

Impact de la motivation autodéterminée des enseignants sur leur rendement pédagogique au Niger

Aboubacar Yenikoye Ismael^{1,[a],*}; Idi Tanko^[b]

^[a]HDR Sciences de l'Éducation. Laboratoire des Sciences du Comportement : Département de Psychologie, Université Abdou Moumouni, Niamey, Niger.

^[b]Doctorant en psychologie, FLSH, Université Abdou Moumouni, Niamey, Niger.

*Corresponding author.

Received 6 June 2018; accepted 10 August 2018

Published online 26 August 2018

Résumé

La motivation autodéterminée soutient que l'être humain naît et évolue avec trois besoins fondamentaux de base (besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale) qui guident ses choix et son investissement en toute situation (Déci et Ryan, 2008). Ainsi, dans la mesure où la motivation requiert à la fois l'activité physique et mentale, la première entraînant l'effort, la persévérance, et la seconde sollicitant des activités cognitives se rapportant à la planification, répétition, organisation, prise de décision, résolution de problème (Déci et al, ib), un individu quelconque ne s'engage dans une activité que lorsqu'il a la conviction qu'elle prend en compte la résolution de ses besoins essentiels. L'affiliation sociale aidant, le choix est validé au moins en partie par l'effet du milieu. A cet effet, la contractualisation de la fonction enseignante au Niger consécutive aux réformes éducatives (PDDE) a constitué une période charnière marquée par un changement radical pour les jeunes enseignants confrontés à une baisse drastique des revenus, l'absence de titularisation à la fonction publique et donc la remise en cause des plans de carrière et de retraite, une faible attractivité sociale. Nous avons postulé que les enseignants titulaires, plus motivés du point de vue salarial ont des rendements pédagogiques meilleurs à ceux des enseignants contractuels. Les résultats obtenus chez 1289 enseignants ne permettent pas de confirmer l'hypothèse ($p-v = 64,5\% > 5\%$ au t de student). Ils invitent à des recherches approfondies visant à mettre l'accent sur les facteurs prédictifs des performances et

contreperformances dans le système éducatif nigérien.

Concepts clés: Motivation autodéterminée ; Enseignant titulaire ; Enseignant contractuel ; Rendement pédagogique

Aboubacar Yenikoye, I., & Tanko, I. (2018). Impact de la motivation autodéterminée des enseignants sur leur rendement pédagogique au Niger. *Canadian Social Science*, 14(8), 73-81. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/10533>
DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/10533>

INTRODUCTION

Au lendemain de la Conférence de Dakar (2000) qui a donné corps au mouvement mondial de l'éducation pour tous [EPT], la sélection et la rémunération des enseignants vont constituer des préoccupations majeures pour les États Africains au sud du Sahara. En effet, le recrutement d'enseignants en nombre suffisant constitue une condition nécessaire pour atteindre le premier objectif de l'EPT, qui est la démocratisation de l'accès à l'éducation de base.

Au Niger, une telle exigence aura pour conséquence le recrutement massif d'enseignants contractuels, sous rémunérés et sans formation pour nombre d'entre eux. Il faut souligner que jusqu'en l'an 2000, les enseignants étaient recrutés et titularisés à la fonction publique dès leur sortie des écoles normales d'instituteurs et des universités. Une telle situation faisait de la fonction enseignante une des plus convoitées, car elle était également une des mieux rémunérées (Mingat et Suchaut, 2004). Avec les nouvelles réformes opérées au cours des dernières décennies (projet éducation I, II et III), suivies de la contractualisation de la fonction enseignante, le métier d'enseignant paraît dès lors moins attrayant (Aboubacar, 2011).

Dans un document portant sur la motivation et son effet sur l'efficacité pédagogique des enseignants, le PASEC (2007, p.5), après avoir évalué la mise en œuvre

de la politique de contractualisation dans l'enseignement en Afrique Subsaharienne, conclut que « *la motivation des enseignants est l'un des facteurs ayant le plus d'impact sur leur performance* ». Au Niger, peu d'études expérimentales se sont véritablement penchées sur l'effet de la sous-rémunération des enseignants (consécutive à la politique de la contractualisation) sur le rendement pédagogique, du point de vue de la réussite des élèves. La présente recherche vise à évaluer l'impact que la faible motivation salariale des contractuels peut exercer sur leur rendement pédagogique.

1. PROBLÉMATIQUE

La motivation est un concept récent mais complexe. Le terme « motivation » vient du mot latin « *motivus, mobile, qui met en mouvement* » (Legendre, 2005, p.916). La motivation est donc « quelque chose qui fait bouger ». Elle désigne selon Fenouillet (2009, p.26) «... une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». Nous faisons nôtre cette acception en prenant en compte les quatre moments décrits par Fenouillet (ib) que Masson (2011) considère comme étant les plus explicatifs de la motivation.

En milieu de travail, plusieurs auteurs ont abordé le concept de la motivation. Elle est selon Dolan, Gosselin et Carrière (2007) l'ensemble des forces qui incitent une personne à adopter un comportement donné en institution. De façon plus opératoire, Roussel (2007, p.74) la définit comme « un processus qui implique la volonté de faire des efforts, d'orienter et de soutenir durablement l'énergie vers la réalisation des objectifs et de la charge de travail, et de concrétiser cette intention en comportements effectifs au mieux des capacités personnelles ».

À l'analyse des études conduites sur la motivation au travail, nous constatons que les définitions convergent pour la définir comme résultant « de forces internes et externes poussant le sujet vers la poursuite ou la cessation d'un comportement en milieu de travail ». La motivation pousse ou non aux efforts tels que souhaités, aux fins de l'atteinte d'objectifs fixés par l'employeur et/ou l'employé : facteur incitatif pour agir et maintenir l'intensité de l'action du travailleur, elle explique la situation et la stabilité de l'entreprise ainsi que la prospérité des acteurs.

