

L'impact de l'implication des enseignants sur la réussite scolaire des élèves : Proposition d'un modèle conceptuel

The impact of the commitment of the teaching staff on the Academic Achievement of the students : proposal of a conceptual model

KIRMI Brahim

Enseignant chercheur

Faculté des Sciences Juridiques et Economiques de Tanger

Université Abdelmalek Essaâdi - Maroc

kirbrahim@gmail.com

EL KALAI Insaf

Doctorante

Faculté des Sciences Juridiques et Economiques de Tanger

Université Abdelmalek Essaâdi - Maroc

insaf_elkalai@hotmail.fr

Date de soumission : 17/01/2021

Date d'acceptation : 23/02/2021

Pour citer cet article :

Kirmi. B. et El kalai. I. (2021) « L'impact de l'implication des enseignants sur la réussite scolaire des élèves : proposition d'un modèle conceptuel », Revue Française d'Economie et de Gestion « Volume 2 : Numéro 2 » pp : 121- 154.

Author(s) agree that this article remain permanently open access under the terms of the Creative Commons

Attribution License 4.0 International License



Résumé

Par le biais d'une étude qui est en cours de réalisation dans les établissements publics d'enseignement secondaire qualifiant dans la province de Tanger- Assilah au Maroc, nous nous intéressons à la résonance de l'implication des enseignants sur l'engagement des élèves et par voie de conséquence sur leur réussite scolaire. Notre étude essaie de dévoiler plusieurs formes d'implication des enseignants notamment organisationnelle et dans le métier avec des répercussions sur l'engagement des élèves dans ses deux dimensions : affective et cognitive et son prolongement sur la réussite scolaire.

Mots clés : Implication ; Enseignants ; Engagement ; Elèves ; Réussite Scolaire.

Abstract :

By means of a study which is under way of realization in the public establishments of secondary education qualifying in the province of Tangier Assilah in Morocco, we are interested in the resonance of the commitment of the teachers on the involvement of the students and in series on their Academic Achievement. Our study tries to reveal several forms of notably organizational commitment of the teachers and in job with repercussions on the commitment of the students in its two dimensions : emotional and cognitive and his extension on Academic Achievement.

Keywords : Commitment ; Teachers ; Involvement ; Students ; Academic Achievement

Introduction

La mesure de la performance d'un système éducatif est traduite par la mesure de la réussite scolaire, définie par le nombre de jeunes titulaires d'un diplôme à la fin de leur scolarité, il représente pour de nombreux pays une préoccupation majeure. La non obtention d'un diplôme engendre des conséquences économiques, sociales, financières directes et indirectes pour une nation (Sandrine Fournier, 2019).

Dans le cas du Maroc, Ce qui n'est pourtant pas une révélation, l'enquête menée par l'Organisation de Coopération et Développement Economiques (OCDE), vient pour illustrer l'échec du système éducatif national tout aussi que l'échec des méthodes mises en œuvre pour sa réforme depuis plusieurs années. Les résultats de la dernière évaluation du test PIRLS qui a eu lieu en 2016 (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) pour la lecture scolaire où les élèves marocains sont loin d'être performants que leurs camarades du même niveau dans d'autres pays avec un score de 358 points. Dans ce test administré tous les cinq ans, le royaume est classé à la 47^{ème} place sur un total de 50 pays qui ont participé à l'enquête internationale PIRLS organisée par l'IEA¹ en vue d'évaluer les performances en lecture des élèves à la fin de leur quatrième année de scolarité obligatoire. Une proportion très importante des élèves marocains (64%) a réalisé des scores portant la mention « très mauvais », ce qui place le Maroc en queue du classement. A cette étape de leur scolarité, les élèves approfondissent leurs compétences en lecture et lisent pour apprendre. Quelle que soit la matière enseignée, la lecture est essentielle à la réussite à l'école et elle joue un rôle important dans la réalisation de soi des élèves et permet d'augmenter leurs capacités de réflexion et de créativité.

Dans le classement TIMSS, 2019 (Trends International Mathematics and Science Studys), le Maroc reste parmi les derniers pays en termes d'aptitudes des élèves en mathématiques et sciences malgré une modeste amélioration des résultats par rapport à ceux de 2015.

Pour les élèves marocains de quatrième année primaire qui ont participé aux évaluations TIMSS, administrées tous les quatre ans, le score est de 383 en mathématiques au-dessous de la moyenne de 500 points.

¹ L'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) est une association scientifique indépendante à but non lucratif, dont la mission principale est de mettre en œuvre des études comparatives à échelle internationale sur l'évaluation de la réussite scolaire des élèves.

Ils sont parmi les cinq derniers avec le Koweït du même score, l'Afrique du Sud avec 374 points, le Pakistan avec 328 points et les Philippines avec 297 points.

Les premiers pays du classement sont tous asiatiques : Singapour, Hong Kong, Corée du Sud, Taiwan et le Japon, avec des scores supérieurs ou proches des 600 points.

En sciences, ces mêmes élèves marocains font partie des quatre derniers du classement avec un score de 374 points, avec l'Afrique du Sud 324 points, le Pakistan 290 points et les Philippines avec 249 points.

Pour les élèves de la 2^{ème} année du collège, le Maroc est dernier en queue du classement en mathématiques avec un score 388 points. En sciences, le pays est classé parmi les 4 derniers avec l'Egypte, le Liban et l'Afrique du Sud.

Dans le cadre des évaluations des acquis des élèves de 15 ans du PISA² mené par l'OCDE³, en mathématiques, sciences et lecture, l'enquête cible en réalité l'évaluation des systèmes éducatifs des pays participants. Le Maroc est classé 75^{ème} sur une liste de 79 pays en 2019 avec un score de 359 points loin d'atteindre la moyenne de l'OCDE évaluée à 487 points, il est qualifié d'office de mauvais élève des pays de la région MENA⁴, il ne laisse derrière lui que le Liban, le Kosovo, la République Dominicaine et les philippines. L'écart est flagrant avec la majorité des pays de l'OCDE.

Quant aux premiers pays dans ce classement, il s'agit de la chine suivie de Singapour, Macao et Hong- kong, ces deux derniers considérés un territoire chinois.

Ces résultats décevants nous tirent l'alarme pour créer un chamboulement au niveau des structures, des ressources humaines et du système éducatif tout entier.

Nous nous préoccupons dans cette recherche de l'aspect humain et managérial des enseignants afin d'identifier de potentielles pistes d'amélioration.

Nous étudions ainsi la problématique suivante : **Comment l'implication des enseignants peut influencer l'engagement et la réussite scolaire des élèves ?**

² PISA : « Program for International Student Assessment », Programme international pour le suivi des Acquis des élèves

³ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

⁴ MENA : Middle East and North Africa

L'intérêt de cette recherche est double, il s'agit d'abord d'un intérêt théorique, dans la mesure où ce travail a permis d'une part de proposer une délimitation des facteurs susceptibles d'influencer l'implication des enseignants et par voie de conséquence leur comportement ainsi que l'engagement des élèves et les déterminants de la réussite scolaire d'autre part l'analyse des liens d'influence de l'implication des enseignants sur la réussite scolaire des élèves qui ne pourrait être assurée sans le cadrage théorique. Le deuxième intérêt est pratique, eu égard à la problématique qui a été annoncée dans le contexte du système éducatif marocain à travers la mise en œuvre d'une enquête terrain dans la province de Tanger -Assilah au Maroc en vue d'évaluer les relations et effets possibles entre l'implication des enseignants et la réussite scolaire des élèves.

Cette recherche s'appuie sur une démarche méthodologique quantitative de nature hypothético-déductive positiviste. Elle met en exergue le cadre conceptuel et le modèle de recherche proposé pour mener l'étude, qui sera conduite au niveau de la province Tanger - Assilah dans les établissements publics locaux d'enseignement du cycle secondaire qualifiant par le biais de la diffusion d'un premier questionnaire en ligne destiné aux enseignants des 29 établissements d'enseignement secondaire qualifiant et un 2^{ème} questionnaire en ligne dédié aux élèves du même cycle d'enseignement.

Pour apporter des éléments de réponses, cet article se compose en trois parties. La première propose le cadre conceptuel qui expose les notions de l'implication des enseignants, pour poursuivre sur les notions de l'engagement scolaire des élèves et la relation avec la réussite scolaire. Dans une seconde partie, nous proposons notre modèle conceptuel et les hypothèses qui en découlent pour finalement conclure avec la méthodologie de recherche à adopter pour la partie empirique.

1. L'implication des enseignants et la réussite scolaire :

1.1. L'effet enseignant et les paradigmes attribués :

Dans les sciences d'éducation, Bruno Suchaut, 2012, a mis en évidence le rôle de l'enseignant comme déterminant essentiel des apprentissages des élèves. Il confirme que les politiques éducatives considèrent que l'effet enseignant comme un levier possible pour améliorer les résultats du système, évalués par la mesure du niveau des compétences des élèves.

D'autres travaux de recherche confirment le poids de l'enseignant dans l'explication des variations d'acquisitions devance celui de l'école (Scheerens & Bosker, 1997 ; Teddlie & Reynolds, 2000) et que les différences inter-établissements sont principalement produites par les enseignants eux-mêmes (Hill & Rowe, 1996 ; Luyten, 2003, Luyten & Snijders, 1996).

