

ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL DES ENSEIGNANTS MAROCAINS DANS UN CONTEXTE DE REFORME EDUCATIVE

Pour citer la référence

IBOURK O., ABAIR M. (2025). « Engagement organisationnel des enseignants marocains dans un contexte de réforme éducative », *Revue Psychanalyse & Management. Édition académique en Ligne* ISSN 2739-9656 - N° 02_2025, pp. 97-106

Aomar IBOURK

Cadi Ayyad University, Marrakech, Morocco, Laboratory for Innovation, Research in Quantitative Economics and Sustainable Development ((LIREQ-2D) . Africa Institute for Research in Economics and Social Sciences (AIRESS), Mohammed VI Polytechnic University, and Senior Fellow at Policy Center for the New South, Rabat, Morocco

Mohamed ABAIR

Doctorant à l'Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc, Laboratoire d'Innovation, de Recherche en Économie Quantitative et Développement Durable. ((LIREQ-2D)

Résumé : Cette recherche a pour objectif de mesurer l'engagement organisationnel des enseignants des écoles primaire marocains. Pour atteindre cet objectif, nous avons collecté les données à partir d'une enquête par questionnaire avec 379 enseignants primaire dans la direction provinciale de Zagora. Les résultats montrent que les enseignants interrogés présentent un engagement organisationnel globalement élevé, avec une prédominance de l'engagement affectif ($M = 3,24$; $ET = 0,69$) par rapport aux dimensions normative ($M = 2,80$; $ET = 0,84$) et calculée ($M = 2,57$; $ET = 0,82$).

Mots clés : enseignant – engagement organisationnel – Engagement affectif, Engagement normatif, Engagement calculé - réforme.

Abstract: The objective of this study is to measure the organizational commitment of teachers in Moroccan primary schools. To achieve this objective, we collected data from a questionnaire survey of 379 primary school teachers in the provincial directorate of Zagora. The results of our study show that the teachers surveyed have a generally high level of organizational commitment, with a predominance of affective commitment ($M = 3.24$; $SD = 0.69$) over normative ($M = 2.80$; $SD = 0.84$) and calculative ($M = 2.57$; $SD = 0.82$) dimensions.

Keywords: teachers, Organizational commitment, Affective commitment, Continuance commitment, Normative commitment, reform.

INTRODUCTION

Le Maroc d'aujourd'hui s'inscrit dans un contexte de réformes dans tous les domaines, aux plans social, politique et économique. Le système éducatif, quant à lui, se modifie pour s'adapter en permanence aux changements sociaux, économiques et pédagogiques et pour répondre aux mutations accélérées de la société, au développement des ressources humaines de qualité pour le pays et aux exigences fixées par les standards régionaux et internationaux.

Depuis 2022, le ministère de l'Éducation nationale, du préscolaire et des sports a annoncé la conduite d'une réforme du système éducatif, selon une feuille de route en 12 engagements concernant l'élève, l'enseignant et l'établissement (MENPS 2022). Le programme des écoles pionnières représente une initiative clé dans le cadre de cette réforme. En mobilisant « une approche systémique agissant sur les trois composantes fondamentales du système éducatif : l'élève, l'enseignant et l'établissement.

La mise en œuvre des orientations de la réforme éducative repose non seulement sur les choix institutionnels et stratégiques des décideurs, mais également et premièrement sur l'implication réelle des acteurs de terrain, et plus précisément sur les enseignants. En effet, ces derniers ne sont

pas de simples exécutants des orientations officielles, mais des partenaires clés dont l'adhésion, la motivation et l'engagement conditionnent largement le succès de toute transformation du système éducatif.

Dans ce contexte, la notion d'engagement organisationnel revêt une importance particulière. Elle désigne le lien psychologique que l'enseignant entretient avec son établissement, et se manifeste à travers sa volonté de contribuer activement à la réalisation des objectifs de l'école et des réformes en cours. Un enseignant fortement engagé est plus susceptible de s'appropriier les innovations pédagogiques, de collaborer avec ses pairs et d'accompagner les élèves dans un esprit de responsabilité et de mobilisation collective. La relation entre l'individu et l'organisation se décline d'abord en termes d'implication et d'engagement (Louche, 2012).

