Revue-IRS

Revue Internationale de la Recherche Scientifique (Revue-IRS)

ISSN: 2958-8413

Vol. 4, No. 6, Novembre 2026

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license.

MOTIVATION DES ENSEIGNANTS DANS LE DÉPARTEMENT DE TIVAOUANE : LES LEVIERS ORGANISATIONNELS À L'ÉPREUVE DES CONTRAINTES DU TRAVAIL SCOLAIRE

Assane Fall[1] et Mamadou Samba Souleye Hanne dit Baba Hanne[2]

[1] Enseignant-chercheur en sciences de gestion, FASEG–Université Cheikh Anta Diop de Dakar ; LEMSTRAT, Sénégal.

[2] Étudiant en sciences de l'éducation et en psychologie, spécialité neuroéducation, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

Résumé

La motivation des enseignants ne peut être appréhendée indépendamment des conditions dans lesquelles s'exerce le travail scolaire. Cet article examine, dans une perspective organisationnelle, les difficultés professionnelles rapportées par des acteurs du système éducatif dans le département de Tivaouane, au Sénégal. Il s'appuie sur une enquête exploratoire par entretiens, menée de mars à juin 2026 auprès de 18 enseignants en exercice et de 6 directeurs d'école. Les préoccupations rapportées portent sur les conditions matérielles, les effectifs des classes et la charge pédagogique, la rémunération et les perspectives de carrière, la reconnaissance, les relations professionnelles ainsi que la formation et l'accompagnement. L'analyse mobilise le modèle exigences-ressources du travail et la théorie de l'autodétermination pour interpréter ces dimensions, sans leur attribuer une portée causale que le dispositif ne permet pas d'établir. Les résultats font ressortir la place des contraintes matérielles et pédagogiques ainsi que l'intérêt potentiel des ressources relationnelles et professionnelles. Compte tenu de la taille de l'échantillon, de son mode de constitution par convenance et du caractère exploratoire du dispositif, l'étude constitue un diagnostic et non une mesure du niveau de motivation des enseignants. Elle propose des pistes de réflexion pour le management des établissements et pour une enquête ultérieure plus systématique.

Mots-clés : *motivation au travail ; enseignants ; exigences et ressources du travail ; soutien organisationnel ; management scolaire ; Sénégal.*

Digital Object Identifier (DOI) : https://doi.org/10.5281/zenodo.**24406675**

1. Introduction

La motivation des enseignants occupe une place importante dans les débats relatifs au fonctionnement des systèmes éducatifs et à la qualité de l'enseignement. Elle est parfois rapportée à la vocation ou aux dispositions individuelles des enseignants. Une telle lecture demeure toutefois incomplète lorsqu'elle laisse de côté les conditions concrètes dans lesquelles le travail pédagogique est accompli. Préparer les cours, gérer les classes, évaluer les apprentissages et accompagner les élèves mobilisent du temps, des compétences, des ressources matérielles et des capacités de

coordination. L'expérience professionnelle dépend donc aussi de l'organisation du travail et des moyens effectivement accessibles.

Cette question présente un intérêt particulier pour les sciences de gestion. L'établissement scolaire peut être étudié comme une organisation dans laquelle la répartition des tâches, les ressources disponibles, les pratiques d'encadrement, les règles de carrière et les relations professionnelles structurent l'activité quotidienne. Les recherches menées dans différents contextes montrent que les conditions de travail, le soutien de la direction et les caractéristiques de l'environnement scolaire sont associés à la satisfaction professionnelle des enseignants (Toropova, Myrberg et Johansson, 2021 ; Eryilmaz et al., 2025). Des travaux consacrés à l'Afrique subsaharienne francophone ont également examiné les liens entre coûts de fonctionnement, satisfaction des enseignants et résultats scolaires, en soulignant que ces dimensions ne se confondent pas (Michaelowa, 2002 ; Michaelowa et Wittmann, 2007).