Comment, de ce fait, comprendre et expliquer la motivation des enseignants et leur productivité que l'on peut rapporter en termes de performances de leurs élèves. Cette question est d'actualité au moment où l'ensemble des acteurs du système éducatif nigérien sont d'avis qu'il est peu performant, aussi bien du point de vue de l'accès que de la qualité des apprentissages, dans les années de mise en œuvre de l'EPT (2000-2017) où les enseignants contractuels représentent plus de 80% des effectifs des

maîtres du niveau primaire (MEP/A/PLN/EC, 2014).

En effet, au plan de l'accès, alors qu'à l'échelle des sous continents, les évaluations des Nations Unies et du PASEC (2015 et 2016) montrent des Taux Bruts de Scolarisation [TBS] encourageants dans l'enseignement primaire, atteignant 91 % pour les pays en développement et 80% pour les pays africains, le TBS n'est que de 73,6% au Niger. (MEP/A/PLN, 2014). Il est l'un des plus faibles de la sous-région ouest africaine, quoiqu'il ait connu une augmentation de plus de 50% passant de 32,5% en 2000 à 73% en 2015. En guise de comparaison, au Bénin, le taux brut de scolarisation est passé de 75% en 2000 à 109% en 2009, ce qui correspond à une augmentation relative de 50% (UNESCO-BREDA, 2014, p.44). Outre les difficultés relevées du point de vue de l'accès à l'éducation, la surprise est venue du côté de la qualité des apprentissages qui a particulièrement reculé. Selon les études bilan des 15 ans de PDDE¹ (MEP/A/PLN/EC, 2014, les annuaires statistiques 2000 à 2015, le PASEC, 2016), les principaux indicateurs sont très loin des prévisions de départ.

Les études du PASEC (ibidem) montrent des seuils de maîtrise en lecture et en mathématique les plus bas de l'Afrique de l'Ouest, avec respectivement 9% et 8 % d'élèves de cours moyen deuxième année [CM2]. Or, les moyennes des 10 pays² étaient respectivement de 43% en lecture et de 41% en mathématiques. Dans les deux matières étudiées (français et mathématiques), le Niger est le dernier en termes de rendement, les élèves étant à plus de 92% en dessous des compétences minimales attendues

Si les scores ainsi faibles sont enregistrés au moment où les enseignants contractuels représentent la majorité du corps enseignant, ne peut-on pas envisager la contractualisation comme étant un des facteurs les plus susceptibles de contribuer à rendre compte des taux peu honorables du système éducatif nigérien en général et des élèves de CM2 en particulier ? Nous nous interrogeons particulièrement sur le lien éventuel pouvant exister entre les conditions de vie, précaires des contractuels et les faibles rendements constatés. La littérature en ce domaine (Duchesne, 2004 ; VSO, 2002 ; SIDA, 2000 ; Barnabé, 1991 ; Reyes, 1990,...) s'est appesantie sur la contractualisation de l'enseignement et ses effets sur les rendements scolaires.

Reyes (1990) et Barnabé (1995) trouvent que les enseignants motivés offrent un rendement supérieur. Ils recherchent l'excellence, progressent professionnellement, manifestent un engagement soutenu envers les élèves et les étudiants, l'enseignement et l'éducation. De telles

¹ Programme Décennal de Développement de l'Éducation qui s'est étalée de 2003 à 2018, soit 11 ans, les stratégies EPT ont démarré en octobre 2000 au Niger, sinon depuis 1998

² Ce sont : Le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal, le Togo et le Tchad

dispositions traduisent l'intérêt à étudier les effets de la motivation sur les performances des élèves, puisque les enseignants motivés sont ceux qui ont de meilleurs comportements et attitudes envers le système scolaire et sa finalité qui est la réussite des apprenants. Si l'enseignant est un vecteur privilégié de la réussite scolaire et que ses actes sont conditionnés par des facteurs contextuels, que dire des résultats des enseignants contractuels qui selon Schwille et Dembélé (2007) ne disposent ni d'une formation adéquate, ni la motivation nécessaire à leur mission ?

Beaucoup de chercheurs qui se sont intéressés à la contractualisation de l'enseignement dans les pays de l'Afrique au Sud du Sahara (UNESCO, 2015; 2016 ; Ratovondrahona et Normandeau, 2013 ; Bourdon et Nkengué-Nkengué, 2007) se sont rendus compte de son effet démotivant sur l'enseignant en tant qu'agent travailleur. Pour Bourdon et al (ibidem) par exemple, le recrutement, la formation, la rémunération et la gestion de cette catégorie d'enseignants a été et est encore une épine dans les pieds des systèmes éducatifs de pays de l'Afrique Sub-saharienne. Si les résultats d'études actuellement

disponibles suggèrent que les répercussions visibles de cette option sont globalement positives sur le plan de l'accès, Kirk, Dembélé et Baxter (2013) se posent la question de savoir quelle serait la qualité des acquisitions et les performances des élèves encadrés par ces nouveaux maîtres ainsi recrutés, sans formation et mal rémunérés.

