvelle variable qui est le produit "Sens du travail x Sentiment de responsabilité personnelle", et nous avons effectué une régression multiple hiérarchique. Les résultats de cette analyse de régression sont consignés dans le tableau suivant :

Tableau 27 : Régression multiple avec terme multiplicatif

Modèles	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Coefficient standardisé Bêta
1	0,205	0,042	0,039	3,21210	0,205
2	0,205	0,042	-0,036	3,21692	-0,004
3	0,224	0,050	0,041	3,20795	0,547

1 = Sens du travail et Investissement subjectif dans le travail ;

2 = Sens du travail, Sentiment de responsabilité personnelle et Investissement subjectif dans le travail ;

3 = Sens du travail, Sentiment de responsabilité personnelle, Sens du travail x Sentiment de responsabilité personnelle et Investissement subjectif dans le travail

Nous pouvons observer une variation (augmentation) du R2 et du coefficient standardisé Bêta lorsque la variable « Sens du travail x Sentiment de responsabilité personnelle » est introduite dans la relation. Ceci nous permet de confirmer l'effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le Sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail. Notre quatrième hypothèse est donc confirmée : plus les individus trouvent du sens dans leur travail et plus ils se sentent personnellement responsables, plus ils s'investissent subjectivement dans ce travail.

5.2.5. Corrélations entre Variables sociodémographiques et variables à l'étude

Nous avons pu observer des corrélations entre certaines variables démographiques. Par exemple, le sexe est significativement et négativement corrélé avec le statut d'enseignant ($r=-0,16$), le statut est positivement corrélé ($r=0,48$) avec la catégorie d'école et la parentalité ($r=0,15$), l'âge est positivement corrélé avec l'ancienneté ($r=0,68$), le statut et la situation matrimoniale sont négativement corrélés ($r=-0,14$). En outre, l'ancienneté est corrélée positivement avec la situation matrimoniale ($r=0,35$).

Le tableau des corrélations nous a également permis de noter des corrélations entre certaines variables sociodémographiques et les variables à l'étude. Nous pouvons évoquer entre autres les cas suivants :

- l'âge est significativement et positivement corrélé avec le Sens financier du travail ($r=0,11$) ;
- l'ancienneté est significativement et positivement corrélée avec le Sens du travail ($r=0,11$) ;
- la classe tenue est positivement corrélée avec le Sens social du travail ($r=0,15$) ;
- la catégorie d'école est positivement corrélée avec le sentiment de responsabilité pour la réussite des élèves ($r=0,10$) ;
- la situation matrimoniale influence positivement le sentiment de responsabilité personnelle ($r=0,12$), le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves ($r=0,17$) et le sentiment de responsabilité pour la qualité de l'enseignement ($r=0,11$).

5.3. Synthèse des résultats et Récapitulatif des hypothèses

A la suite des divers traitements statistiques notamment le calcul des corrélations de Pearson et des régressions, nous avons pu confirmer que le sens du travail est positivement corrélé avec l'investissement subjectif dans le travail ($r=0,20$), que le sens du travail est partiellement corrélé avec le sentiment de responsabilité personnelle, et que le sentiment de responsabilité personnelle joue un rôle modérateur entre le sens du travail et l'investissement subjectif des enseignants dans leur travail. Nous pouvons donc récapituler grâce au tableau suivant :

Tableau 28 : Récapitulatif des hypothèses issues de l'analyse statistique des données

Hypothèses et sous hypothèses	Etat
H1 : le sens du travail influence significativement et positivement l'investissement subjectif dans le travail.	Confirmée.
H1a : le sens du travail social a une influence positive significative sur l'investissement subjectif dans le travail ;	Confirmée.
H1b : le sens du travail personnel influence positivement et significativement l'investissement subjectif dans le travail.	Confirmée.
H2 : le sens du travail a une influence positive et significative sur le sentiment de responsabilité personnelle ;	Partiellement confirmée
H2a : le sens du travail social a une influence positive significative sur le sentiment de responsabilité personnelle ;	Confirmée.
H2b : le sens du travail social a une influence positive significative sur le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves.	Confirmée
H3 : le sentiment de responsabilité personnelle a une influence sur l'investissement subjectif dans le travail.	Infirmée.
H4 : le sentiment de responsabilité personnelle a un effet modérateur sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail.	Confirmée.

En définitive, nous avons deux hypothèses confirmées (H1 et H4), une hypothèse partiellement confirmée (H2) et une hypothèse infirmée (H3).

Conclusion du Chapitre 5

A travers ce cinquième chapitre, nous avons pu présenter et analyser les différents résultats obtenus à la suite des traitements statistiques effectués notamment les analyses d'association et de régression. L'analyse statistique n'apportant pas en elle-même aux chercheurs les réponses complètes aux questions de recherche posées, une fois les résultats compilés, il convient de les interpréter. Dès lors, quelles explications scientifiques, psychologiques pouvons-nous donner à ces différents résultats obtenus ?

CHAPITRE 6 : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES RESULTATS

Introduction du Chapitre 6

Dans ce sixième et ultime chapitre, nous nous attellerons à interpréter et à discuter les résultats obtenus au cours de cette recherche. Nous nous interrogerons ainsi sur la signification des résultats dans le contexte spécifique de notre recherche à savoir le contexte du travail enseignant. Cette phase d'interprétation permet de voir si les théories sélectionnées expliquent adéquatement les résultats obtenus. Nous userons également de quelques verbatim issus des entretiens individuels et collectifs que nous avons eus avec les enseignants pour étayer les données quantitatives recueillies grâce aux questionnaires. Ce chapitre sera également le lieu de présenter la discussion des résultats. Il s'agira entre autres de discuter de la psychométrie et de la validité des différentes échelles utilisées, et de comparer les résultats obtenus avec ceux obtenus dans d'autres projets de recherche un tant soit peu similaires.

6.1. Interprétation des résultats

Cette interprétation des résultats se réalisera sur la base des théories sélectionnées à cette fin : les théories de l'organisation du travail, le modèle de la dynamique globale de l'acteur de Sardas (1994), la théorie des besoins d'Alderfer (1969), la théorie de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986), et la Psychology of Working Theory de Duffy et al. (2016).

6.1.1. Sens du travail et investissement subjectif dans le travail

La situation tendue dans le secteur de l'éducation au Togo pourrait amener le commun des mortels à penser que l'investissement, l'engagement ou la motivation des enseignants serait uniquement lié aux conditions salariales. Cette étude nous a permis d'aller au-delà de cette appréhension et de montrer que l'investissement subjectif dans le travail enseignant peut être lié à d'autres facteurs à l'instar du sens du travail et du sentiment de responsabilité personnelle.

La première hypothèse confirmée dans le cadre de cette recherche porte sur la corrélation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail (Annexe F). Pour expliquer cette relation, nous avons utilisé la théorie de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986) qui stipulent que les individus s'investissent dans leurs activités conformément au sens qu'ils attribuent à cette activité. En effet, les enseignants ayant participé à notre étude accordent à leur travail soit un sens social, soit un sens personnel, soit un sens financier, ou un sens de Générativité. Mais les deux premières dimensions (sociale et personnelle) contribuent plus à la variation de l'investissement subjectif dans le travail. Rappelons que l'investissement subjectif renvoie au don de soi (Alter, 2010) et aux sacrifices consentis par un travailleur dans l'accomplissement de son activité professionnelle et qu'il a été mesuré à travers le fait de sacrifier du temps personnel au profit d'activités en lien avec l'école, la prise d'initiative, la créativité, la satisfaction ressentie en enseignant, l'enthousiasme et le plaisir tiré à enseigner.

Le fait que ce soit les dimensions sociale et personnelle qui expliquent la variation de l'investissement subjectif nous permet de retenir que travailler va au-delà du simple fait de gagner de l'argent (dimension financière) afin d'assurer sa survie et celle de sa famille. Il est dans une large mesure une activité par laquelle le travailleur, l'enseignant dans ce cas précis, actualise son potentiel, ce qui lui donne en retour un sentiment d'accomplissement et d'efficacité personnelle (Morin, 2006). Comme le souligne un de nos répondants, Monsieur M :

(...) Ce métier-là, c'est un métier de recherche ininterrompue. (...) Un enseignant, chaque jour, il doit apprendre. Il doit chercher, il y a des innovations au jour le jour, donc si tu n'as pas cette vocation, si tu n'as pas ce désir, cette volonté d'aller plus loin, tu vas t'éteindre sans le savoir, et ça rejaillit sur les enfants. (Communication personnelle, 09/07/2018)

Selon Isaksen (2000), les travailleurs sont capables de se donner, même dans de mauvaises conditions de travail. Un Directeur d'école, Monsieur Z. avec lequel nous nous sommes entretenue nous a confié ceci :

Les conditions financières, ça on le connaît tout le temps, les enseignants c'est des grèves par ci par là. [...] Le matériel didactique n'est pas suffisant, le renouvellement ne se fait pas régulièrement, il y a les

dégradations par ci par là, il y a quelques années c'était le programme PERI qui avait donné quelques matériels et quelques ouvrages, mais depuis-là plus rien, au niveau des enseignants et au niveau des élèves, le matériel n'est pas suffisant. (Communication personnelle, 10/07/2018)

L'enseignant X quant à lui s'exprimait en ces termes :

(...) je peux toutefois dire que quand j'étais au lycée, avec ce que les enseignants disaient que les salaires ça ne va pas et autres, je ne me suis pas trop basé sur le salaire. Si j'avais voulu me baser sur les salaires, je n'allais pas enseigner aujourd'hui. Donc le salaire c'est un point secondaire qui vient nous aider à s'épanouir à peu près. Lorsque tu as la vocation de quelque chose, tu ne peux pas en même temps voir du côté argent. (Communication personnelle, 09/07/2018)

Et à Monsieur G de renchérir : « Ça ne doit pas être un travail de gagne-pain. Lorsqu'il est seulement un travail de gagne-pain, tu ne peux pas te donner à fond. » (Communication personnelle, 10/07/2018).

Monsieur K confirme :

(...) je peux dire qu'on ne travaille pas en cherchant l'argent, mais le travail apporte l'argent ; ça veut dire que quand vous voulez travailler, faites-le comme c'est la dernière chose que vous faites dans votre vie. [...] Je ne peux pas dire que chaque fois on doit travailler pour gagner, des fois on travaille pour aider les autres, pour bâtir la société. (Communication personnelle, 09/07/2018)

Ces verbatim viennent renforcer l'opinion selon laquelle les mauvaises conditions de travail ne freinent pas en soi l'élan des enseignants. C'est ainsi qu'en temps de grève, on a pu rencontrer des enseignants qui invitent leurs élèves à suivre des cours de rattrapage, des séances de répétition gratuites les weekends, les jours fériés, et même certaines matinées et après-midi des jours de grèves. Certes, on désire faire pression pour l'amélioration des conditions de travail, mais au même moment, on est tenu par le devoir, l'obligation morale envers les enfants placés sous sa responsabilité et dont on se porte garant de l'éducation, de la formation et de la réussite.

Nous pouvons loger ces faits dans le modèle de la dynamique globale de l'acteur de Sardas (1994). En effet, les enseignants, détenteurs de savoirs, qui ont la maîtrise

cognitive de leurs activités et qui sont censés partager ces connaissances avec leurs élèves se retrouvent dans une situation où ils se sentent lésés dans leur droit, et où ils ne bénéficient pas de la reconnaissance qui leur est due de la part des décideurs. Il s'agit par exemple des enseignants auxiliaires qui aimeraient se voir octroyés le statut de fonctionnaires, et les enseignants de façon générale qui luttent pour une revalorisation de leur métier, afin de continuer par tirer du plaisir dans ce qu'ils font, d'obtenir de bons résultats en fin d'années et de pouvoir tirer satisfaction de leur travail. Le manque de reconnaissance perçu par ces enseignants provoque donc des dysfonctionnements.

Toujours selon cette théorie, lorsque le manque de reconnaissance pousse l'individu à douter de la valeur et de l'utilité sociale de son travail, son investissement subjectif dans le travail s'en trouve influencé négativement, de même que son développement personnel. Il est à souligner que ces dysfonctionnements et situations de tension ne profitent ni aux enseignants qui doivent par la suite faire « des pieds et des mains » pour finir le programme, ni aux parents qui s'inquiètent de l'avenir de leurs enfants, ni aux enfants qui sont dans l'incertitude quant à leurs examens. Il s'agit d'un malaise qui pousse les enseignants à s'engager de façon particulière, à s'investir plus en vue de surmonter les obstacles, à mobiliser des ressources pour faire face aux difficultés (André, 2009). Il est question entre autres de se rendre flexible sur le temps, étant donné que certaines fois, les examens sont repoussés et les périodes de vacances qui devaient normalement durer deux mois sont réduites à un mois. L'enseignant est dès lors censé être en mesure de se sacrifier pour le développement intellectuel des enfants placés sous sa responsabilité.

6.1.2. Sens du travail et sentiment de responsabilité personnelle

La présente recherche nous a également permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle il existe une corrélation entre le sens du travail et le sentiment de responsabilité personnelle. Selon les données du tableau de corrélation (Annexe F), seule la dimension sociale du sens du travail intervient dans la relation avec le sentiment de responsabilité personnelle. Ainsi, plus les enseignants accordent à leur travail un sens social, plus ils se sentent personnellement responsables, notamment

pour la qualité de leurs relations avec leurs élèves. En effet selon la théorie des besoins d'Alderfer (1969), la motivation d'un individu est provoquée par une force interne, la nécessité de satisfaire trois sortes de besoins : les besoins d'existences, les besoins de rapports sociaux et les besoins de développement personnel. Et comme le souligne Jahoda (1982) dans sa définition des fonctions latentes importantes du travail, ce dernier doit pouvoir fournir ou permettre des contacts sociaux en dehors de la famille, afin de stimuler la motivation des travailleurs.

La prise en compte de la nécessité de satisfaire ses besoins de rapports sociaux nous renvoie en outre au courant des relations humaines (Mayo, 1933) dont les travaux ont permis de faire ressortir l'importance du groupe et des relations de travail dans la motivation et la performance des travailleurs. La motivation du travailleur enseignant pourrait ainsi dépendre de l'intensité de son besoin de rapports sociaux, et plus ce besoin est intense, plus l'individu s'investit afin de le satisfaire, et plus ce besoin est satisfait, moins il est intense (Alderfer, 1969). Cela explique bien le fait que plus les enseignants sont portés sur le social, plus ils se sentent responsables de la qualité de leurs relations avec les élèves et leurs collègues, et plus ils fournissent des efforts, donnent d'eux-mêmes afin d'avoir de bons rapports avec les acteurs avec lesquels ils interagissent sur leur lieu de travail.

De façon plus explicite, l'enseignant qui estime que grâce à son travail, il est respecté par ses proches et amis, il ne s'ennuie pas, il a du prestige et un statut, il bénéficie de l'estime des autres et que ses parents et amis qui espéraient le voir travailler sont satisfaits de son travail, se sent personnellement responsable de la qualité de ses relations avec ses élèves. Dès lors qu'il se rend compte qu'un de ses élèves ne pense pas qu'il ou elle pourrait compter sur lui en cas de besoin, qu'il ou elle pourrait lui confier ses problèmes liés à l'école ou non, ou qu'il ne se soucie pas vraiment de lui ou d'elle, il se sent personnellement responsable, interpellé et investit de l'énergie pour que ses relations avec ses élèves soient au plus beau fixe.