L'enquête mobilisée ici recueille les préoccupations exprimées par 18 enseignants en exercice et 6 directeurs d'école dans le département de Tivaouane. Les thèmes abordés concernent les conditions matérielles, les effectifs des classes et la charge pédagogique, la rémunération et les perspectives de carrière, la reconnaissance, les relations professionnelles ainsi que la formation et l'accompagnement. Ces éléments permettent de construire une première lecture des difficultés évoquées. Leur portée demeure néanmoins limitée par la taille de l'échantillon, par son mode de constitution et par le caractère exploratoire du dispositif.

La question qui guide l'article est la suivante : comment les contraintes du travail scolaire et les ressources organisationnelles évoquées par les acteurs interrogés permettent-elles d'éclairer les difficultés professionnelles susceptibles d'affecter la motivation enseignante dans le contexte étudié ? L'objectif est de présenter les constats de l'enquête, de les mettre en perspective à partir de cadres théoriques en gestion et d'identifier des pistes d'action qui devront être évaluées. L'article est organisé en six parties : le cadre théorique (1), la méthodologie (2) et les résultats (3) sont suivis de leur discussion (4), des implications managériales (5) et des limites et perspectives de recherche (6).

2. Cadre théorique et grille de lecture

2.1 Motivation, satisfaction et engagement

La motivation renvoie aux processus qui orientent l'action, déterminent l'intensité de l'effort et contribuent à sa persistance. La satisfaction professionnelle désigne plutôt l'évaluation que l'individu porte sur son expérience de travail. L'engagement correspond à la mobilisation de l'énergie et de l'attention dans l'activité. Ces notions sont liées, mais elles ne sont pas interchangeables. Un enseignant peut continuer à exercer son métier et à s'investir auprès des élèves tout en exprimant une insatisfaction à l'égard de ses conditions de travail. De même, la mention d'une difficulté professionnelle ne suffit pas à conclure à une démotivation.

La théorie de l'autodétermination met en évidence trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Les environnements qui soutiennent ces besoins sont susceptibles de favoriser une motivation de meilleure qualité, tandis que ceux qui les entravent peuvent fragiliser l'autorégulation et le bien-être (Deci et Ryan, 2000 ; Ryan et Deci, 2000). Dans le contexte scolaire, cette perspective conduit à examiner les marges de décision dont disposent les enseignants, les possibilités de développer leurs compétences et la qualité des relations professionnelles.

2.2 Le modèle exigences-ressources du travail

Le modèle exigences-ressources du travail (Job Demands–Resources, JD-R) distingue les exigences professionnelles, qui mobilisent durablement des efforts physiques, cognitifs ou émotionnels, et les ressources qui facilitent l'accomplissement du travail, contribuent à réduire le coût des exigences ou soutiennent le développement professionnel (Bakker et Demerouti, 2007 ; Bakker et Demerouti, 2017). Sa souplesse permet de l'appliquer à des métiers différents, en tenant compte des caractéristiques propres à chaque environnement de travail.

Dans le secteur scolaire, les effectifs élevés, la multiplicité des tâches, les contraintes matérielles et certaines difficultés d'affectation peuvent être analysés comme des exigences ou des obstacles au travail. À l'inverse, le soutien de la direction, la coopération entre collègues, l'accès à des ressources pédagogiques et une formation adaptée peuvent constituer des ressources. Leur présence ne supprime pas nécessairement les contraintes structurelles, mais elle peut contribuer à rendre le travail plus réalisable et à faciliter la résolution des difficultés.

Ce cadre invite à éviter une interprétation mécanique. Une contrainte matérielle ne provoque pas automatiquement une baisse de motivation ; ses effets dépendent notamment de son intensité, de sa durée, des ressources disponibles et des marges de manœuvre des acteurs. De même, le soutien de proximité ne peut se substituer à des décisions

relevant d'autres niveaux de responsabilité, par exemple en matière de recrutement, d'infrastructures ou de politique de rémunération.