Au plan théorique, l'analyse des performances scolaires sous l'angle de la motivation permet de douter de la capacité des enseignants contractuels de produire des résultats qui soient au niveau de ceux des enseignants titulaires. La théorie d'autodétermination proposée par Déci et Ryan (2000, 2002, 2008), souligne la nécessité de prendre en compte deux principes fondamentaux :

(1) plutôt que de traiter la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque comme deux concepts bipolaires, celles-ci sont intégrées dans un système continu, en fonction du degré d'autodétermination dans lequel la motivation intrinsèque est plus autodéterminée. Il existe des étapes d'autodétermination dans la motivation extrinsèque qui mènent à la motivation intrinsèque comme le montre la figure ci-après :

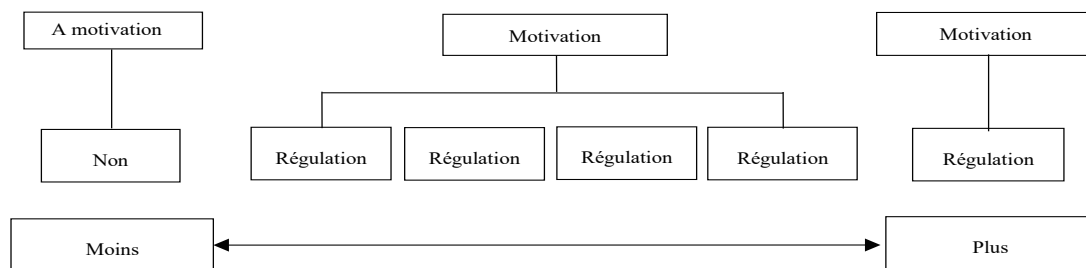


Figure 1
Présentation de la motivation autodéterminée selon Déci et Ryan (2000)

Dans le sens de ce continuum dit d'autodétermination, les auteurs notent que lorsque le sujet est motivé extrinsèquement, il est également motivé intrinsèquement ; il accroît son degré d'autodétermination et n'abandonne pas nécessairement la motivation extrinsèque. Ainsi, on retrouve les deux formes de régulation extrinsèque non autodéterminées : la régulation externe et la régulation introjectée. Puis des formes de régulation extrinsèque plus autodéterminées : régulation identifiée et intégrée. Ces quatre régulations extrinsèques sont encadrées, à l'extrême gauche, par l'absence de motivation (amotivation) et, à l'extrême droite, par la motivation la plus autodéterminée (la motivation intrinsèque).

(2) Le degré d'autodétermination d'un sujet peut être accru en satisfaisant ses 3 besoins psychologiques fondamentaux de base que sont : les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation sociale. Lorsque ces besoins ne sont pas satisfaits en totalité ou partiellement, le sujet ne peut s'engager totalement dans une activité. A notre avis, chez un enseignant contractuel au Niger ces besoins ne sont aucunement satisfaits. Il est peu formé, ce qui remet en cause son

besoin de compétence ; mal payé, ce qui limite son besoin d'autonomie ; il est non titularisé et sous rémunéré par rapport à son camarade titulaire, ce qui réduit son besoin d'affiliation sociale.

De ce fait, des comportements peu favorables aux résultats recherchés peuvent être observés en milieu de travail comme le précise Gagné et Déci (2005), selon lesquels la présence relative des divers types de besoins non satisfaits engendre chez les travailleurs, des conséquences psychologiques, physiques, comportementales et économiques différentes.

Dans un sens tout aussi complémentaire, Adams (1963 ; 1965) développe la théorie de l'équité, selon laquelle tout individu au travail observe son environnement interne et externe afin d'évaluer si le traitement qui lui est réservé est équitable ou non. Trois scénarii sont envisageables : (1) la situation d'iniquité (sur-équité) si l'individu juge que son ratio est plus avantageux que celui des autres, on dit qu'il est « sur payé » ; (2) la situation d'équité : l'individu estime que le traitement qui lui est réservé est comparativement équitable à celui qui est réservé aux autres et enfin, (3) la situation d'iniquité (sous équité) :

l'individu trouve que son ratio est inférieur à celui des autres. Il s'estime « sous payé ». Pour ce dernier cas, qui nous intéresse dans la présente étude, Adams précise qu'un traitement jugé injuste aurait pour effet de démotiver les individus.

En Afrique les travaux de Mingat et al (2000) et ceux de Gottelmann-Duret (2007) ont montré que « le traitement d'un enseignant du primaire qui gagnait 6 fois le PNB/tête en 1975 est réduit à près de 3.3 fois le PNB/tête en 2004 » (Gottelmann-Duret, ibidem, p7). Et toute la politique de la contractualisation vise à maintenir les salaires dans ce schéma (Mingat et al, ibidem). D'où, on comprend ici qu'il est peu probable que les contractuels qui sont rémunérés au demi, au tiers, voire au quart des revenus des enseignants titulaires soient aussi motivés et producteurs que ces derniers.

Au Niger, les travaux de Ichaou (2011) ; Rabiou, Boubé et Malam Moussa (2007) ont abouti à la conclusion que, même si la contractualisation a permis d'occuper les jeunes diplômés sans emploi et permis un accroissement du taux de scolarisation, elle a fait émerger une sévère minoration du temps scolaire avec les grèves, l'absentéisme et l'abandon par ces enseignants (Rabiou et al., ibidem). La contractualisation a introduit dans l'institution scolaire, souligne Ibrahim (2012), des comportements néfastes comme l'insubordination, la désertion des postes, le boycott des réunions de services, etc. N'est ce pas dans ce sens que Ratovondrahona et Normandeau (2013) affirment qu'en Afrique, les enseignants vivent trop souvent des conditions d'enseignement difficiles. Ce qui fait qu'ils risquent d'être très peu ou pas armés pour satisfaire la curiosité, le besoin en apprentissage, en instaurant la confiance, afin de déboucher sur la performance.

