



Enseigner à l'école secondaire en contexte périurbain: analyse du niveau de motivation des enseignants du secondaire de Kabinda

Dorothée Nsapu Kikudi

Chef de Travaux à l'Université Notre Dame de Lomami, RDC

Hubert Mukendi Mpinga

Professeur à l'Institut Supérieur de Techniques Médicales de Mbujimayi, RDC

Alexandre Ngoyi Kapenga

Chef de Travaux à l'Université Notre Dame de Lomami, RDC

Christophe Tshibadi

Chef de Travaux à l'Université de Mwene Ditu

Augustin Mukiekie Tshite

Professeur Ordinaire à l'Université de Kisangani

La présente étude avait pour objectif d'analyser le niveau de motivation à la carrière enseignante chez les enseignants du secondaire de Kabinda et d'examiner ses variations en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, niveau d'études et type d'établissement). L'étude a porté sur un échantillon de 280 enseignants dont 74% des hommes. Les participants étaient invités à répondre au questionnaire mesurant la motivation à la profession enseignante. À l'issue de l'analyse des données, les résultats montrent que la motivation des enseignants est globalement modérée à élevée, avec une prédominance des formes de motivation intrinsèque et identifiée. L'amotivation reste, quant à elle, relativement faible. Les analyses inférentielles indiquent une différence significative selon le sexe, les enseignantes présentant un niveau de motivation plus élevé que les enseignants. En revanche, aucune différence significative n'a été observée selon l'âge, le niveau d'études et le type d'établissement ni moins l'ancienneté pour la motivation globale. Toutefois, les analyses spécifiques révèlent une augmentation de l'amotivation chez les enseignants âgés de 51 ans et plus, ainsi qu'une légère variation de la régulation externe selon le niveau d'études. Ces résultats montrent que la motivation des enseignants est principalement de nature autonome et relativement stable face aux caractéristiques sociodémographiques. La motivation professionnelle des enseignants de Kabinda dépend davantage de facteurs internes liés au sens du métier que des variables sociodémographiques considérées.

Mots clés: Motivation professionnelle, carrière enseignante, enseignement secondaire, motivation intrinsèque, autodétermination, engagement professionnel

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.20367216>

1 Introduction

1.1 Contexte du problème

L'enseignement constitue un pilier essentiel du développement des systèmes éducatifs. La qualité de l'éducation dépend en grande partie de l'engagement et de la stabilité des enseignants dans leur carrière.

Cependant, dans plusieurs pays en développement; on observe une baisse de motivation professionnelle chez les enseignants, ce qui entraîne un désengagement, une faible implication dans les activités pédagogiques ou même l'abandon de la profession.

Bien que plusieurs études aient analysé la motivation des enseignants dans différents contextes, peu de travaux se sont intéressés à la motivation professionnelle des enseignants en contexte périurbain, plus particulièrement, dans les contextes éducatifs locaux, notamment dans la ville de Kabinda, en République Démocratique du Congo.

1.2 Revue de la littérature

La motivation professionnelle constitue un facteur essentiel dans l'engagement des individus dans leur activité professionnelle. Dans le domaine de l'éducation, plusieurs chercheurs ont souligné l'importance de la motivation des enseignants dans la qualité de l'enseignement et la stabilité du personnel éducatif.

Selon Deci et Ryan (2000) la motivation humaine s'inscrit dans un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque. Cette approche met en évidence le fait que les individus peuvent être motivés soit par des facteurs internes liés au plaisir et à l'intérêt pour l'activité, soit par des facteurs externes tels que les récompenses ou les contraintes sociales.

Ces auteurs expliquent également que la motivation durable repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux:

- Le besoin d'autonomie qui correspond au sentiment d'être à l'origine de ses actions;
- Le besoin de compétence qui renvoie au sentiment d'efficacité dans l'accomplissement des tâches;
- Le besoin d'appartenance sociale qui concerne le sentiment d'être accepté et soutenu dans un groupe.

Lorsque ces besoins sont satisfaits, les individus développent une motivation plus autonome et un engagement plus durable dans leurs activités.