2.3 Reconnaissance, équité et soutien de proximité

La rémunération, les perspectives de carrière et la reconnaissance renvoient à la relation d'emploi et à la manière dont les contributions professionnelles sont prises en considération. La reconnaissance ne se réduit pas à une récompense financière. Elle peut également se manifester par la qualité du retour professionnel, la circulation de l'information, l'écoute des difficultés et la prise en compte de l'expérience. Ces pratiques doivent cependant rester compatibles avec les règles institutionnelles et les prérogatives réelles des responsables d'établissement.

Le management de proximité peut favoriser le dialogue, organiser la coopération et faire remonter les besoins. Son efficacité dépend néanmoins des moyens dont disposent les responsables scolaires et de leur capacité à agir sur les problèmes signalés. Les travaux de Toropova et al. (2021) et de Skaalvik et Skaalvik (2021) montrent l'intérêt d'étudier conjointement les exigences, les ressources du contexte scolaire et les attitudes professionnelles des enseignants. Dans le présent article, ces recherches servent de points de comparaison théoriques ; elles ne permettent pas de transposer directement leurs résultats au terrain de Tivaouane.

2.4 Grille de lecture retenue

La grille d'analyse articule trois ensembles de dimensions. Le premier concerne les exigences du travail : conditions matérielles, effectifs des classes et charge pédagogique. Le deuxième regroupe les ressources organisationnelles : soutien de la direction, coopération, relations professionnelles, formation et accompagnement. Le troisième porte sur les dimensions institutionnelles de la relation d'emploi : rémunération, évolution de carrière et reconnaissance. Les données empiriques décrivent principalement les difficultés et attentes rapportées ; elles ne mesurent pas directement la motivation, la satisfaction ou l'engagement. Ces derniers construits sont donc mobilisés comme repères d'interprétation et non comme variables observées.

3. Méthodologie

3.1 Type d'étude et participants

L'étude repose sur une enquête exploratoire menée auprès de 24 acteurs du système éducatif dans le département de Tivaouane, au Sénégal. L'échantillon comprend 18 enseignants en exercice et 6 directeurs d'école, parmi lesquels deux bénéficient d'une décharge de classe. Le recours à ces deux catégories vise à recueillir des perceptions issues, d'une part, de l'exercice direct de l'activité pédagogique et, d'autre part, des responsabilités d'encadrement et de gestion des établissements.

Les participants ont été sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage par convenance. Le choix des répondants a porté sur des enseignants en exercice et des directeurs d'école relevant du périmètre géographique de l'enquête. Ce mode de sélection, adapté à une première exploration de terrain, ne garantit pas la représentativité de l'échantillon et ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants du Sénégal.

3.2 Collecte et traitement des données

Les données ont été recueillies au moyen d'un guide d'entretien auprès des 24 participants, de mars à juin 2026. Les échanges ont porté sur les difficultés rencontrées dans l'exercice des fonctions professionnelles, notamment les conditions matérielles de travail, la charge pédagogique, la rémunération, les perspectives de carrière, la reconnaissance professionnelle, les relations au sein des établissements ainsi que les besoins de formation et d'accompagnement.

Les propos recueillis ont été regroupés par dimensions thématiques, présentées dans la section 3.

Les effectifs et les pourcentages sont rapportés séparément pour les enseignants (n = 18) et les directeurs (n = 6). Les pourcentages ont une fonction descriptive et indiquent la part des personnes de chaque groupe ayant mentionné une préoccupation. Ils ne constituent pas des estimations de prévalence dans la population enseignante. Les mentions non documentées pour une catégorie ne sont pas assimilées à des réponses négatives.

3.3 Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles

Le tableau 1 présente les caractéristiques individuelles des participants : âge, ancienneté professionnelle et niveau d'études.