Notre préoccupation dans le cadre de la présente recherche rejoint celle des Volontaires en Services Outre-Mer [VSO] (2002, p.1), pour qui, « dans de nombreux pays en développement, la force enseignante est démoralisée et fracturée. Les enseignants, en particulier dans les régions rurales, sont souvent mal rémunérés et avec retard. Leurs besoins en termes de pédagogie et de formation sont négligés et eux-mêmes sont englués dans un borbier bureaucratique qui ne valorise ni leur efficacité et leurs performances, ni l'évolution de leur carrière. Les enseignants qui, par le passé, jouissaient d'un grand respect de l'opinion publique et d'une compensation financière correcte, estiment que leur statut est en voie de dégradation. »).

Question et hypothèse de recherche

A l'issue de ces observations, la question suivante se pose : quelles sont les performances des enseignants dans le cadre de la contractualisation de la fonction enseignante au Niger, qui n'a guère fait attention à la satisfaction des besoins d'autodétermination et d'équité au travail, qui sont pourtant sources d'engagement et de comportements motivés ?

Autrement dit quel est l'impact de l'amotivation des enseignants contractuels du primaire sur les performances des élèves de CM2 au Niger ?

Nous postulons que la motivation salariale des enseignants influence significativement le rendement pédagogique des enseignants notamment les performances de leurs élèves de CM2. Autrement dit, les élèves tenus par des enseignants titulaires enregistrent des taux d'admission en 6^e plus élevés que ceux tenus par des enseignants contractuels.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Les variables et leurs modalités

La présente étude vise à analyser la relation entre la variable indépendante (la motivation des enseignants), la variable dépendante (les performances des élèves de fin du cycle primaire CM2).

La motivation dans le présent travail porte sur la rémunération des enseignants. Elle comporte deux modalités: le salaire pour les enseignants titulaires (instituteurs et instituteurs adjoints) et le pécule pour les enseignants contractuels. Quant à la variable dépendante: rendements pédagogiques des enseignants, ici les performances des élèves de CM2, c'est le pourcentage des élèves de la classe de CM2 passant en 6^e, donc la moyenne annuelle obtenue par l'enseignant. Elle se décline en une seule modalité : le taux d'admission en 6^e enregistré par l'enseignant.

2.2. Population et échantillon

Les sujets sur lesquels l'hypothèse est testée sont tirés de l'ensemble des enseignants tenant les classes de CM2 en 2014-2015. Ils sont à la fois directeurs des écoles et maîtres des classes de CM2. La sélection des sujets de la population a été réalisée selon un plan de Sondage Aléatoire Simple. La base de sondage est composée de la liste de tous les établissements par commune, département, région et milieu rural. Au total, on dénombre 5596 écoles primaires rurales disposant d'une classe de CM2. Notre base numérotée de 1 à 5 596 a été saisie dans le tableur Excel pour faciliter le traitement informatique.

Nous avons exclu de l'échantillon les enseignants des écoles privées et ceux exerçant en milieu urbain afin d'écartier les élèves bénéficiant d'encadrements supplémentaires de l'échantillon, l'objet d'étude étant d'analyser « l'effet enseignant ».

Afin de constituer un échantillon représentatif, les quatre formules³ d'ajustement statistique du plan de sondage complexe (sondage en grappe à plusieurs degrés) qui maximise la valeur de la variance sont appliquées à la population totale d'enseignants provenant des 302 secteurs

³ $n_1 = \frac{t^2 \cdot \hat{p}(1-\hat{p})}{e^2}$; $n_2 = n_1 \cdot \frac{N}{N+n_1}$, $n_3 = n_2 \cdot \text{deff.}$; $n_4 = n_3 \cdot (1+\text{TNR})$,

pédagogiques, des 63 inspections primaires relevant des sept régions du Niger⁴ (sauf Niamey). L'échantillon issu de cette sélection est constitué de 1289 enseignants dont 672 titulaires salariés (soit 52%) et 617 contractuels (soit 48%).

2.3. Collecte et traitement des données

Les outils ayant servi à la collecte des données sont au nombre de deux: (1) une grille de collecte des résultats de fin du cycle primaire (passage en 6^e) auprès des inspections et (2) les questionnaires adressés aux enseignants de façon directe. La collecte a été organisée en Juillet et Aout 2015. Le traitement des données a été fait à l'aide des logiciels Word, Excel, SPSS et STATA. Le t student et le U de Mann et Whitney ont aidé au traitement statistique des données, l'échantillon étant indépendant avec deux moyennes (les enseignants titulaires et les contractuels).

3. RÉSULTATS

3.1. Caractéristiques sociodémographiques et académiques des sujets

L'échantillon est composé de 1289 sujets qui sont masculin à 75% (967/1289) et sont issus de 7 régions du pays dont principalement: 36% de Dosso, 27% de Tahoua et 17% de Tillabéry. Ils ont à 89% 11 années d'expérience au moins dans le métier. Les niveaux de recrutement pour la formation initiale sont : BEPC, 26% ; niveau terminale, 21% ; BAC, 16%; niveau classe de première :13% etc.

Tableau II
Proportion du niveau de satisfaction interne au sous échantillon et global

Niveau de satisfaction/ statuts	Total sous échantillon	Satisfaits			Non satisfaits		
		N	% sous échantillon	% interne	N	% sous échantillon	% interne
Titulaire	672	532	41%	79%	140	11%	21%
Contractuels	617	396	31%	64%	221	17%	36%
Total	1289	928	72%		361	28%	28%

Le tableau II indique que 72% des sujets de l'échantillon sont satisfaits de leur choix.

Concernant les deux sous-groupes, les titulaires sont les plus satisfaits (79%) contre 64% des contractuels.

L'analyse de contenu du tableau III ci-dessous indique que les conditions de vie difficiles dans lesquelles vivent les enseignants ainsi que les conditions pénibles d'exercice du métier d'enseignant au plan pédagogique sont citées à plus de 50% comme déterminants des faibles résultats.