6.1.3. Effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur le lien entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail

Comme le démontre notre tableau de régression multiple avec terme multiplicatif, l'introduction de la variable modératrice (Sens du travail x Sentiment de responsabilité personnelle) dans la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail occasionne une variation positive du R-deux, confirmant ainsi le rôle modérateur du sentiment de responsabilité personnelle. Selon Hackman et Oldham (1980), les caractéristiques du travail notamment l'autonomie, confère au travailleur un sentiment de responsabilité. Dès lors que ce sentiment de responsabilité est combiné avec le sens du travail, la connaissance des résultats, et la satisfaction du contexte de travail, il engendre de la motivation interne au travail. Comme souligné dans le cadre conceptuel de cette recherche, cette dernière (motivation) peut être assimilée à quelques nuances près à l'investissement subjectif dans le travail qui constitue selon Maehr et Braskamp (1986) l'ensemble des schémas comportementaux de cette motivation.

Le travail enseignant étant un corps de métier où l'indicateur de qualité est avant toutes choses les résultats obtenus par les élèves aux différents examens ou compositions, nous avons découvert que les répondants se sentent en grande partie personnellement responsables si leurs élèves ne parviennent pas à réaliser de grands progrès durant l'année scolaire et ne réussissent pas bien. Au cours d'un entretien individuel, l'enseignant X nous a confié ceci : « L'enseignant n'a pas besoin d'un million, d'un milliard, de l'or à emmagasiner dans sa chambre pour dire que... son plaisir, sa joie, sa fierté c'est de voir ses enfants réussir. » (Communication personnelle, 11/07/2018). Les enseignants se sentent dès lors fortement responsables de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent étant entendu que pour la plupart d'entre eux, la première source de satisfaction réside dans l'obtention de bons résultats en fin d'année. Voici ce que nous a confié l'enseignante Y en Communication personnelle le 10/07/2018 :

Par rapport à ces enfants. Lorsqu'il y a un cours qui passe et je vois qu'ils n'arrivent pas à assimiler ou bien nous l'avons fait plusieurs fois et quelques mois après sur le même chapitre, tu poses des questions et que

les élèves n'arrivent pas à répondre, ça me fait mal. C'est comme si tu as mal enseigné [...] Alors qu'est-ce qu'il faut faire ? On s'efforce pour à chaque fois revenir sur les mêmes choses. [...] Lorsqu'on fait un cours et je vois qu'ils sont un peu fatigués, **je les motive**. De se lever, qui va danser pour faire un peu rire à la classe pour que le travail puisse passer.

Tant d'efforts et de sacrifices auxquels consentent les enseignants qui, comme le montrent les données recueillies, sont largement portés sur la dimension Générativité du travail enseignant. Le travail enseignant donne en effet la possibilité, l'opportunité, la chance de partager ses compétences avec les plus jeunes, d'enseigner et de former les autres, d'utiliser et de démontrer ses compétences et capacités, et de transmettre ses connaissances à la future génération. Le fait de se sentir concerné par la culture et la formation des autres relève avant tout du social. Il paraît donc évident qu'un enseignant qui accorde un sens social à son travail s'investisse plus dans son travail.

Comme le soulignent Trist (1978, 1981) et Emery (1976), le travail qui stimule l'engagement de celui qui l'exécute doit pouvoir lui permettre de relier l'exercice de ses activités à leurs conséquences sociales, tout en contribuant à la société. Ainsi, œuvrer pour la formation des futurs cadres, enseignants, médecins, agents administratifs, entrepreneurs, ou commerçants constitue une fierté pour les enseignants, dont le but principal est justement la transmission du savoir.

Tout compte fait, l'utilisation d'une démarche mixte au moyen de l'entretien et du questionnaire nous a permis d'obtenir des résultats satisfaisants en vue de vérifier l'existence de lien entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. Il nous revient à présent de mener une observation critique à l'égard de la méthodologie utilisée pour aboutir aux résultats ci-dessus commentés, après avoir comparé ces résultats à ceux obtenus par d'autres chercheurs qui se sont penchés sur les mêmes concepts que ceux abordés dans notre thèse.

6.2. Discussions des résultats

Cet exercice nous permettra avant tout de statuer sur la psychométrie et la validité des différentes échelles utilisées pour collecter les données auprès des enseignants constituant notre échantillon. Ensuite, cette phase de discussions sera le lieu de comparer nos résultats à ceux obtenus par d'autres chercheurs, dans des contextes différents ou identiques aux nôtres. Nous évoquerons également quelques limites méthodologiques dont a souffert la présente étude avant de présenter ses implications aussi bien scientifiques que pratiques.

6.2.1. Psychométrie, validité des différentes échelles utilisées

La présente étude qui se veut une étude exploratoire a pour objectif de démontrer l'existence de relations entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. L'utilisation d'une méthodologie mixte, alliant le quantitatif au qualitatif nous a permis d'avoir une vue plus poussée sur les questions relatives notamment à ce que le travail représente pour les enseignants, à comment ils le définissent, et à leur sentiment de responsabilité...

Afin de mesurer le Sens du travail chez les enseignants des cours moyens au Togo, nous avons choisi d'utiliser l'échelle à quatre (4) dimensions de Mor Barack (1995) pour la simple raison que les facteurs qui le composent s'adaptent bien au contexte de l'éducation et à la population d'enseignants, notamment le facteur Générativité qui renvoie à la transmission des connaissances et expériences aux plus jeunes. L'indice KMO calculé (0,792) n'est pas loin de celui obtenu par le créateur de l'outil (0,89), ce qui nous permet de dire que l'échelle traduite et adaptée à notre contexte fait apparaître une bonne capacité de factorisation.

Par ailleurs, les tests de fiabilité effectués nous ont permis d'obtenir les résultats suivants : sens du travail général = 0,770 ; dimension sociale = 0,615 ; dimension personnelle = 0,625 ; dimension financière = 0,403 ; dimension Générativité = 0,709. Dans ses travaux, Mor Barack (Op. Cit) a trouvé respectivement pour ces facteurs : 0,92 - 0,81 - 0,87 - 0,70 - 0,85. Certes, les chiffres obtenus auprès des enseignants

togolais sont relativement faibles, comparés à ceux obtenus par le créateur de l'outil, mais selon certains auteurs comme Nunnally (1967), les valeurs comprises entre 0,50 et 0,60 sont « acceptables » pour les études préliminaires.

Quant à l'échelle multidimensionnelle du Sentiment de responsabilité personnelle, la Teacher Responsibility Scale de Lauermann et Karabenick (2011a), traduit en français par Vaudroz et Berger (soumis), les résultats des tests ont permis d'obtenir un indice KMO = 0,864 et une variance totale calculée de 65,908. Tout comme l'échelle du Sens du travail, nous pouvons affirmer que celle du sentiment de responsabilité est adaptée au contexte togolais. De plus, les tests de fiabilité effectués donnent des coefficients alpha de Cronbach dont les valeurs sont situés entre 0,72 et 0,88, des résultats proches de ceux obtenus par Girardet et Berger (2016), dont les valeurs sont situées entre 0,71 et 0,81.

Enfin, en ce qui concerne l'investissement subjectif dans le travail, nous avons utilisé une échelle unidimensionnelle inspirée des travaux de Laurin-Lamothe (2011), d'André (2009) et de quelques faits observés sur le terrain. Cet outil est donc constitué de six (Items). Avec un indice KMO de 0,67, une variance totale calculée de 62,19, et un coefficient alpha de Cronbach de 0,50, cette échelle présente une homogénéité et une fiabilité d'autant plus que les six (6) items à savoir le sacrifice du temps personnel, la prise d'initiative, la créativité, la satisfaction tirée des bons résultats en fin d'année, l'enthousiasme et le plaisir sont tous corrélés avec l'investissement subjectif dans le travail.

6.2.2. Relation entre le Sens du travail, le Sentiment de responsabilité personnelle et l'Investissement subjectif dans le travail

La notion de responsabilité des enseignants prend de plus en plus de l'importance dans l'exercice du métier et les attentes vis-à-vis de ces professionnels (Girardet & Berger, 2016). Selon les résultats obtenus par ces auteurs, les enseignants se disent responsables de la qualité de l'enseignement qu'ils délivrent et des relations qu'ils entretiennent avec les élèves. Au contraire, la réussite et la motivation des élèves appellent dans une moindre mesure leur responsabilité. Dans le cas de la présente étude par contre, les scores moyens obtenus montrent que les enseignants se sentent

plus responsables pour la qualité de leur enseignement et pour la motivation des élèves, que de leur réussite et de la relation qu'ils entretiennent avec eux. Nous suggérons que cette différence pourrait s'expliquer par la différence des publics visés par ces deux études. En effet, la première a eu lieu auprès d'élèves en formation professionnelle qui sont pour la plupart des adolescents et des jeunes adultes qui ont choisi eux-mêmes pour la plupart leur formation, qui se doivent d'être motivés et à qui une part de responsabilité est attribuée. Alors que la nôtre a concerné les enseignants du primaire, qui ont à leur charge des tout-petits enfants qui ont besoin d'être motivés, poussés à aimer, à s'intéresser et à accorder de la valeur aux enseignements dispensés. L'enseignant se sent alors responsable de leur motivation et de la qualité de ce qu'il leur transmet comme connaissances.

Par ailleurs, nous sommes parvenue à la conclusion selon laquelle plus les enseignants attribuent un sens social à leur travail, plus ils se sentent personnellement responsables pour les relations avec leurs élèves. Ces résultats se rapprochent de ceux de Thomson, Turner et Nietfeld (2012) qui ont pu démontrer que les enseignants chez lesquels on note une prédominance des motivations intrinsèques et sociales, et sur lesquels les influences sociales ont eu un impact important (nommés enseignants enthousiastes), considèrent le rôle du développement des élèves (sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves) comme plus important que les autres profils d'enseignants. De même, Girardet et Berger (2016) ont observé un lien direct entre la valeur d'utilité sociale et le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves, pour leur réussite ainsi que pour leur motivation.

Il est vrai qu'à notre connaissance, aucune étude au Togo n'a formellement et nommément étudié le lien entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail. Cependant, beaucoup d'études ont tenté de croiser un travail qui a du sens à des résultats positifs individuels tels que l'engagement au travail, l'implication organisationnelle, la satisfaction au travail qui sont des thèmes connexes à l'investissement subjectif dans le travail, et à des résultats positifs organisationnels tels que la performance (Allan & al., 2016 ; Morin & al., 2007 ; Lips-Wiersma & Whright, 2012 ; Steger & al., 2012).

Certains chercheurs ont introduit d'autres variables en vue de mesurer leur effet médiateur ou modérateur sur la relation entre le sens du travail et l'engagement organisationnel : la sécurité au travail et la disponibilité (May & al., 2004), la réflexion positive à propos du travail et la centralité du travail (Jian & Johnson, 2017).

En outre, le sens du travail et le sentiment de responsabilité associés à la connaissance des résultats de la performance d'un travailleur constituent des variables qui ont un impact majeur sur la motivation et la satisfaction d'une personne à son travail (Hackman & Oldham, 1980). Cette conclusion s'apparente à la nôtre : le calcul des régressions nous a en effet permis de mettre en lumière l'effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail. Néanmoins, la généralisation de ce résultat doit se faire de façon très mesurée à cause de la faiblesse du R-deux calculé. Cette faiblesse pourrait s'expliquer par le fait que d'autres facteurs entrent en jeu dans le processus de l'investissement subjectif dans le travail.

6.2.3. Implications théoriques et pratiques

6.2.3.1. Modèle théorique final

Les objectifs scientifiques de cette recherche à savoir évaluer les indices de corrélation entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail ont été quasiment atteints. Elle a en effet permis de démontrer que le sens du travail influence positivement et significativement l'investissement subjectif dans le travail, que le sens du travail social est positivement et significativement corrélé avec le sentiment de responsabilité personnelle et le sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves. Nous sommes également parvenue à démontrer l'effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail. Par contre, la proposition de relation entre le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail n'a pas été vérifiée.

Certes, selon Reuchlin (1962), il est nécessaire de ne pas procéder à une imputation causale hâtive. Mais, à partir de la littérature scientifique et des résultats de cette recherche, nous proposons le modèle théorique suivant qui permet de comprendre les relations entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail :

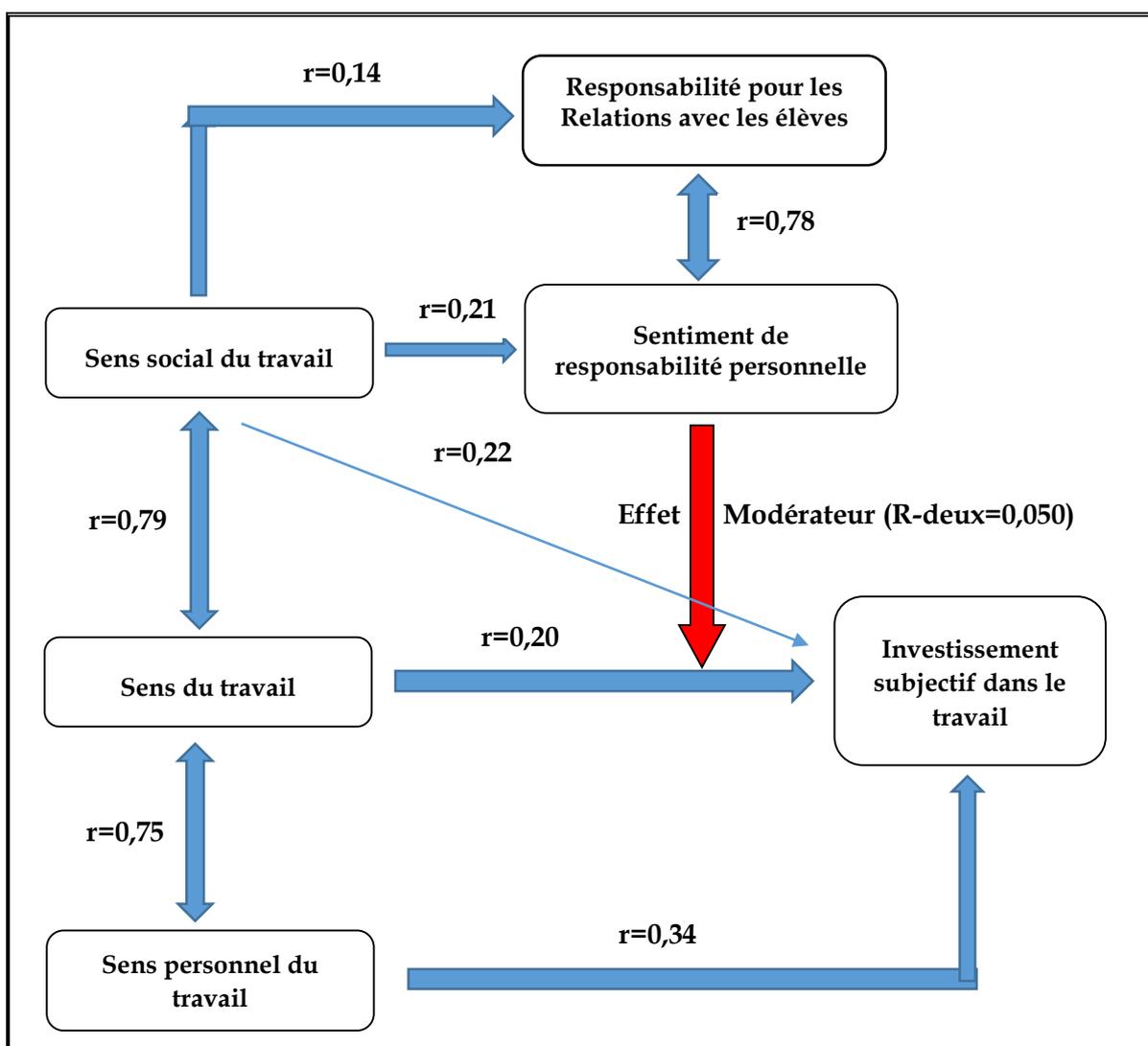


Figure 10 : Modèle théorique final : relations entre le Sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement subjectif dans le travail.