Dans le même registre d'autres travaux ont montré que les attitudes et comportements de l'enseignant tels qu'ils sont perçus par les élèves exercent un impact non négligeable sur leur motivation (Fraser & Fisher, 1992 ; Fry & Coe, 1980 ; Wentzel, 1997) ;

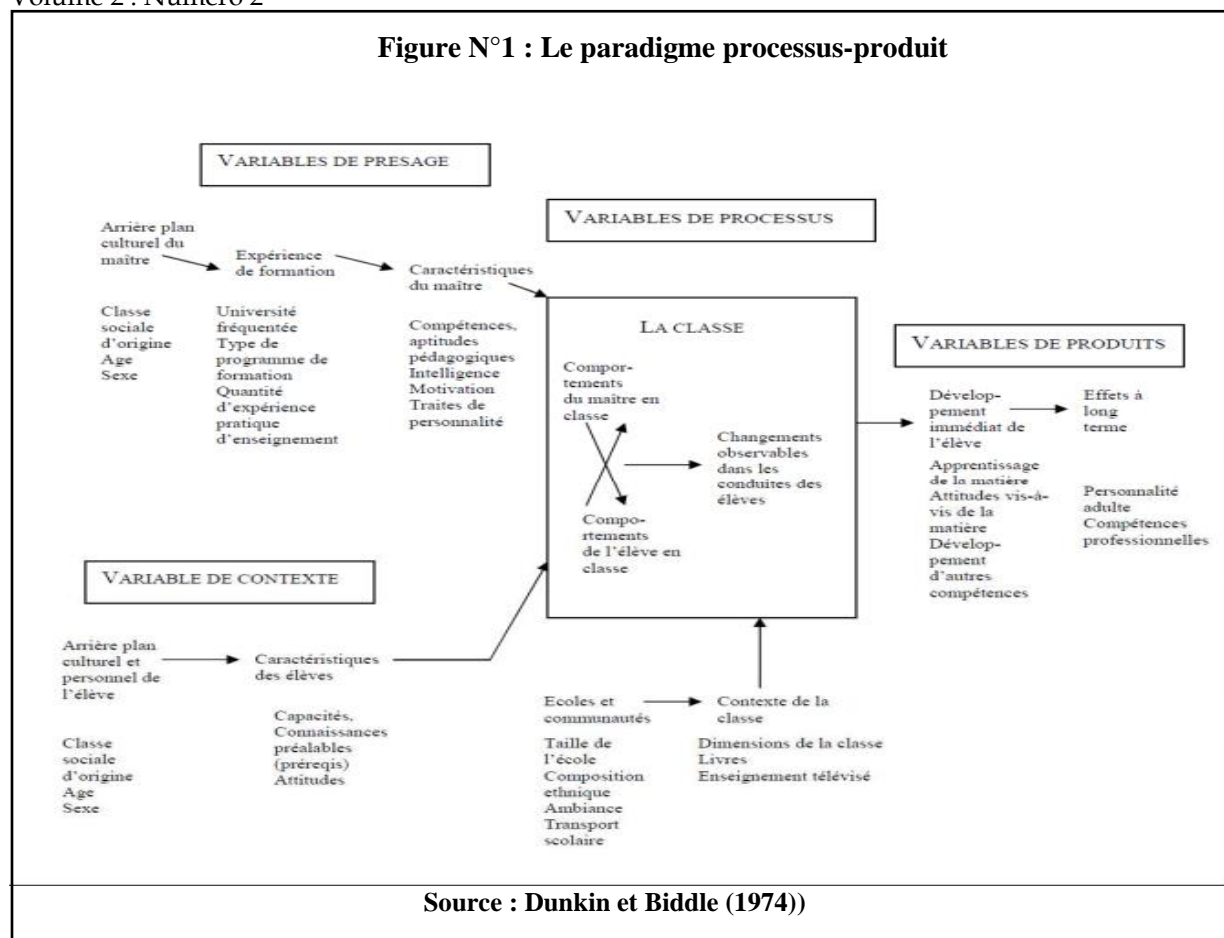
Et que la « valeur ajoutée » associée à l'effet établissement, reste relativement faible et ce, quel que soit le niveau de scolarité primaire ou secondaire, de 1% contre 20% à 30% attribuée à l'effet enseignant (Duru-Bellat, le Bastard, Landrier, Piquée & Suchaut, 2004).

Ainsi on a isolé deux paradigmes attribués à l'étude de l'effet enseignant sur le produit de l'enseignement (résultats scolaires, apprentissages formels, attitudes et aspirations des élèves, motivation).

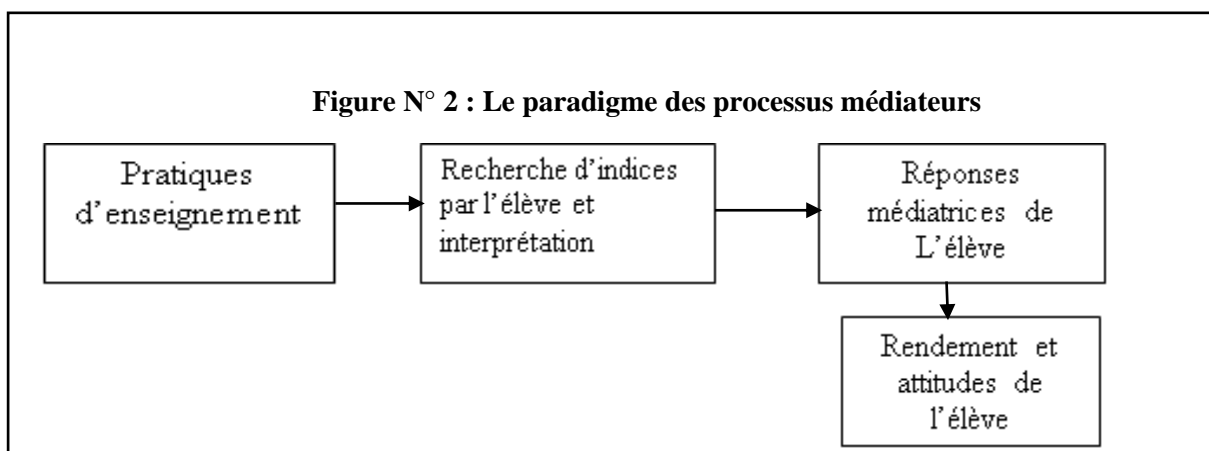
- **(1) Le paradigme processus-produit (Mitzel (1960), Dunkin et Biddle (1974))**
- **(2) Le paradigme des processus médiateurs (Doyle (1978))**

(1) Ce modèle propose une vision organisationnelle de plusieurs variables ayant un effet sur les produits de l'enseignement (résultats scolaires, apprentissages formels, attitudes et aspirations des élèves, motivation) notamment celles qui déterminent l'effet de l'enseignant sur les résultats scolaires. Ainsi, la terminologie introduite par Mitzel (1960), Dunkin et Biddle (1974), cités par Leroy. Nadia, 2009. P 32), distinguent trois grandes catégories d'antécédents.

- Les variables de présage (antécédents des variables de processus) ;
- Les variables de processus ;
- Les variables de contexte.



(2) Ce courant considère le produit de l'enseignement comme dépendant de certaines procédures intermédiaires montrées par l'apprenant. C'est l'interprétation par les élèves des signaux en provenance de leur environnement qui guide les réponses psychologiques médiatisant l'effet du comportement de l'enseignant sur les résultats scolaires (Doyle, 1978 ; Shulman, 1986 ; Wittrock, 1986), (cités par Leroy. Nadia, 2009. P : 35)



Source : Doyle (1978)

1.2.La relation entre l'effet de l'enseignant, les attitudes et résultats scolaires des élèves

A travers ces deux modèles, nous avons pu distinguer la relation entre les réponses psychologiques des élèves (motivation et implication) et le comportement de l'enseignant hostile ou impliqué, ces réponses médiatrices des élèves face au comportement de l'enseignant impacte les attitudes et le rendement des élèves notamment les résultats scolaires.

L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage TALIS de 2013 réalisée par l'OCDE, montre par exemple que lorsque les enseignants manifestent un sentiment de compétences élevé (antécédent de l'implication affective), ils sont également plus enthousiastes, plus satisfaits et impliqués dans leur travail. A l'inverse, lorsque ce sentiment est faible, les enseignants se sentent en difficultés pour régner l'ordre en classe, ils arborent une attitude pessimiste à l'égard des apprentissages des élèves et à un faible niveau de satisfaction au travail.

Ceci se répercute sur le sentiment d'efficacité des élèves qui baisse ainsi que leurs motivations intrinsèques, ce qui peut diminuer leur engagement dans les apprentissages et affecter par conséquent leurs performances académiques.

A cet effet, l'enseignant est susceptible de faire la différence en termes d'apprentissage et plus généralement de favoriser la réussite scolaire des élèves (Brophy et Good, 1986 ; Piéron, 1993 ; Pianta *et al.*, 2002).

Connor et al. (2005), ont mis en lumière trois dimensions de l'enseignement qui influencent, directement ou indirectement, les acquisitions des élèves :

- 1.** L'environnement de la classe, correspond à la qualité des instructions données, aux feedbacks évaluatifs et aux responsabilités attribuées aux élèves ;
- 2.** L'intérêt et l'attention plus ou moins chaleureuse et affectueuse ainsi que le niveau de réponses satisfaisant exprimé par l'enseignant auprès des élèves ;
- 3.** La quantité et le type d'instructions développés, notamment par le nombre et le temps passé dans des activités variées.

Une méta-analyse entreprise par Hattie (2009) à partir de 800 études sur la réussite scolaire, confirme l'importance de la relation enseignant-élève et de la détermination de l'enseignant à

soutenir l'élève. En effet, le soutien émotionnel et le soutien instrumental manifestés par les enseignants auprès des élèves, s'avèrent les meilleurs annonceurs de leur bien-être⁵. Ce soutien devient une forme d'encouragement à poser des questions en cours, à la réussite scolaire mais également à mettre en place une certaine forme d'équité dans le traitement individuel des élèves.