Du point de vue de la formation et du statut professionnel, l'échantillon compte 65% d'instituteurs adjoints (844/1289); 27% d'instituteurs (347/ 1289) et 8% de contractuels sans formation. Ils sont titulaires salariés à 52% (672/1289) et contractuels pécuriers à 48% soit (617/1289).

3.2 Motivation des sujets de l'échantillon

Concernant la motivation, les sujets se sont prononcés sur les raisons du choix de ce métier, de leur satisfaction ou non dans le travail ainsi que de leur satisfaction salariale. A cet effet, l'analyse de contenu des trois premières raisons présidant au choix du métier d'enseignant, donne le tableau ci-après :

Tableau I
Raisons du choix de la fonction enseignante

Réponses	Fréquences	%
Parce qu'il me plaît	566	44
Parce que j'avais été orienté	406	31
Parce que mes amis y étaient	35	6
Pour aider mes parents	566	44
Parce que je n'avais pas des moyens pour poursuivre mes études	239	39,2
Parce que le métier est facile d'accès	45	7,4

Le tableau montre que seuls 44% des choix émis sur le métier d'enseignement l'ont été par plaisir, donc par vocation. L'on voit bien que la majorité des enseignants ont noué avec la profession sans vocation et donc sans motivation intrinsèque véritable. Le tableau II qui suit donne la proportion de satisfaction selon le statut :

Tableau III
Raisons sous-jacentes à l'insatisfaction des enseignants de leur métier

Raisons évoquées par ceux qui ne sont pas satisfaits	Effectifs	Pourcentage
« Traitements et opinions discriminatoires à l'égard des enseignants qui ne peuvent plus s'investir comme avant »	698	54
Conditions de travail très défavorables	703	55
Négligence des parents pour le suivi de leurs enfants	359	28

Au titre de ces déterminants, les sujets évoquent les conditions psychologiques liées au climat de travail, les affectations arbitraires, le traitement inéquitable, la non régularité de l'encadrement et de l'accompagnement pédagogiques, la faible participation parentale. On y relève également les conditions matérielles liées aux infrastructures (insuffisance de salle de classes et

⁴ Les 15 arrondissements communaux composant les villes et les 55 communes urbaines sont exclus par le critère qui isole le milieu urbain de l'échantillon

l'inadéquation de celles qui existent ; manque de latrine, d'eau, d'électricité), le déficit des manuels et outils didactiques, ainsi que l'irrégularité dans le paiement des pécules, et leur faible niveau de rémunération.

Sur ce dernier aspect, l'écart des revenus entre les salaires des enseignants et les pécules des contractuels est important ainsi qu'illustré par le tableau ci-après.

Tableau IV
Rémunération salariale des enseignants titulaires et Contractuels

Salaire/pécule Statut	Novice (1- 4 ans)	Moyennement expérimenté (5-10 ans)	Titulaire proche de retraite
Titulaire	118 433 ⁷	165 394	263 785 ⁸
Contractuel	70 000 ⁹	72 000	Néant

Source : Données recueillies auprès d'enseignants

Le tableau IV indique que pour les mêmes charges, la même expérience, le salaire du titulaire représente le double sinon le triple de celui du contractuel en particulier en fin de carrière.

3.3 Rendements des enseignants titulaires et contractuels

Le tableau V ci-dessous permet de noter que les enseignants titulaires réalisent une moyenne d'admission en 6^e de 55% contre 54% pour les contractuels

Tableau V
Comparaison des moyennes selon le t de student

	Rémunération	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Performance	Contractuel	617	54	24	1
	Instituteur	672	55	25	1

Les titulaires sont donc légèrement plus performants, mais cette différence n'est pas significative au t de student qui donne une p-value de 65,4%, largement supérieure au seuil critique de 5%. Il n'y a donc pas de différence significative entre les moyennes des deux sous-échantillons. Son équivalent au niveau des tests non paramétriques, le test U de Mann-Whitney donne aussi une p-value de 57,9% nettement supérieure à 5%. Ce qui confirme donc les résultats du test paramétrique (t de student). L'hypothèse est ainsi infirmée.

4. DISCUSSION

L'hypothèse de recherche qui postule que les enseignants salariés ont un rendement professionnel plus élevé en termes de réussite de leurs élèves que les contractuels péculiers n'est pas confirmée. À l'observation du tableau II, les titulaires ont été plus performants avec 55% de taux de réussite contre 54% pour les contractuels. Cependant, le t de student et le U de Mann et Whitney ont relevé que cette différence n'est pas significative. Nos résultats peuvent être interprétés à la lumière de la théorie d'autodétermination (TAD). Celle-ci permet d'expliquer la performance des employés en tenant compte du bien-être

psychologique sous-jacent à l'engagement des individus en milieu de travail (ici l'école). Ils se traduisent par le fait que lorsque l'individu est motivé extrinsèquement ou peu intrinsèquement, c'est son besoin de compétence (formation) et d'affiliation sociale qu'il faut satisfaire et que si l'individu est déjà motivé intrinsèquement (I et IA), c'est son besoin de compétence (formation, meilleure professionnalisation) et d'autonomie (gain salarial plus important,) qui doivent être améliorés.

Pour le premier cas, on sait qu'en Afrique subsaharienne en général et au Niger en particulier les jeunes diplômés ont accueilli la contractualisation comme une offre d'emploi au niveau local. Une chance qui est offerte à ceux qui ne pouvaient accéder à un emploi avec le niveau BEPC ou ceux qui sont déjà à la retraite anticipée, ou ceux qui n'ont pas les moyens de poursuivre leur scolarité. C'est donc une aubaine, un moyen de se reclasser dans le tissu social de l'emploi. Ce qui constitue pour eux une source de motivation financière extrinsèque comme relevé par le tableau 1 où les sujets reconnaissent à 44% qu'ils ont signé le contrat pour venir en aide à leurs parents et à 39% faute de moyens pour poursuivre leurs études et à 31% par orientation.