La figure ci-dessus présente les liens de cause à effet entre les différentes variables prises en compte par cette recherche. Néanmoins, compte tenu de la faiblesse relative des R-deux calculés (4 et 5%), il serait souhaitable que de prochaines études s'attèlent à la confirmation de ces relations en explorant d'autres dimensions,

pouvant prédire de manière significative l'investissement subjectif dans le travail. Ceci pourrait permettre de mettre en place une théorie de l'investissement subjectif dans le travail enseignant, adapté non seulement au contexte togolais, mais aussi et surtout généralisable et utilisable sous d'autres cieux.

Par ailleurs, la présente étude vient enrichir le champ des études se situant dans le domaine plus large de la psychologie existentielle qui est une discipline scientifique s'intéressant aux grandes questions de la vie, aux choix que les individus effectuent dans leur existence, aux contraintes qu'ils rencontrent et aux moyens qu'ils mobilisent pour les dépasser (Lemoine et Bernaud, 2019). Les thématiques abordées dans ce domaine sont celles de la prise de conscience, du *sens du travail*, du bonheur dans la vie... La psychologie existentielle se préoccupe donc du fait que chaque individu puisse s'accomplir dans sa vie tout en respectant ses choix fondamentaux et procède par des méthodes d'intervention très concrètes permettant de faire face à des crises de la vie des individus, des groupes ou des organisations.

6.2.3.2. Perspectives d'application

Comme l'ont mis en évidence Igalens et Roussel (1998), les implications managériales constituent l'ultime objectif de toute recherche en gestion des ressources humaines et garantissent que la recherche rejoint une préoccupation réelle du terrain. Ainsi, l'étude de l'investissement subjectif dans le travail ne se justifie que si elle permet d'améliorer la gestion, car toute recherche en sciences de gestion a le souci d'améliorer, directement ou indirectement, l'efficacité des organisations.

Comme indiqué dans l'analyse de la situation de ce travail, le choix de l'objet et de la problématique de la présente étude a été guidé par des faits réels, notamment les grèves répétitives, et les réactions de certains enseignants face à cette situation tendue entre les décideurs et le corps enseignant. Aussi, dans la pratique, la contribution majeure de cette étude réside-t-elle dans le fait qu'elle permette d'identifier le sens du travail et le sens personnel du travail comme précurseurs de l'investissement subjectif dans le travail. Ceci est intéressant dans la mesure où elle permet d'enrichir l'opinion générale qui serait tentée de croire que l'investissement

des enseignants n'est lié qu'à l'amélioration des conditions matérielles et financières de travail. Il faudra comprendre que le malaise est plus profond que ce que l'on pourrait imaginer.

Les résultats de la présente étude ont en outre permis de faire ressortir que les enseignants attribuent plus le sens social et de générativité à leur travail, que le sens personnel et financier. Il revient dès lors aux responsables, notamment aux chefs d'établissements, d'instaurer au sein de leurs établissements un climat social qui permette aux enseignants d'avoir le sentiment de faire partie d'une équipe de travail, d'appartenir à un groupe soudé, qui promeut l'émulation des idées et une franche collaboration entre collègues. Comme le propose la théorie des besoins d'Alderfer (1969), le travail doit pouvoir permettre à l'individu de satisfaire ses besoins de relations sociales. Concrètement, nous proposons que des réunions formelles et/ou informelles soient régulièrement organisées afin de permettre aux collaborateurs de communiquer, d'échanger sur leurs pratiques, leurs expériences, bref de se sentir appartenir à un groupe. Comme le souligne Rosso et al (2010), les mécanismes de construction du sens reposent sur plusieurs dimensions dont l'appartenance à un groupe, et les sources du sens du travail sont constituées entre autres de facteurs environnementaux notamment les collègues de travail, les supérieurs, les communautés professionnelles et la famille.

Ces rencontres, formelles et informelles peuvent être le lieu de percevoir du soutien de la part des collègues et de l'organisation. Ce soutien organisationnel peut se définir comme la perception que le salarié a de la manière dont l'organisation valorise ses contributions (sens personnel du travail : travail qui permet de se sentir utile) et se soucie de son bien-être. Il renvoie aussi à l'étendue selon laquelle le salarié pense pouvoir obtenir de l'aide de la part de l'organisation lorsqu'il rencontre des situations difficiles (Rhodes & Eisenberger, 2002), et a un effet positif sur l'engagement organisationnel affectif des salariés (Eisenberger, Fasolo & Davis-lamastro, 1990 ; Van Breugel, Van Olffen & Olie, 2005). L'on peut dès lors considérer que le fait de trouver des compromis et de répondre dans la mesure du possible aux revendications des enseignants, d'améliorer un tant soit peu leurs conditions de travail constitue une approche de soutien organisationnel afin de

relever leur niveau d'attachement envers l'organisation, et de rehausser du coup leur degré d'investissement dans le travail.

Par ailleurs, sur les 15 entretiens réalisés en vue d'étayer les données quantitatives recueillies, neuf enseignants ont clairement exprimé leur non-adhésion à la politique éducationnelle en vigueur actuellement au Togo. Soulignons que l'adhésion constitue un item de l'investissement subjectif dans le travail selon Laurin-Lamothe (2011). En guise d'illustration, Monsieur H estime que le programme d'enseignement est « trop long, trop lourd, trop vaste, trop chargé et inadapté au contexte actuel marqué par les progrès scientifiques et technologiques » (Communication personnelle, 11/07/2018). Ils ont donc proposé ou recommandé que le système soit revu, révisé, et que les enseignants, surtout ceux du secteur privé qui représentent une part importante de l'effectif total des enseignants, soient bien formés, encadrés de façon continue afin de stimuler leur degré d'investissement dans le travail.

Nous aimerions nous placer dans cette optique de formation continue et proposer que cette formation continue se fasse non seulement quand il y a changement de manuel comme nous le remarquons ces dernières années, mais de façon systématique pour tous les enseignants. Il serait intéressant que des ateliers de renforcement des capacités et des journées pédagogiques soient organisés en vue d'encourager le partage d'expériences. Il est en effet prouvé que l'utilité sociale du travail et les occasions d'apprendre et de se développer influencent le sens du travail, et la reconnaissance organisationnelle, qui influencent à leur tour la santé mentale et l'engagement affectif des agents (Morin & Aranha, 2008).

Les recyclages, les renforcements de capacité et les journées pédagogiques sont en outre d'une importance capitale dans la mesure où il est également ressorti de notre étude que les enseignants se sentent dans une large mesure responsables de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Les former régulièrement leur permettra donc d'être à jour, de bien faire leur travail et d'obtenir les résultats escomptés, car, comme le soulignent Jouili et Chaabouni (2005), la formation professionnelle en entreprise est l'ensemble des actions, des méthodes et des

supports à l'aide desquels les individus sont incités à améliorer leurs connaissances, leurs comportements et leurs attitudes. Ceci permet d'atteindre à la fois les objectifs de l'entreprise et ceux qui sont personnels aux travailleurs dans le temps présent et dans le futur.

Nous suggérons par ailleurs que des inventaires se fassent, en vue de l'élaboration des plans de formation prenant en compte les besoins particuliers en formation des enseignants. Il faudra traiter ces dossiers au cas par cas, car l'enseignant A a peut-être besoin de savoir comment maintenir la discipline dans sa classe, alors que l'enseignant B a besoin qu'on l'aide à mieux captiver l'attention de ses élèves. Tandis que l'enseignant C a besoin d'une connaissance approfondie de l'enfant et de sa psychologie afin de se comporter déceimment envers lui, l'enseignant D a besoin d'être formé sur le genre afin d'éviter tout comportement ne favorisant pas l'apprentissage chez certains élèves vulnérables, notamment les enfants en situation de handicap. Bref, tous les travailleurs n'ont pas les mêmes besoins en formation, et ce qui motive l'enseignant X, ne motive pas forcément l'enseignant Y. Ce qui amène l'enseignant Q à s'investir dans son travail n'est pas forcément ce qui appelle l'investissement de l'enseignant R. Pour certains enseignants, les besoins sont d'ordre existentiel, pour d'autres ils sont d'ordre relationnel, et pour d'autres encore, ce sont des besoins de développement personnel (Alderfer, 1969). Il faudra alors instaurer une gestion personnalisée du personnel éducatif, en tenant compte de leurs aspirations, de leurs besoins, du sens même qu'ils attribuent à leur travail, de leur niveau de responsabilité personnelle afin d'agir sur leur degré d'investissement subjectif dans le travail. On pourrait donc proposer que des entretiens annuels d'évaluation soient instaurés systématiquement au sein des inspections en vue de permettre aux enseignants d'exprimer leurs besoins, leurs difficultés et leurs perspectives d'avenir.

En outre, effectuer une étude sur le sens du travail relève de la plus grande importance, car « le sens du travail peut être considéré comme une facette spécifique du sens de la vie » (Bernaud, Lhotellier & al., 2015, p. 22), même si la plupart des chercheurs l'étudient de façon singulière, séparée le plus souvent des questions existentielles plus générales. Comme souligné un peu plus haut, cette étude vient

ainsi enrichir le champ des recherches logées dans le domaine plus large de la psychologie existentielle qui est une discipline scientifique s'intéressant aux grandes questions de la vie, aux choix que les individus effectuent dans leur existence, aux contraintes qu'ils rencontrent et aux moyens qu'ils mobilisent pour les dépasser (Lemoine & Bernaud, 2019). La psychologie existentielle se préoccupe en effet du fait que chaque individu puisse s'accomplir dans sa vie tout en respectant ses choix fondamentaux. Elle procède par des méthodes d'intervention très concrètes permettant de faire face à des crises de la vie des individus, des groupes et des organisations. Dès lors, la situation de crise que traverse le corps des enseignants togolais nous interpelle. Monsieur T interviewé dans le cadre de cette recherche disait ceci :

C'est aujourd'hui que l'enseignant est devenu quelque chose, bon, terre à terre. Mais dans le temps, quand tu es enseignant dans un village, tu es comme un Préfet. Tu es le représentant, le bras droit du chef. Mais de nos jours ce métier n'a plus sa valeur... Il n'y a plus de vocation. Ou bien, je ne dirai pas qu'il n'y en a plus, mais même s'il y en a, c'est rare, c'est peu. Peu de personnes vont aimer aujourd'hui embrasser volontairement le métier de l'enseignement pour plusieurs causes. Mais dans le temps, nos grand-frères, c'est par vocation. La plupart dans le temps, ceux qui nous ont enseigné c'est par vocation. Et ça passe bien. Mais de nos jours, c'est un gagne-pain. C'est un gagne-pain. (Communication personnelle, 12/07/2018)

Ce discours relève de la problématique de la perception, de la représentation, du sens que recouvre ce métier d'enseignant, non seulement pour les enseignants eux-mêmes, mais aussi pour les autres acteurs (décideurs, populations, élèves). La mesure unidimensionnelle du sens du travail auprès des enseignants a permis d'observer que certains enseignants ne trouvaient pas du sens dans leur travail. Or, la présente étude a permis de mettre en évidence le lien entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail. De plus, Steger et al (2012) ont montré que le sens est positivement corrélé à la satisfaction de vie et négativement à la dépression. En outre, selon Bernaud, Lhotellier et al. (2015), « ...le développement du sens peut avoir un impact positif sur l'efficacité professionnelle et l'adaptation au travail, *a contrario* la perte de sens peut avoir des conséquences cataclysmiques pour l'individu et son entourage. Il est donc essentiel de ne pas contribuer à

dégrader le sens du travail et, quand cela est possible, d'aider à le développer ou à le maintenir ». Dès lors, comment aider à développer ou à maintenir le sens du travail ?

En premier lieu, les organisations ou gouvernements ont un rôle important à jouer. Comme le soulignent Oishi et Diener (2013, p. 7), « ...si un gouvernement veut augmenter le sens de la vie de ses habitants et prévenir le suicide, la prospérité économique n'aide pas à atteindre ces objectifs ». Il convient de développer certaines activités dont les effets directs ou indirects peuvent être de développer le sens du travail et de la vie. On peut par exemple veiller au niveau des organisations à encourager la tenue de séminaires sur le sens du travail individuel et collectif et à replacer ainsi la signification du travail au cœur des débats. De façon plus concrète, les ministères en charge de l'éducation au Togo pourraient organiser des séminaires de formation sur le sens du travail enseignant et traiter des questions relatives à la construction et au maintien du sens du travail. On pourra également réaliser au recrutement de ces enseignants, des tests d'intérêt ou des entretiens individuels en vue d'avoir une idée de ce qui sous-tend le choix du travail enseignant et du sens même que les postulants attribuent à ce travail.

En deuxième lieu, la thématique du sens du travail fournit des repères essentiels pour l'élaboration et l'animation d'un dispositif d'accompagnement psychologique qui permet aux individus d'enclencher un changement individuel passant par l'actualisation de leur potentiel de sens. Bernaud, Lhotellier et al. (2015) proposent à cet effet un dispositif d'accompagnement psychologique qui a pour objectif de favoriser l'approfondissement d'une réflexion sur les priorités professionnelles des bénéficiaires. Ce dispositif conduit le bénéficiaire à réfléchir sur l'articulation entre sa vie professionnelle et sa vie hors travail, à faire évoluer son regard sur sa vie et à offrir de nouvelles perspectives, en incluant une identification et une anticipation des contraintes et d'obstacles possibles et de réponses à ces difficultés. L'individu repère ses propres ressources et imagine des stratégies de dépassement. Bref, cela revient à rendre le sujet plus acteur de son existence.

6.2.4. Limites et perspectives

La présente recherche présente quelques limites méthodologiques de sorte que la généralisation de ses résultats doit se faire avec précaution. D'abord, les pratiques et données liées au sens du travail, au sentiment de responsabilité personnelle et à l'investissement subjectif dans le travail ont été décrites par les enseignants eux-mêmes. Les questionnaires remplis pourraient donc être empreints de subjectivité, car par exemple, nous n'avons pas mesuré le degré d'investissement subjectif dans le travail, mais le niveau d'investissement tel que décrit par les enseignants sur la base des outils que nous avons mis à leur disposition. Il s'est agi d'une certaine manière d'une auto-évaluation, car ils ont répondu à la fois aux variables indépendantes et dépendantes. Ceci introduit un biais de « common variance » (Crampton & Wagner, 1994).

Pour réduire ce biais, nous avons suivi les recommandations de Podsakoff, Williams, et Todor (1986) et de Kline, Sulsky et Rever-Moriyama (2000). Des instructions aussi claires et aussi précises que possible ont ainsi été fournies aux répondants et dans le questionnaire, la variable indépendante ainsi que la variable modératrice ont été présentées avant la variable dépendante. En effet, ces auteurs estiment qu'une variable dépendante doit suivre plutôt que précéder une variable indépendante afin de traiter ce problème de « common variance ». Il serait tout aussi intéressant que d'autres études se penchent sur la question en procédant par une triangulation des informations sur le sens du travail, le sentiment de responsabilité et l'investissement des enseignants dans leur travail avec des données recueillies auprès de plusieurs cibles : des Directeurs d'école, des enfants et des enseignants eux-mêmes.