Dans le même sens, Les enseignants sont des personnalités influentes dans la vie de la plupart des enfants (UNESCO, 2016) du moment où ils instaurent un climat positif en classe, où les efforts déployés sont encouragés et récompensés, et où les enseignants acceptent et soutiennent leurs élèves quels que soient leur tempérament et leurs capacités intellectuelles, est souvent associé à des réactions plus positives aux exigences de la scolarité (Huebner et al., 2004). Ainsi, une focalisation, sur les aspects positifs des expériences que les enfants vivent à l'école peut améliorer leur autonomie, leur motivation et leur endurance, autant de qualités indispensables pour réussir, tant à l'école qu'ailleurs.

Dans le cadre de cette recherche, nous tenons à établir la relation entre le comportement de l'enseignant, prédicteur des attitudes et comportements des élèves qui aboutissent à leur engagement ou désengagement scolaire et son implication organisationnelle et dans le métier.

1.3.Définition de la notion de l'implication

Dans le cadre des sciences de gestion, Thévenet, 1992 a convenu que « L'implication débouche sur un comportement bien précis qui est le fruit d'un ensemble d'attitudes au travail ».

Allen et Meyer, 1990, soutiennent l'idée que l'implication agit sur la relation, affecte les attitudes et influence les comportements. Brown, 1996, vient les appuyer en décrivant l'implication comme « la force qui stabilise le comportement de l'individu malgré des circonstances qui auraient pu le pousser à changer de comportement ».

Meyer & Herscovitch, 2001, définissent l'implication comme « une force qui lie l'individu et le pousse à adopter une ligne de conduite en vue d'atteindre une ou plusieurs cibles, et est

⁵ La mesure du bien-être est fondée sur plusieurs indicateurs à savoir : un fonctionnement et une meilleure réussite scolaire, des attitudes et des comportements d'adaptation en classe et une satisfaction de vie améliorée.

accompagné par différents « états d'esprit » qui jouent un rôle central dans la formation des comportements ».

L'implication reflète une forte adhésion aux valeurs et buts de l'organisation, par une volition et intention de s'investir au profit de la cible et par fort désir d'en rester un membre. (Mowday et al, 1982)

Néanmoins, il semble réducteur de considérer que l'implication ne puisse intéresser que la dimension « organisation ». C'est ainsi qu'une autre vision de la multi- dimensionnalité des cibles ou objets, s'est progressivement développée. (Morrow. P. 1983, 1993).

Charles-Pauvers (2012) précise que les travaux de Morrow (1993) sur le concept de « work commitment » ont conduit la plupart des chercheurs à adopter le terme plus général d'implication au travail, englobant ainsi toutes les formes d'implication (dans l'emploi, dans l'organisation, mais aussi dans la carrière, dans la profession ou le métier et dans le syndicat)

Dans cette recherche, seules la cible organisation et la cible profession/ métier seront retenues, vue que ces deux formes sont positivement associées.

En effet, l'implication dans le métier constitue un antécédent causal de l'implication organisationnelle (Mowday et al., 1982 ; Lachman et Aranya 1986 ; Randall et Cote, 1991 ; Vandenberg et Scarpello, 1994 ; Cohen, 1999, 2000). Cités par Isis Gutiérrez-Martínez, 2006.

Pour (Cohen, 1992), le lien que les professionnels entretiennent avec l'organisation peut être caractérisé comme une relation d'échange. Ces employés seront impliqués vis-à-vis de l'organisation seulement si l'organisation satisfait et remplit leurs attentes professionnelles.

La profession serait donc un élément fondamental de l'implication des professionnels vis-à-vis de l'organisation.

Mowday et al, 1974 ont mis en place les bases d'une approche attitudinale unidimensionnelle de l'implication, approche "psychologique" synonyme de l'implication affective qui va faire apparaître de nombreux travaux dont le but est d'expérimenter un modèle à plusieurs dimensions. Le modèle à trois composantes (TCM) de Meyer et Allen s'est ainsi imposé dès la fin des années 1980 (Meyer et Allen, 1997 ; Meyer et al, 2002 ; Vandenberghe, 2003 ; Cohen, 2007), cités par Charles- Pauvers et Peyrat-Guillard, 2012.

La rétention de ce modèle est justifiée par sa popularité et considéré comme une référence incontournable (Demery-Lebrun – 2006) malgré les critiques dont il a fait objet. (Charles-Pauvers et Peyrat-Guillard, 2012)

1.4.L'implication organisationnelle (Modèle de Allen et Meyer 1996)

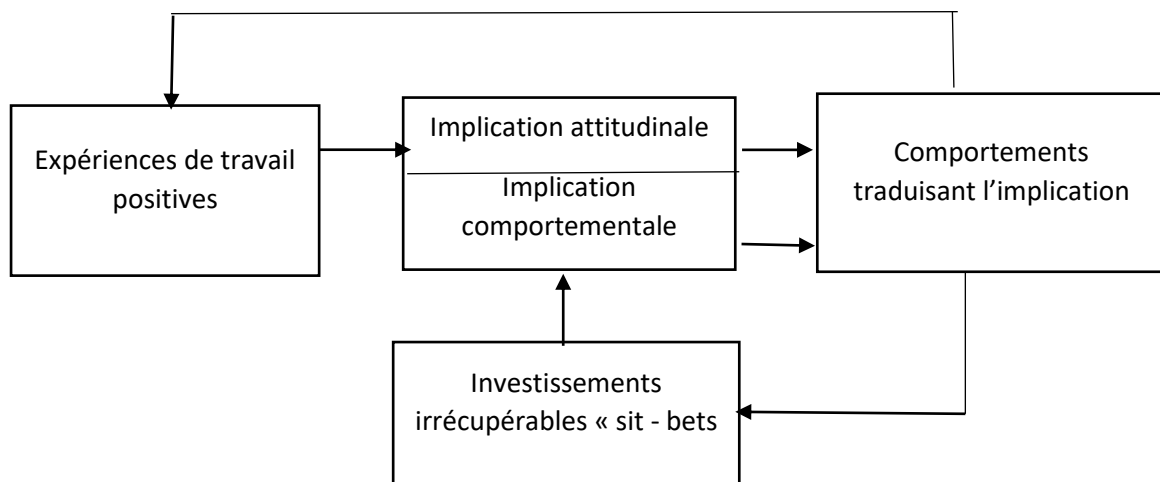
Le modèle à trois composantes (Three-Component Model– TCM) de Meyer et Allen (1991, 1997) intègre l'approche attitudinale et l'approche comportementale, il se base sur leur complémentarité. Le modèle retient trois composantes de l'implication : Affective, calculée (ou de continuité) et normative.

- **L'implication attitudinale (affective)** : Selon cette approche, un individu impliqué s'identifie aux buts et aux valeurs de l'entité d'implication (ex : son organisation, sa profession ou son syndicat).
- **L'implication comportementale (calculée)** : L'étude de la dimension comportementale de l'implication doit beaucoup à Howard. Becker (1960), qui a développé le concept, amplement repris, de « side - bets », il s'agit d'investissements comportementaux particuliers réalisés par un individu dans une organisation notamment : un niveau hiérarchique atteint, compétences acquises, construction d'un réseau relationnel, qui peuvent être perdus car non transférables, à partir du moment où il quitte cette organisation.

Les ouvrages de synthèse de Mowday & al. (1982) et de Meyer & Allen (1997) présentent une vision cyclique : les comportements passés peuvent ainsi apparaître comme un antécédent de l'attitude d'implication.

Dans ce sens, (Alain Lacroux, 2008 p, 29), a présenté un modèle qui intègre les deux approches distinguées, et représente le processus attitude/comportement par le schéma suivant :

Figure N° 3 : Modèle du processus attitude / comportement

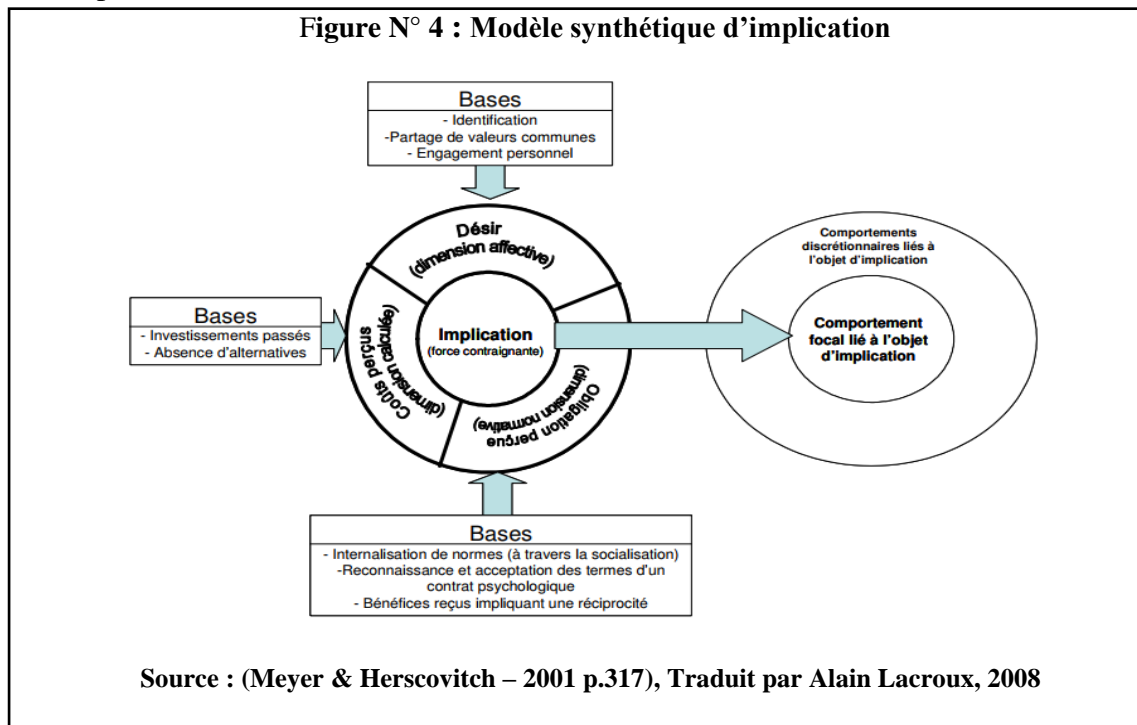


Source : Alain Lacroux (2008)

