

REPRESENTATIONS DE L'UNIVERS PROFESSIONNEL ET MOTIVATION DANS L'EXERCICE DE LA FONCTION ENSEIGNANTE EN COTE D'IVOIRE

Mathias KEI

*Université Félix-Houphouët BOIGNY, Abidjan.
mathiaskey@yahoo.fr*

Résumé

Cette étude vise à déterminer l'influence de la représentation sociale de l'univers professionnel sur le niveau de motivation des enseignants de l'Université Félix Houphouët Boigny. Au moyen d'un questionnaire, nous avons mené des investigations auprès d'un échantillon de trois cent trente-six (336) enseignant-e-s. Des conclusions de nos différentes analyses, il ressort que la motivation observée chez les enseignant-e-s entretient une relation significative avec leur représentation sociale de l'univers professionnel. En clair, la motivation des enseignant-e-s ne dépend pas seulement des facteurs exogènes mais elle est aussi modulée par des facteurs endogènes tels que les représentations. Aussi, les gestionnaires publiques doivent prendre en compte ces paramètres dans l'élaboration des politiques d'attraction au métier d'enseignant.

Mots clés : *représentation sociale, motivation, enseignant, univers professionnel*

Abstract

This study aims to determine the influence of the social representation of the professional world on the motivation level of teachers at Félix Houphouët Boigny University. Using a questionnaire, we conducted investigations with a sample of three hundred and thirty-six (336) teachers. From the conclusions of our various analyses, it emerges that the motivation observed among teachers has a significant relationship with their social representation of the professional world. Clearly, the motivation of teachers does not depend only on exogenous factors but it is also modulated by endogenous factors such as representations. Also, public managers must take these parameters into account when developing policies to attract the teaching profession.

Keywords : *social representations, motivation, teacher, professional universe*

1. Introduction

Depuis 1960 la Côte d'Ivoire a placé l'éducation au rang de priorité nationale tout en affirmant la ferme volonté de scolariser la totalité des enfants du pays (Mian Bi, 2014). Mais, face à cette ferme volonté se dressent un ensemble de difficultés face au système en général et, face aux universités publiques en particulier. En effet, ces dernières années les universités ivoiriennes, en plus des grèves et revendications qui les gangrènent depuis des années, font face à un nouveau phénomène ; celui du manque de motivation chez les enseignant-e-s. A l'Université Félix Houphouët Boigny, la plus grande institution universitaire, cette situation est quotidiennement vécue par les enseignant-e-s. Quelles en sont les raisons principales ? Plusieurs approches peuvent être exposées pour expliquer ce comportement de retrait.

Dans son modèle explicatif de la motivation, Adams (1965) indique que le sentiment d'iniquité, fréquent, réduit la motivation au travail. Il soutient que l'homme en situation de travail est toujours à la recherche d'un équilibre estimé entre travail fourni et rétribution obtenue. Il y a donc, selon cette approche, chez tous les individus un besoin d'équilibre/équité qui serait source de motivation. Appliquée au contexte de cette étude, on pourrait conclure que le manque de motivation observé chez les enseignant-e-s est dû au fait qu'ils ont le sentiment d'avoir un traitement inférieur à ce qu'ils méritent. A ce propos, l'analyse de plusieurs institutions (GMR, 2015 ; UNESCO, 2020 ; Banque mondiale, 2018) montre que les salaires des enseignants ont chuté par rapport à d'autres professions exigeant un niveau d'études similaire, entraînant une baisse du prestige du métier.

Le modèle de Déci et Ryan (1985), basée sur le principe de l'autodétermination, montre qu'une personne a besoin de se considérer comme la cause première de ses actions. Ce modèle situe sur un continuum les différents types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'automotivation, selon leur degré d'autodétermination. Elle stipule que trois besoins sont à la base de la motivation intrinsèque: le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination et le besoin d'affiliation personnelle. Lorsque ces besoins sont comblés, l'individu est motivé de façon intrinsèque et un certain bien-être est engendré. Par contre, lorsque l'un de ces besoins n'est pas comblé, le niveau de motivation baisse et entraînant également

à la baisse le niveau de bien-être de la personne. La satisfaction de ces besoins influence directement la motivation, car une personne se trouvant dans un environnement où elle peut s'autodéterminer est plus motivée intrinsèquement qu'une personne se trouvant dans un environnement qui ne permet pas cette autodétermination (Sané, 2001). Dans ce cadre, le manque de motivation des enseignant-e-s serait lié à une insatisfaction de leurs besoins d'autorégulation.