Les enseignants interrogés comptent majoritairement entre 5 et 10 ans d'ancienneté (10 sur 18) et 13 sur 18 exercent depuis moins de 11 ans ; aucun ne dépasse 20 ans de carrière. Onze enseignants sur 18 ont moins de 40 ans (dont 4 de moins de 30 ans). Les directeurs forment un groupe plus âgé et plus expérimenté : 5 sur 6 ont 40 ans ou plus et tous justifient d'au moins 11 ans d'ancienneté, dont 3 de plus de 20 ans. Ce profil est cohérent avec

l'accès aux fonctions de direction après une période d'exercice en classe. Le baccalauréat est le niveau d'études le plus fréquent (14 enseignants sur 18 et 3 directeurs sur 6, soit 17 participants sur 24) ; 4 enseignants et 3 directeurs détiennent un diplôme supérieur (Bac + 2, licence ou master). L'échantillon présente ainsi une certaine diversité d'âges, d'expériences et de formations, mais la taille des sous-groupes interdit toute comparaison selon ces caractéristiques.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon

Caractéristiques	Enseignants (n = 18)	Directeurs (n = 6)	Total (N = 24)
Âge	**18**	**6**	**24**
Moins de 30 ans	4	0	4
30 à 39 ans	7	1	8
40 à 49 ans	5	3	8
50 ans et plus	2	2	4
Ancienneté professionnelle	**18**	**6**	**24**
Moins de 5 ans	3	0	3
5 à 10 ans	10	0	10
11 à 20 ans	5	3	8
Plus de 20 ans	0	3	3
Niveau d'études	**18**	**6**	**24**
Baccalauréat	14	3	17
Bac + 2	2	1	3
Licence	1	1	2
Master et plus	1	1	2

Source : données de l'enquête exploratoire.

3.4 Considérations éthiques

Les participants ont été informés de l'objet de l'étude et de l'usage académique des données avant les entretiens. Leur participation était volontaire et leur consentement a été recueilli oralement ; ils pouvaient se retirer à tout moment. Les propos ont été anonymisés : aucun nom de personne ni d'établissement n'est mentionné, et les notes d'entretien sont sécurisées.

4. Résultats

Les résultats sont présentés selon les principales dimensions auxquelles se rapportent les difficultés mentionnées par les participants. Les fréquences doivent être lues comme des décomptes descriptifs au sein des deux groupes interrogés. Les catégories n'étant pas nécessairement exclusives, leur addition ne correspond pas à un nombre total de personnes distinctes.

4.1 Conditions matérielles et charge pédagogique

Les conditions matérielles de travail sont mentionnées par 4 enseignants sur 18 (22 %) et 2 directeurs sur 6 (33 %). Les préoccupations rapportées portent sur l'état des infrastructures scolaires, la disponibilité du matériel pédagogique et certaines difficultés liées à l'accessibilité des lieux d'affectation. Ces mentions concernent les moyens matériels et les conditions pratiques dans lesquels les activités scolaires sont organisées.

Les propos des enseignants mettent notamment en évidence les difficultés d'adaptation aux ressources disponibles et leurs conséquences sur le déroulement des cours. Un enseignant décrit des cours parfois perturbés par le manque de moyens, qui l'oblige à ajuster ses pratiques à ce dont il dispose, même lorsque cela l'éloigne des conditions de travail qu'il jugerait satisfaisantes.

Du côté des directeurs d'école, les contraintes matérielles se posent également en termes de gestion quotidienne des établissements. La disponibilité des équipements et des ressources pédagogiques peut ainsi peser sur l'organisation des activités scolaires et sur les conditions de travail des équipes enseignantes.

La charge pédagogique et les effectifs des classes sont évoqués par 5 enseignants sur 18 (28 %) et 3 directeurs sur 6 (50 %). Les participants associent principalement cette difficulté à la gestion des classes, à la préparation des enseignements, à la gestion des apprentissages, aux évaluations, aux corrections et au suivi individuel des élèves. Cette dimension apparaît dans les deux groupes, avec une proportion de mentions plus élevée parmi les directeurs ; compte tenu de la différence de taille des groupes, cette comparaison reste descriptive.

Les propos recueillis mettent en évidence les exigences liées à l'accumulation de ces différentes tâches. Un enseignant relève que, dans les classes très chargées, le suivi individualisé des élèves devient difficile à assurer, la préparation des cours, les évaluations, les corrections et la conduite de la classe s'additionnant au quotidien.