Or, ici les contractuels sont payés au 1/3 des traitements des titulaires. Ils se perçoivent comme des agents d'enseignement « faute de mieux », que Berger (1976) qualifiait en Europe d'« enseignants par pis-aller » donc de sujets « motivés extrinsèquement ou peu intrinsèquement » qui ont, selon la TAD, des besoins d'affiliation sociale fort à satisfaire. N'est-ce pas dans ce sens que la communauté a élaboré, dans un laps de temps, un vocabulaire stigmatisant du genre : « Dan-kontragué »

⁵ Traitement de Aicha qui est dans sa 3e année de fonction en qualité d'Institutrice Adjointe Titulaire (IAT)

⁶ Traitement d'Abdoulahi, 25 ans d'expérience d'enseignement en qualité d'instituteur (titulaire)

⁷ Traitement de Salamou, 12e année d'enseignement en qualité d'Institutrice Adjointe Contractuelle (IAC)

(Hausa), «Zinga-izé » (Zarma), « Mouché Modéré »⁸, les présentant comme des éducateurs au rabais (Tableau 2), responsables de la déchéance de l'école nigérienne. En dépit de la faible rémunération, de la stigmatisation par la communauté, les contractuels réalisent un score comparable à celui des titulaires. Un tel constat, nécessaire pour sa compréhension, le recours à d'autres variables explicatives, car à salaire différent, nettement inférieur à celui des titulaires (tableau IV) les contractuels présentent des résultats identiques à ceux des titulaires.

En effet, les contractuels nommés directeurs d'école, qui tiennent donc des classes de CM2 ont quatre avantages supplémentaires que les autres contractuels n'ont pas. Tout d'abord, ils ont une prime de direction, ensuite ils gèrent la caisse du Comité de gestion des établissements scolaires [COGES]. Ils ont aussi un regain de considération vu le rang occupé dans la hiérarchie scolaire, voire sociale et enfin, ils ont la possibilité de ne pas être affecté à tout moment et en tout lieu. Les directeurs étant « ménagés » tant que l'école est stable et performante, il s'agit là d'avantages comparatifs qu'ils ne sont pas prêts à perdre, d'où des conduites, attitudes et pratiques favorables à la performance et différentes des comportements négatifs relatés par certains auteurs (Ichaou, 2011) ; Rabiou et al 2007 ; Ibrahima, 2012) se résumant en grèves répétées, absentéisme, insubordination, désertion de postes, boycott des réunions de services.

A cet effet, la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (2008) aide à expliquer les résultats suivant lesquels les enseignants titulaires ne sont pas significativement différents des contractuels : les premiers n'éprouvent plus de besoin de rechercher davantage dans un tel contexte qui a brisé leurs rêves (avec la contractualisation qui a réduit l'enveloppe financière, les titulaires ne peuvent plus accéder aux avancements réguliers pour être instituteurs, conseillers, inspecteurs). De ce fait, les titulaires se perçoivent comme étant placés dans une situation non motivante, ils ne s'engagent pas dans l'action (Duchesne, 2004) et leur rendement professionnel régresse pour égaler celui des contractuels. Ils ont perdu des avantages comparatifs par rapport à leur rang comme la possibilité d'aller en formation continue et changer de grade, les avancements automatiques aux choix qui permettent une majoration des indemnités, la possibilité d'avoir certains avantages au regard des services rendus au corps enseignant (bonnes affectations et autres nominations devenues politiques). Les résultats des sujets titulaires (ayant à 63% plus de 10 ans d'expérience d'enseignement), peuvent s'interpréter comme le fruit de la démotivation.

La théorie de l'équité est également invoquée, car les enseignants titulaires, comparant leur traitement à celui des autres collègues ayant progressé ainsi que des

autres professions (corps de sécurité des finances, du privé) se voient dans une situation d'iniquité interne et externe qui selon Adams (1965) aurait pour effet de démotiver les individus. Pour De Pereti (2003, p 19), « chaque salarié évalue ce qu'il apporte, ses inputs, ses contributions au profit de l'entreprise tels que ses efforts, ses compétences et ses résultats. Il évalue également ce qu'il reçoit, ses outputs, comme les avantages qu'il en retire en termes de rémunération, de reconnaissance. Il calcule un ratio de rétribution/contribution qu'il compare avec la connaissance qu'il a du même ratio concernant d'autres salariés dans ou en dehors de l'entreprise. Il s'y réfère pour se comporter en entreprise et ses résultats en dépendent ». On comprend aisément que dans les conditions de la contractualisation, nos deux groupes largement défavorisés en termes de rémunération, soient conduits à se désengager, d'où leurs rendements à la fois faibles (inférieur à la moyenne nationale) et comparables (55% et 54%).

Nos résultats confortent également ceux du PASEC (2002) qui trouve, après avoir étudié 250 enseignants contractuels et titulaires quant à la performance de leurs élèves de 5^{ème} (CM1) au Mali⁹, que les contractuels font en moyenne autant progresser leurs élèves que leurs collègues fonctionnaires qui bénéficient pourtant d'un salaire et une longue formation doublés d'une grande ancienneté. Le PASEC explique ces résultats en soulignant que les enseignants les plus formés et les plus expérimentés se montrent moins efficaces sur le plan pédagogique, parce qu'ils seraient aussi les plus découragés. Le PASEC explique cet état de fait par la satisfaction des contractuels qui se perçoivent grandis et honorés (comme nos directeurs contractuels) par leur recrutement local et l'insatisfaction des titulaires qui ont accumulés beaucoup de frustrations.