Dans une perspective similaire, Ronen (1994) propose un modèle dans lequel il remplace la notion de besoin par celle de « valeurs du travail ». Pour cet auteur, il est utile pour les organisations de savoir quelles valeurs caractérisent les membres de leur personnel de manière à mieux comprendre ce qui les motive. Cette approche permet d'admettre qu'un individu n'est motivé à faire des efforts dans son travail que si celui-ci lui apporte la satisfaction des besoins qui sont forts chez lui et qui ne sont pas encore satisfaits. Ainsi, l'enseignant serait en manque de motivation parce qu'il n'a pas satisfaction des besoins auxquels il tient fortement.

Plus loin, Francès (1995) considère la motivation au travail comme « l'ensemble des aspirations qu'un travailleur attache à son emploi, chacune d'elles étant affectée d'un coefficient de probabilité qu'il conçoit de voir ces aspirations se réaliser dans l'emploi, en fonction du travail accompli, de la reconnaissance de ce travail par l'organisation. Un enseignant n'est donc pas motivé simplement parce qu'il enseigne la matière de son choix. La motivation en situation d'enseignement tient également compte du contexte, c'est-à-dire de l'environnement, des rapports sociaux, des conditions dans lesquelles l'activité pédagogique se déroule et de la perception que l'enseignant a de celui-ci (Sané, 2001).

Ces approches apportent certes, des points de vue intéressants, mais insuffisants. Bien qu'elles soient enrichissantes et apportent d'importants éclairages, elles semblent occulter la relation entre représentations et motivation au travail. Or, des études ont montré que la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un individu a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un objectif (Pintrich et Schrauben, 1992 ; Viau, 1997). Ainsi définie, ils concluent que la motivation de l'enseignant ne se résume pas seulement dans l'objet d'enseignement

(contenu), mais aussi dans les conditions au sein desquelles se déroule l'enseignement, dans les perceptions qu'il a de l'activité pédagogique qui lui est demandé et dans les raisons mêmes de l'enseignement (but). C'est donc ce lien entre motivation et perceptions que nous envisageons vérifier sous l'angle des représentations sociales, dans le contexte qui est le nôtre.

D'une manière générale, une représentation sociale peut être définie comme étant une façon de voir localement partagée au sein d'une culture et reliant un sujet à un objet (Rateau, 2004). L'objet de représentation dans le cadre de cette étude est « l'univers professionnel » que nous définissons comme étant le cadre de travail de l'enseignant-e, incluant non seulement ses pratiques quotidiennes en classe, mais également l'ensemble des ressources et matérielles, internes et externes avec lesquelles celui-ci est – ou devrait être – en relation directe ou indirecte. Il s'agit pour l'essentiel de l'environnement physique et matériel de travail de l'enseignant, de son univers humain, de ses tâches habituelles, de ses tâches occasionnelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, de son univers associatif (Sané, op.cit).

A partir de ces éléments, notre objectif dans cette étude est de déterminer le lien entre, la motivation des enseignant-e-s et leurs représentations sociales de l'univers professionnel. Aussi, nous formulons l'hypothèse opérationnelle suivante : le niveau de motivation au travail est plus élevé chez les enseignant-e-s qui se représentent positivement l'univers professionnel que leurs collègues qui se le représentent négativement.

2. Aspects méthodologiques

Nous présentons, à ce niveau, la démarche empruntée pour vérifier notre hypothèse opérationnelle.

2.1. Les variables de la recherche

Deux variables sont mises en relation dans cette étude : la « représentation sociale de l'univers professionnel » et le « niveau de motivation au travail ».

De nature qualitative, la *représentation sociale de l'univers professionnel* est notre variable indépendante. Dans cette étude, elle désigne l'image, la perception ou encore le jugement que chaque enseignant porte sur son univers de travail. Cette variable est appréciée suivant deux modalités :

- *représentation positive de l'univers professionnel ;*
- *représentation négative de l'univers de travail.*

Par représentation positive de l'univers professionnel, il faut entendre le jugement positif des enseignant-e-s qui valorisent leurs conditions de travail (environnement de travail, profil de carrière, rémunération, méthodes pédagogiques, relations avec la hiérarchie, etc).