Cette préoccupation concerne également les directeurs d'école, qui doivent composer avec les contraintes d'organisation et veiller au bon fonctionnement des établissements. L'un d'eux indique que la gestion des effectifs et la répartition des tâches exigent un effort constant, car il doit assurer le fonctionnement de l'école tout en tenant compte des difficultés vécues par les enseignants dans leurs classes.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que les conditions matérielles et la charge pédagogique constituent deux dimensions importantes de l'environnement professionnel des enseignants. Les difficultés évoquées concernent aussi bien les moyens disponibles pour assurer les enseignements que les exigences quotidiennes liées à la gestion des classes et au suivi des élèves. La fréquence des mentions relatives à la charge pédagogique, notamment chez les directeurs d'école, invite à approfondir cette question. Ces constats permettent de dégager des pistes de réflexion sur les conditions susceptibles d'influencer l'engagement et la motivation des enseignants, sans pour autant établir, à ce stade, de lien causal entre ces contraintes et leur niveau de motivation.

4.2 Rémunération, carrière et reconnaissance professionnelle

La rémunération est mentionnée par 2 enseignants sur 18 (11 %). Aucun décompte n'est disponible pour les directeurs. Les réponses font également état de préoccupations concernant l'avancement professionnel, la titularisation et la prise en compte de l'expérience acquise, sans que leur fréquence respective soit connue.

Les propos recueillis traduisent notamment une attente de cohérence entre les responsabilités assumées et la contrepartie financière du travail accompli. Un enseignant juge ainsi légitime que la rémunération reflète l'ampleur des responsabilités exercées et des efforts consentis.

Au-delà de la rémunération, les possibilités d'évolution professionnelle constituent également une source de préoccupation. Les enseignants souhaitent pouvoir progresser dans leur carrière et voir leur expérience reconnue au fil des années d'exercice. Un enseignant dit ainsi attendre une évolution de carrière et la prise en compte de son expérience, ces perspectives pesant aussi sur la manière dont il envisage son avenir dans le métier.

La reconnaissance professionnelle est explicitement mentionnée par 1 enseignant sur 18 (6 %). Ce décompte limité ne permet pas de mesurer l'importance générale de cette attente ; il indique néanmoins que la valorisation du travail accompli figure parmi les préoccupations exprimées. La reconnaissance ne se réduit pas nécessairement à une récompense financière : elle renvoie aussi à la considération accordée au travail réalisé, à la valorisation de l'engagement personnel et à la prise en compte des efforts consentis dans l'exercice du métier. Un enseignant souligne que les efforts fournis doivent être reconnus : le métier ne se limite pas à dispenser des cours, il suppose un investissement personnel qui mérite considération.

Dans l'ensemble, ces éléments montrent que les préoccupations professionnelles exprimées par les enseignants dépassent la seule question de la rémunération. Elles concernent également les possibilités d'évolution, la valorisation de l'expérience et la reconnaissance du travail accompli. Ces différentes dimensions semblent participer à la manière dont les enseignants apprécient leur situation professionnelle et envisagent leur avenir dans le métier. Néanmoins, compte tenu du nombre limité de participants et de l'absence de décomptes détaillés pour certaines dimensions, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. Ils constituent avant tout des pistes de compréhension qui mériteraient d'être approfondies auprès d'un échantillon plus large.

4.3 Relations professionnelles, formation et accompagnement

Les relations professionnelles sont mentionnées par 2 enseignants sur 18 (11 %). Les éléments rapportés concernent notamment le dialogue avec la direction, le respect mutuel, l'entraide entre collègues et la circulation de l'information au sein des établissements.