Ensuite, la latitude donnée aux enseignants de remplir eux-mêmes le questionnaire et de nous les retourner dans un délai donné nous a certes permis d'obtenir un nombre important d'informations, mais malheureusement, certaines fiches ne nous ont pas été retournées et d'autres ont été partiellement remplies. Ce qui nous a fait perdre des informations. Néanmoins, nous estimons avoir contourné un tant soit peu ces situations indésirables en appliquant la formule de Magnani (1999) qui nous

a permis d'insérer une marge d'erreur, ce qui a minimisé l'effet des pertes de questionnaire.

En outre, comme précisé un peu plus haut, compte tenu de la faiblesse relative des R-deux calculés (4 et 5%) grâce aux régressions effectuées en vue de démontrer l'effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail, il serait souhaitable que de prochaines études s'attèlent à la confirmation de ces relations en explorant d'autres dimensions. L'on pourra par exemple lier l'investissement subjectif au contexte socio-économique du pays, marqué par le taux élevé de chômage. Ceci pourra en effet expliquer le fait que l'individu préfère rester dans un emploi dont les conditions d'exercice ne correspondent pas à ses attentes et s'y investir personnellement pour le garder, que de se retrouver au chômage.

Enfin, nous avons limité notre étude aux fonctionnaires des enseignements primaires. Nous estimons qu'il serait intéressant à l'avenir d'impliquer dans une démarche comparative les enseignants du secondaire, et même ceux du supérieur afin d'avoir une idée globale des facteurs incitant les enseignants à s'investir dans leur travail.

Conclusion du Chapitre 6

A ce stade de notre travail, nous sommes arrivés, grâce aux approches théoriques de différents auteurs, à expliquer les relations entre nos différentes variables. Certes cette étude présente quelques limites, mais elle a le mérite d'aborder un élément important des comportements organisationnels : l'investissement subjectif dans le travail qui, selon les résultats de notre étude est influencé par le sens que les enseignants attribuent à leur travail. Les outils utilisés sont fiables, bien adaptés au contexte togolais et les résultats obtenus nous ont permis de tester le modèle théorique élaboré et de confirmer l'effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement dans le travail. A présent, que conclure globalement de ce travail de recherche ?

CONCLUSION GENERALE

Dans le prolongement des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), les chefs d'Etat et de gouvernement et hauts représentants réunis au Siège de l'Organisation des Nations Unies à New York du 25 au 27 septembre 2015, ont adopté un nouveau programme pour le développement durable à caractère universel, applicable dans son intégralité à l'horizon 2030, dans ses trois dimensions : économique, sociale et environnementale. Au point quatre (4) des 17 objectifs à atteindre dans le cadre de ce nouveau programme, se trouve la capacité d'assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Il s'est dès lors établi un consensus mondial sur le rôle central de l'éducation primaire dans l'atteinte des autres Objectifs, et il est prévu à cet effet un accroissement net du nombre d'enseignants qualifiés, piliers et garants de l'éducation.

En Afrique subsaharienne et plus particulièrement au Togo, force est de constater que les conditions d'exercice du travail enseignant sont loin d'être un modèle. Selon le document de mise en œuvre du Plan National de Développement (PND) de la République togolaise (2018), « des avancées importantes ont été enregistrées au niveau des indicateurs relatifs au taux net de scolarisation dans le primaire et à la parité filles-garçons dans l'éducation primaire ». Pour ce faire, de gros efforts sont faits de la part du gouvernement togolais et des partenaires techniques et financiers en vue d'améliorer les conditions de travail des enseignants, mais il serait convenable de se pencher également sur l'aspect psychologique, subjectif qui entre en jeu dans le travail enseignant. Comme le soulignent Morin (2006) et Isaksen (2000), les travailleurs sont en mesure de se donner, de s'impliquer, de s'engager dans leur travail malgré les mauvaises conditions dans lesquelles ce travail s'effectue.

La présente étude a le mérite d'être une des premières à avoir abordé le sujet de l'investissement subjectif dans le travail en lien avec le sens du travail et le sentiment de responsabilité personnelle auprès du personnel enseignant au Togo. Une revue

des travaux antérieurs a permis de faire ressortir que, aussi bien dans le contexte togolais qu'à l'étranger, aucune étude n'a mis en relation ces trois variables. L'objectif de cette thèse était dès lors de vérifier l'existence de relation entre le sens du travail, le sentiment de responsabilité personnelle et l'investissement dans le travail. Pour ce faire, un questionnaire constitué de trois échelles a été élaboré en vue de collecter les données nécessaires au test des hypothèses formulées. Il s'agit de l'échelle du Sens du travail de Mor Barack (1995), de l'échelle du Sentiment de responsabilité personnelle de Lauermaun et Karabenick (2011a) et de l'échelle de l'investissement subjectif dans le travail conçue à l'aide des observations faites sur le terrain et des données issues de la littérature. Afin d'étayer les données quantitatives recueillies, un guide d'entretien a également été élaboré en s'inspirant des éléments du questionnaire. Ce questionnaire et ce guide d'entretien ont permis de collecter des données dont le traitement statistique a permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

- le sens du travail et ses dimensions sociale et personnelle prédisent l'investissement subjectif dans le travail ;
- le sens social du travail influence d'une part le sentiment de responsabilité personnelle, et d'autre part le Sentiment de responsabilité pour les relations avec les élèves ;
- le sentiment de responsabilité personnelle modère la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail.

Néanmoins, compte tenu du caractère partiel du pouvoir explicatif de notre modèle final, il serait important d'envisager d'autres études plus approfondies, intégrant soit des enseignants d'autres degrés d'enseignement, soit des agents d'autres corps de métier en vue de faire ressortir d'une façon globale les facteurs stimulant l'investissement subjectif dans le travail. En plus de la triangulation évoquée, c'est-à-dire le fait de collecter les données auprès de plusieurs cibles, l'utilisation de l'observation pourrait également s'avérer fructueuse en vue d'apprécier de visu les pratiques d'enseignement et les comportements adoptés par les enseignants envers leurs élèves. Ces études complémentaires permettront une généralisation et

pourront aboutir à une théorisation proprement dite de l'investissement subjectif dans le travail, en vue de la mise en œuvre d'actions pouvant rehausser cet investissement chez les travailleurs.

Dans la pratique, les résultats de cette étude offrent des pistes d'actions sur la construction et le maintien du sens du travail auprès des professionnels. Ainsi, le modèle de la psychologie du sens (Lemoine & Bernaud, 2019), notamment l'accompagnement psychologique centré sur le développement du sens (Bernaud, Lhotellier & al., 2015) pourrait bien être appliqué en vue d'aider les enseignants à résoudre les questions liées au sens de la vie, du travail, de la formation et de la retraite afin de contribuer à leur accomplissement tout en respectant leur choix. Comme stipulé dans le document de mise en œuvre du PND (République togolaise, 2018), un des défis à relever est d'améliorer la gestion du système en révisant le mécanisme d'affectation des enseignants et la gestion des ressources humaines. Cette gestion pourrait donc être personnalisée et axée sur les réunions, la détection des besoins en formation des enseignants et les séminaires de formations au sens. L'on pourrait également instaurer au sein des établissements des rencontres régulières, formelles ou non en vue de répondre aux besoins de relations sociales inhérentes à l'existence humaine.

Cette étude est d'autant plus intéressante qu'elle permettra de rehausser aussi bien le niveau de la qualité de l'enseignement que celui de l'apprentissage chez les élèves. Car, un enseignant qui trouve du sens dans son travail s'y investit personnellement : il sacrifie son temps personnel au profit d'activités en lien avec l'enseignement, il est capable de mettre en œuvre des idées, il crée lui-même des activités bénéfiques pour le développement intellectuel de ses élèves, sa première source de satisfaction réside dans l'obtention de bons résultats en fin d'année, il est enthousiasmé par son travail et en tire du plaisir. L'apprentissage des élèves et la qualité de l'enseignement ne peuvent qu'être meilleurs en présence d'un enseignant motivé qui s'implique personnellement dans son travail. Cependant, il faudra que d'autres études soient consacrées à l'étude de l'investissement en lien avec le contexte socio-économique par exemple, afin d'avoir une vue un tant soit peu globale sur la question du sens du travail et de l'investissement personnel au travail.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J-C. (1988). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Del Val.
- Alderfer, C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4(2), 142-175.
- Aliakbari, M., & Kafshgar, N. B. (2013). On the Relationship between Teachers' Sense of Responsibility and their Job Satisfaction: The Case of Iranian High School Teachers. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2 (2), 487-501. Accessible à l'adresse: <http://www.european-science.com>
- Allan, B. A., (2017). Task significance and meaningful work: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behaviour*, 102, 174-182.
- Allan, B. A., Autin, K. L., & Duffy, R. D. (2016). Self-determination and meaningful work: Exploring socioeconomic constraints. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2016.00071
- Allan, B. A., Duffy, R. D., & Collisson, B. (2017). Helping Others Increases Meaningful Work: Evidence From Three Experiments. *Journal of Counseling Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000228>
- Alter, N. (2010). *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. Paris : La Découverte.
- André, B. (2009). *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail : approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise*. Thèse de doctorat à l'Université de Genève (Thèse FPE 321; PDF à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/>).
- André, B. (2010). *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail*. Actes du congrès de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Andreassen, C. S., Hetland, J., & Pallesen, S. (2010). The relationship between 'workaholism', basic needs satisfaction at work and personality. *European Journal of Personality*, 24, 3-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/per.737>

- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*, 193–203. doi:10.1037/1076-8998.12.3.193
- Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., Di Fabio, A. & Bernaud, J.-L. (2016). Perceived Work Conditions and Turnover Intentions: The Mediating Role of Meaning of Work. *Frontiers in Psychology, 7*(704), 1-9. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00704
- Auger, Y., de Barthès, S., Devaux, Y., & Leprince-Ringuet, V. (2009). *Le sens au travail : enquête auprès de personnes reconverties*. Paris : HEC Paris.
- Avolio, B., Bass, B., & Jung, D. (1995). *Construct validation and norms for the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-Form 5X)*. Binghamton: State University of New York, Centre for Leadership Studies.
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., Shantz, A., & Soane, E. (2017). The mismanaged soul: Existential labor and the erosion of meaningful work. *Human Resource Management Review, 27* (2017), 416-430. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.11.001>
- Baker, M. J. & Roberts, J. (2011). All in the mind? Ethical identity and the allure of corporate responsibility, *Journal of business ethics, 101* (S1), 5-15.
- Banque mondiale (2003). *Le système éducatif togolais : Éléments d'analyse pour une revitalisation* (Document de travail). Rapports d'Etat sur les Systèmes Educatifs Nationaux (RESEN), Série Développement Humain de la Région Afrique.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Li, N. (2013). The theory of purposeful work behavior: The role of personality, higher-order goals, and job characteristics. *Academy of Management Review, 38*, 132-153. doi:10.5465/amr.2010.0479
- Barros, S. C., Borges, L. O., & Alvaro-Estramiana, J. L. (2017). Economic changes and the meanings of work and money. *Journal of Work and Organizational Psychology, 33* (2017), 23–31. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

- Baudelot, C., & Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux ? Le Bonheur et le travail en France*. Paris : Fayard.
- Baudry de Vaux, M., Ceccaldi, S., Harinck, P., de Lassus, I. & Tissot, F. (2001). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Dir.), *Formation emploi* (77-78). Bruxelles : De Boeck université.
- Bauman, Zygmunt. 1998. What prospects of morality in times of uncertainty? *Theory, Culture and Society*, 15, 1: 11-22.
- Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. & Tipton, S.M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Belloncle, G. (1984). *La question éducative en Afrique noire*. Paris : Karthala.
- Bendassolli, P. F., & Gondim, S. M. (2014). Significados, sentidos e função psicológica do trabalho : discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32, 131-147. <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.09>
- Berger J-L & D'Ascoli Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie, recherches en éducation*, 175, 113-146. Article disponible en ligne sur l'adresse URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3113>
DOI : 10.4000/rfp.311. Consulté le 18 / 10 / 2019.
- Berger, J.-L., Girardet, C., Vaudroz, C., & Aprea, C. (sous presse). How does motivation to become a teacher shape teaching behaviors and beliefs? In H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Eds.), *Why teach? How teachers' motivations matters around the world*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bérud, G., Clémence, A. & Meyer, G. (1985). Les apprentis : image de soi et images du monde. *Revue Suisse de Sociologie*, 1, 73-84.
- Bernaudo, J.-L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement : Concepts et outils pour développer le "sens" de la vie et du travail*. Paris : Dunod.

- Blustein, D. (2013). The psychology of working: A new perspective for a new era. In D. Blustein (Ed.). *The Oxford handbook of the psychology of working* (pp. 3–18). New York, NY: Oxford University Press.
- Blustein, D. L., Masdonati, J., & Rossier, J. (2017). *Psychology and the International Labour Organization: The role of psychology in the Decent Work Agenda*. International Labour Organization. Retrieved from http://www.ilo.org/global/research/publications/WCMS_561013/lang-en/index.htm.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel Esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Borges, L. O. (1997). Os atributos do significado do trabalho. *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, 13, 211-220. [http://refhub.elsevier.com/S1576-5962\(17\)30002-6/sbref0045](http://refhub.elsevier.com/S1576-5962(17)30002-6/sbref0045)
- Borges, L. O., & Tamayo, A. (2001). A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 21(1), 12-42.
- Borges, L.O., Tamayo, A., & Alves-Filho, A. (2005). Significado do trabalho entre profissionais de saúde. In L. O. Borges (Org.), *O profissional de saúde e seu trabalho* (pp.143-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bourdon, J., Frölich, M. & Michaelowa, K. (2010). Teacher shortages, teacher contracts and their effect on education in Africa. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)*, 173(1), 93–116.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Braskamp, L., A. (2019, 10 août). Applying personal investment theory to better understand student development. *Culture, Self, and Motivation: Essays in Honor of Martin L. Maehr*, 21–37. Copyright © 2009 by Information Age Publishing. Réperé sur <https://www.researchgate.net>
- Brief, A. P. & Nord, W. R. (1990). *Meaning of Occupational Work*. Toronto: Lexington Books.
- Britt, T. W., Adler, A. B, & Bartone, P. T. (2001). Deriving benefits from stressful events: The role of engagement in meaningful work and hardiness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 53–63. doi:10.1037/1076-8998.6.1.53

- Britt, T. W., Dickinson, J. M., Moore, D. M., Castro, C. A., & Adler, A. B. (2007). Correlates and consequences of morale versus depression under stressful conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*, 34–47. doi:10.1037/1076-8998.12.1.34
- Bronckart, J.-P. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Brossard, M., Ledoux, B., & Ndem, F. (2006, juillet). *Eléments d'analyse du secteur éducatif au Togo*. Rapport d'Evaluation du Système Educatif National (RESEN, 2006). Pôle de Dakar, Note d'analyse Sectorielle en Education au Togo.
- Bugental, J. F. T. (1969). Intentionality and ambivalence. In Robert B MacLeod. (Ed). *William James: Unfinished business* (p. 93-98). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Cattonar, B. (2017). *La condition enseignante : charge de travail et carrière*. Dans les Actes du Colloque : Le Pacte pour un Enseignement d'excellence : Enjeux et perspectives pour les acteurs de l'école. Université Catholique de Louvain. Disponible sur le site : <http://www.ispg.be/evenements/colloque-enjeux-et-perspectives-pour-les-acteurs-de-l-ecole>
- Clark, L., Leedy, S., McDonald, L., Muller, B., Lamb, C., Mendez, T., Kim, S., & Schonwetter, R. (2007). Spirituality and job satisfaction among hospice interdisciplinary team members. *Journal of Palliative Medicine, 10*, 1321–1328. doi:10.1089/jpm.2007.0035.
- Clémence, A. (1998). Le travail dans la pensée quotidienne. Dans Hunyadi, M. et Manz, M., *Le travail réfiguré*, Paris : Georg Editor.
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Postface inédite de l'auteur. Paris : La Découverte.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) du Royaume du Maroc (2008). *Métier de l'enseignant. Etat et perspectives du Système d'Education et de Formation*. Rapport annuel (4).
- Coste S. (2014, Mars). *S'épanouir dans le travail enseignant : réalité, normes, stratégies*. [Conférence de consensus-dissensus, Chaire de l'UNESCO, Former les enseignants au XXI^{ème} siècle].