La représentation de l'univers professionnel est jugée négative, lorsque les enseignants perçoivent négativement leurs conditions de travail.

La « *motivation au travail* » représente notre variable dépendante. Nous la définissons comme « *l'ensemble des forces incitant l'individu à s'engager dans un comportement donné. Il s'agit donc d'un concept qui se rapporte tant aux facteurs internes (cognitifs) qu'externes (environnementaux) qui invitent un individu à adopter une conduite particulière* » (Dolan, 1996, p. 86). Ainsi, dans le cadre de cette étude, la motivation est considérée comme la résultante de l'interaction entre un individu et son environnement (univers professionnel).

2.2. Echantillonnage

Cette étude s'intéresse aux enseignant-e-s de l'Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan. Pour la constitution de notre échantillon nous avons eu recours à une technique d'échantillonnage raisonné : la technique du « tout venant ». Utilisée, cette technique a permis de sélectionner 336 enseignant-e-s en respectant la parité au niveau du genre. Les caractéristiques des sujets retenus sont consignées dans le tableau ci-après :

Tableau I : Caractéristiques de l'échantillon

Genre	Enseignants	Enseignantes
Effectifs	168	168
Total	336	

Source : enquête de terrain

2.3. Outil de collecte de données

Nous utilisons un questionnaire composé de deux échelles de mesure. Nous présentons en premier tous les échelles qui le composent et à la suite les techniques d'analyse utilisées.

2.3.1. L'échelle nominale relative à la représentation de l'univers professionnel

L'échelle nominale relative à la représentation sociale de l'univers professionnel a été élaborée à partir des éléments issus des entretiens dirigés effectués en amont. Nous avons choisi les éléments d'informations sur la base de leur *fréquence d'apparition*. Ensuite, nous avons procédé à la formulation de chacun des éléments retenus en une phrase pour obtenir une échelle de type nominal composée de seize (16) items (huit items à valence positive et huit autres à valence négative). Les items valorisants sont ceux qui aboutissent à des propositions favorables à l'égard de l'univers professionnel des enseignant-e-s, par exemple : « *A l'Université FHB, les enseignant-e-s bénéficient de bureau de travail* ». A l'opposé, Les items dévalorisants sont ceux qui donnent lieu à des propositions défavorables face à l'univers professionnel des enseignant-e-s (par exemple : *L'univers de travail des enseignant-e-s est caractérisé par les grèves*). Pour vérifier le niveau d'ambiguïté des items, nous avons soumis le questionnaire obtenu au procédé des juges. Cette étape vise à assainir le matériel de tous facteurs d'ambiguïté. Les items qui ont une cote d'ambiguïté supérieure ou égale à 50% ont fait l'objet d'une reformulation.

- Modalités de dépouillement

Cette échelle de type nominale évalue l'objet de représentation sous deux angles : *valorisant* et *dévalorisant*. Elle renferme douze (12) items évalués sur deux niveaux de réponses : Oui et Non. Vu que les items ne sont pas tous de même valence (négative ou positive), cela n'autorise pas la conservation du même principe de codification pour tous. En pratique, le code (1) est attribué à la modalité de réponse « Non » et le code (2) à la modalité de réponse « Oui », quand les items sont positifs. A l'inverse, le code (1) est attribué à la modalité de réponse « Oui » et le code (2) à la modalité de réponse « Non », quand les items sont négatifs. Pour chaque enseignant-e interrogé-e, nous définissons la fréquence globale des codes. Sur cette base, la fréquence modale, c'est-à-dire le code qui se répète le plus, est considérée comme plus caractéristique du type de représentation en jeu. Ainsi, une fréquence plus élevée de « Oui » par rapport au « Non » traduit le caractère *valorisant* de l'univers professionnel. A l'opposé, une fréquence plus

élevée du « Non » par rapport au « Oui » correspond à une représentation *dévalorisante* de l'univers professionnel.

2.3.2. *Echelle évaluant la motivation des enseignant-e-s*

La deuxième échelle évalue la motivation des enseignant-e-s. Construite également sous la forme d'une échelle nominale, elle est composée de dix-huit (18) items destinés à évaluer la motivation sur deux possibilités de réponse : *D'accord* et *Pas d'accord*.