En management éducatif, l'école est perçue comme une organisation productive, qui vise à générer des bénéfices collectifs et à offrir à chacun les conditions favorables à son épanouissement et à son développement (Bonnet, Dupont et Huget, 1990). Dans la plupart des pays, l'éducation est perçue comme la première et la plus importante des organisations (Valérin, 1991). Bien qu'elle soit généralement publique et à but non lucratif, elle se distingue par le fait que son objet central est l'être humain : l'élève, considéré comme l'élément de base à former, et l'enseignant, en tant qu'acteur principal de ce processus de transformation (Moisset et al, 1997). Ainsi, l'efficacité d'un système éducatif repose en grande partie sur le degré d'engagement de son corps enseignant.

Or, dans de nombreux contextes, y compris au Maroc, les politiques éducatives bien qu'ambitieuses rencontrent parfois des résistances ou un faible taux d'appropriation au niveau local. Cela interroge les conditions dans lesquelles les enseignants peuvent ou non s'engager pleinement dans ces dynamiques de changement. Dans ce sens, la question de leur engagement organisationnel revêt une importance particulière. L'engagement affectif, normatif et calculé, tels que conceptualisés par Meyer et Allen (1991), permet de comprendre dans quelle mesure les enseignants adhèrent émotionnellement à leur mission, se sentent moralement liés à leur établissement ou restent attachés à leur poste en raison des coûts d'un éventuel départ. Dans la présente étude, il était question de mesurer et d'explorer le niveau d'engagement organisationnel des enseignants marocains afin de comprendre leur disposition à accompagner les réformes en cours et à contribuer à leur réussite effective.

1- CADRE THEORIQUE

1-1-Cadre conceptuel

En éducation, l'engagement organisationnel se définit comme étant la force d'identification et d'implication de l'enseignant envers les objectifs et les valeurs de l'école (Ross et Gray, 2006). Ils notent également que les enseignants qui montrent un fort degré d'engagement sont davantage portés à participer à des activités non définies par leur tâche et ayant un effet sur les élèves.

Pour définir l'engagement organisationnel, la définition « classique » de Porter et al, (1974) est souvent utilisée. Celle-ci décrit l'engagement comme l'identification et l'implication d'un employé envers son organisation. Les employés engagés partagent les valeurs de l'organisation, souhaitent y rester et sont prêts à fournir des efforts supplémentaires pour elle. Il s'agit d'une approche globale et unidimensionnelle.

Plusieurs auteurs ont proposé une approche multidimensionnelle de l'engagement organisationnel (Meyer et Allen, 1991 ; Ross et Gray, 2006). De ce fait, le modèle tridimensionnel de Meyer et Allen (1991) a fait l'objet de nombreuses validations (Commeiras et Fournier, 2000 ; Meyer et al., 2002). Selon eux, l'EO est un concept tridimensionnel contenant trois dimensions 1) l'engagement affectif, lié au concept attitudinal par lequel l'individu persiste dans la profession par amour du métier ; 2) l'engagement normatif dont lequel la personne s'engage par devoir ou par obligation et 3) l'engagement calculé liés au concept comportemental, et dans lesquels la décision de poursuivre dans la profession est justifiée par les coûts et les avantages associés à la permanence dans le métier.

1-2-Dimensions de l'engagement organisationnel

Aujourd'hui, l'approche prédominante de l'engagement organisationnel est celle développée par Meyer et Allen (1997). Le modèle tridimensionnel qu'ils ont développé a fait l'objet de nombreuses validations et semble à l'heure actuelle, s'imposer comme la conceptualisation la plus complète de ce construit. Pour Meyer et Allen (1991), tout en restant un état psychologique qui reflète la relation des salariés à leur organisation, le concept d'engagement comporte plusieurs dimensions. Leur approche fait de l'engagement un construit multidimensionnel à trois composantes :

L'engagement affectif fait appel aux émotions, aux valeurs, à l'identification et à l'implication d'un employé. L'engagement se fait donc par désir et par choix. Un enseignant peut faire la promotion de son école parce qu'il croit fermement au projet éducatif de celle-ci. Il investira du temps et de l'énergie parce que ses valeurs et ses croyances personnelles coïncident avec celles véhiculées par le projet en question. Or, comme l'école est définie en principe par un projet éducatif, cet enseignant aura un degré d'engagement affectif élevé.

L'engagement normatif se rapporte aux normes personnelles, morales et sociales. La personne s'engage alors par devoir ou par obligation. Un enseignant peut être engagé envers son école parce qu'il s'agit d'une norme. Il suffit de penser à la participation des enseignants aux activités parascolaires. Ainsi, un individu engagé de façon normative demeure dans l'organisation parce qu'il le doit (Allen & Meyer, 1990). Généralement c'est une forme d'engagement influencée par le processus de socialisation et/ou la culture de l'organisation (Cohen, 2007).