Au-delà des relations interpersonnelles, ces préoccupations renvoient à la place du dialogue et de la coopération dans le fonctionnement quotidien des écoles. La possibilité d'échanger avec les responsables d'établissement et les autres membres de l'équipe pédagogique semble notamment importante pour faire face aux difficultés rencontrées dans l'exercice du métier. Un enseignant insiste sur la nécessité d'échanges libres avec le directeur et les collègues : lorsque le dialogue et l'entente existent, les difficultés professionnelles se discutent et se traitent plus aisément.

Ces éléments mettent en évidence l'intérêt d'un environnement professionnel fondé sur l'écoute, le respect et la coopération. Ils invitent également à s'intéresser au rôle des directeurs d'école dans l'accompagnement des enseignants, la gestion des difficultés quotidiennes et le maintien d'un climat de travail favorable.

La formation et l'accompagnement sont évoqués par 4 enseignants sur 18 (22 %) et 1 directeur sur 6 (17 %). Les réponses font ressortir le besoin de formations davantage en phase avec les réalités de la classe et d'un accompagnement permettant de trouver des réponses aux difficultés rencontrées dans la pratique quotidienne. Cette attente traduit une volonté de disposer de ressources et de conseils directement mobilisables dans l'exercice du métier. Un enseignant précise que les formations ne sont utiles que si elles répondent aux difficultés réellement vécues en classe, et attend des conseils et un accompagnement qui améliorent concrètement ses pratiques pédagogiques.

Les cadres de réflexion et d'encadrement pour un enseignement apprentissage de qualité (CREAQ) sont également mentionnés comme des espaces potentiels d'échange et de réflexion collective, susceptibles de favoriser le partage d'expériences et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Un directeur d'école met en avant le besoin de temps d'échange où les enseignants confrontent leurs pratiques, partagent leurs difficultés et cherchent ensemble des solutions, ces espaces pouvant contribuer à l'amélioration du travail pédagogique.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les relations professionnelles, la formation et l'accompagnement participent aux préoccupations exprimées par les acteurs interrogés. Ils soulignent notamment l'importance du soutien de proximité, de la coopération entre collègues et de l'accès à des dispositifs de formation adaptés aux réalités du terrain. Ces dimensions méritent d'être prises en compte dans l'analyse de l'environnement professionnel des enseignants, dans la mesure où elles peuvent contribuer à leur engagement dans le travail. Toutefois, les données recueillies ne permettent pas d'apprécier les effets réels des dispositifs d'accompagnement, notamment des CREAQ, sur les pratiques pédagogiques ou la motivation des enseignants.

4.4 Synthèse descriptive des mentions

Tableau 2. Synthèse descriptive des mentions par dimension

Dimension	Enseignants (n = 18)	Directeurs (n = 6)	Observation
Conditions matérielles	4 (22 %)	2 (33 %)	Mention rapportée dans les deux groupes
Effectifs des classes et charge pédagogique	5 (28 %)	3 (50 %)	Mention rapportée dans les deux groupes
Rémunération	2 (11 %)	n.d.	Décompte disponible pour les enseignants
Avancement, titularisation, expérience	Mention qualitative	n.d.	Aucun décompte détaillé disponible
Reconnaissance professionnelle	1 (6 %)	n.d.	Mention explicite d'un enseignant
Relations professionnelles	2 (11 %)	n.d.	Décompte disponible pour les enseignants
Formation et accompagnement	4 (22 %)	1 (17 %)	Mention rapportée dans les deux groupes

Source : données de l'enquête exploratoire. Note : n.d. = décompte non disponible ; les catégories n'étant pas exclusives, les lignes ne s'additionnent pas.

5. Discussion

5.1 Les conditions d'exercice du métier comme exigences professionnelles

Les mentions relatives aux effectifs des classes et à la charge pédagogique (5 enseignants sur 18 et 3 directeurs sur 6) ainsi qu'aux conditions matérielles (4 enseignants sur 18 et 2 directeurs sur 6) figurent parmi les préoccupations les plus fréquemment rapportées. Les propos recueillis renvoient à la fois aux ressources matérielles nécessaires à l'enseignement et au volume de tâches associé à la préparation, à la conduite et au suivi des apprentissages.