- Modalités de dépouillement

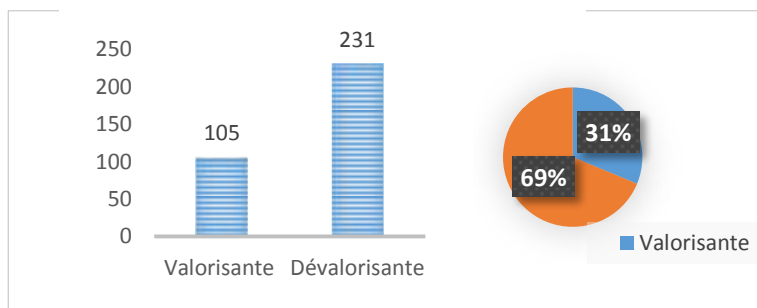
La réponse « *d'accord* » traduit l'accord du sujet pour les items positifs et son désaccord pour les items négatifs. Quant à la réponse « *pas d'accord* », elle marque le désaccord du sujet aux items de valence positifs et son accord pour les items négatifs. Pour ce qui est du reste, cette échelle obéit au même principe que la précédente.

3. Résultats

3.1. *Les représentations sociales de l'univers professionnel*

Le tri à plat des données a permis d'obtenir les graphiques suivants :

Graphique 1 : *Effectifs des sujets selon leurs représentations sociales de l'univers professionnel*



Source : enquête de terrain

De l'analyse de ces graphiques il ressort que, 231 enseignant-e-s, soit 69% de l'échantillon (336 enseignant-e-s) interrogé ont une

représentation *dévalorisante* de leur univers de travail. On peut donc affirmer que le cadre de travail et tout ce qui le compose ne contribue pas à la satisfaction des enseignant-e-s, encore moins à leur bien-être.

3.2. Motivation au métier d'enseignant

De même qu'au point qui précède, nous avons effectué l'analyse descriptive suivante :

Tableau II : Répartition des enseignants selon leur motivation au métier

La motivation au métier	Effectifs	Fréquences en %
Motivés	132	39.29%
Non motivés	204	60.71%
Total	336	100%

Source : enquête de terrain

Les résultats du tableau indiquent un taux de 60.71%, soit 204 enseignant-e-s non motivés. Sur notre échantillon de 336 sujets, ce résultat dépasse largement la moyenne des 50%. Ce résultat corrobore davantage le problème soulevé dans la partie introductive.

3.3. Analyse croisée des variables à l'étude

L'analyse croisée vise à déterminer le lien entre les représentations de l'univers professionnel et la motion des enseignant-e-s. Le tableau ci-dessous nous permet de rendre compte de ce lien.

Tableau III : Test du Khi-deux appliqué aux données collectées

Motivation des Enseignant-e-s	Représentations de l'univers professionnel		Total
	Valorisante	Dévalorisante	
Motiv-é-s	30	102	132
Non motiv-é-s	75	129	204
Total	105	231	336
Chi2 = 4.12 - ddl =1 p = .05 Chi2 théorique = 3.84			

Source : enquête de terrain

A 1 degré de liberté (ddl) et au seuil de probabilité .05, la valeur du Chi² (4.12) calculé est supérieure à la valeur théorique (3.84). Il y a donc un lien statistiquement significatif entre la motivation de l'enseignant et sa représentation de l'univers professionnel. Notre hypothèse de travail est donc confirmée. Autrement dit, le niveau de motivation au travail est plus élevé chez les enseignant-e-s qui se représentent positivement l'univers professionnel que leurs collègues qui se le représentent négativement.

4. Discussion

L'analyse des données que la représentation sociale de l'univers professionnel influence significativement la motivation des enseignant-e-s. ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche. Ce résultat pourrait s'expliquer par l'approche des représentations sociales énoncée comme appui théorique dans ce travail. En effet, cette approche postule que les représentations orientent les comportements et constituent un guide pour l'action (J-C. Abric, 1976). Pour cet auteur, les comportements sont déterminés par quatre composantes de la représentation : la représentation de soi, de la tâche, des autres, et du contexte. Ainsi, elle détermine la signification de la situation pour les sujets et conduit par conséquent à la production de comportements, de conduites, de démarches cognitives et de relations. Il est donc évident que lorsque l'enseignant nourrit une représentation positive à l'égard de son travail et de tous les éléments qui le composent, cela lui permet d'être plus coopératif face aux exigences de ce dernier (le travail). Cela lui permet également de développer de meilleures relations avec son cadre de travail, de mieux supporter celui-ci. Ainsi, lorsque les enseignant-e-s entretiennent une représentation positive de leur univers professionnel, cela leur permet de laisser libre court à leur motivation. En clair, chaque enseignant-e développe, en relation avec sa représentation, un ensemble de comportements qui orientent et motivent ses actions dans le travail. Selon la fonction d'orientation développée par cette approche théorique, la représentation permet au sujet d'anticiper, de produire des attentes mais également de se fixer ce qu'il est possible de faire dans un contexte social. Elle sert donc de guide au comportement et aux pratiques.