L'engagement calculé ou de continuité désigne les coûts perçus par l'employé si compte quitter l'organisation. Cette dimension fait référence à la nécessité de rester dans l'organisation compte tenu du coût associé au départ de l'organisation. Il repose sur la théorie d'échange de Becker (1960), qui stipule que l'individu évalue la possibilité de quitter l'organisation en comparant les avantages liés à son travail avec les pertes associées à son départ. Ainsi il existe plusieurs éléments qui influencent l'engagement calculé. Nous citerons par exemple, le manque d'alternatives sur le marché du travail, les avantages liés à la retraite, les compétences, le statut la sécurité, généralement perçus différemment d'un individu à l'autre, ce qui explique qu'il n'est pas possible d'en généraliser le descriptif.

2- REFORME EDUCATIVE AU MAROC : UNE VUE D'ENSEMBLE

Au fil des années, plusieurs réformes, ont marqué le paysage éducatif marocain. Des réformes souvent concentrées sur une seule composante (réformes des approches pédagogiques, révisions des contenus, changement dans la formation initiales des enseignants.....) mais ces réformes n'ont jamais abordé de manière intégrée l'ensemble des composantes du système à la fois. En 2022, le ministère de l'éducation nationale, du préscolaire et des sports a adopté une feuille de route 2022-2026 pour la réforme du système éducatif qui a pour objectifs stratégiques L'amélioration de la qualité des apprentissages. Une réforme guidée par trois priorités majeures à savoir, la maîtrise des apprentissages fondamentaux, l'accès élargi aux activités parascolaires, et la réduction significative de la déperdition scolaire. Les objectifs chiffrés à l'horizon 2026 sont : doubler le taux des élèves maîtrisant les apprentissages de base, doubler le nombre de ceux bénéficiant d'activités parascolaires, et réduire d'un tiers le taux de décrochage scolaire.

Pour atteindre ces objectifs, le programme adopte une approche centrée sur trois axes d'intervention fondamentaux, à savoir l'élève, l'enseignant et l'établissement scolaire. Ces axes structurent l'ensemble des actions à mettre en œuvre pour garantir un changement réel et durable.

La réforme se décline concrètement à travers 12 engagements opérationnels, conçus pour transformer de manière perceptible l'expérience scolaire des élèves, renforcer les compétences et la motivation des enseignants, et améliorer le fonctionnement des établissements.

pour la mise en œuvre pratique de la feuille de route de la réforme de l'éducation 2022-2026, Le programme des écoles pionnières constitue un cadre fondamental, il repose sur la mise en œuvre de diverses initiatives au sein de ces établissements, notamment l'amélioration des conditions de travail du personnel éducatif, l'application des méthodes pédagogiques les plus efficaces et la

fourniture de ressources technologiques de pointe pour faciliter leurs responsabilités de manière cohérente et efficace.

Le programme des écoles pionnière s’inspire des recommandations du Global Education Evidence Advisory Panel les "great buys" pour l’éducation et Combine deux de ses recommandations sur la manière de faire face à la crise de l’apprentissage dans les pays à revenu faible et intermédiaire(Ibrahim et al., s. d,2024).

Le programme a été conçu selon une approche plus holistique, plus cohérente qui assure l’intégration de quatre composantes structurées liées aux trois axes de la feuille de route 2022-2026, qui sont mises en œuvre simultanément au sein d’un paquet unique permet d’améliorer durablement la qualité de l’éducation au Maroc.

3- METHODOLOGIE

3-1 : Participants

L’enquête a été menée auprès d’un échantillon composé de 379 enseignants primaire de la direction provinciale de Zagora au sud-est du Maroc.

L’échantillon se compose de 27 % des femmes 73 %des hommes, 43% sont âgés de (30 à 39 ans),23% entre (40 à 49 ans) ,18 % moins de 30 ans et 11% plus de 50 ans. 45 % des participants ont une ancienneté professionnelle moins de 10 ans, 30% entre (11 à 20 ans) et 20 % entre (21 à 30 ans) et 5 % plus de 30ans d’expérience.

Concernant le milieu d’exercice, environ 55 % des enseignants travaillent en milieu rural, contre 27 % en milieu urbain et 18 % en milieu semi urbain compte tenu des spécificités liées au contexte géographique dans la province. En ce qui concerne la situation matrimoniale, 75 % des participants sont mariés, tandis que le reste se répartit entre célibataires, divorcés ou veufs.