- Coutrot, T. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste ? Enquête sur les modes d'organisation du travail*. Paris : La Découverte.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Crampton, S.M. & Wagner, J.A. (1994). Percept-percept inflation in micro-organizational research: An investigation of prevalence and effect. *Journal of Applied Psychology*, 79, 67-76.
- Dakduk, S., González, A., & Montilla, V. (2008). Relación de variables sociodemográficas, psicológicas y la condición laboral con el significado del trabajo. *Revista Interamericana de Psicología*, 42, 390-401.
[http://refhub.elsevier.com/S1576-5962\(17\)30002-6sbref0095](http://refhub.elsevier.com/S1576-5962(17)30002-6sbref0095)
- Davoine, L. & Meda, D. (2008). Place et sens du travail en Europe : une singularité française ? Document de travail N°96-1. ISSN 1629-7997
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Delay, B. (2005). Une approche comparée sur la place et le sens attribués au travail - le mythe de l'opposition entre les actifs jeunes et âgés, in *Temps de la vie - Jeunes et seniors face au travail*, Tempos N°4, juin.
- Deliry-Antheaume, E. (1995). L'élaboration de nouvelles politiques éducatives au Togo. Réalité ou virtualité ? *Cahier de Sciences Humaines*, 31 (3), 719-737.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37, 424-450.
doi:10.1177/0011000008316430
- Donati, P. (2018, 20 janvier). *Le sens du travail dans la recherche sociologique actuelle et l'esprit du corpus Dei*. Disponible sur www.opusdei.org.
- Drucker, C., Godard, C., Ehlinger, S. & Grenier, C. (1999). Validité et fiabilité de la recherche. In R.A. Thiétart (ed.), *Méthodes de recherche en management* (p 257-287). Paris, Dunod.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Collin.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., England, J. W., Blustein, D. L., Autin, K. L., Douglass, R. P., Ferreira, J., & Santos, E. J. R. (2017). The development and initial validation of the decent work scale. *Journal of Counseling Psychology, 64*, 206–221. Doi: 10.1037/cou0000191
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology, 63*, 127–148. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000140>
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, J-P. (2004). *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui, flux tendu et servitude volontaire*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail sociale*. Collection Quadrige, Paris : PUF.
- Eisenberger R., Fasolo P. & Davis-lamastro V. (1990). Perceived organizational support and employees diligence, commitment and innovation. *Journal of Applied Psychology, 75*, 51-59.
- Emery, F. (1976). *Future we are in*. Leiden : Martinus Nijhoff.
- England, G. E. & Whiteley, W. T. (1990). Cross-national meanings of working. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds), *Meanings of Occupational Work* (p. 65-106). Toronto: Lexington Books.
- Enriquez, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Eren, A. (2017). Investigating prospective teachers' teaching-specific hopes as predictors of their sense of personal responsibility. *Asia-Pac. J. Teach. Educ. 45*, 267–284. doi: 10.1080/1359866X.2016.1169507
- Evrard, Y., Pras, B., Roux, E., Choffray, J.-M., Dussaix, A.-M. & Claessens, M. (2003). *Market – Etudes et recherches en marketing*. Paris, Dunod, 3ème édition.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.

- Fernandes, S. F., Goncalves, C. M., & Oliveira, P. J. (2012). Adaptação e validação da escala de significados atribuídos ao trabalho – ESAT. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, 183–195. [http://refhub.elsevier.com/S1576-5962\(17\)30002-6/sèbref0115](http://refhub.elsevier.com/S1576-5962(17)30002-6/sèbref0115)
- Fielstra C. (1955). « An analysis of factors influencing the decision to become a teacher ». *Journal of Educational Research*, vol. 48, n° 9, p. 659-667.
- Firth, R. (1948). Anthropological background to work. *Occupational Psychology*, 22, 94-102. In G. Esland & G. Salaman (Eds), *The Politics of Work and Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Flament, Cl. (1994). Le Plaisir et la Rémunération dans la représentation sociale du Travail. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 23, 61-69.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's Search for Meaning*. Boston : Beacon Press.
- Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and existentialism. Selected papers on logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (1969). *The Will to Meaning*. New York: New American Library.
- Freud, S. (1956). *Études sur l'hystérie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Friedmann, G. (1947). *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris : Gallimard.
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes*. Paris : Gallimard.
- Fromm, E. (1975). *La passion de détruire. Anatomie de la destructivité humaine*. Paris : Robert Laffont.
- Fryer, D. & Payne, R. (1984). Working definitions. *Quality of Working Life*, 1(5), 13-15.
- Garlet, H. & Razafindranaly, J. (2012). *Livre blanc sur les conditions de travail des fonctionnaires et des agents publics*. La Ferté-Macé : Compédit Beauregard. ISBN : 978-2-9549157-0-8
- Gaudet, S. (2001). La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte. *Lien social et Politiques*, (46), 71-83. DOI: <https://doi.org/10.7202/000324ar>
- Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.
- Gini, A.R. & Sullivan, T. (1987). Work: The Process and the Person. *Journal of Business Ethics*, 6(8), 649-655.

- Girardet C. & Berger J-L. (2016). Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 21, 287-309.
- Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. & Ravina, R. (2011). *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: a Review of the Literature from 1990 to 2010*. Cambridge: MA, National Bureau of Economic Research' Working Paper 17554.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Gorz A. (1988). *Métamorphoses du travail, quête du sens*. Paris : Galilée.
- Grize, J-B., Vergès, P. & Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies : Vers une approche socio-logique des représentations sociales*. Paris : Editions du CNRS.
- Habermas, J. (1974). La technique et la science comme « Idéologie ». *Revue philosophique de Louvain*, 15, 621-624.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 16, 250-279.
- Harpaz, I., & Fu, X. (2002). The structure of the meaning of work: A relative stability amidst change. *Human Relations*, 55, 639-667. doi: 10.1177/0018726702556002
- Harpaz, I., & Meshoulam, I. (2010). The meaning of work, employment relations, and strategic human resources management in Israel. *Human Resource Management Review*, 20, 212-223.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.08.009>
- Hatchuel, A. & Weil B., (1995). *A Knowledge-based Perspective on Organizational Change- Experts in Organizations*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Herzberg, F. (1980). Maximizing work and minimizing labor. *Industry Week*, 206, 61-64.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Houssaye, J. (2001). *Articulation entre théorie et pratique : le triangle pédagogique*. Visioconférence du jeudi 15 mars 2001, CNED de St Aignan. Disponible sur Jean81 <http://ressources-crpe.com>.

- Houssaye J. (2011). Etes-vous un bon prof ? De quelle période ? Dossier/Enseignant aujourd'hui : un métier impossible ? In *Prismes : le métier d'enseignant... Une profession ? Reconnaissance-Défi-Transitions. Revue pédagogique HEP VAUD*, 14, 5-7.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>.
- Igalens, J. & Roussel, P. (1998) : *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*. Paris : Economica.
- Inglehart, R. (1977. 1990). *The Silent Revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton : Princeton University Press.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques et Démographiques (INSEED, 2015). *Perspectives démographiques du Togo 2011-2031*. Lomé : INSEED UNFPA.
- Isaksen, J. (2000). Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work. *Journal of Humanistic Psychology*, 40, 84-107.
- Jaccard, P. (1960). *Histoire sociale du travail*. Paris : Payot.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and Unemployment: A Social-Psychological Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiang, L. & Johnson, M. J. (2017). Meaningful Work and Affective Commitment: A Moderated Mediation Model of Positive Work Reflection and Work Centrality. *Journal of Business and Psychology*, 28(3), 251-374. DOI: 10.1007/s10869-017-9509-6
- Jouili, K. & Chaabouni, J. (2005). Acquisition et développement des compétences dans les sociétés de service et d'ingénieries informatiques tunisiennes. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 218-249.
- Jung, C. G. (1981). *The Development of Personality*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.

- Kamdron, T. (2005). Work motivation and job satisfaction of Estonian higher officials. *International Journal of Public Administration*, 28, 1211-1240. doi:10.1080/01900690500241085
- Kaplan, H. R. & Tausky, C. (1974). The meaning of work among the hard-core unemployed. *Pacific Sociological Review*, 17(2), 185-198.
- Karabiyik, B. & Korumaz, M. (2013). Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Perceptions and Job Satisfaction Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Available online at www.sciencedirect.com
- Kasl, S. V. (1992). Surveillance of psychological disorders in the work place. In G. Puryear Keita & S. L. Sauter (Eds). *Work and Well-Being, An Agenda for the 990s* (p. 73-95). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Kellerhals, J., Languin, N., Ritshard, G. & Sardi, M. (2000). Les formes du sentiment de responsabilité dans les mentalités contemporaines : une étude empirique. *Revue française de sociologie*, 41 (2), 301-329.
- Kellerhals, J., Languin, N. & Sardi, M. (2001). Le sentiment de responsabilité dans les mentalités contemporaine. *Editions juridiques associées « Droit et société », 1* (47), 257-275. Article disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-droit-et-societe1-2001-1-page-257.htm>
- Ketchum, L. D. & Trist, E. (1992). *All Teams Are Not Created Equal. How Employee Empowerment Really Works*. Newbury Park: Sage.
- Khany, R. & Ghoreishi, M. (2013). One the Relationship between Teachers' Sense of Responsibility and Transformational Leadership Style. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136 (2014), 302-307. Doi : 10.1016/j.sbspro.2014.05.333
- Kline, T.J.B., Sulsky, L.M. & Rever-Moriyama, S.D. (2000). Common method variance and specification errors: A practical approach to detection. *The Journal of Psychology*, 134 (4), 401-421.
- Kubo, S. H., & Gouvêa, M. A. (2012). Análise de fatores associados ao significado do trabalho. *Revista de Administração*, 47, 540-554. <http://dx.doi.org/10.5700/rausp1057>
- Lalive d'Épinay, C. (1994). Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nos jours. Dans De M. Coster & F. Pineault (Eds). *Traité de sociologie du travail* (p.75). Paris : De Boeck Université.

- Lancry-Hoestlandt, A. & Laville, A. (2004). Le travail. Dans E. Brangier, A. Lancry & C. Louche (Eds). *Les dimensions humaines du travail, Théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (p.670). Nancy : Presse Universitaire de Nancy. ISBN : 2-86480-926-5
- Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. (2011a). Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140. doi :10.1080/00461520.2011.558818
- Lauermann, F. (2013). *Teacher responsibility: its meaning, measure, and educational implications*. Unpublished dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in The University of Michigan, America.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teachers' perspective. *Int.J. Educ.Res*, 65, 75-89. doi:10.1016/j.ijer.2013.09.005
- Lauermann, F. & Karabenick, S.A. (2011b, April). *Motivation to become a teacher, teacher's responsibility, and implications for mastery and performance approaches to instruction*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26. doi :10.1016/j.tate.2012.10.001
- Laurin-Lamothe, A. (2011). *L'investissement subjectif des travailleurs : Contribution à la sociologie critique du management*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en sociologie. www.google, consulté le 14 octobre 2016.
- Lemoine, C. & Bernaud, J-L. (2019). Psychologie du sens : Au travail et dans l'existence. *Le journal des psychologues*, 369, 52-56.
- Leunissen J., Sedikides C., Wildschut T., & Cohen T. R. (2016). Organizational Nostalgia Lowers Turnover Intentions by Increasing Work Meaning: The Moderating Role of Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*. In presse. DOI: 10.1037/ocp0000059
- Levy-Strauss C. (1962). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.

- Linhart, D. (2008). Introduction. Que fait le travail aux salariés ? Que font les salariés du travail ? Point de vue sociologique sur la subjectivité au travail. Dans D. Linhart (dir.). *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail* (p. 10). Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Lips-Wiersma, M., & Wright, S. (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS). *Group Organization Management*, 37, 655–685. doi:[10.1177/1059601112461578](https://doi.org/10.1177/1059601112461578).
- Livenais, P. & Vaugelade, J. (1993). *Education, changements démographiques et développement*. Paris : Orstom.
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomie, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and Burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 752-757. doi:10.1016/j.tate.2009.01.002
- Louche, C. (2015). *Introduction à la psychologie du travail et des organisations – 3^{ème} édition : Concepts de base et applications*. Paris : Armand Colin. ISBN: 9782200601904
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Heath & Co.
- Malhotra, N. K., Kim, S. S. & Agarwal, J. (2004). Internet Users' Information Privacy Concerns (IUIPC): The Construct, the Scale, and a Causal Model. *Information Systems Research*, 15(4), pp 336-355. DOI 10.1287/isre.1040.0032
- Magnani, R. (1999). *Sampling guide*. Arlington, VA: Food Security and Nutrition Monitoring (IMPACT) Project, ISTI, Inc., for the U.S. Agency for International Development.
- Marcel, J-F. & Piot, T. (dir.) (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boek.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 42, 1-30.

- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché : une analyse de six espaces scolaires en Europe*. Paris : PUF.
- Martini, F. (1993). Modèles cognitifs de l'encadrement et enjeux subjectifs des travailleurs. *Education permanente*, 117, 85-100.
- Marx, K. (1979a). *Économie et Philosophie, Notes de lecture*. Paris : Gallimard.
- Marx, K. (1979b). *Le travail comme sacrifice et comme travail libre*. Paris : Gallimard.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *The Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Matteucci, M. C. (2015). *Teachers' sense of responsibility and its correlates on a sample of Italian teachers*. Présentation au 4ème Congrès international multidisciplinaire d'investigation éducative à Valencia du 2 au 3 juillet 2015.
- Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). *Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing*. Soc Psychol Educ. DOI 10.1007/s11218-017-9369-y
- Mauss, M. (1924). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives. *L'année sociologique*, seconde série, 1923-1924.
- May, D. R. (1953). *Man's Search for Himself*. Oxford, England: W. W. Norton.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety, availability, and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37. www.bps.org.uk
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York : Macmillan.
- Mayor F. (1997, Janvier). *Le Droit de l'être humain à la paix*. Déclaration.
- Méda D. (1995). *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris : Alto-Aubier.
- Meda, D. (2001). *Le temps des femmes. Pour un nouveau partage des rôles*. Paris : Flammarion.
- Ministère des Enseignements Primaires, Secondaires et de la Formation Professionnelle (MEPSFP, 2016). *Tableau de bord de l'Éducation au Togo : les indicateurs de 2014-2015*. Document de la Direction de la Planification de l'Éducation et de l'Évaluation (DPEE).