Un parallèle pourrait également être établi entre ce résultat et la position des sociocognitivistes (P.R. Pintrich et B. Schrauben, 1992 ; R.Viau, 1997). Pour les tenants de cette approche, la motivation fonctionne suivant les perceptions qu'un individu a de lui-même et de son environnement. Ce sont ces éléments qui l'incitent dans le choix de toute action.

Mais les représentations ne sont pas les seules responsables de cette modulation au niveau de la motivation des enseignant-e-s. En effet, des études soutiennent que si les femmes constituent la majorité du corps enseignant dans le monde, elles sont sous-représentées dans le secondaire, ainsi qu'aux postes de direction d'établissement et d'encadrement (UNESCO, 2018, 2019a). Ce manque de perspectives de progression de carrière peut être démotivant pour les enseignantes qui veulent se développer professionnellement et évoluer. Dans les pays de l'OCDE, l'écart salarial entre les femmes et les hommes enseignants est de 13,5 % (OCDE, 2018). D'autres facteurs freinent la motivation des enseignantes, en particulier en situation de déplacement ou dans des zones extrêmement rurales, comme le manque de logement adéquat, les dangers pour la sécurité physique et le harcèlement sexuel (UNESCO, 2018, 2019a). Face à ces problèmes, les femmes peuvent se décourager à l'idée de travailler dans des environnements si difficiles.

Dans de nombreux pays, les systèmes de gestion des enseignants fonctionnent difficilement. Les responsables d'établissement n'ont parfois pas le niveau de formation ou l'expérience adéquate pour apporter aux enseignants un soutien ou un contrôle adapté (M.C. Chiriboga et H.J. Pinto, 2019 ; B. Tournier, C. Chimier, D. Childress et I. Raudonyte 2019 ; W.Yimam, 2019). Face à cette situation, les enseignants tendent à perdre confiance envers leur direction et le système établi. Ce qui les conduit à modérer leurs attentes et leur motivation (P. Cordingley et al. 2019).

Par ailleurs, les études mettent en avant la collaboration. Elles soutiennent que lorsque les enseignants travaillent ensemble au sein d'un environnement collaboratif où règne un esprit de soutien mutuel, leur motivation et leur confiance en eux peuvent commencer à se développer (L. Crehan, B. Tournier et C. Chimier, 2019 ; Education Commission, 2019). De même, Pour mieux convaincre les enseignants du rôle qu'ils ont à jouer au sein du système éducatif, ils doivent être impliqués autant que possible dans les prises de décision. Solliciter leur

avis avant la prise de décisions peut renforcer leur capacité d'initiative et améliorer leur motivation de manière générale (L. Calvert, 2016). Aussi, qu'il s'agisse de décider de nouvelles politiques nationales en matière d'éducation ou simplement de revoir les priorités des établissements, l'avis des enseignants doit être sollicité et valorisé.

Bien que les résultats de cette recherche apportent un complément de connaissances sur la thématique de la motivation au travail, il convient de noter certaines limites sont à prendre en compte. En effet, la méthode d'échantillonnage raisonnée utilisée ne permet pas d'obtenir un échantillon représentatif de la population. Les résultats obtenus ne peuvent par conséquent être extrapolés au niveau national. Les résultats obtenus ne peuvent être considérés que par rapport aux individus interrogés.

5. Conclusion

Cette étude poursuivait un objectif ; celui de déterminer le lien entre représentations sociales de l'univers professionnel et la motivation des enseignant-e-s. Les résultats obtenus montrent la motivation des enseignant-e-s est tributaire de leurs représentations sociales de l'univers professionnel. Les enseignant-e-s qui se représentent favorablement l'univers professionnel (conditions de travail, relations sociales, rémunération, auto-efficacité, carrière, etc) sont plus motivés que leurs collègues qui se représentent défavorablement. Ce résultat montre alors que les représentations sociales ont une valeur prédictive de la motivation au travail. Un tel résultat permet d'aboutir à plusieurs recommandations. Pour encourager les enseignant-e-s à s'investir dans leur travail, de meilleures politiques d'incitation au travail et de valorisation du personnel doivent être mises en place. Au niveau du climat universitaire, celui-ci doit être assaini. Un cadre d'échanges permanent doit être mis en place pour régler les *revendications*. Un système de valorisation du travail doit également connaître le jour pour encourager les enseignant-e-s à la *recherche* et à la quête du *savoir* en vue d'un épanouissement total dans l'exercice de leur métier.