Par ailleurs, une proportion importante des répondants 76 % a déclaré qui obtenu une licence.

3-2 : Instrument

Pour mesurer l’engagement organisationnel nous avons utilisé l’échelle de Meyer et Allen (1991). Elle repose sur trois dimensions : affective, calculée et normative et comporte 18 items (6 par dimension). Ces items sont présentés sur une échelle de type Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 4 (tout à fait en accord).

La mesure de la fiabilité interne de l’échelle a été effectué en calculant l’indice alpha de Cronbach, celui-ci nous donne une estimation de l’homogénéité des items d’un ou plusieurs éléments dans une échelle de mesure, sa valeur varie entre 0 et1, elle est considérée fiable à partir de 0.7. Les résultats de mesure pour la présente recherche, pour l’engagement normatif ($\alpha = 0,92$), alors que pour l’engagement affectif ($\alpha = 0,91$) et l’engagement de continuité ($\alpha = 0,88$).

4- RESULTATS

4-1 : Niveau d’engagement organisationnel chez les enseignants

Tableau 1 : réponses des enseignants aux items liés à l’engagement organisationnel

Items	Indice statistiques	Degré d’appréciation				Total approbation
		1	2	3	4	
ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL AFFECTIF						
1-J’ai le sentiment de « faire partie de la famille » dans cet établissement.	F	20	32	172	155	
	%	5,3	8,4	45,4	40,9	86,3%
2-Mon établissement scolaire représente	F	19	24	164	172	

beaucoup pour moi	%	5	6,3	43,3	45,4	88,7%
3-Je me sens affectivement attaché à ce poste.	F	15	42	157	165	
	%	4	11,1	41,4	43,5	84,9%
4-Je ressens un très fort sentiment d'appartenance à l'école	F	17	27	156	179	
	%	4,5	7,1	41,2	47,2	88,4%
5-Je suis fier(e) d'appartenir au secteur de l'enseignement	F	17	23	144	195	
	%	4,5	6,1	38	51,5	89,5%
6-Je ressens vraiment les problèmes de mon école comme si c'étaient les miens	F	32	52	158	137	
	%	8,4	13,7	41,7	36,1	77,8%
ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL NORMATIF						
1-Il ne serait pas moralement correct de quitter mon poste actuel maintenant	F	30	44	158	147	
	%	7,9	11,6	41,7	38,8	80,5%
2-Il ne serait pas correct de quitter maintenant mon poste actuelle, même si j'y trouvais avantage	F	44	84	154	97	
	%	11,6	22,2	40,6	25,6	66,2%
3-J'estime que je serais coupable si je quittais maintenant poste actuelle	F	55	95	133	96	
	%	14,5	25,1	35,1	25,3	60,4%
4-Je trahirais la confiance que l'on me fait si je quittais maintenant mon poste actuelle	F	67	87	128	97	
	%	17,7	23	33,8	25,6	59,4%
5-Si on m'offrait un poste dans un autre secteur, je ne trouverais pas correct de quitter mon poste actuelle	F	66	74	135	104	
	%	17,4	19,5	35,6	27,4	63%
6-Je ne quitterais pas mon poste maintenant parce que j'estime avoir des obligations envers des personnes qui y travaillent	F	56	72	140	111	
	%	14,8	19	36,9	29,3	66,2%
ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL CALCULE						
1-Je ne voudrais pas quitter mon poste actuel parce que j'aurais beaucoup à y perdre	F	57	77	144	101	
	%	15	20,3	38	26,6	64,6%
2-Pour moi personnellement, quitter mon poste actuelle aurait beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages	F	49	74	151	105	
	%	12,9	19,5	39,8	27,7	67,5%
3-Je continue à travailler dans ce poste parce que je ne pense pas qu'une autre pourrait m'offrir les mêmes avantages	F	85	103	110	81	
	%	22,4	27,2	29	21,4	50,4%
4-Je n'ai pas d'autre choix que de rester dans mon poste actuelle	F	83	85	131	80	
	%	21,9	22,4	34,6	21,1	55,7%
5-Je reste dans mon poste actuelle parce que je ne vois pas où je pourrais aller ailleurs	F	94	92	118	75	
	%	24,8	24,3	31,1	19,8	50,9%

6-J'estime mes possibilités de choix trop limitées pour envisager de quitter mon poste actuelle	F	105	102	110	62	
	%	27,7	26,9	29	16,4	45,4%

Source : réalisé par l'auteur

Légende :

1 : Pas du tout d'accord

2 : Pas d'accord

3 : d'accord

4 : Tout à fait d'accord

Le tableau présenté ci-dessus expose la répartition des réponses des enseignants concernant leur engagement organisationnel. De manière générale, les résultats indiquent que la majorité des enseignants manifestent un niveau élevé d'engagement. En effet, les pourcentages cumulés des réponses positives (réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord »), traduisant leur adhésion aux affirmations proposées, sont largement supérieurs à ceux des réponses négatives (« pas d'accord » et « pas du tout d'accord »), exprimant leur désaccord, et ce, pour la quasi-totalité des items.