- Ministère des Enseignements Primaires, Secondaires et de la Formation Professionnelle (MEPSFP, 2018). *Tableau de bord de l'Éducation au Togo : les indicateurs de 2016-2017*. Document de la Direction de la Planification de l'Éducation et de l'Évaluation (DPEE).
- Mor-Barak, M.E. (1995). The meaning of work for older adults seeking for employment: the generative factor. *International Journal of Aging and Human development*, 4(4), 325-344. doi: 10.2190/VGTG-EPK6-Q4BH-Q67Q
- Morin, E. M. (1993). *Le sens du travail*. Cahier de recherche n°9345. Montréal : École des Hautes Études Commerciales.
- Morin, E. M. & Cherré, B. (1999). Les cadres face au sens du travail. *Revue Française de Gestion*, 126, 83-93.
- Morin, E. M. (2003a). Stimuler la santé par le travail ? Le cas des cadres supérieurs du réseau de la santé et des services sociaux au Québec. 58e congrès du département des relations industrielles de l'Université Laval. *Santé mentale et travail. L'urgence de penser autrement l'organisation*. Québec, 6 mai 2003.
- Morin, E. M. (2003b). Sens du travail. Définition, mesure et validation. In C. Vandenberghe, N. Delobbe & G. Karnas (Eds). *Dimensions individuelles et sociales de l'investissement professionnel*, 2, 11-20. Actes du 12e Congrès de psychologie du travail et des organisations. Louvain la Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Morin, E. M. (2006). *Donner un sens au travail*. Canada : documents HEC Montréal.
- Morin, E.M., Aranha, F. & Audebrand, L. (2007). Le sens du travail et l'engagement dans l'organisation. Communication présentée au 29e Congrès de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie. Avril, Sherbrooke (Canada).
- Morin, E.M. & Aranha, F. (2008). Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel. *Santé psychologique-Études et recherches*, 543, 1-62. Montréal : IRSST. Également disponible sur le site <http://www.qc.ca>.
- Morin, E.M., Gagné, C. & Cherré, B. (2009). *Donner un sens au travail – Promouvoir le bien-être psychologique*. Montréal : IRSST. Disponible à l'adresse suivante : www.irsst.qc.ca/files/documents/PubIRSST/RG-624.pdf
- Morse, N.C. & Weiss, R. (1955). The function and meaning of work and the job. *American Sociological Review*, 20(2), 191-198.

- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In Farr, R.M. & Moscovici, S. (eds). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moumoula, I. A. (2010). Représentations sociales du « bon » et du « mauvais professeur » chez les étudiants. *Science et technique, Revue burkinabè de la recherche, Série Lettres, Sciences sociales et humaines*, 26 (2), 31-54.
- MOW International Research Team (1987). *The Meaning Of Working*. New York: Academic Press.
- MULLER, Denis. 1998. *Les Éthiques de la responsabilité dans un monde fragile*. Montréal : Fides.
- N'da, P. (2006). *Méthodologie de la recherche de la Problématique à la discussion des résultats : comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre*. Abidjan : Editions Universitaires de Cote d'Ivoire.
- Negura, L. (2006). L'évolution de la représentation sociale du travail dans le contexte de mutations économiques en Occident. *Carriérologie*, 10(3), 393-410. Adresse URL : <http://www.carrierologie.uquam.ca/>
- Neuberg, M. (1996). Responsabilité. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, tome 2*, (p. 1679-1687). Paris : Presses Universitaires de France.
- Nord, W. R., Brief, A. P., Atieh, J. M., & Doherty, E. M. (1990). Studying meanings of work : The case of work values. In A. Brief & W. Nord (Eds.), *Meanings of occupational work: A collection of essays* (p. 21-64). Lexington, MA: Lexington Books.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric Theory*. New-York: McGraw-Hill.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris : Organization for Economic Co-operation and Development.
- Olafsdottir, L. (2004). Prevention, health and safety program in companies provide a more successful and healthier workplace. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 22, 27-30.

- Organisation Internationale du Travail. (2012). *Decent work indicators: Concepts and definitions*. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--integration/documents/publication/wcms_229374.pdf
- Oscos-Sanchez, M. A., Oscos-Flores, L. D., & Burge, S. K. (2008). The Teen Medical Academy: Using academic enhancement and instructional enrichment to address ethnic disparities in the American healthcare workforce. *Journal of Adolescent Health, 42*, 284–293. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.023
- Osgood, C. E. & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review, 62*, 42-55.
- PASEC (2016). PASEC2014 – *Performances du système éducatif togolais : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. Dakar : PASEC, CONFEMEN.
- Patrick, H., & Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (p. 117-143). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris : PUF.
- Performances Group (2013). *L'éducation en Afrique subsaharienne : panorama, problématiques et défis*. Publication disponible sur le site www.performancesgroup.com et l'adresse info@performancesgroup.com. Consultée le 11/01/2017 à 5 h 58 min.
- Périer P. (2004). « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire ». *Revue française de pédagogie, 147*, 79-90.
- Périlleux, T. (2003). La subjectivation au travail. *Déviance et société, 27*(3), 243-255.
- Philippon, T. (2007). *Le capitalisme d'héritiers. La crise française du travail*. Paris : Seuil.
- Pinheiro, R.A. (2014). Significado do trabalho para trabalhadores da construção civil (Master's thesis). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Retrieved from <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19588>
- Podsakoff, P.M., Williams, J.L. & Todor, W.D. (1986). Effects of organizational formalization on alienation among professionals and nonprofessionals. *Academy of Management Journal, 29* (4), 820-831.

- Pratt, M. G. & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton & R. E. Quinn (Eds), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (p. 309-327). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Raymond, L., Britt-Mari, B. & Lange M-F. (1999). L'École au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'École en Afrique. *Revue française de pédagogie*, 129, 148-150. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1068_t1_0148_0000_2
- République togolaise. (2010). *Plan sectoriel de l'éducation 2010-2020. Relever le défi du développement économique, social et culturel*. Lomé, avril 2010.
- République togolaise. (2013). *Stratégie de Croissance Accélérée et de Promotion de l'Emploi (SCAPE) 2013-2017*.
- République togolaise. (2014). *Plan Sectoriel de l'Éducation 2014-2025, amélioration de l'accès, de l'équité et de la qualité de l'éducation au Togo*.
- Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 698-714.
- Richardson P. & Watt H. (2005). « "I've decided to become a teacher": influences on career change ». *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 475-489.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2014). Why people choose teaching as a career: an expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (p. 3-19). New York: Routledge.
- Riverin-Simard, D. (1991). Le sens du travail et la carrièreologie. *Carrièreologie*, 4(3), 303-320.
- Roberson, L. (1990). Functions of work meanings in organizations: Work meanings and work motivation. In A. P. Brief & W. R. Nord (Eds), *Meaning of Occupational Work* (p. 107-134). Toronto: Lexington Books.
- Ros, M., Schwartz, S. H. & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology. An International Review*, 48(1), 49-71.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching* (p. 376-391). New York: Macmillan.

- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour*, 30, 91-127. doi:10.1016/j.riob.2010.09.001
- Ruffin, J. E. (1984). The anxiety of meaninglessness. *Journal of Counselling and Development*, 63(1), 40-42.
- Ryan, R.M., & Weinstein, N. (2009). Under mining quality teaching and learning: a self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory Res. Educ*, 7, 224-233. doi:10.1177/1477878509104327
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Saint-Georges, I. (2004). Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une situation de formation par le travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail, concepts, méthodes et applications* (p. 201-219). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Salmaso, P. & Pombeni, L. (1986). Le concept de travail. Dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales* (p. 196-205). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Sardas, J.C. (1994). Comprendre et gérer les mutations organisationnelles : cohérences fonctionnelles et dynamiques d'acteurs. *Performances Humaines et Techniques*, Numéro Hors-série, 30-38.
- Sardas, J.C. (2001). Investissement subjectif au travail et développement de la polyvalence dans les nouvelles organisations. *Revue économique et sociale : Bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales : Approches psychologiques et dynamiques de l'organisation*, 59(4), 281-289.
- Scollon, S. & Scollon, R. (2000). *The construction of agency and action in anticipatory discourse, positioning ourselves against neo-liberalism*. Communication présentée au Third Conference for Sociocultural Research, UNICAMP, Sao-Paulo.
- Shepherdson, K.V. (1984). The meaning of work and employment: Psychological research and psychologists' values. *Australian Psychologist*, 19(3), 311-320.

- Snir, R. & Harpaz, I. (2009). Cross-Cultural Differences Concerning Heavy Work Investment. *Cross-Cultural Research*, 43(4), 309-319. DOI: 10.1177/1069397109336988
- Snir, R. & Harpaz, I. (2012). Beyond workaholism: Towards a general model of heavy work investment. *Human Resource Management Review*, 22(3), 232-243. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2011.11.011>
- Sparks, J. R., & Schenk, J. A. (2001). Explaining the effects of transformational leadership: An investigation of the effects of higher-order motives in multilevel marketing organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 22, 849-869. doi:10.1002/job.116
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20, 322-337. doi: 10.1177/1069072711436160
- Super, D. E. & Šverko, B. (1995). *Life Roles, Values, and Careers. International Findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (p. 53-86). Québec: CRP.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28, 324-335. doi :10.1016/j.tate.2011.10.007
- Tillich, P. (1952). *The Courage to Be*. Connecticut: Yale University Press.
- Trist, E. L. (1978). Adapting to a changing world. *Labour Gazette*, 78, 14-20.
- Trist, E. L. (1981). The sociotechnical perspective. The evolution of sociotechnical systems as a conceptual framework and as an action research program. In A. Van de Ven & W.F. Joyce (Eds.), *Perspectives on Organization Design and Behaviour* (19-75). New York : Wiley.
- Ughetto, P. (2007). *Faire face aux exigences du travail contemporain*. Lyon : Editions de l'ANACT.

- Ughetto, P. (2014). Démotivation et investissement au travail. In P. Zawieja & F. Guarnieri (Dir), *Dictionnaire des risques psychosociaux* (p.174-177). Paris : Le Seuil. Disponible sur <https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-01258678> ; consulté le 12/10/2016 à 13h06.
- UNESCO (2013). *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Rapport 2013/4. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>.
- UNESCO & BIE (2010). *Données mondiales de l'éducation*. 7^{ème} édition, version révisée, novembre.
- Van Breugel, G., Van Olffen, W., & Olie, R. (2005). Temporary Liaisons: The Commitment of Temp's Toward Their Agencies. *Journal of Management Studies*, 42(3), 540-566.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., & Huynen, P. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*. Saint-Louis : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires.
- Vendramin, P. & Valenduc, G. (2000). *L'avenir du travail dans la société de l'information. Enjeux individuels et collectifs*. Paris : L'Harmattan.
- Vaudroz, C., & Berger, J.-L. (soumis). *Validation de la version francophone de l'échelle du sentiment de responsabilité des enseignants (Teacher Responsibility Scale)*.
- Warr, P. (1987). *Work, Unemployment and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Weber, M. (2004). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Weisskopf-Joelson, E. (1968). Meaning as an integrating factor. In C. Bühler & F. Massarik (Eds), *The course of Human Life: A study of goals in the Humanistic Perspective* (p. 359-383). New York : Springer Publishing Co.
- Willaime, J.P. (2003). Les réformes protestantes et la valorisation religieuse du travail. In D. Mercure & J. Spurk (Eds), *Le travail dans l'histoire de la pensée occidentale* (p. 61-87). Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.

- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. In R. M. Kramer, B. M. Staw, R. M. Kramer, & B. M. Staw (Vol. Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*. Vol. 25. Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews (p. 93–135). Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P. & Schwartz, B. (1997). Jobs, Careers, and Callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21- 33.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris : Liaisons.

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ANNEXES	ix
ACRONYMES ET SIGLES	x
Résumé	1
Abstract	2
INTRODUCTION GENERALE	3
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	8
Introduction de la première partie	9
CHAPITRE 1 : ANALYSE DE LA SITUATION ET QUESTIONS FONDAMENTALES DE LA RECHERCHE	10
Introduction du Chapitre 1	10
1.1. Analyse de la situation.....	10
1.1.1. Un système éducatif en difficultés.....	10
1.1.2. Les mauvaises conditions de travail, source du mécontentement des enseignants.....	11
1.1.3. La crise dans le milieu éducatif togolais	15
1.2. Motivations de la recherche et énoncé du problème.....	16
1.3. Questions, Objectifs et Hypothèses de la recherche	19
1.3.1. Questions de recherche	19
1.3.2. Objectifs de la recherche.....	20
1.3.3. Hypothèses de recherche	21
Conclusion du Chapitre 1	22
CHAPITRE 2 : REVUE DES TRAVAUX	23
Introduction du Chapitre 2	23
2.1. Notion de travail.....	23
2.1.1. Définition.....	23
2.1.2. Travail et emploi.....	30
2.1.3. Représentation sociale du travail.....	31
2.1.4. Un cas particulier de travail : le « travail enseignant ».....	35
2.2. Notion de sens du travail	43
2.2.1. Concept de Sens.....	43

2.2.2. Sens du travail	45
2.2.3. Quelques distinctions nécessaires.....	50
2.2.4. Revue des travaux sur le sens du travail	52
2.3. Sentiment de responsabilité personnelle.....	60
2.3.1. Définitions	60
2.3.2. Quelques travaux sur le sentiment de responsabilité personnelle .	65
2.4. Notion d'investissement subjectif dans le travail.....	69
2.4.1. Subjectivité au travail	69
2.4.2. Définition de l'investissement subjectif dans le travail	71
2.4.3. Quelques travaux recensés sur l'Investissement subjectif dans le travail	76
2.5. Synthèse de la revue des travaux	80
Conclusion du Chapitre 2.....	82
CHAPITRE 3 : MODELES THEORIQUES DE REFERENCE ET CADRE OPERATOIRE DE L'ETUDE	83
Introduction du Chapitre 3	83
3.1. Modèles théoriques de références	83
3.1.1. Théories de l'organisation du travail	83
3.1.2. Modèle de la dynamique globale de l'acteur : un cadre d'analyse articulant la dimension de l'investissement subjectif aux dynamiques de savoir et de pouvoir (Sardas, 1994).....	88
3.1.3. Théorie des besoins de Alderfer (1969).....	90
3.1.4. Théorie de l'investissement personnel de Maehr et Braskamp (1986)	90
3.1.5. Psychology of Working Theory (PWT) de Duffy, Blustein, Diemer et Autin (2016).....	91
3.1.6. Synthèse des modèles théoriques présentés.....	93
3.2. Cadre opératoire	95
3.2.1. Variable indépendante : le sens du travail	95
3.2.2. Variable modératrice : Sentiment de responsabilité personnelle....	96
3.2.3. Variable dépendante : Investissement subjectif dans le travail.....	97
3.3. Modèle théorique d'analyse.....	98
Conclusion du Chapitre 3.....	99
Conclusion de la première partie.....	100

DEUXIEME PARTIE : CADRE EMPIRIQUE	101
Introduction de la Deuxième partie	102
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	103
Introduction du Chapitre 4	103
4.1. Cadre de l'étude.....	103
4.1.1. Terrain de la recherche	103
4.1.2. Cadre institutionnel de la recherche.....	104
4.2. Population.....	110
4.2.1. Population cible	110
4.2.2. Population d'étude.....	112
4.2.3. Échantillon.....	112
4.3. Méthode de collecte des données : L'enquête	125
4.3.1. Description des outils de collecte des données.....	125
4.3.2. Prétest du questionnaire.....	128
4.3.3. Déroulement de l'enquête.....	130
4.3.4. Mesure de la qualité des outils (échelles) de collecte des données	130
Conclusion du Chapitre 4.....	143
CHAPITRE 5 : RESULTATS DE LA RECHERCHE	144
Introduction du Chapitre 5	144
5.1. Statistiques descriptives	145
5.1.1. Tableaux et figures de fréquences.....	145
5.1.2. Statistiques descriptives des différentes échelles utilisées.....	150
5.1.3. Regroupement des enseignants selon les scores obtenus par variables.....	151
5.2. Test des hypothèses.....	152
5.2.1. Corrélation entre le sens du travail et l'Investissement subjectif dans le travail.....	152
5.2.2. Sens du travail et sentiment de responsabilité personnelle	152
5.2.3. Sentiment de responsabilité personnelle et Investissement subjectif des enseignants dans leur travail.....	153
5.2.4. Effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur la relation entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail	153

5.2.5. Corrélations entre Variables sociodémographiques et variables à l'étude	154
5.3. Synthèse des résultats et Récapitulatif des hypothèses.....	155
Conclusion du Chapitre 5.....	157
CHAPITRE 6 : INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS DES RESULTATS	158
Introduction du Chapitre 6	158
6.1. Interprétation des résultats	158
6.1.1. Sens du travail et investissement subjectif dans le travail	158
6.1.2. Sens du travail et sentiment de responsabilité personnelle	161
6.1.3. Effet modérateur du sentiment de responsabilité personnelle sur le lien entre le sens du travail et l'investissement subjectif dans le travail	163
6.2. Discussions des résultats	165
6.2.1. Psychométrie, validité des différentes échelles utilisées	165
6.2.2. Relation entre le Sens du travail, le Sentiment de responsabilité personnelle et l'Investissement subjectif dans le travail	166
6.2.3. Implications théoriques et pratiques	168
6.2.4. Limites et perspectives	176
Conclusion du Chapitre 6.....	177
CONCLUSION GENERALE	178
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	181
ANNEXES.....	207

ANNEXES

Annexe A : Questionnaire de recherche

LOME- 2018

Etudiante en doctorat à l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) de l'Université de Lomé (UL), j'effectue actuellement une enquête auprès des enseignants du premier degré du Togo, notamment les enseignants des Cours Moyens Première et Deuxième année (CM1 et CM2), sur le thème : Sens du travail, sentiment de responsabilité personnel et investissement subjectif dans le travail.