Références bibliographiques

ABRIC Jean-Claude. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse doctorat état, Université de Provence, Aix-en-Provence.

ADAMS John Stacey. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 2, 267-299. New York: Academic Press.

BANQUE Mondiale. (2018). *Rapport sur le développement dans le monde 2019, Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Washington DC : World Bank Group.

CALVERT Laurie. (2016). *Moving from compliance to agency: what teachers need to make professional learning work*. Oxford, OH : Learning Forward et NCTAF.

CHIRIBOGA Montalvo C et PINTO Haro J. (2019). *Reforma de la carrera docente en Ecuador*. Paris: IPEUNESCO.

CORDINGLEY Philippa ; CRISP Bart ; JOHNS Paige ; PERRY Thomas ; CAMPBELL, Carol. ; BELL Miranda et BRADBURY Megan. (2019). *Constructing teachers' professional identities*. Brussels: Education International. Brussels: Education International.

CREHAN Lucy ; TOURNIER Barbara et CHIMIER Chloé. (2019). *Teacher career pathways in New York City*. Paris: IIEPUNESCO.

DECI Edward L. et RYAN Richard M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

DOLAN Shimon L. (1996). *Psychologie du travail et comportement organisationnel*. Paris: éditions Gaétan Morin.

Education Commission. (2019). *Transforming the education workforce: Learning teams for a learning generation*, New York: The Education Commission.

FRANCES Robert. (1995). *Motivation et efficience au travail*. Paris : Mardaga

GMR (Rapport mondial de suivi de l'éducation Éducation pour tous). (2015). *The challenge of teacher shortage and quality: Have we succeeded in getting enough quality teachers into classrooms?*, Policy paper 19.

MIAN BI Sehi Antoine. (2014). Côte d'Ivoire. Intégration des TIC aux systèmes d'éducation et de formation en Afrique. Dans *Association pour le développement de l'éducation en Afrique (dir.), Intégration des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation en Afrique : Expériences de l'Argentine, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Paraguay, du Sénégal, de la Tunisie et de*

l'Uruguay, p. 89-128. Consultée à partir de : http://www.adeanet.org/portav2/sites/default/files/etudes_web_fr.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques. (2018)a. *Effective teacher policies: Insights from PISA*. Paris : OCDE

PINTRICH Paul R. et SCHRAUBEN Barbara. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (Dir.) : *Student perceptions in the classroom*. Chapel Hill, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation, résumé sur l'égalité des genres (2018): *Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris : UNESCO.

Rapport mondial de suivi de l'éducation (2019)a : *rapport sur l'égalité des genres : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres*. Paris : UNESCO.

RATEAU Patrick. (2004). Ancrage psychosociologique et dynamique structurelle dans les représentations sociales du couple hétérosexuel / homosexuel. *Journal suisse de psychologie / Schweizerische Zeitschrift für Psychologie / Revue Suisse de Psychologie*, 63 (1), 43–51.

RONEN S. (1994). Motivational need taxonomies, chapitre 5, in Dunette, M., Hough, L., *Handbook of industrial and organizational Psychology*. Paolo Alto : Consulting Psychologists Press.

SANE Ansoumana. (2001). *Univers professionnel et Motivation des enseignants, ROLE DE LA SATISFACTION OU DE L'INSATISFACTION*, Université Catholique de Louvain Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Louvain-La-Neuve (Belgique)

TOURNIER Barbara; CHIMIER Chloé. CHILDRESS David et RAUDONYTE Ieva. (2019). *Teacher career reforms: Learning from experience*. Paris: IIEP-UNESCO.

UNESCO. (2020). *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante*

VIAU Rolland. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2e éd.). Bruxelles: De Boeck

YIMAM Wossenu. (2019). *Teacher career reforms in Ethiopia*. Paris: IIEP-UNESCO.