Le modèle de l'implication organisationnelle (Allen et Meyer, 1991, 1997) retenu, comprend trois dimensions :

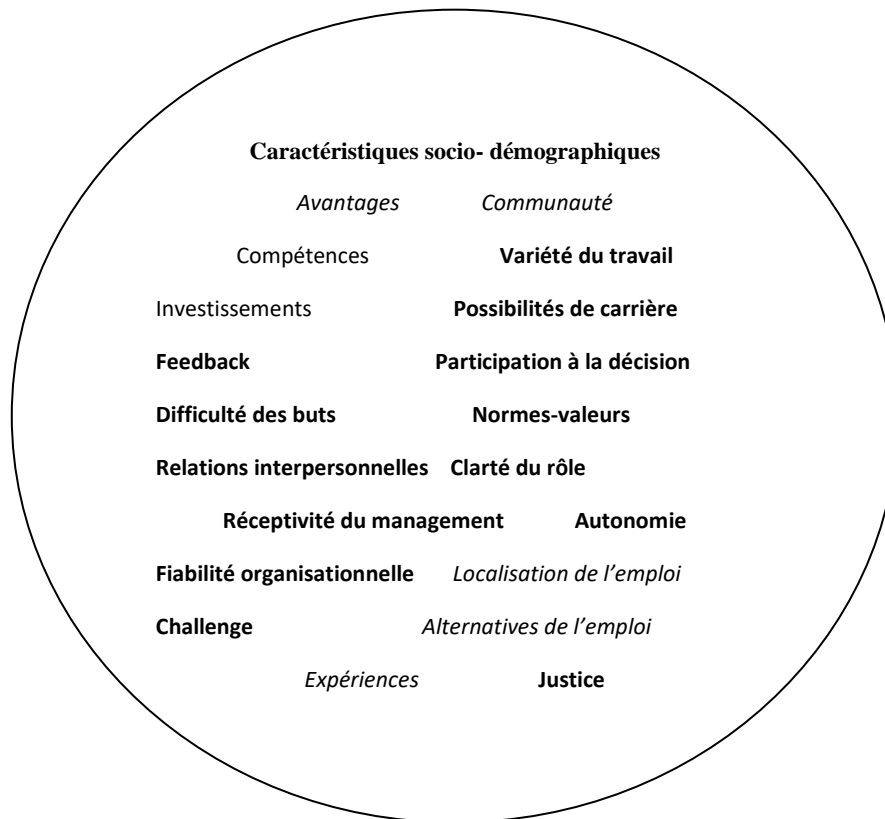
- **L'implication affective** : fait référence à l'attachement émotionnel de l'employé, à son identification à l'organisation, et à son engagement dans celle-ci. Elle est définie comme "la force relative de l'identification et l'engagement de quelqu'un dans une organisation". Meyer et Allen, 1997, se référant à l'attachement émotionnel, psychologique, d'identification pour définir l'implication affective, elle se caractérise par une forte adhésion du salarié dans les buts et les valeurs de l'organisation, les salariés restent dans l'organisation par désir profond, ils désirent s'investir et leur rester fidèles.
- **L'implication calculée** : fait référence « à une conscience des coûts associés au départ de l'organisation. Les employés dont le lien principal à l'organisation est basé sur l'implication calculée restent parce qu'ils ont besoin de faire ainsi » (Allen et Meyer, 1990)
- **L'implication normative** : est fortement dépendante des antécédents des individus (caractéristiques individuelles) et relativement indépendante du contexte du travail. (Baret & Renaud, 2014). L'implication normative renvoie « à un sentiment d'obligation de continuer l'emploi. Les employés avec un haut niveau d'implication normative sentent qu'ils doivent rester avec l'organisation. » (Allen et Meyer, 1990)
- **Antécédents de l'implication organisationnelle** : Meyer & Herscovich, 2001, proposent un modèle théorique synthétique de l'implication au travail qui englobent les différentes cibles ou facettes de l'implication notamment l'implication dans l'organisation, il met en rapport les « bases » de l'implication (facteurs ou antécédents

influençant les différentes dimensions de l'implication) avec ses conséquences comportementales.



Les « bases » indiquées dans le schéma ci-dessus, représentent les antécédents ou les précurseurs de chaque dimension de l'implication organisationnelle. Dans le même sens, Tiffany Andry, 2016 a déterminé également les antécédents de l'implication organisationnelle selon le modèle suivant sauf qu'elle a estimé qu'il existe un problème de redondance conceptuelle entre l'implication normative et l'implication affective ce qui l'a poussé à ne pas prendre en compte les antécédents de l'implication normative (Tiffany Andry, 2016, P 185).

Figure N° 5 : Les antécédents de l'implication organisationnelle



Antécédents de l'implication affective en gras

Antécédents de l'implication calculée en italique

Source : Tiffany. Andry (2016)

➤ **Conséquences de l'implication organisationnelle :**

Morrow, 1993, avance que le manque d'implication pourrait expliquer le taux élevé d'absentéisme et/ou de turnover, la réduction d'efforts, des phénomènes de vol, l'insatisfaction au travail ou la non mobilité des employés.

Pour présenter les conséquences de l'implication organisationnelle, nous avons opté de s'appuyer sur les résultats de la méta-analyse menée par Meyer et al (2002). Ils ont mis au point trois groupes de conséquences qui sont :

- L'intention de quitter l'organisation et le départ volontaire (comportements de retrait)
- Les comportements productifs : la performance et la citoyenneté organisationnelle
- Et le bien-être des salariés.

Selon Meyer et al (2002), les conséquences varient d'une dimension à une autre, chaque composante de l'implication organisationnelle a son effet sur l'organisation voire sur le comportement ou la ligne de conduite individuelle dans l'organisation.

1.5.Définition de la notion de l'implication dans le métier :

Différentes expressions ont été mobilisés pour exprimer l'implication dans le métier (occupational commitment) – par exemple, l'implication dans la carrière (career commitment), l'implication dans la profession (professional commitment).

Les auteurs s'accordent à reconnaître que malgré la diversité des terminologies employées, les recherches portent bien sur le même objet, l'implication dans le métier.

De nombreuses approches antérieures se sont penchées sur la définition et la mesure du concept d'implication professionnelle. Il s'agit des approches de Gouldner (1957), Hall (1968), Greenhaus (1971) et Gould (1979), Arnaya et al (1981), Blau (1985), cités par Demery-Lebrun. 2007. Au cours des années 1980 et 1990, de nouvelles échelles de mesure émergent, reposant sur des conceptualisations différentes de l'implication professionnelle. La plus utilisée actuellement est celle de Meyer et al. (1993). (Demery-Lebrun. 2007)

Meyer, Allen et Smith (1993) ont étendu à l'implication dans le métier, le cadre théorique qu'ils ont développé pour l'étude de l'implication organisationnelle (Meyer et al, 1991), ils envisageaient déjà l'implication selon un cadre ou un modèle général. Ils avaient proposé même une échelle de mesure qui a été validé (1993).

Nous définissons l'implication dans le métier, en suivant Meyer et Herscovitch (2001), comme la force qui caractérise le lien qu'une personne entretient avec sa profession. Cette force peut prendre trois formes :

- **Affective**, se référant à l'identification et à l'attachement émotionnel vis -à- vis de la profession ;
- **Calculée**, nous renvoie aux coûts que les individus associent au fait de quitter la profession, liés aux investissements effectués en termes de formation, et au manque d'alternatives attractives dans d'autres professions.
- **Normative** se référant aux sentiments d'obligation des individus pour rester dans la profession.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu l'échelle de mesure Meyer et al. (1993), de l'implication dans le métier/profession la plus utilisée par les chercheurs et dont les résultats des recherches obtenus ont validé l'instrument (ex : Meyer et al, 1993, Irving et al, 1997, Snape, 2003, Alain Lacroux, 2008).

Dans le même registre, Pour Meyer et al. (1993), les antécédents de l'implication dans le métier/profession devraient être différents selon les dimensions d'implication envisagées.

- **Antécédents d'implication affective dans le métier** : l'implication affective devrait se développer quand l'investissement dans le métier s'avère être **une expérience** satisfaisante notamment faire un travail satisfaisant ou de développer **des compétences** valorisées, maintenir des **relations interpersonnelles, réseau relationnel professionnel**.
- **Antécédents d'implication calculée** : l'implication calculée, son développement se rapporte aux investissements (théorie de sit - bets de Becker, 1960) réalisés qui seraient perdus ou dont la valeur serait réduite en cas de changement de métier. Ces investissements peuvent correspondre au **salaire, la position hiérarchique** associée au fait d'exercer un métier, les **investissements au temps et aux efforts consacrés dans la formation** pour acquérir les compétences spécifiques au métier exercé et **l'absence des alternatives**.
- **Antécédents d'implication normative dans le métier** : l'implication normative devrait se développer comme le résultat, d'une part, d'une **internalisation de pressions normatives** à poursuivre une action en cours et, d'autre part, de **l'octroi de bénéfices créant un sentiment d'obligation pour maintenir une ligne de conduite** (relation d'échange).