Par ailleurs, il ressort que l'engagement affectif se distingue nettement des deux autres dimensions de l'engagement organisationnel. Les taux d'approbation relatifs à cette dimension sont sensiblement plus élevés que ceux enregistrés pour les dimensions normative et calculée. Ces résultats suggèrent que les enseignants du primaire entretiennent un lien affectif fort avec leur établissement, en comparaison avec les formes d'engagement fondées sur le devoir (engagement normatif) ou sur l'évaluation des coûts et bénéfiques (engagement calculé).

Concernant l'engagement affectif, 88,4% des enseignants éprouvent un sentiment d'appartenance à leurs écoles, 88,7 % des enseignants affirment que leurs écoles représentent beaucoup pour eux, 77,8 % des enseignants ressentent que les problèmes de leurs écoles sont aussi les leurs, encore 86,3 % des enseignants sentent qu'ils « font partie de la famille » au sein de leurs écoles, 89,5 % des enseignants sont fiers de faire partie de leurs établissements.

Par rapport à l'engagement normatif, les résultats du tableau montrent que 80,5 % des enseignants estiment que moralement, il ne leur semble pas correct de quitter leurs écoles maintenant, 66,2% des enseignants renseignent que leurs écoles les ont beaucoup aidés, ils leur doivent beaucoup, 66,2 % des enseignants disent qu'ils ne quitteront pas leurs écoles maintenant parce qu'ils estiment avoir des obligations envers certaines personnes qui y travaillent, 60,4 % des enseignants estiment qu'ils seront coupables s'ils quittaient maintenant leurs écoles, 59,4 % des enseignants pensent qu'ils trahiraient la confiance qu'on leur donne s'ils quittaient maintenant leurs écoles et 63 % des enseignants sont ceux qui déclarent que si on leur offrait du travail ailleurs, ils ne trouveraient pas correct de quitter leurs écoles.

Quant à l'engagement calculé, les résultats du tableau renseignent que 64,6 % des enseignants estiment qu'ils ne voudraient pas quitter leurs écoles actuelles car ils auraient beaucoup à y perdre, 67,5 % des enseignants déclarent que quitter leurs écoles auraient beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages, 50,9 % des enseignants affirment qu'ils restent dans leurs écoles parce qu'ils n'ont pas là où aller ailleurs, 55,7 % des enseignants affirment qu'ils n'ont pas d'autres choix que de rester dans leurs écoles actuelles et enfin 45,4 % des enseignants déclarent que leurs possibilités de choix sont trop limitées pour envisager de quitter leurs poste actuelle.

Tableau 2 : Indices statistiques relatifs à l'engagement organisationnel

	Moyenne	Ecart type	Variance	N	Interprétation
Engagement organisationnel affectif	3,24	0,69	0,48	379	Engagement fort
Engagement organisationnel normatif	2,80	0,84	0,71	379	Engagement modéré

Engagement organisationnel calculé	2,57	0,82	0,68	379	Engagement modéré
Engagement organisationnel	2,87	0,66	0,437	379	

Source : réalisé par l'auteur

Les résultats de tableau ci-dessus renseignent que les enseignants concernés par notre enquête sont bien engagés à leurs établissements scolaires. En effet, la moyenne des réponses à l'échelle d'engagement organisationnel dans sa globalité est ($M= 2,87$; $ET=0,66$), ce qui dénote un degré d'engagement organisationnel élevé de la part des enseignants. Concernant différentes dimensions d'engagement, pour l'engagement affectif ($M=3,24$; $ET=0,69$), soit un engagement affectif fort et élevé, pour l'engagement normatif ($M= 2,80$; $ET = 0,84$) traduisant un degré d'engagement modéré et que pour l'engagement calculé ($M=2,57$; $ET =0,82$) indiquant un degré d'engagement modéré. Ces résultats confirment ceux contenus dans les tableaux des fréquences présentés précédemment. Que tout en exprimant toutes les trois dimensions d'engagement, l'engagement affectif est la dimension d'engagement organisationnel la plus exprimée par les enseignants, suivie de l'engagement normatif et l'engagement calculé vient en dernière position.