Nos résultats sont enfin comparables à ceux de plusieurs auteurs (Freyr, 2011; Martins, 2009; Figlio et Kenny, 2006 ; Glewwe et Kremer, 2003 ; Michaelowa, 2002 ; Lavy, 2002) qui se sont prononcés sur la satisfaction des enseignants, ses déterminants et ses effets sur leurs rendements professionnels. Les travaux de Michaelowa (ibidem), de Glewwe et Kremer (ibidem) et Martins (ibidem) débouchent sur des conclusions nuancées à propos des effets de la satisfaction sur les rendements que Figlio et Kenny (2006) et Lavy (2002) pensaient automatique.

Michaelowa (ibidem) a étudié le lien pouvant exister entre le programme d'appui aux enseignants dans cinq pays africains (Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Madagascar et le Sénégal) et les résultats des élèves. Ses conclusions montrent que les stratégies qui accordent des faveurs aux enseignants en suivant

⁸ Appellation au nord Agadez, où le contractuel est pris à l'image des vivres vendus par l'État à prix modérés

⁹ L'étude a eu lieu dans sept autres pays dont le Benin, le Burkina, la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Togo, le Niger et le Tchad en 2002 et a été répétée en 2004 puis 2007

rigoureusement les rendements des élèves, accroîtraient de façon significative les performances des apprenants mais réduiraient la performance des enseignants qui se voient excédés. Son étude montre bien que ce n'est pas dans toutes les conditions que les rétributions supplémentaires amplifient la satisfaction des travailleurs comme c'est le cas de nos enseignants titulaires qui bien que mieux payés et plus satisfaits (79% contre 64%) n'ont pas été significativement plus performants.

La conclusion de cet auteur est similaire à celle de Figlio et al. (ibidem) à Chicago, Martins (2009) au Portugal et Freyr (2011) à New York. Les premiers trouvent que les incitations financières individuelles aux enseignants talentueux ont un effet plus net dans les écoles qui ont peu de contrôle parental. Or, au Niger ce contrôle manque, de même que l'accompagnement pédagogique car certains établissements peuvent passer 2 à 3 ans sans recevoir la visite d'un conseiller ou inspecteurs pédagogique, faute de moyens de transports (Ibrahima 2012).

En somme, on peut accepter avec Lambert (2004) que c'est dans les conditions de chute de traitement salarial, que le statut des enseignants régresse et cette observation est valable aussi bien dans les pays à revenu élevé que dans ceux à faible revenu. Une telle situation contribue à rendre ce métier fort peu attrayant pour en faire un choix de dernier recours. En Afrique et selon SIDA (2000, p13-14), le bilan des stratégies de contractualisation de l'enseignement en Afrique se résume à travers les sous-titres de l'un des chapitres : « Dégradation des niveaux de salaire », « Détérioration du profil et du statut social de l'enseignant », « Précarité des conditions de travail », « Baisse des rémunérations, moins de temps, moins de soutien et plus de travail », « Intensification des critiques à l'égard de l'école et des enseignants », « Altération du moral et de la santé des enseignants », « Déprofessionnalisation et désertion du métier d'enseignant ».

Cette liste résume sans doute la perception que les enseignants ont de leur propre vécu et peut rendre compte des contreperformances du système éducatif nigérien. Il faut assurément convenir avec Aboubacar (2011) que la contractualisation est porteuse de paupérisation des nations en développement, puisqu'elle s'attaque aux acquis déjà faibles des jeunes systèmes éducatifs naissants.

CONCLUSION

En définitive, les performances des contractuels, maîtres de CM2 et directeurs d'écoles, qui se révèlent similaires à celles des enseignants titulaires se comprennent à la lumière de la théorie d'autodétermination. Leurs résultats globaux prouvent que les sujets qui ont reçu un traitement motivant, un gain additionnel d'estime de soi (besoin d'affiliation ; besoin de compétence et d'autonomie satisfait) sont les contractuels et cela a produit un impact substantiel, traduit par des résultats à la hauteur de ceux

des enseignants titulaires. Ces derniers ont, quant à eux, été placés dans une situation non motivante, sinon démotivante et ont, pour cela, désarmé. Ils ont perdu des avantages comparatifs par rapport à leur rang, comme la possibilité d'accéder à la formation continue, de changer de grade, d'accéder aux avancements automatiques au choix, qui permettent une majoration des indemnités, ainsi que l'accès à certains avantages (bonne affectation, nomination). Nos sujets titulaires ayant à 63% plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement, leurs résultats se comprennent donc comme le fruit de la démotivation. Au total, toute réforme du système éducatif nigérien, ne devrait-elle pas mettre en avant la restauration de l'image de la fonction enseignante, par la prise en compte concomitante des besoins d'autonomie, de compétence, mais aussi et surtout d'affiliation sociale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aboubacar, Y. I. (2011). *Environnement socioculturels, éducation et développement intellectuel*. Cotonou : Les Éditions du Flamboyant.
- Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (5), 422-436.
- Adams, J. S. (1965). *Inequity in Social Exchange*, New York: Academic Press.
- Barnabé, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Montréal: Les Éditions Transcontinentales.
- Berger, I. (1976). *Les enseignants d'une génération à une autre*. Paris : l'Harmatan.
- Bourdon, J., & Nkengne, P. (2007). Les enseignants contractuels: Avatars et fatalités de l'Éducation pour Tous. Séminaire international: *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale*, Jun 2007, Sèvres, France.
- Conférence des ministres de l'éducation nationale [CONFEMEN] (2002). *Les enseignants contractuels et la qualité de l'école du cycle de base I au Niger : quel bilan ?* Dakar : CONFEMEN/PASEC.
- De Pereti, A. (2003). *Gestion des ressources humaines*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the Self-Determination of behaviour*. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University Rochester Press, 13-32.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.
- Dolan, S., Gosselin, É. & Carrière, I. (2007). *Psychologie du travail et comportement organisationnel*. 3e édition. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat en éducation. Collections: Université du Québec en