Des recherches plus récentes menées sur l'implication dans l'organisation et dans la profession montrent une plus grande compatibilité (Wallace 1993), favorisant une approche « consensuelle » de l'implication multiple (Lapalme et Doucet, 2004).

Meyer et al, 2002, définissent l'implication en incluant les deux facettes d'implication : l'implication organisationnelle comme « un état d'esprit, une relation du salarié par rapport à l'organisation qui recouvre une orientation à la fois proactive et positive » et l'implication

professionnelle qui est une manière d'être et un style de conduite (comportement) dans un milieu professionnel donné.

1.6. L'implication de l'enseignant

L'adhésion d'une personne aux valeurs et au projet de l'organisation est nécessaire, elle préfigure un investissement au travail et une volonté d'agir (Thevenet, 1992). Confier des tâches variées aux salariés, les inciter à utiliser de multiples compétences, leur accorder l'autonomie, à donner du sens et de la visibilité à l'ensemble des tâches qu'ils exécutent sont considérés comme un moyen efficace d'influer sur leurs attitudes et comportements au travail (Manville, 2014). Les auteurs ont mis en évidence les précurseurs de l'implication affective et calculée, pour inciter l'individu à s'attacher affectivement et adopter une ligne de conduite vis-à-vis de la cible. Les comportements productifs des individus et les expériences positives vécues au travail, peuvent être à la base de la réussite de l'organisation à laquelle ils appartiennent.

En effet, en éducation, plusieurs auteurs (Reeve et al, 2002 ; Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Skinner & Edge, 2002) désignent par « **implication** » la dimension du climat motivationnel ayant pour objectif de satisfaire le besoin de proximité sociale des élèves. Pour ces auteurs l'implication signifie la relation qui s'établit entre un enseignant et un élève, c'est-à-dire aussi bien à la quantité (temps, énergie) qu'à la qualité (marque d'affection, sourire, note d'humour) des ressources psychologiques déployées par l'enseignant dans cette relation.

Dans le même registre, (Skinner & Edge, 2002) avancent que le besoin de proximité sociale se distribue sur un axe bipolaire opposant l'implication à l'hostilité. Ceci dit, **Un enseignant « hostile »** se caractérise par exemple par des comportements froids et distants, par un ton de voix sévère et monotone, par un refus catégorique d'entendre et de prendre en compte le point de vue de l'élève. Par opposition, **un enseignant « impliqué »** est affectueux et disponible pour ses élèves, c'est-à-dire qu'il essaie d'établir une relation d'empathie dans laquelle il investit du temps et de l'énergie.

(Ryan & Deci, 2000), se joignent au modèle de Doyle, 1978 qui met en évidence le lien entre le comportement de l'enseignant interprété par les élèves et leur rendement scolaire, ils soutiennent que c'est le comportement de l'enseignant qui facilite l'engagement/l'implication

spontanée des élèves dans les tâches proposées, il est fondamental pour que ces derniers se sentent respectés par, et « connectés » avec leur enseignant.

Dans la même perception, Feyfant, 2012 ; Thibert, 2013, admettent que « *L'engagement, la motivation, sont des facteurs de réussite, soulignés de façon indéniable tant au niveau des pratiques en classe, pour faciliter les apprentissages, que comme moyens de lutter contre le décrochage cognitif précoce et le décrochage actif* ».

Ainsi, nous pouvons établir la relation entre les réponses psychologiques de l'élève, déclenchées par le comportement de l'enseignant et leur réussite scolaire.

Or, Nous remarquons que les antécédents de l'implication affective et ceux de l'implication calculée évoquent de nombreuses pratiques de la gestion des ressources humaines, ce qui nous laisse penser qu'il existe une relation étroite entre la Gestion des Ressources Humaines et l'implication des individus notamment les enseignants dans le cadre de notre recherche.

➤ **La relation entre la gestion des ressources humaines dans le secteur scolaire et l'implication des enseignants :**

Sandrine. Fournier, 2015 cite, London, 1983 et Meyer, Smith, 2000 dans le cadre de l'étude de l'implication des enseignants, soutient l'évidence que les pratiques de gestion des ressources humaines influencent l'implication organisationnelle et l'implication professionnelle.

Jean-Joseph Moisset et al, 2005 confirment qu'« *on peut dire sans crainte de se tromper que les fonctions reliées à la gestion des ressources humaines de l'école influencent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et, en conséquence, la réussite scolaire* ».

De son côté, Sandrine Fournier, 2019, a mis l'accent sur le rôle primordial des chefs d'établissements, traduit comme soutien et point d'appui à des attitudes et comportements favorables à l'implication.

Ces références soutiennent l'influence de l'implication des enseignants comme conséquence des pratiques de la gestion de ressources humaines sur la réussite scolaire des élèves.

Certaines pratiques de gestion de ressources humaines ont été évoquées comme pouvant induire des attitudes ou des comportements de fidélisation : les systèmes de récompenses

monétaires et non monétaires, les opportunités de carrière, le développement de compétences, l'information et la communication. (Gaertner et Nollen, 1989 ; Lawler, 1992 ; Meyer et Smith, 2000 ; Vandenbergue, 2004), cités par Isis Gutiérrez-Martínez, 2006.

On peut ainsi distinguer deux types d'activités de gestion des ressources humaines, susceptibles de développer l'implication des enseignants,

- Activités destinées à conserver la ressource humaine : les conditions de travail offerts et d'ergonomie⁶ et des facteurs favorisant la satisfaction et la qualité de vie au travail à savoir **l'équité, la rémunération, les avantages sociaux, l'avancement de carrière, et les opportunités d'évolution et la communication.**
- Activités destinées à développer la ressource humaine : **la formation continue adaptée, une amélioration et croissance sur le plan personnel et professionnel pour une actualisation et un développement des compétences ainsi qu'une accélération du changement, ceci a rendu la formation continue du personnel enseignant institutionnalisée au Québec par exemple.**

Ces pratiques de GRH⁷ dans le secteur scolaire ne peuvent aboutir qu'avec une mobilisation des gestionnaires. Ainsi les chefs des établissements sont amenés à devenir des gestionnaires ou managers éducatifs.

- **La relation entre les managers éducatifs et l'implication des enseignants :**

Chomienne, 2009, avance que les chefs des établissements doivent s'adapter en permanence et d'agir non pas en fonction de règles prédéfinies mais en assumant leur autonomie d'action au service de leur responsabilité.

Fournier & Masou, 2016, soutiennent que le rôle du chef de l'établissement est inestimable dans la concrétisation de ce **climat de travail collaboratif entre les membres du corps enseignant et l'aboutissement de la satisfaction intrinsèque et extrinsèque au travail ou le contraire**, il devra être doté d'**un style de management participatif** (transformationnel), **défenseur de la contribution des enseignants dans la prise de décision.**

⁶ Adaptation d'un environnement de travail (outils, matériel, organisation...) aux besoins de l'utilisateur (dictionnaire, le Robert)

⁷ GRH : Gestion des Ressources Humaines

Volume 2 : Numéro 2

Son rôle de « manager éducatif » (Pelletier, 2013) permet la réduction de la charge de travail, l'iniquité, les relations conflictuelles et les dysfonctionnements au sein de l'établissement scolaire.

Les mêmes auteurs, ont constaté que **les enseignants sont impliqués vis-à-vis de leur métier, vis-à-vis de leur établissement et vis-à-vis des élèves**, uniquement si leurs attentes personnelles et professionnelles sont satisfaites à savoir l'emploi du temps, les horaires du travail et les conditions de travail.

Les enseignants sont soucieux de leur organisation personnelle, leur autonomie et la gestion du temps, d'ailleurs ces trois soucis majeurs ont de l'impact sur l'implication affective et l'implication professionnelle des enseignants au secondaire (**Fournier, 2015**).

Sandrine Fournier, 2016 se focalise sur le rôle joué par le supérieur hiérarchique de proximité (le chef de l'établissement) dans l'implication des enseignants, elle met l'accent sur l'importance d'assurer l'équilibre entre les objectifs de l'établissement et ceux des enseignants.

Garantir cet équilibre exige :

- D'assurer le bien-être des enseignants (santé psychologique) ;
- L'amélioration des conditions de travail par leur personnalisation en vue de permettre aux enseignants de créer l'équilibre entre vie privée et vie professionnelle ;
- Une communication efficace ;
- Gaziel, 2005, cité par Fournier, S, 2015, avance que le style de leadership participatif du dirigeant de l'établissement scolaire, impacte positivement l'implication des enseignants au travail à l'encontre du style très hiérarchisé entre la direction et les enseignants dit transactionnel ;
- Des pratiques de gestion flexibles qui s'intéressent notamment à la rémunération, la mobilité géographique, l'organisation du travail, la formation, l'équité, les récompenses monétaires et non monétaires et l'aménagement du temps de travail ;

On complète les déterminants qui influencent l'implication multiple des enseignants (organisationnelle et dans le métier/ profession), par les caractéristiques socio-

démographiques- considérées par Tiffany Andry, 2016 comme étant des antécédents de l'implication affective dans l'organisation - ou variables de présage selon (Dunkin et Biddle (1974)) pour comprendre comment ces antécédents affectent l'implication des enseignants au cycle secondaire qualifiant dans la province Tanger – Assilah.