5 : DISCUSSION DES RESULTATS

L'engagement organisationnel tel que présenté dans la partie théorique apparaît comme un concept de première importance dans un contexte de réforme éducative qui montre le degré d'adhésion des enseignants aux objectifs de la nouvelle réforme.

5-1 : Engagement affectif

Les résultats montrent que l'engagement affectif est la forme de l'engagement la plus exprimée par les enseignants et qui prime sur les autres dimensions ($M=3,24$; $ET =0,69$). Les enseignants demeurent membres de leurs écoles par désir, ils aiment leurs écoles, ils s'y identifient et s'y attachent émotionnellement. C'est pourquoi ils y restent. Ils aiment leur travail, leur métier d'enseigner, c'est ainsi qu'ils s'y adonnent assidument (préparation des leçons, des documents pédagogiques, assiduité...). Les items de cette dimension (J'ai le sentiment de « faire partie de la famille » dans cet établissement, Mon établissement scolaire représente beaucoup pour moi, Je suis fier(e) d'appartenir au secteur de l'enseignement, ...) démontrent un attachement affectif des enseignants à leurs écoles hormis tous les calculs des coûts.

La dimension affective de l'engagement est considérée comme la plus intéressante pour l'organisation (paillé,2004). Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'engagement affectif est relié positivement à des sentiments positifs envers l'organisation et à un sentiment d'appartenance avec les collègues de travail (Bergman, 2006 ; Guerrero et Herrbach, 2005 ; Herrbach, 2006 ; Meyer et coll. 2004, Johnson et Chang, 2008). Notre raisonnement s'inscrit dans ce courant de pensée. En effet, les enseignants engagés affectivement aiment leur travail et sont motivés à déployer des efforts supplémentaires pour favoriser le succès de leurs écoles.

Donc, la prédominance de l'engagement affectif traduit une forte identification des enseignants à leur profession et à leur établissement scolaire. Cet attachement affectif reflète une conviction personnelle quant à la valeur et à la mission éducative, mais aussi un sentiment d'appartenance et de fierté vis-à-vis de l'école publique. Ce constat corrobore les études qui considèrent l'engagement affectif comme la dimension la plus souhaitable de l'engagement organisationnel, car elle est associée à une motivation intrinsèque, à une implication volontaire et à une meilleure performance professionnelle.

5-2 : Engagement normatif

Les résultats montrent que l'engagement normatif vient en deuxième les enseignants ressentent une obligation morale à travailler pour leurs écoles normatif ($M= 2,80$; $ET = 0,84$) traduisant un degré d'engagement modéré et considèrent qu'il est un devoir d'y rester. Ils y demeurent donc par

loyauté. Ils estiment que leurs écoles ont beaucoup fait pour eux et les quitter s'entend comme une sorte de trahison.

Le niveau modéré de l'engagement normatif indique que le sentiment d'obligation morale envers l'institution est présent, mais pas suffisamment fort pour constituer un moteur principal de l'attachement. Les enseignants semblent conscients de leur rôle social et de leurs responsabilités professionnelles, mais ce facteur normatif reste secondaire par rapport à l'attachement émotionnel.

Par ailleurs ces résultats révèlent que les enseignants se sentent tenus, dans une certaine mesure, de répondre aux attentes de la réforme éducative, sans pour autant développer un sentiment d'obligation suffisamment fort pour générer une adhésion pleine et entière à la réforme. Ce positionnement intermédiaire peut s'expliquer par le caractère souvent prescriptif des réformes éducatives, qui suscitent une conformité professionnelle plus qu'une conviction profonde, ainsi que par un manque de clarté perçu quant aux finalités ou aux bénéfices attendus de la réforme. Il peut également refléter l'effet cumulatif des charges de travail, des exigences administratives et des transformations successives du système, qui encouragent une attitude prudente, fondée davantage sur le devoir que sur l'enthousiasme. Un tel niveau d'engagement suggère que, si les enseignants respectent globalement les orientations imposées, leur implication demeure limitée, ce qui pourrait restreindre l'initiative pédagogique et la dynamique d'appropriation de la réforme. Ces résultats soulignent ainsi la nécessité de renforcer les mécanismes de communication, de soutien et de participation des enseignants, afin de transformer cet engagement par obligation en une adhésion plus affective et durable, indispensable à la réussite du processus de changement.