Pour mener à bien cette étude, nous avons besoin de votre aide. Les informations que vous nous donnerez seront traitées de façon anonyme et confidentielle.

Merci pour votre compréhension et votre collaboration.

1. Identification du questionnaire

N°	Questions et Filtres	Réponses et Codes	Passer à
1	Inspection	<input type="checkbox"/> 1. Lomé Agoènyivé Ouest <input type="checkbox"/> 2. Lomé Centre <input type="checkbox"/> 3. Lomé Ouest <input type="checkbox"/> 4. Lomé Sud	
2	Catégorie d'école	<input type="checkbox"/> 1. Publique <input type="checkbox"/> 2. Privée	
3	Si « Privée », précisez :	<input type="checkbox"/> 1. Catholique <input type="checkbox"/> 2. Evangélique <input type="checkbox"/> 3. Islamique <input type="checkbox"/> 4. Laïque	
4	Classe tenue par l'enseignant.	<input type="checkbox"/> 1. CM1 <input type="checkbox"/> 2. CM2	

2. Mesure du sens du travail

Sur une échelle de 1 à 5, indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

1 : pas du tout d'accord ; 2 : plutôt pas d'accord ; 3 : ni d'accord ni pas d'accord ; 4 : plutôt d'accord ; 5 : totalement d'accord.

N°	<i>Dimension sociale du sens du travail</i>					
		1	2	3	4	5
5	Grâce à mon travail, je suis respecté par mes proches et amis	<input type="checkbox"/>				
6	Mon travail me préserve de la solitude (ennui)	<input type="checkbox"/>				
7	Mon travail m'octroie un statut et du prestige	<input type="checkbox"/>				
8	Sans mon travail, je ne bénéficieraïis ni du respect ni de l'estime des autres.	<input type="checkbox"/>				
9	Mes parents et amis qui espéraient me voir travailler sont satisfaits de mon travail	<input type="checkbox"/>				
	<i>Dimension personnelle</i>					
		1	2	3	4	5
10	Je suis personnellement satisfait de mon travail	<input type="checkbox"/>				
11	Je me sentirais inutile si je n'étais pas enseignant	<input type="checkbox"/>				
12	Grâce à mon travail, j'ai un but (intérêt) dans la vie	<input type="checkbox"/>				
13	Je suis fier de moi et de mon travail	<input type="checkbox"/>				
	<i>Dimension financière</i>					
		1	2	3	4	5
14	Mon travail me permet de gagner assez d'argent pour vivre	<input type="checkbox"/>				
15	Sans mon travail, je ne bénéficieraïis pas des avantages comme l'accès aux soins de santé	<input type="checkbox"/>				
16	Mon travail représente ma principale source de revenus	<input type="checkbox"/>				
	<i>Dimension « Générativité »</i>					
		1	2	3	4	5
17	Je n'aurais pas l'opportunité de partager mes compétences avec les plus jeunes si je n'étais pas enseignant.	<input type="checkbox"/>				

18	Je n'aurais pas la chance d'enseigner et de former les autres si je n'étais pas enseignant	<input type="checkbox"/>				
19	Grâce à mon travail, j'ai la chance d'utiliser et de démontrer mes compétences et capacités	<input type="checkbox"/>				
20	Je ne serais pas en mesure de transmettre mes connaissances à la génération future si je n'étais pas enseignant	<input type="checkbox"/>				

3. Sentiment de responsabilité personnel

Imaginez-vous les situations suivantes dans votre propre classe. Sur une échelle de 0 à 100, dites-nous dans quelle mesure vous vous sentirez **PERSONNELLEMENT** responsable d'avoir dû anticiper chacune des situations ? « Je me sentirais personnellement responsable si... »

0 = pas du tout responsable ; 100 = totalement responsable.

	Responsabilité pour la motivation des élèves	
21	...l'un de mes élèves ne s'intéressait pas à la matière que j'enseigne.	
22	...l'un de mes élèves n'aimait pas la matière que j'enseigne.	
23	... l'un de mes élèves n'accordait pas de valeur à la matière que j'enseigne.	
	Responsabilité pour la réussite des élèves	
24	... l'un de mes élèves ne parvenait pas à réaliser de grands progrès durant l'année scolaire.	
25	... l'un de mes élèves ne parvenait pas à apprendre la matière du programme.	
26	... l'un de mes élèves ne réussissait pas bien.	
	Responsabilité pour les relations avec les élèves	
27	... l'un de mes élèves pensait qu'il/elle ne pourrait pas compter sur moi s'il/elle avait besoin d'aide.	
28	... l'un de mes élèves ne pensait pas pouvoir me confier les problèmes qu'il/elle rencontre à l'école ou en dehors de l'école.	
29	... l'un de mes élèves ne croyait pas que je me soucie vraiment de lui/elle.	
	Responsabilité pour la qualité de l'enseignement	

30	... un cours que j'ai enseigné n'avait pas favorisé l'apprentissage des élèves autant que ce que j'aurais pu faire.	
31	... un cours que j'ai enseigné n'était pas aussi stimulant pour les élèves que ce que j'aurais pu faire.	
32	... un cours que j'ai enseigné ne reflétait pas au mieux mes habiletés d'enseignant.	

4. Investissement subjectif dans le travail

Sur une échelle de 1 à 5, indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes : **1 = Pas du tout d'accord ; 2 = Plutôt pas d'accord ; 3 = Ni d'accord, ni pas d'accord ; 4 = Plutôt d'accord ; 5 = D'accord.**

N°	Enoncés	1	2	3	4	5
33	J'ai l'intention d'abandonner un jour le métier d'enseignant.	<input type="checkbox"/>				
34	Il m'arrive de sacrifier mon temps personnel (congés, Weekends, jours fériés...) pour organiser des cours de rattrapage ou autres activités en rapport avec l'école.	<input type="checkbox"/>				
35	Dans l'encadrement de mes élèves, il m'arrive de contourner les procédures, de mettre en œuvre mes propres idées et expériences afin de stimuler chez eux l'apprentissage.	<input type="checkbox"/>				
36	En dehors du programme, il m'arrive de créer des activités bénéfiques pour le développement intellectuel de mes élèves.	<input type="checkbox"/>				
37	Dans mon métier, ma première source de satisfaction réside dans l'obtention de bons résultats en fin d'année.	<input type="checkbox"/>				
38	La plupart du temps, mon travail m'enthousiasme.	<input type="checkbox"/>				
39	J'éprouve un réel plaisir dans l'enseignement.	<input type="checkbox"/>				

5. Questionnaire

Choisissez la réponse qui vous convient.

Suggestions			
40	Que suggérez-vous pour rehausser le niveau d'investissement des enseignants dans leur travail ?		
Données sociodémographiques			
41	A quelle catégorie d'enseignants appartenez-vous ?	<input type="checkbox"/> 1. Fonctionnaire <input type="checkbox"/> 2. Auxiliaire <input type="checkbox"/> 3. Volontaire <input type="checkbox"/> 4. Autres	
42	Si « Autres », précisez.		
43	Précisez-nous votre âge s'il vous plaît		
44	Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ?	<input type="checkbox"/> 1. Moins d'un an <input type="checkbox"/> 2. Entre 1et 5ans <input type="checkbox"/> 3. Entre 5 et 10 ans <input type="checkbox"/> 4. Entre 10 et 15 ans <input type="checkbox"/> 5. Plus de 15 ans	
45	Quelle est votre situation matrimoniale ?	<input type="checkbox"/> 1. Célibataire <input type="checkbox"/> 2. Marié (e) <input type="checkbox"/> 3. Veuf (ve)	
46	Avez-vous des enfants ?	<input type="checkbox"/> 1. Oui <input type="checkbox"/> 2. Non	
47	Veillez mentionner votre diplôme le plus élevé	<input type="checkbox"/> 1. BEPC <input type="checkbox"/> 2. BAC1 <input type="checkbox"/> 3. BAC2 <input type="checkbox"/> 4. Licence <input type="checkbox"/> 5. Maitrise <input type="checkbox"/> 6. Master ou DESS	
48	Sur la base de quel diplôme avez-vous été recruté dans l'enseignement primaire ?		
49	Sexe	<input type="checkbox"/> 1. Masculin <input type="checkbox"/> 2. Féminin	

Annexe B : Guide d'entretien à l'endroit des enseignants

I. Présentation

Identité / Rôles et responsabilités.

II. Sens du travail

Quel sens revêt selon vous le travail enseignant ? (Dimensions sociale, financière, personnelle et de générativité).

III. Sentiment de responsabilité

Sentiment de responsabilité personnelle (responsabilité pour la motivation des élèves, pour la réussite des élèves, pour les relations avec les élèves et pour la qualité de l'enseignement).

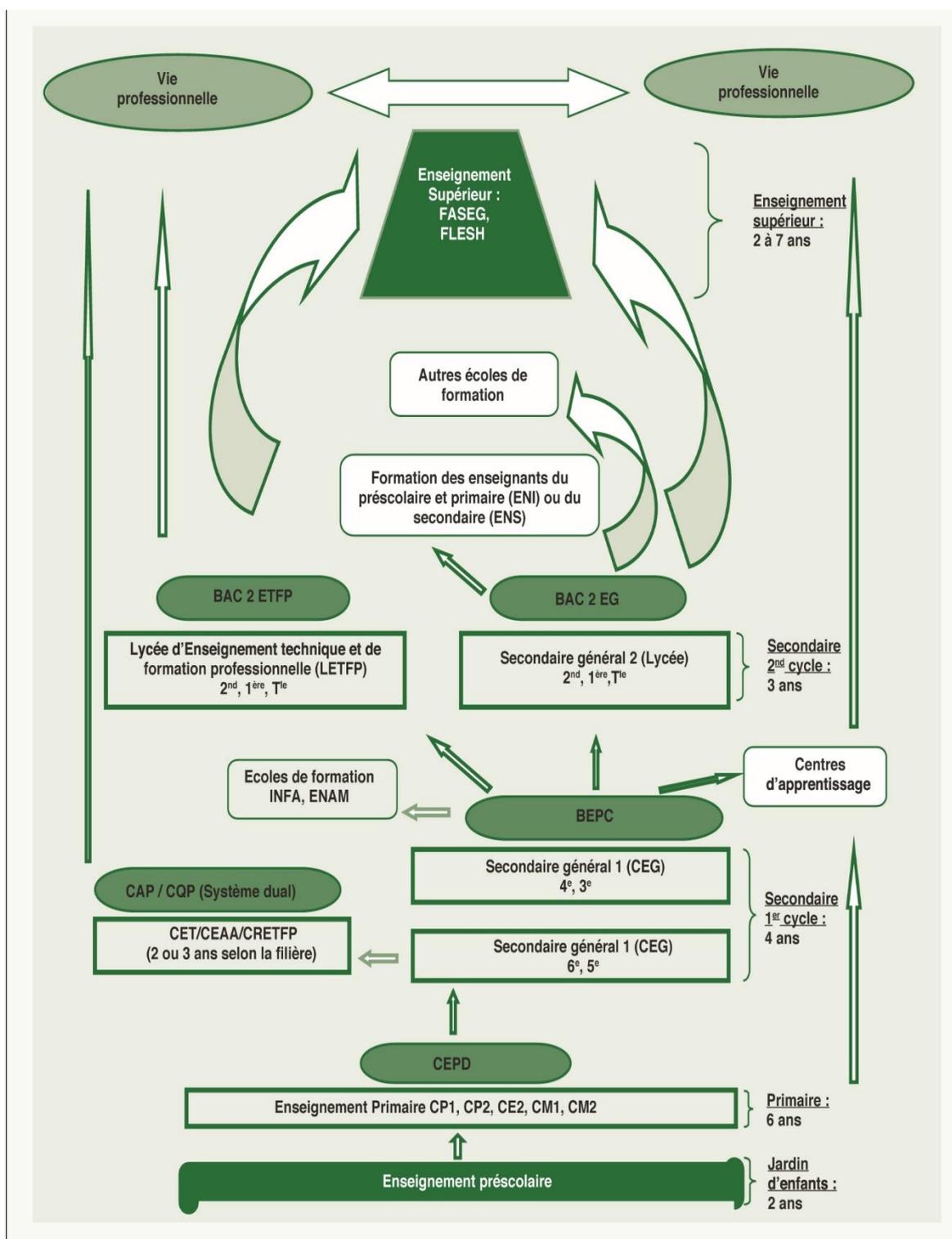
IV. Investissement subjectif dans le travail

- Intentions de départ ;
- Sacrifices du temps personnel au profit d'activités en lien avec l'école ;
- Prise d'initiatives ;
- Créativité ;
- Satisfaction à l'obtention de bons résultats en fin d'année ;
- Enthousiasme ;
- Plaisir tiré dans l'enseignement.

V. Suggestions et recommandations

Suggestions à l'endroit des autorités en charge de l'éducation nationale en vue du rehaussement du niveau d'investissement subjectif des enseignants dans leur travail.

Annexe C : Organigramme du système éducatif togolais



Source : Diagnostic du système éducatif togolais, Pour une scolarisation primaire universelle et une meilleure adéquation formation-emploi, Equipe nationale du Togo, UNESCO-IPE Pôle de Dakar, UNICEF (2014, p. 60).

Annexe D : Le concept d'investissement subjectif de Laurin-Lamothe (2011).