Dans le domaine de l'éducation, les chercheurs (Berger & Y D'ascoli, 2011; Jaoul & V Kovess, 2004.; Lévesque, 2011; M Postic, 1990; Rojo et al., 2015; Tremblay, 2020) montrent que lorsque l'environnement professionnel favorise l'autonomie, la reconnaissance et le soutien social, les enseignants manifestent une motivation plus élevée et un engagement plus fort dans leur travail. A l'inverse, des contextes caractérisés par des contraintes excessives ou un manque de reconnaissance peuvent entraîner une diminution de la motivation et de l'engagement professionnel (Jaoul & V Kovess, 2004).

D'après Gillet et Vallerand (2016), la motivation renvoie à l'ensemble de processus internes et externes qui orientent, stimulent et maintiennent le comportement d'un individu dans l'exercice de son activité. Dans le contexte de l'engagement, la motivation peut être influencée par différents facteurs tels que l'intérêt pour le métier, les conditions de travail, les perspectives de carrières et la reconnaissance sociale de la profession.

Dans la même perspective, Mukamurera J. et ses collaborateurs (2020) soulignent que la motivation constitue un élément central dans la persévérance des enseignants débutant dans la profession. Les enseignants qui manifestent un niveau élevé de motivation, ont tendance à développer un engagement plus fort dans leurs activités pédagogiques et à maintenir leur présence dans la carrière enseignante malgré les difficultés rencontrées.

Les travaux de Tardif et Lessard (2005) mettent également en évidence que l'engagement des enseignants dans leur profession dépend largement de leur motivation professionnelle et des conditions d'exercice du métier. Selon ces auteurs, les enseignants qui éprouvent un sentiment de satisfaction professionnelle et de reconnaissance dans leur travail, sont davantage disposés à poursuivre leur carrière dans l'enseignement.

Par ailleurs, Gerard (2025) et même Buldrini et ses collaborateurs (2024) montrent que la fidélité au métier d'enseignant est influencée par plusieurs facteurs liés à l'organisation du travail, aux conditions professionnelles et à la perception sociale de la profession. Lorsque les enseignants perçoivent leur profession comme valorisante, et disposent d'un environnement de travail favorable, ils développent un attachement plus fort à leur métier.

Dans une étude portant sur la persévérance dans la carrière enseignante, Kamanzi et ses co-auteurs (2017) indiquent que plusieurs facteurs peuvent favoriser la fidélité des enseignants à la profession notamment, la motivation professionnelle, le soutien institutionnel et la satisfaction professionnelle. Ces éléments contribuent à renforcer l'engagement des enseignants et à réduire le risque d'abandon de la carrière.

De même Moroy (2017) souligne que les transformations du système éducatif, et les conditions d'exercice du métier peuvent influencer la motivation des enseignants et leur engagement professionnel. Dans certains contextes, les contraintes professionnelles et le manque de reconnaissance peuvent entraîner une baisse de motivation et affecter la stabilité des enseignants dans la profession.

1.3 Lacune de la littérature

Les recherches analysées précédemment ont étudié la motivation des enseignants, leur engagement professionnel, mais aussi leur fidélité à la profession dans des contextes éducatifs occidentaux. Toutes fois, les études portant spécifiquement sur la motivation professionnelle enseignante demeurent encore limitées dans certains contextes

africains. En particulier, peu d'études empiriques se sont intéressées à cette problématique dans la ville de Kabinda en République Démocratique du Congo.

Cette insuffisance des travaux scientifiques constitue une lacune dans la littérature, justifiant ainsi la nécessité d'examiner le niveau de motivation à la carrière enseignante dans ce contexte.

1.4 Question de recherche

Au regard de la problématique présentée, la présente recherche s'articule autour de la question suivante: quel est le niveau de motivation à la carrière enseignante chez les enseignants du secondaire dans la ville de Kabinda? A travers cette question, l'étude a cherché à savoir dans quelle mesure le niveau de motivation varie selon les facteurs sociodémographiques?

1.5 Objectif de l'étude

La présente étude avait pour objectifs d'identifier le niveau de motivation professionnelle des enseignants du secondaire dans la ville de Kabinda, et de déterminer le niveau de motivation selon les caractéristiques sociodémographiques.

1.6 Hypothèse de recherche

Dans le cadre de cette étude, notre hypothèse de recherche est ainsi formulée: le niveau de motivation à la carrière enseignante chez les enseignants du secondaire de la ville de Kabinda est globalement modéré à faible et varie significativement en fonction des caractéristiques sociodémographiques des enseignants, notamment l'âge, le sexe, l'ancienneté professionnelle, le niveau d'études, la situation matrimoniale et le type d'établissement.