Cette lecture peut être rapprochée du modèle JD-R. Les effectifs élevés et la multiplicité des tâches peuvent constituer des exigences professionnelles lorsqu'ils mobilisent durablement les ressources cognitives et temporelles des enseignants. Les équipements, les supports pédagogiques et les possibilités d'appui peuvent, de leur côté, faciliter l'accomplissement du travail (Bakker et Demerouti, 2007, 2017). Les recherches de Toropova et al. (2021) et d'Eryilmaz et al. (2025) confortent l'intérêt d'examiner les conditions de travail et le soutien de l'établissement dans l'étude de la satisfaction professionnelle des enseignants.

Cette mise en perspective ne signifie pas que l'enquête établit un effet de la charge pédagogique ou des conditions matérielles sur la motivation. Elle montre plutôt que ces dimensions sont présentes dans les difficultés rapportées par les participants. Le dispositif ne mesure ni l'intensité des exigences ni leurs conséquences sur le bien-être ou l'engagement. Il ne permet pas non plus de déterminer si les contraintes évoquées sont durables, ponctuelles ou compensées par d'autres ressources.

5.2 Rémunération, perspectives de carrière et reconnaissance

Les mentions de la rémunération (2 enseignants sur 18) et de la reconnaissance (1 enseignant sur 18), auxquelles s'ajoutent des préoccupations qualitatives concernant l'avancement, la titularisation et l'expérience, rappellent que l'expérience professionnelle ne se limite pas à l'organisation immédiate du travail. Elle s'inscrit aussi dans une relation d'emploi structurée par les règles de rémunération, de progression et de valorisation des parcours.

La théorie de l'autodétermination permet d'interroger, avec prudence, la manière dont les pratiques de reconnaissance et les possibilités de développement peuvent soutenir le sentiment de compétence et d'appartenance (Deci et Ryan, 2000 ; Ryan et Deci, 2000). Elle ne permet cependant pas de conclure que les participants présentent une frustration de ces besoins : ceux-ci n'ont pas été mesurés. Les fréquences observées sont faibles et les dimensions de carrière ne sont pas quantifiées séparément. Il serait donc excessif d'établir une hiérarchie des déterminants de motivation à partir de ces seuls décomptes.

5.3 Relations professionnelles, formation et accompagnement : des ressources potentielles

Les relations professionnelles sont mentionnées par 2 enseignants sur 18, tandis que la formation et l'accompagnement sont évoqués par 4 enseignants sur 18 et 1 directeur sur 6. Ces thèmes invitent à considérer le rôle des ressources relationnelles et du développement professionnel dans le fonctionnement des établissements. Le dialogue avec la direction, la coopération entre collègues et l'accès à des formations adaptées peuvent faciliter la circulation des informations et la recherche de réponses aux difficultés rencontrées.

Dans le cadre JD-R, ces dimensions peuvent être interprétées comme des ressources organisationnelles, dans la mesure où elles sont susceptibles d'aider les enseignants à atteindre leurs objectifs professionnels et à faire face aux exigences du travail (Bakker et Demerouti, 2017). Cette interprétation reste une proposition de lecture : les données ne mesurent ni la qualité effective du soutien, ni la participation aux formations, ni leurs effets sur les pratiques.

Les CREAQ sont évoqués comme des espaces possibles de réflexion collective. En l'absence d'informations sur leur fréquence, leur composition, leurs activités et leurs résultats, il n'est pas possible d'en évaluer la contribution. Ils peuvent seulement être identifiés comme une piste à documenter dans une enquête ultérieure.

6. Implications managériales

Les résultats invitent à distinguer les leviers d'action selon le niveau auquel les difficultés peuvent être traitées. Au niveau de l'établissement, les responsables peuvent contribuer à organiser des temps d'échange, à améliorer la circulation de l'information, à identifier les besoins matériels et pédagogiques et à faciliter l'entraide entre enseignants. Ces pratiques ne supposent pas que les directeurs disposent de tous les moyens nécessaires pour résoudre les contraintes signalées ; elles peuvent néanmoins aider à les rendre visibles et à organiser des réponses de proximité.