5-3 : Engagement calculé

Les résultats de cette recherche ont montré que les enseignants expriment un niveau modéré d'engagement calculé ($M= 2,57$; $ET = 0,82$). Ce qui suggère que les enseignants n'évaluent pas leur maintien dans le métier principalement en termes de coûts ou de bénéfices matériels. Bien que certains puissent percevoir un manque d'alternatives professionnelles ou des avantages à conserver leur poste, ces considérations restent moins déterminantes que l'attachement affectif. Ce niveau intermédiaire suggère que, sans percevoir des raisons suffisamment fortes pour s'en détacher, les enseignants n'identifient pas non plus d'avantages majeurs susceptibles de renforcer leur attachement instrumental. Un tel positionnement peut s'expliquer par des conditions de travail perçues comme relativement stables, mais parfois insuffisamment valorisantes, ou encore par l'incertitude entourant les retombées concrètes des réformes en cours. L'engagement calculé modéré révèle ainsi une forme d'implication prudente, davantage motivée par la sécurité professionnelle et l'absence d'alternatives perçues que par un réel intérêt pour l'organisation. Cette situation peut limiter la mobilisation proactive des enseignants, soulignant la nécessité pour les responsables éducatifs de créer un environnement plus attractif et incitatif en termes de reconnaissance, d'opportunités de développement et de soutien professionnel afin de consolider un engagement plus profond et moins dépendant d'une logique de coûts et de bénéfices.

Dans notre étude, la primauté de l'engagement affectif chez nos enseignants vient émousser les effets négatifs de l'engagement raisonné et constitue un avantage pour les écoles qui bénéficient des efforts et de toutes les autres contributions des enseignants pour la mise en œuvre des réformes pédagogiques et organisationnelles.

CONCLUSION

Cette étude a pour objectif de mesurer et d'analyser l'engagement organisationnel des enseignants des écoles primaire marocains. De manière précise, elle visait à déterminer la dimension d'engagement organisationnel (affectif, normatif ou calculé) exprimés par les enseignants. A la lumière des résultats obtenus, il ressort que les enseignants sont engagés à leurs établissements. Ils demeurent dans leurs écoles, adhèrent aux buts et valeurs de celles-ci et fournissent des efforts pour l'atteinte des objectifs de leurs établissements. En somme, ils ont un engagement moyen envers leurs écoles. Les résultats montrent également que les enseignants manifestent les trois formes d'engagement organisationnel : affectif, normatif et calculé. Mais, l'engagement affectif prime sur

l'engagement normatif et calculé. Les enseignants expriment un engagement affectif élevé alors que leur engagement normatif et leur engagement calculé se trouvent à un niveau moyen.

Les résultats obtenus révèlent un engagement affectif élevé des enseignants, accompagné d'un engagement normatif et calculé modérés. Ce profil est particulièrement intéressant lorsqu'il est mis en perspective avec les réformes éducatives actuelles au Maroc, notamment le projet des Écoles pionnières qui place l'enseignant au centre du changement.

Un engagement affectif fort signifie que les enseignants adhèrent à leur métier par conviction et par attachement à leur rôle éducatif, ce qui constitue un atout majeur pour la réussite des réformes. Dans un contexte où l'école publique marocaine est appelée à améliorer la qualité des apprentissages et à réduire les inégalités, cette dimension affective peut favoriser une mobilisation volontaire des enseignants et une appropriation des nouvelles méthodes pédagogiques. Elle reflète également la volonté des enseignants de s'impliquer activement dans la mission de l'école, au-delà des contraintes matérielles.

En revanche, le niveau modéré de l'engagement normatif suggère que le sentiment d'obligation morale ou de loyauté vis-à-vis de l'institution reste limité. Cela peut être lié à un déficit de reconnaissance institutionnelle, à des difficultés dans les conditions de travail (surcharge des classes, manque de ressources, encadrement insuffisant) ou encore à une certaine méfiance vis-à-vis de la capacité des réformes à produire des résultats durables.

En somme, ces résultats traduisent une dynamique positive : l'engagement des enseignants repose davantage sur une adhésion volontaire et émotionnelle que sur des contraintes normatives ou utilitaires. Toutefois, la relative faiblesse des dimensions normative et calculée peut également refléter un besoin de renforcer la reconnaissance institutionnelle, les conditions de travail et les perspectives professionnelles, afin de consolider toutes les dimensions de l'engagement organisationnel.