2. La réussite scolaire induite par l'engagement des élèves et sa relation avec l'implication des enseignants :

La finalité est la réussite scolaire. C'est un enjeu important du développement de l'enfant qui ira même jusqu'à influencer plusieurs sphères de sa vie d'adulte, par exemple son statut socioéconomique (Chen et Kaplan, 2003). À plus court terme, le fait de réussir à l'école contribue à la probabilité que l'élève persévère jusqu'à sa diplomation (Henry, Knight et Thornberry, 2012)

2.1.Définition de l'engagement scolaire des élèves :

L'engagement des élèves, est un construit qui intègre de nombreuses définitions. (Appleton, Christenson et Furlong, 2008 ; Fredricks et al.2004 ; Furlong et al. 2003 ; Jimerson, Campos et Greif, 2003) ont indiqué qu'il y avait confusion dans la définition de la mission et la terminologie utilisée pour identifier engagement. Exemples de terminologie variable trouvés dans la littérature récente identifiant l'engagement : l'engagement (Audas & Willms, 2001), l'engagement scolaire (Fredricks et al. 2004 ; Furlong et al. 2003 ; Jimerson et al., 2003), engagement académique (Suarez- Orozco, Pimentel et Martin, 2009), engagement des élèves (Chapman, 2002) et l'engagement de l'élève dans le travail académique (Marks, 2000) (cités par Cardwell, Michelle E., (2011). P 13, P14)

Malgré les confusions dans la terminologie de l'engagement, des études de recherche, notamment, certaines définitions opposaient le résultat positif de l'engagement au résultat négatif de désengagement (Ogbu, 2003). D'autres chercheurs ont identifié l'importance des besoins fondamentaux en tant qu'antécédents de l'engagement (Christenson & Anderson, 2002 ; Connell & Wellborn, 1991; Furlong et al.2003; Ryan et Deci, 2000). La plupart des définitions tendent à inclure une dimension comportementale traduite par le comportement observable de l'élève et contenir également une dimension émotionnelle ou psychologique. Cependant, peu de définitions incluent la dimension académique ou cognitive. L'engagement est généralement décrit comme multidimensionnel avec deux à quatre Composantes. Les

chercheurs qui adoptent un modèle à deux composantes incluent souvent un élément, qui a été défini comme présentant une conduite, une participation et des efforts positifs, et un élément émotionnel, qui a été défini comme ayant un intérêt, une appartenance et une attitude positive (Marks, 2000 ; Willms, 2003), cités par Michelle Cardwell, 2011.

Ceci dit, *L'engagement scolaire se traduit par l'implication de l'élève à l'école*, son investissement psychologique et les efforts qu'il déploie dans le but d'apprendre, de comprendre ou de maîtriser les connaissances et les habiletés promues par l'école (Klem et Connell, 2004).

En effet, L'engagement des élèves est une composante fondamentale essentielle au processus de l'apprentissage et primordiale à la réussite académique et la réussite des élèves (Conseil national de recherches, 2004).

Le concept de l'engagement des élèves a émergé pour remédier à la baisse de la motivation et des résultats scolaires, aux niveaux d'ennui des élèves excessivement élevés et le taux d'abandon disproportionnellement élevés (Fredricks et al.2004). Dans la littérature de recherche disponible, il existe des indications claires du lien entre l'engagement scolaire des élèves et la réussite scolaire élevée (Ogbu, 2003). En cherchant à favoriser l'implication à l'école et à trouver des solutions pour contrecarrer la faible réussite scolaire et le taux élevé de décrochage scolaire, nous avons procédé à comprendre de quelle façon l'engagement scolaire a été défini et mesuré du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Nous avons choisi d'aborder l'engagement au niveau secondaire qualifiant du moment où des études estiment que 40 à 60 % des élèves sont désengagés à l'école secondaire (Marks, 2000) et que L'engagement des élèves baisse à mesure que ceux-ci progressent dans leur parcours scolaire au troisième cycle du primaire et au premier cycle du secondaire, et atteint son plus bas niveau au deuxième cycle du secondaire (Marks, 2000 ; National Research Council and Institute of Medicine, 2004). Ceci dit, l'augmentation de l'engagement de l'élève a été intégré comme objectif dans les efforts d'amélioration de plusieurs écoles et districts, particulièrement au niveau secondaire (National Research Council and Institute of Medicine, 2004), en vue d'identifier les élèves à risque.

Actuellement, plusieurs modèles de réforme scolaire, de programmes et d'interventions auprès de l'élève mettent l'accent sur l'augmentation de l'engagement afin d'améliorer le rendement scolaire et le taux de diplomation (réussite scolaire).

Dans ce sens, la théorie motivationnelle de Ryan et Deci (2000) permet aux éducateurs de mieux comprendre les besoins des élèves pour mieux s'impliquer. Ces auteurs identifient trois types de facteurs influençant la réussite. Il s'agit de la compétence, l'affiliation et l'autonomie. La compétence passe par la compréhension et l'auto-efficacité, l'affiliation implique d'établir des liens, et l'autonomie implique jouer un rôle actif dans son propre apprentissage.

2.2. Les dimensions de l'engagement scolaire des élèves :

Linnenbrink et Pintrich (2003) ont décrit l'engagement comme ayant trois composantes, qui comprennent comportementale, cognitive et de motivation. L'engagement motivationnel, tel que défini par Linnenbrink et Pintrich (2003), a des similitudes avec la définition de l'engagement émotionnel telle que définie par Fredricks et al. (2004).

De même que Fredricks et al. (2004) et Jimerson et al. (2003), Linnenbrink et Pintrich (2003) décrivent l'engagement comportemental comme un comportement observable et facilement vu par l'enseignant, comme effectuer des travaux et participer en classe.

L'engagement cognitif est défini comme une attention vis – à vis de l'enseignant, il s'appuie sur l'idée d'investissement pour résoudre un problème ou parvenir à une Solution.

L'engagement motivationnel et l'engagement émotionnel sont définis comme ayant un intérêt personnel pour le sujet et traduit par l'expression des émotions positives pendant l'apprentissage.

Selon Fredricks et al. (2004), le niveau d'engagement global d'un élève dépend de la mesure dans laquelle il est engagé dans ces trois domaines : comportemental, émotionnel et cognitif.

Ainsi, les formes d'engagement suivantes abordées par Fredricks et al. (2004) comme suit :

- L'engagement comportemental : s'appuie sur l'idée de participation, il comprend la participation à l'enseignement et les activités et est considérée comme cruciale pour des résultats scolaires positifs.

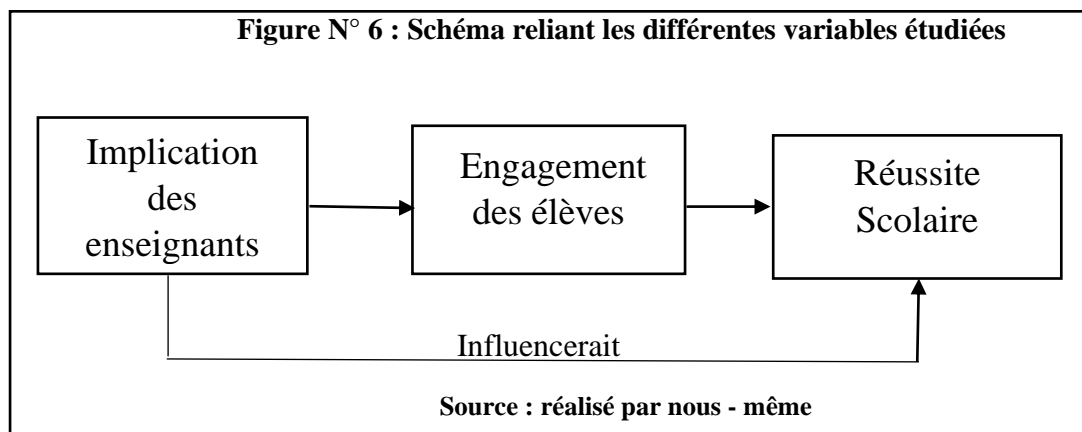
- L'engagement émotionnel/psychologique : englobe les réactions positives et les réactions négatives envers les enseignants, les camarades de classe et l'école et est présumé créer des liens avec une institution et influencer la volonté de faire le travail.
- L'engagement cognitif s'appuie sur l'idée d'investissement, il incorpore la prévenance et la volonté de faire l'effort nécessaire pour comprendre des idées complexes et maîtriser des compétences difficiles.

2.3. La relation entre l'implication des enseignants, l'engagement des élèves et la réussite scolaire :

Pour mettre en évidence la relation entre l'implication des enseignants et l'engagement des élèves, (Rutter and Jacobson, 1986) estiment qu'un haut niveau d'engagement des enseignants traduit par leur implication et leur enthousiasme, est essentiel au succès au lycée et un facteur contribuant à la réussite scolaire (Basikin, 2007).

Dans le même registre, (McLaughlin et al. 1986), ont affirmé que l'implication des enseignants stimule et développe l'engagement des élèves et que l'engagement des élèves influence positivement la réussite scolaire (Greenwood et al. 2002 ; McMahan & Portelli, 2004 ; Tyler & Boelter, 2008). Cités par Michelle E Cardwelle, 2008.

Ceci dit, l'implication des enseignants impacte positivement la réussite scolaire (academic achievement), (Basikin, 2007), d'où la possibilité de mettre en relation ces variables, objet de l'étude.