Au niveau des structures d'encadrement et des autorités éducatives, les difficultés relatives aux infrastructures, aux équipements, aux effectifs et aux affectations appellent des réponses qui dépassent la seule gestion quotidienne des établissements. La remontée structurée des besoins, leur priorisation et le suivi des réponses institutionnelles constituent à cet égard des pistes de travail.

En matière de développement professionnel, les attentes exprimées invitent à rapprocher les formations des situations concrètes de classe et à soutenir les échanges entre pairs. Enfin, les questions de rémunération, d'avancement, de titularisation et de reconnaissance relèvent en grande partie de règles institutionnelles qui ne peuvent être corrigées par le seul management de proximité.

Ces implications doivent être comprises comme des pistes issues d'un diagnostic exploratoire. Leur pertinence et leur efficacité nécessitent une évaluation spécifique auprès d'un ensemble plus large d'établissements et d'acteurs.

7. Limites et perspectives de recherche

La première limite tient à la taille et au mode de constitution de l'échantillon. Les 24 participants ont été sélectionnés par convenance dans un seul département. Les résultats ne peuvent donc être généralisés à l'ensemble du système éducatif sénégalais. La taille différente des deux groupes (18 enseignants et 6 directeurs) invite également à la prudence dans les comparaisons de pourcentages.

La deuxième limite concerne l'opérationnalisation de la motivation. Les données recueillies portent sur des contraintes et des attentes professionnelles, et non sur une mesure directe de la motivation, de la satisfaction ou de l'engagement. Les interprétations théoriques doivent donc rester prudentes. Enfin, aucun indicateur relatif aux pratiques pédagogiques ou aux apprentissages des élèves n'est mobilisé.

Une recherche ultérieure pourrait élargir l'échantillon à plusieurs départements et recourir à une procédure de codage explicite et traçable (guide d'entretien annexé, double codage, extraits anonymisés d'entretiens lorsque les conditions de consentement le permettent). Elle gagnerait également à distinguer empiriquement motivation, satisfaction et engagement, puis à examiner les relations avec les conditions de travail, le soutien organisationnel et les pratiques pédagogiques.

8. Conclusion

Cette étude exploratoire propose une lecture organisationnelle des difficultés professionnelles rapportées par 18 enseignants et 6 directeurs d'école dans le département de Tivaouane. Les mentions recueillies concernent principalement les conditions matérielles, les effectifs des classes et la charge pédagogique, mais aussi la rémunération, les perspectives de carrière, la reconnaissance, les relations professionnelles et la formation. Leur mise en perspective à partir du modèle exigences-ressources et de la théorie de l'autodétermination permet de structurer les dimensions à examiner dans l'étude de l'expérience professionnelle des enseignants.

La portée des résultats doit toutefois être circonscrite. L'enquête ne mesure pas directement la motivation et ne permet pas d'établir des relations causales entre les conditions de travail, l'engagement et la qualité des apprentissages. Sa contribution réside plutôt dans l'identification de thèmes à approfondir et dans la formulation de pistes de diagnostic pour le management scolaire. Une étude ultérieure, fondée sur une collecte et une analyse davantage documentées, sera nécessaire pour évaluer la portée de ces premières observations.

RÉFÉRENCES

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Eryilmaz, N., Kennedy, A. I., Strietholt, R., & Johansson, S. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions and teacher characteristics. *Studies in Educational Evaluation*, *86*, 101474. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101474

Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa* (HWWA Discussion Paper No. 188). Hamburg Institute of International Economics. https://doi.org/10.22004/ag.econ.26273

Michaelowa, K., & Wittmann, E. (2007). The cost, satisfaction, and achievement of primary education: Evidence from Francophone Sub-Saharan Africa. *The Journal of Developing Areas*, *41*(1), 51–78. https://doi.org/10.1353/jda.2008.0028

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, *27*(7), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, *73*(1), 71–97. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247