Cependant, cette étude comporte certaines limites. D'abord, elle a été conduite exclusivement auprès des enseignants du cycle primaire, ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres niveaux d'enseignement (secondaire, qualifiant, supérieur). La deuxième limite correspond à la nature transversale de l'étude qui ne permet pas d'inférer des liens de causalité entre l'ensemble des variables étudiées. Ainsi, l'absence de données longitudinales empêche d'analyser l'évolution de l'engagement dans le temps ou d'établir des relations causales entre l'engagement et d'autres variables organisationnelles. Ces limites ouvrent des perspectives pour les recherches futures, notamment le recours à des approches mixtes et l'intégration d'analyses longitudinales.

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), 1–18.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61–89.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32–40. <https://doi.org/10.1086/222820>
- Bonnet, F., Dupont, P., & Huget, G. (1990). L'école et le management : Gestion stratégique d'un établissement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 166–169.
- Cohen, J. (2007). Interdisciplinary psychoanalysis and the education of children: Psychoanalytic and educational partnerships. In R. A. King, P. B. Neubauer, S. I. Abrams & A. S. Dowling (Eds.), *Psychoanalytic study of the child* (Vol. 62, pp. 180–207). New Haven: Yale University Press.
- Commeiras, N., & Fournier, C. (2002). Ambiguïté de rôle et implication organisationnelle de la force de vente au cours du cycle de carrière : État de l'art et application empirique. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 43, 2–19.
- Diet, E. (2025). Groupe d'appartenance. *Vocabulaire clinique de l'analyse de groupe* (p. 147-149). Érès. <https://shs.cairn.info/vocabulaire-clinique-de-l-analyse-de-groupe--9782749282213-page-147?lang=fr>.

- Diet, E. (2011). À propos de René Kaës Les alliances inconscientes Paris, Dunod, coll. « Psychismes », 2010, 252 p. Connexions, 96(2), III-III. <https://doi.org/10.3917/cnx.096.0179c>.
- Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance. Revue internationale de psychosociologie, XI(24), 97-117. <https://doi.org/10.3917/rips.024.0097>.
- Driouich, I. (2024). L'engagement affectif et ses déterminants organisationnels. Management des Ressources Humaines, 12(1), 45-61.
- Ibrahim, H., de Barros, A., Deschênes, S., & Glewwe, P. (2024). The Best Buy? Prospective Evidence on Successful Remediation in Morocco's Public Primary Schools. Ministère de l'Éducation Nationale, J-PAL & Morocco Innovation and Evaluation Lab.
- Louche, C. (2012). Introduction à la psychologie du travail et des organisations. Paris : Armand Colin.
- MENPS – Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. (2022). Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements pour une école publique de qualité.
- MENPS – Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports. (2022). Projet de l'enseignement selon l'approche de la spécialité en enseignement primaire : Le cadre de référence.
- Moisset, J.-J., & Plante, J. (1997). Qualité totale comme base et stratégie d'une culture de la réussite scolaire au Québec. In J.-J. Moisset & J.-P. Brunet (Eds.), Culture et transformation des organisations en éducation. Montréal : Les éditions Logiques.
- Noah, C. (2017). Plateau de carrière et engagement organisationnel dans le secteur public camerounais : rôle du soutien organisationnel perçu. Revue de gestion des ressources humaines, 104(2), 23-34. <https://doi.org/10.3917/grhu.104.0023>.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatry technicians. Journal of Applied Psychology, 59(5), 603-609.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006a). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. School Effectiveness and School Improvement. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006b). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. Canadian Journal of Education, 29(3), 798-822. <https://doi.org/10.2307/20054196>
- Sophie, F. (2022). L'influence du soutien social sur l'engagement affectif des enseignants. Journal de Recherche en Sciences de l'Éducation, 14(1), 98-117.
- Stéphane, R., Tremblay, F. A., & Morin, L. (2014). La justice organisationnelle et ses effets sur l'engagement organisationnel des employés. Revue Internationale de Gestion, 19(3), 24-37.
- Tsouli Moustaked. J & Drissi Saidi. S (2021) « L'Impact de la Justice Organisationnelle sur l'Engagement Affectif dans l'Administration Publique au Maroc », African Scientific Journal « Volume 03, Numéro 6 » p: 105-130
- Valérin, J. (1991). La gestion administrative et pédagogique des écoles. Guide pour les directeurs et directrices d'écoles. UNESCO.