3. Modèle et hypothèses :

3.1.Le modèle de recherche :

Notre modèle de recherche conceptualise l'implication de l'enseignant et son influence sur la réussite scolaire. Il s'inscrit dans une approche multidimensionnelle en s'appuyant sur le modèle de Allen et Meyer, 1996. Elle combine deux approches, l'implication attitudinale (affective) de l'individu (dans notre cas l'enseignant) vis-à-vis de son organisation (le M.E.N⁸) et dans son métier d'enseignant et l'implication comportementale de l'enseignant relative à l'implication calculée. L'articulation des deux approches met en exergue deux facettes d'implication : l'implication organisationnelle et l'implication dans le métier. Les antécédents de l'implication (le modèle Allen & Meyer, 1993, le modèle de Meyer & Herscovitch, 2001 et le modèle de Tiffany Andry, 2016), incluent les caractéristiques individuelles de l'enseignant ou variables de présage selon le modèle de Dunkin et Biddle, 1974, à savoir (âge, sexe, expérience, formation, arrière-plan culturel, traits de personnalité, attitudes vis-à-vis des élèves, motivation, intelligence, compétences), qui représentent les antécédents des variables de processus (comportement de l'enseignant en classe, comportement des élèves en classe) qui induisent des changements observables dans la conduite des élèves. Ceci, génèrent chez les élèves des attitudes et comportements qui influencent leur rendement scolaire.

Ainsi les antécédents de l'implication organisationnelle et l'implication dans le métier déterminent le comportement de l'enseignant qui a un effet sur les réponses médiatrices (par exemple l'engagement scolaire) des élèves observables à travers leurs attitudes et leurs résultats scolaires notamment la réussite scolaire par référence au modèle des processus médiateurs proposé par Doyle (1978).

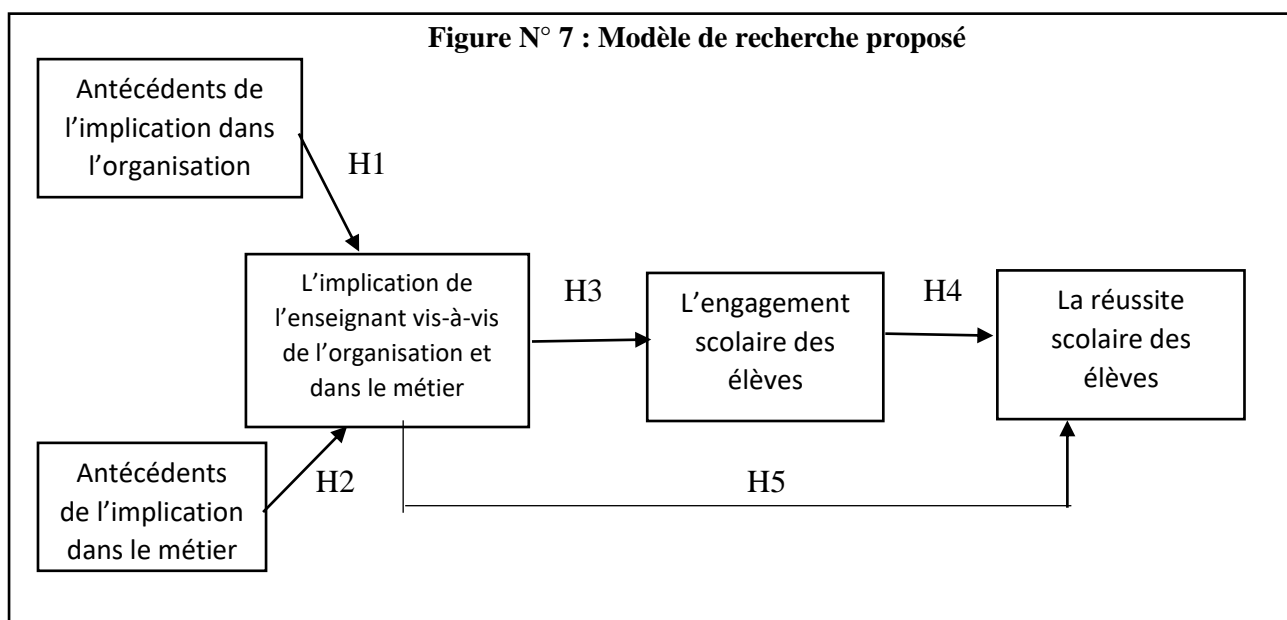
Selon le national research council, 2004, les chercheurs conviennent que l'engagement des élèves est essentiel pour la réussite scolaire. D'autres recherches ont validé que l'engagement scolaire des élèves influence positivement la réussite scolaire (Greenwood et al. 2002 ; McMahan & Portelli, 2004 ; Tyler & Boelter, 2008), (McLaughlin et al. 1986), cité par Michelle E. Cardwelle, 2011 a affirmé que l'implication des enseignants stimule et développe

⁸ M.E.N : Ministère de l'Éducation Nationale

l'engagement des élèves et que l'implication des enseignants impacte positivement la réussite scolaire (Basikin, 2007).

Par conséquent nous concluons, qu'il existe une relation de causalité entre les trois concepts, elle s'inscrit dans la logique où l'implication des enseignants incite et développe l'engagement scolaire des élèves, ce dernier, influence positivement la réussite scolaire et par voie de conséquence l'implication des enseignants impacte positivement la réussite scolaire.

Ainsi, La richesse de la littérature dans le cadre de notre thème de recherche, nous a permis d'établir les liens entre les différentes variables, matérialisées dans le modèle suivant :



Source : réalisé par nous-même

3.2. Hypothèses :

Ce modèle comporte trois types de variables : les variables à expliquer (variables dépendantes), sur lesquelles nous chercherons à identifier une influence (la réussite scolaire) ; les variables explicatives (variables indépendantes), identifiées comme les causes possibles d'influence (l'implication de l'enseignant et son comportement) et les variables intermédiaires (médiatrices) qui spécifient les conditions et les mécanismes de transmission des relations causales (Akremi. A, Roussel.P, 2003) (antécédents de l'implication organisationnelle, les antécédents l'implication dans le métier et l'engagement des élèves). Ces données conduisent à formuler les hypothèses selon lesquelles :

H1 : Les antécédents de l'implication organisationnelle influenceraient l'implication des enseignants (attitudes et comportements) ;

H2 : Les antécédents de l'implication dans le métier influenceraient l'implication des enseignants.

H3 : L'implication des enseignants influencerait l'engagement scolaire des élèves.

H4 : L'engagement scolaire des élèves influencerait leur réussite scolaire.

H5 : L'implication des enseignants aurait un effet sur la réussite scolaire des élèves via leur engagement scolaire.

Cette étude, sera conduite dans les établissements publics locaux d'enseignement au niveau provincial (29 lycées) auprès d'une population d'enseignants du secondaire qualifiant et une population des élèves du même cycle.

L'enquête sera menée via un questionnaire basé sur l'échelle de mesure de Allen & Meyer, 1996, adaptée pour la mesure de l'implication organisationnelle des enseignants et l'échelle de mesure Allen & Meyer, 1993, adaptée pour la mesure de l'implication dans le métier des enseignants.

Quant à la mesure de la réussite scolaire des élèves via leur engagement scolaire, notre choix va porter sur l'utilisation de l'instrument de mesure de l'engagement des élèves bidimensionnel « Student Engagement Instrument » (SEI) développé par Appleton, Christenson, Kim et Reschly (2006), il permet d'évaluer la dimension cognitive et la dimension psychologique/affective afin de prévenir le décrochage scolaire plus particulièrement au secondaire et atteindre par conséquent la réussite scolaire.

Conclusion

A l'issue de cette présentation de la problématique, du modèle de recherche et des hypothèses qui en découlent, en s'appuyant sur la littérature, nous mettons en avant la portée de l'implication des enseignants dans le processus enseignement- apprentissage, elle est influencée par différents précurseurs qu'ils soient d'ordre affectif, calculé ou normatif, et qu'elle influence incontestablement l'engagement scolaire des élèves avec des conséquences induites sur leur réussite scolaire.

Nous rejoignons Jean-Joseph Moisset et al, 2005 et Sandrine Fournier & Masau, 2016, S. Fournier, 2017 sur la nécessité d'apporter une attention particulière au personnel enseignant pour espérer agir sur le niveau d'implication dans la mesure où les fonctions accolées à la gestion des ressources humaines enseignantes destinées à les conserver et à les développer influencent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et, en conséquence, la réussite scolaire.

Le CSEFRS, 2018, Sandrine Fournier, 2019, ont mis l'accent sur le rôle fondamental des chefs d'établissement comme point d'appui à des attitudes et comportements appropriés à l'implication des enseignants. Plus les chefs d'établissement procèdent à satisfaire les attentes personnelles et professionnelles des enseignants notamment les conditions de travail favorables, telles qu'un emploi du temps adapté, un suivi des classes, une ambiance de travail appropriée, le choix des équipes pédagogiques, plus ils seront impliqués et performants.

Les activités de gestion des ressources humaines liées à la conservation et au développement du personnel enseignant par l'organisation et par l'établissement d'exercice, font partie des antécédents des deux formes d'implication retenues dans cette recherche : l'implication organisationnelle et l'implication dans le métier, considérées comme des variables explicatives de l'engagement des élèves et par conséquent de leur réussite scolaire. Ces antécédents dont nous cherchons à mesurer l'effet sur l'implication des enseignants du cycle secondaire qualifiant et l'influence de cette dernière sur la réussite scolaire des élèves du même cycle dans la province de Tanger – Assilah via leur engagement scolaire. Les résultats de l'étude quantitative envisagée pourraient nous éclairer sur les pistes d'amélioration de l'implication des enseignants dont l'effet pourrait être observable sur la réussite scolaire des élèves voire sur la performance du système éducatif Marocain.