- Outaouais.
- Fenouillet, F. (2009). Vers une intégration des conceptions théoriques de la motivation. 1ère partie : Présentation du modèle intégratif de la motivation. (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Paris X).
- Gagné, M. et Déci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362, consulté sur : www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/job.322
- Gottelmann-Duret, G. (2007). *Le recrutement des enseignants sans formation initiale : quelles alternatives ? Quels risques ? Quelles stratégies de formation ?* Séminaire international sur « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale », tenu à Paris du 11-15 juin 2007. Paris : IPE
- Ibrahima, S. (2012). *Impact de la contractualisation sur l'enseignement du français au secondaire dans la communauté urbaine de Niamey*. Mémoire inédit d'inspecteur soutenu à l'ENS, Niamey : Université Abdou Moumouni.
- Ichaou, M. L. (2011). *Effets de la qualité de l'éducation sur le rendement des collèves d'enseignements général franco-arabe au brevet d'études du premier cycle au Niger*, Mémoire inédit d'inspecteur soutenu à l'ENS, Niamey : Université Abdou Moumouni.
- Kirk, J., Dembele, M., & Baxter, S. (2013). *More and better teachers for quality education for all*. Consulté sur : <http://moreandbetterteachers.wordpress.com>.
- Figlio, D. N., & Kenny, L. (2006). *Individual Teacher Incentives and Student Performance* (No. 12627). Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w12627>.
- Fryer, R. G. (2011). *Teacher incentives and student achievement*: (No. 16850).
- Lambert, S. (2004) : *Teachers' pay and conditions : an assessment of recent trends in Africa. (LEA-INTRA)*. www.ncent.nic/sites/Lambert.
- Lavy, V. (2002): Evaluating the Effect of Teachers Group Performance Incentives on Pupil Achievement. *Journal of Political Economy*, 110: 1286-1317.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Montréal: Guérin éditeur.
- Martins, P. S. (2009). *Individual Teacher incentives, Student Achievement and Grade Inflation*, Londres : London School of Economics. ISSN 2045-6557
- Masson, J., (2011). *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt: Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* Thèse inédite de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre, France.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*, Hamburg Institute of International Economics (HWWA), Discussion Paper 188.
- Mingat, A., & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. Bruxelles : De Boeck. Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation, de la promotion de langues nationales et de l'éducation civique [MEP/A/PLN/EC] (2014). *Rapport sur le niveau d'atteinte des objectifs de l'EPT au Niger*: Niamey. MEP/A/PLN/EC (2015). *Annuaire statistiques 2014-15*. Niamey: DSI/SG/MEP/A/PLN/EC.
- PASEC (2002). *Impact du statut enseignant sur les acquisitions dans le premier cycle l'enseignement fondamental public au Mali et dans huit autres pays de l'Afrique Sub Saharienne*. Dakar: CONFEMEN.
- PASEC (2007). *Diagnostic de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin selon l'enquête et la méthodologie du PASEC*, Dakar: CONFEMEN. Consulté à partir de http://www.confemen.org/IMG/pdf/rapport-Benin-Version_Final.pdf.
- PASEC (2014). *Performance du système éducatif nigérien: compétence et facteurs de réussite au primaire*, Dakar : CONFEMEN/PASEC
- PASEC (2016). *PASEC 2014, performance du système éducatif nigérien: compétences et facteurs de réussite au primaire*, Dakar : CONFEMEN/PASEC.
- Rabiou, R., Boubé, M. & Malam Moussa, L. (2010). Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger. *EDUCI/ROCARE African Education Development Issues-ROCARE*, 74, 69-84.20010 0U 2007
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*. Newbury Park, Californie: SAGE publications
- Ratovondrahona, P., et Normandeau, S., (2013): *Attrition et besoins en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne*, Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone [ODSEF].
- Robbins, S., Judge, T., & Gabilliet, P. (2006). *Comportements Organisationnels*, Paris: Pearson Education 12e édition. Consulté sur <http://ddata.over-blog.com/xxxxyy/0/52/73/32/>
- Roussell, P., (2007). *Gestion des performances au travail: bilan des connaissances*. Lieu Ed de Boek
- Seminaire de Bamako (2007). *Comment gérer efficacement la performance des employés*. Plan Mali: SIFMA.
- Schwille, J. & Dembélé, M. (2007). *Former les enseignants: politiques et pratiques*. UNESCO-IIEP, Paris.
- Swedish International development cooperation agency [SIDA] (2000). *Teacher education, teachers' condition and motivation*. Stockholm. SIDA.
- UNESCO-BREDA (2014). *Rapport d'état du système éducatif béninois*, Dakar : UNESCO BREDA/Pole de Dakar
- UNESCO-IIEP (2015). *Recrutement et formation des enseignants: questions et options*. Paris, IIEP.
- UNESCO (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2000-2015: Progrès et enjeux*. Consulté sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/002324/32433f.pdf>.
- UNESCO (2016). *L'éducation pour les peuples et la planète: créer des avenir durables pour tous. Rapport mondial de suivi de l'éducation 2016*, UNESCO: Paris
- Volontaires en Services Outre Mer [VSO], 2002]. *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*, Londres: VSO.