Dimension	Sous-dimension	Composantes
Flexibilité	Psychique	Investissement et désinvestissement psychiques rendus possibles par la transposition de l'échec en expérience.
	De la tâche	Tâche est transformée en projet ; polyvalence de l'individu.
	Temporelle	Temps de travail ; temps de réponse (ou d'action) ; organisation du temps de travail en tâche ; organisation fluide ; juste-à-temps.
	Salariale	Bonus en fonction de la vente, de la contribution à l'amélioration de la qualité et de la performance ; actions.
	Organisationnelle	Adaptation ; bureaucratie ; client ; décentralisation ; hiérarchie ; informel ; morcellement ; obstacle ; procédure ; qualité ; réseau ; services ; souplesse ; sous-traitance.
Compétences	Savoir	Connaissances objectivées ; capital.
	Savoir-faire	Pratique issue du terrain ; capacité de mise en œuvre des idées ; contourner les règlements ; créer et accroître le réseau de contacts.
	Savoir-être	Savoir accepter le chaos (l'inconfort, la passion pour l'action, le changement et l'expérimentation) ; personnalité du moi TM (tourné vers l'excellence et la performance, autonome, créatif, débrouillard, audacieux) ; esprit entrepreneurial (prestataire de services, esprit d'entrepreneur, capitaux).
Coopération	Equipe	Autonomie ; coercition sur l'individu ; responsabilisation.
	Rapports aux pairs	Compétition ; émulation ; partenariat ; communication informelle.
	Fin de l'exercice hiérarchique du pouvoir	Association du personnel ; transfert d'information, absence de formalisme.
	Adhésion	Sentiment de propriété ; mobilisation ; participation des employés au capital ; responsabilisation ; entrepreneur ; hommes d'affaires.
Ethos	Valeurs fondatrices de l'Amérique	Autonomie ; liberté ; indépendance ; sécurité d'emploi à l'époque des pionniers.
	Pragmatisme	Pratique orientée vers l'action ; expérimentation ; réalisme ; mise en œuvre et application des idées ; projets concrets ; tangibilité.

Source : L'investissement subjectif des travailleurs : Contribution à la sociologie critique du management. Laurin-Lamothe, 2011.

Annexe E : Répartition des écoles, salles de classe, élèves et enseignants par inspection et par ordre d'enseignement de la DRE Golfe-Lomé.

Inspection	Salles de classe	Elèves	Ecoles				Enseignants			
			Public	Privé	EDIL	Total	Public	Privé	EDIL	Total
Lomé Aéroport	1 219	45 124	30	174	0	204	180	1 100	0	1 280
Lomé Agoènyivé Est	1 435	58 235	40	186	0	226	225	1 245	0	1 470
Lomé Agoènyivé Ouest	1 350	56 119	42	153	0	195	244	1 248	0	1 492
Lomé Centre	778	27 221	39	83	0	122	228	595	0	823
Lomé Est	1 177	49 060	25	183	1	209	151	1 043	9	1 203
Lomé Ouest	1 297	50 353	39	160	0	199	230	1 145	0	1 375
Lomé Sud	1 029	42 049	35	143	0	178	197	856	0	1 053
T. R. Lomé-Golfe	8 285	328 161	250	1 082	1	1 333	1 455	7 232	9	8 696

Source : Tableau de Bord de l'Education au Togo, Les indicateurs de 2016-2017, Direction de la Planification et de l'Evaluation, MEPS, juillet 2017.

Annexe F : Corrélations entre Sens du travail, Sentiment de responsabilité personnelle et Investissement subjectif dans le travail

Variables	Corrélations / ^a $p < .05$; ^b $p < .01$																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	9.1.	9.2.	9.3.	9.4.	10	10.1	10.2	10.3	10.4	11	
1. Age	-																			
2. Sexe	0,03	-																		
3. Ancienneté	0,68 ^b	0,05	-																	
4. Statut	-0,29 ^b	-0,16 ^b	-0,17 ^b	-																
5. Classe tenue	0,13 ^a	-0,11 ^a	0,10	-0,04	-															
6. Catégorie d'école	-0,20 ^b	-0,12 ^a	-0,08	0,48 ^b	-0,01	-														
7. Sit. matrimoniale	0,32 ^b	0,01	0,35 ^b	-0,14 ^b	0,09	-0,04	-													
8. Parentalité	-0,39 ^b	-0,09	-0,40 ^b	0,15 ^b	-0,12 ^a	0,07	-0,52 ^b	-												
9. Sens du travail	0,10	0,02	0,11 ^a	-0,23 ^b	0,07	-0,06	0,01	-0,08	-											
9.1. Sens social	0,09	0,06	0,10	-0,21 ^b	0,15 ^b	-0,05	0,03	-0,11 ^a	0,79 ^b	-										
9.2. Sens personnel	0,04	0,05	0,07	-0,13 ^a	0,05	-0,08	-0,02	-0,06	0,75 ^b	0,59 ^b	-									
9.3. Sens financier	0,11 ^a	-0,028	0,05	-0,32 ^b	0,01	-0,15 ^b	0,03	-0,01	0,60 ^b	0,30 ^b	0,32 ^b	-								
9.4. Sens Générativité	0,04	-0,05	0,08	-0,01	-0,04	0,07	-0,00	-0,02	0,61 ^b	0,21 ^b	0,18 ^b	0,26 ^b	-							
10. SRP	0,00	-0,10	0,05	-0,04	0,03	0,06	0,12 ^a	-0,09	0,06	0,21 ^b	0,00	0,03	0,05	-						
10.1. RME	0,00	-0,10	0,03	-0,02	-0,00	0,02	0,09	-0,04	0,05	0,03	0,00	0,07	0,03	0,84 ^b	-					
10.2. RRE	-0,07	-0,08	-0,02	-0,01	0,05	0,10 ^a	-0,00	-0,03	-0,00	0,01	-0,05	0,00	0,01	0,76 ^b	0,59 ^b	-				
10.3. RReE	0,06	-0,06	0,07	-0,08	0,06	0,02	0,17 ^b	-0,11 ^a	0,10	0,14 ^b	0,05	0,00	0,05	0,78 ^b	0,51 ^b	0,42 ^b	-			
10.4. RQE	0,02	-0,08	,087	-,017	0,00	0,05	0,11 ^a	-0,10	0,05	0,07	-0,01	0,00	0,08	0,79 ^b	0,58 ^b	0,45 ^b	0,52 ^b	-		
11. IST	0,06	-0,09	0,08	-0,03	0,06	0,00	0,01	-0,00	0,20 ^b	0,22 ^b	0,34 ^b	0,03	-0,05	0,01	-0,02	-0,00	0,03	0,03	-	

Annexe G : Autorisation du Ministre des Enseignements primaires et secondaires et de la formation professionnelle

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE
SECONDAIRE ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE

REPUBLIQUE TOGOLAISE
Travail-Liberté-Patrie

CABINET

SECRETARIAT GENERAL

N° 383 MEPS-FP/CAB/SG

01 FEV 2018

AUTORISATION DE RECHERCHE

Nous soussigné, Ministre des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle, autorisons Madame **KOSSI Enyonam Yawavi**, doctorante en Psychologie du travail et des organisations à l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) de l'Université de Lomé, à effectuer des recherches auprès des services techniques de mon département pour la rédaction de sa thèse de doctorat unique dont le thème est « **Sens du travail et Investissement subjectif dans le travail : cas des enseignants des Cours Moyens Deuxième année (CM2) de la Région éducative Lomé-Golfe** ».

Fait à Lomé le,

P. le Ministre et P.O.
Le Directeur de Cabinet


Komlan Y. AMESSIAMENOU

**Annexe H : Autorisation de la Direction Régionale de l'Éducation Golfe-Lomé
et celle de l'IEPP Lomé Centre**

EBIEST
MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

REPUBLIQUE TOGOLAISE
Travail-Liberté-Patrie

CABINET

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION REGIONALE DE L'EDUCATION
PREFECTURE DU GOLFE ET COMMUNE DE LOME

N° 1089-18 /DRE-GL

AUTORISATION DE RECHERCHE

Conformément à la lettre n°333/MEPS-FP/CAB/SG en date du 01 février 2018, portant accord préalable du Ministre des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle, le Directeur Régional de l'Éducation Golfe et Commune de Lomé soussigné, autorise Madame **KOSSI Enyonam Yawavi**, doctorante en Psychologie du Travail et des Organisations à l'Institut National de l'Éducation (INSE) de l'Université de Lomé, à mener des recherches, dans certains établissements primaires de la Région Golfe et Commune de Lomé, dans le cadre de la rédaction d'une thèse de doctorat dont le thème est « *Sens du travail et investissement subjectif dans le travail : cas des enseignants des cours Moyens Deuxième année (CM2) de la Région éducative Lomé-Golfe* ».

A cet effet, Madame **KOSSI Enyonam Yawavi** devra prendre attache avec les Chefs d'Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire de la Région Golfe-Lomé ainsi que les Chefs d'établissement concernés pour convenir avec eux des dispositions pratiques d'accès.

Par ailleurs, les recherches doivent se faire en dehors des cours et une copie des résultats de ses recherches doit être déposée au secrétariat de la DRE-GL pour être archivée.

Lomé, le 22 MAI 2018

Lu et approuvé
Lomé, le 11 JUN 2018



Talaki
Talaki PERE



Annexe I : Autorisation de l'IEPP Lomé Agoènyivé Ouest

CABINET

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION REGIONALE DE L'EDUCATION
PREFECTURE DU GOLFE ET COMMUNE DE LOME

N° 1089-18 /DRE-GL

AUTORISATION DE RECHERCHE

Conformément à la lettre n°333/MEPS-FP/CAB/SG en date du 01 février 2018, portant accord préalable du Ministre des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle, le Directeur Régional de l'Education Golfe et Commune de Lomé soussigné, autorise Madame **KOSSI Enyonam Yawavi**, doctorante en Psychologie du Travail et des Organisations à l'Institut National de l'Education (INSE) de l'Université de Lomé, à mener des recherches, dans certains établissements primaires de la Région Golfe et Commune de Lomé, dans le cadre de la rédaction d'une thèse de doctorat dont le thème est « *Sens du travail et investissement subjectif dans le travail : cas des enseignants des cours Moyens Deuxième année (CM2) de la Région éducative Lomé-Golfe* ».

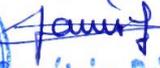
A cet effet, Madame **KOSSI Enyonam Yawavi** devra prendre attache avec les Chefs d'Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire de la Région Golfe-Lomé ainsi que les Chefs d'établissement concernés pour convenir avec eux des dispositions pratiques d'accès.

Par ailleurs, les recherches doivent se faire en dehors des cours et une copie des résultats de ses recherches doit être déposée au secrétariat de la DRE-GL pour être archivée.

Lomé, le 22 MAI 2018



Talaki PERE


Usc ce 12-06/2018

Secrétaire Principal
K. E. Yawo AMOU

00778701

Annexe J : Autorisation de l'IEPP Lomé Agoènyivé Est

BB/EST
 MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE,
 SECONDAIRE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

REPUBLIQUE TOGOLAISE
 Travail-Liberté-Patrie

.....
 CABINET

.....
 SECRETARIAT GENERAL

.....
 DIRECTION REGIONALE DE L'EDUCATION
 PREFECTURE DU GOLFE ET COMMUNE DE LOME

du ce 04/07/2018
P. avis favorable.
Le Chef d'Inspection et PO.

N° 1089-18 /DRE-GL



AUTORISATION DE RECHERCHE

Conformément à la lettre n°333/MEPS-FP/CAB/SG en date du 01 février 2018, portant accord préalable du Ministre des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle, le Directeur Régional de l'Education Golfe et Commune de Lomé soussigné, autorise Madame **KOSSI Enyonam Yawavi**, doctorante en Psychologie du Travail et des Organisations à l'Institut National de l'Education (INSE) de l'Université de Lomé, à mener des recherches, dans certains établissements primaires de la Région Golfe et Commune de Lomé, dans le cadre de la rédaction d'une thèse de doctorat dont le thème est « *Sens du travail et investissement subjectif dans le travail : cas des enseignants des cours Moyens Deuxième année (CM2) de la Région éducative Lomé-Golfe* ».

A cet effet, Madame **KOSSI Enyonam Yawavi** devra prendre attache avec les Chefs d'Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire de la Région Golfe-Lomé ainsi que les Chefs d'établissement concernés pour convenir avec eux des dispositions pratiques d'accès.

Par ailleurs, les recherches doivent se faire en dehors des cours et une copie des résultats de ses recherches doit être déposée au secrétariat de la DRE-GL pour être archivée.



Lomé, le 22 MAI 2018

Talaki PERE

Annexe K : Autorisation de l'IEPP Lomé Ouest

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE

REPUBLICQUE TOGOLAISE
Travail – Liberté – Patrie

CABINET

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION REGIONALE DE L'EDUCATION
PREFECTURE DU GOLFE ET COMMUNE DE LOME

**INSPECTION DES ENSEIGNEMENTS
PRESCOLAIRE ET PRIMAIRE DE LOME-OUEST**
BP : 8179 / Tél. : 22 21 31 16/ 22 43 16 46

Note de service N° 012 / 18 / IEPP-LO

Conformément à la lettre N° 333/MEPS-FP/CAB/SG du Ministre des Enseignements Primaire, Secondaire et de la Formation Professionnelle en date du 01 février 2018 et vu l'autorisation N°1051-18/DRE-GL en date du 22 mai 2018, Madame la Chef d'Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire de Lomé-Ouest soussignée, autorise Madame KOSSI Enyonam Yawavi, doctorante en Psychologie du Travail et des Organisations à l'Institut National de l'Education (INSE) de l'Université de Lomé, à mener des recherches dans certains établissements dont la liste est en annexe.

A cet effet, Madame KOSSI Enyonam Yawavi devra prendre préalablement attache avec les Chefs d'établissement concernés pour convenir du rendez-vous et des dispositions pratiques.

Par ailleurs, les recherches doivent se faire en dehors des heures de cours et une copie des résultats de ses recherches doit être déposée au secrétariat de l'inspection.

Fait à Lomé, le 13 juin 2018



Aboubonou M. BABA-IHOU
Aboubonou M. BABA-IHOU

Annexe L : Autorisation de la Direction diocésaine de l'enseignement catholique de Lomé



ARCHIDIOCESE DE LOME

DIRECTION DIOCESAINE DE
L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

01 B.P. 227 Lomé / TOGO

Tél. 22 21 22 71 E-mail : ddeclome@yahoo.fr

Tél. 90160944 E-mail : mens68@yahoo.fr

Lomé, le 26 juin 2018.

N/Ref. MAAM / 2-1075 / DDEC- L / 2018.

Le Père Directeur

à

Madame KOSSI Enyonam Yawavi,
Psychologue du travail et des Organisations,
Tél : 90 11 94 61 / 99 13 77 70.
LOME Togo.

Objet : votre demande d'autorisation d'enquête

Madame,

En réponse à votre demande du 25 juin 2018, je vous donne l'autorisation de sillonner nos écoles primaires catholiques de Lomé pour la collecte des données en vue de la rédaction de votre thèse de doctorat unique dont le thème est « *Sens du travail et Investissement subjectif dans le travail : cas des enseignants des Cours Moyens (CM 1 et CM 2) de la Région Éducative Lomé-Golfe* ».

Je vous prierais de prendre attache avec les Directeurs et Directrices des écoles ciblées pour convenir avec eux des dispositions pratiques d'accès et pour vous faciliter le travail. En vous ouvrant nos écoles, vous devez faire attention que vos recherches ne perturbent en rien le déroulement des activités pédagogiques. De plus, à la fin, vous devez tenir une copie des résultats de vos recherches à la disposition de notre Direction.

Avec l'assurance de ma franche collaboration. Puisse le Seigneur, par l'intercession de **Marie secours des chrétiens, Mère et Éducatrice** nous maintenir dans son amour !



Le Directeur Diocésain

MENSAH
Abbé Ambroise-Marie MENSAH