Bibliographie

- Allen, N.J., Meyer, J.P., 1990. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology* 63, 1–18.
- Allen, N.J., Meyer, J.P., 1996. Affective, continuance and normative commitment to the organization: an examination of construct validity. *Journal of Organizational Behavior* 49, 252–276.

- Alexandra Simon, Amar Fall et David Carassus AIRMAP | « Gestion et management public » 2015/1 Volume 3 / n°3 | pages 5 à 31
- A Study of the Factorial Invariance of the Student Engagement Instrument (SEI) : Results From Middle and High School Students, 2010, <https://www.researchgate.net/publication/232502003>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement : Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. Doi : 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Appleton et al, 2008. « STUDENT ENGAGEMENT WITH SCHOOL: CRITICAL CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL ISSUES OF THE CONSTRUCT », *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 2008 C 2008 Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com)
- Basikin, B. (2007) Vigor, dedication and absorption : work engagement among secondary school English teachers in Indonesia. Paper presented at the Annual AARE Conference. Fremantle, Perth, Western Australia.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, pp. 277-288
- Brown R.B. (1996), Organizational commitment clarifying the concept and simplifying the existing construct typology, *journal of occupational psychology*, 63, P24
- Brophy, J. E. et T. L. Good (1986). Teacher behavior and student achievement. New York : Macmillan. In M. L. Wittock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 328–375, (3rd ed.).
- Bruno Suchaut, « L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution », IREDU-CNRS et université de Bourgogne, février 2012.
- Cardwell, Michelle E., "Patterns of Relationships Between Teacher Engagement and Student Engagement" (2011). Education Doctoral. Paper 49.
- Carson, K., Bedeian, A. (1994). Career Commitment: Construction of a Measure and Examination of Its Psychometric Properties. *Journal of Vocational Behavior*, Volume 44, Issue 3, June 1994, Pages 237-262

- Carson, K., Carson, P., Bedeian, A. (1995). Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 68, pp. 301–320.
- Chen, Zeng-yin, and Howard B. Kaplan (2003), "School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study", *Sociology of Education*, 76, 110-127.
- Cohen A (1992), an empirical assessment of organizational commitment, relations industrials, 47, n° 3, P 439 – 440-
- Commeiras N, Loubès A et Fournier CH, (2007), les managers de rayons face aux tensions de rôles : quelles incidences sur l'implication au travail ? Communication lors du congrès e l'AGRH, P3
- "Concept redundancy in organizational theory: the case of work commitment". (1983)- *Academy of management review* 8(3).
- Connor, C.-M., S.-H. Son, A.-H. Hindman, et F.-J. Morrison (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience : Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology* (43), 343–375.
- Duru-Bellat M., le Bastard-Landrier S., Piquée C., & Suchaut B., 2004. Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468
- FABRE C. (1997) : Les conséquences humaines des restructurations –L'Harmattan– collection « dynamiques d'entreprises ».
- Feyfant Annie (2014), « Réussite éducative réussite scolaire ? », Observatoire de la Réussite éducative
Veille et analyses - IFÉ – ENS de Lyon
- Fournier. S. 2015, « les pratiques managériales dans les ELPE et implication des enseignants », *gestion et mangement public* 2015/2, Vol 3/ n° 4, P 27 – 48.
- Fournier. S. (2019). L'implication des enseignants : une des clés possibles de la performance éducative. *Management international/Gestion internacional*, volume 23, numéro 3, p45 – 55.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59- 109. Doi : 10.3102/00346543074001059
- Hattie, J. (2009). *Making learning visible : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London : Routledge.
- Hill, P.W., & Rowe, K.J. (1996). Multilevel modeling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 1-34.
- Huebner, E.S. et al. (2004), « Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists », *Psychology in the Schools*, vol. 41/1, pp. 81-93, <http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140>.
- Lemouche ; C, *psychologie sociale des organisations*, Ed, Aramand colin coll. Coursus, Novembre 2007, P 89.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2) 119. Retrieved from EBSCOhost
- London M, 1983, « Toward a theory of Carrer Motivation”, *Academy of management review*, vol8, n°4, p, 620-630.
- Mathieu J.E and Zajac D.M. (1990), cités par Addou Chahinez, 2014
- *Measuring student engagement in upper elementary through high school : a description of 21 instruments*, (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (IES), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Pour plus d'information concernant les laboratoires régionaux de l'IES, consulter le URL <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/> Traduit et adapté par Sandy Nadeau, Thalie Flores-Tremblay et Bruno Lafond, sous la direction de Thérèse Laferrière, chercheure responsable du réseau PÉRISCOPE, avril, 2019.
- Meyer, J.P., SMITH, C.A., 2000 “HRM practices and organizational commitment: test of mediation model”, *Canadian journal of administrative sciences*, vol.17, p. 319- 331.
- Meyer J.P., Herscovitch L. (2001), “Commitment in the workplace. Toward a general model”, *Human Resource Management Review*, vol.11, n°3, p. 299-326

- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, P 22.
- Igalens. J. & Roussel. P. (1998) : Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines – Paris, Economica
- Moisset. Jean-Joseph, Plante. Jean, Toussaint. Pierre, 2005. « La gestion des ressources humaine pour la réussite scolaire », presses de l'université du Québec-2005.
- Isis Gutiérrez-Martínez, 2006, « l'implication organisationnelle des professionnels de TI », Lavoisier : « Revue française de gestion » 2006/9 n° 168-169 | pages 143 à 156
- Luyten, H. (2003). The size of school effects compared to teacher effects: an overview of the research literature. *School Effectiveness and School Improvement* 14(1), 31-51.
- Lapalme M.E. & Doucet O. (2004) : Les récents développements dans l'étude de l'engagement des employés : la redondance persiste – Actes du congrès de l'AGRH – ESG – Université du Québec à Montréal
- Luyten, H. & Snijders, T.A.B. (1996). School effects and teacher effects in Dutch elementary education. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 1-24.
- Morrow P.C. (1983), "Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment", *Academy of Management Review*, vol. 8, n°3, p. 486-500
- Morrow P.C. (1993), *The theory and measurement of work commitment*, Greenwich, Jai Press Inc
- Mowday R.T., Porter L.W., Steers R.M. (1982), *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*, New York, Academic Press
- Neveu J-P. (1991), "Méthodologie de l'implication", *Communication au Congrès de l'AGRH*, Cergy, p. 141-144
- Ogbu, J. U. (2003). Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement. Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Retrieved from EBSCOhost.
- Olivier N. (1990), cité Meyer J.P et Herscovitch,L (2001), commitment in the workplace. Toward a general model, *Human Resource Management Review* 11, p 302.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013.
- Pelletier et al, 2015. « Le leadership éducatif, entre défi et fiction », journals.openedition.org
- Peretti J.M, Tous D.R.H : Pratiques de gestion des ressources humaines à l'usage des dirigeants et superviseur, édition d'organisation, Octobre 1999, Chapitre 21 : Impliquer ses collaborateurs, Thévenet M, p 249
- Pianta, R. C., K. M. La Paro, C. Payne, M. J. Cox, et R. Bradley (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal* (102), 225–238.
- Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris : Revue EPS.
- Pierre Baret et Emmanuel Renaud, 2014. « Un modèle tridimensionnel d'engagement organisationnel pour appréhender la fidélité au CHU des anesthésistes ? », EMS Editions | « Question(s) de management » 2014/1 n° 5 | pages 33 à 45
- Nicole Rascle, Laurence Bergugnat, Agnès Florin et Philippe Guimard, 2016. « Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations », Université de Nantes, CREN-EA2661- 2016
- UNESCO (2016), « Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia pacific », UNESCO, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140E.pdf>
- Rapport annuel du CSEFRS : bilan et perspectives de l'action du Conseil 2018 – Juillet, 2019, <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/07/rapport-annuel-2018-fr.pdf>
- Rousseau D. (1995), cite par Neveu J.P., « Théorie de l'implication », dans Encyclopédie des ressources humaines, Vuibert, 2006, P 629
- Scheerens, J., Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford :Pergamon.
- Schuster F.E (1998), *The multi-dimensional organizational commitment in non-western context*, journal of management development, Vol 19, p 72.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness research and the social and behavioral sciences. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.) *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 301-321). London : Falmer Press.

- Thévenet M., 1992, Impliquer les personnes dans l'entreprise, Paris, Editions Liaisons
- Thévenet, M. (2000). Le plaisir de travailler : favoriser l'implication des personnes. Editions d'Organisation.
- Thibert Rémi (2013). « Le décrochage scolaire : Diversité des approches, diversité des dispositifs ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 84, mai, p. 1–26.
- Tiffany Andry, « Le cadre de proximité, acteur clé de la motivation et de l'implication organisationnelle
», *Communication et organisation* [En ligne], 50 | 2016, mis en ligne le 01 décembre 2019. URL : [http : // communicationorganisation.revues.org/5418](http://communicationorganisation.revues.org/5418) ; DOI : 10.4000/communicationorganisation.5418
- S. Belghiti-Mahut, A. Briole, L'implication organisationnelle et les femmes cadres : une interrogation autour de la validation de l'échelle de Allen et Meyer (1996), *psychologie du travail et des organisations*, 10, p 158.
- Wallace J.E. (1993) : Professional and organizational commitment : compatible and incompatible ? – *Journal of vocational behaviour* – vol 42, p 333-349
- Wentzel, K.R. (1991). Classroom competence may require more than intellectual ability: Reply to Jussim. *Journal of Educational Psychology*, 83, 156-158.