2 Méthodologie

2.1 Type de recherche

La présente étude adopte une démarche quantitative à visée descriptive. Elle a pour objectif de vérifier le niveau de motivation professionnelle au métier d'enseignant d'un côté et d'analyser les différenciations selon les variables descriptives des enseignants de l'autre côté.

2.2 Population et échantillon

2.2.1 Population

Dans le cadre de cette étude, la population cible est constituée des enseignants du niveau secondaire œuvrant dans les écoles de la sous division urbaine de Kabinda. Ces enseignants travaillent dans des établissements relevant de différents réseaux éducatifs: officielles, privés ou confessionnels. Ils interviennent dans toutes les sections d'enseignement du secondaire. Cette diversité garantit une représentation adéquate de la réalité du secteur secondaire dans cette entité urbaine. Nous avons choisi de travailler avec cette population étant donné que ces enseignants constituent la catégorie pertinente pour mieux comprendre les dynamiques motivationnelles à la base de leur engagement dans la profession, malgré un contexte professionnel difficile.

Selon les statistiques fournies par les services de la Sous-division urbaine de Kanda, l'effectif total des enseignants régulièrement actifs dans les écoles secondaires de la ville de Kabinda, tous réseaux confondus est de 1400 enseignants dont 1034 hommes et 366 femmes.

2.2.2 Échantillon

Dans le cadre de cette recherche, l'échantillon a été déterminé à partir de la population totale selon la méthode d'échantillonnage stratifié. En effet, plusieurs auteurs soutiennent qu'une fraction de la population peut être utilisée pour représenter l'ensemble lorsque la sélection est faite de manière scientifique et aléatoire. Selon Kothari (2004), la taille de l'échantillon dépend du degré de précision recherchée et de l'homogénéité de la population. Il estime qu'une proportion comprise entre 10% et 20% de la population peut être jugée satisfaisante pour produire des résultats des résultats.

Ainsi, dans cette étude, un échantillon correspondant à 20% de la population a été retenu afin d'assurer une représentation adéquate des différentes strates de la population étudiée. Concrètement, l'échantillon total de la présente étude est composé de 280 enseignants proportionnellement selon le sexe. Les hommes sont 207 (soit 74%) contre 73 femmes (soit 26%). L'âge des enquêtés varie entre 20 et 74 ans, avec un âge moyen de 38,68 ans (ET=11,15).

Le tableau 1 présente les effectifs des enseignants interrogés selon le type d'école d'appartenance. Il ressort que 37,1% de l'échantillon (n=104) sont enseignants dans des écoles conventionnées protestantes, suivi du groupe des enseignants issus des écoles officielles (n=90, soit 32,1%). Puis vient le groupe des enseignants en écoles

conventionnées catholiques (kimbanguistes y compris) dont le nombre s'élève à 74, soit 26,4% contre 12 enseignants (4,3%) en écoles privées.

Tableau 1: Effectif de l'échantillon selon les réseaux de gestion

Type d'école	Effectifs	%
Officielle	90	32,1
Catholique	74	26,4
Protéstante	104	37,1
Privée	12	4,3
Total	280	100

2.3 Outils de mesure

2.3.1 Mesure de motivation

Pour appréhender la motivation professionnelle des enseignants du secondaire, nous avons fait recours au questionnaire structuré, conçu dans le cadre de nos recherches doctorales. En dehors des renseignements généraux, le questionnaire mesure la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe, la motivation sociale et affective ainsi que l'amotivation. Une section évaluait la fidélité à la carrière enseignante.

L'outil compte au total 35 items de type Likert en cinq niveaux, allant de 1 « Tout à fait en désaccord » à 5 « Tout à fait d'accord ». La fiabilité de nos échelles est tout à fait acceptable, car l'indice de alpha de Cronbach varie entre .66 et .80.

2.3.2 Méthodes d'analyse des données

Dans un premier temps, une analyse descriptive était réalisée afin de présenter les tendances générales observées: moyennes, écarts-types, qui ont permis de dresser un profil global des répondants. Ensuite, des scores composites ont été calculés pour chacune des dimensions de la motivation. A partir de ces scores composites, obtenus par la moyenne des scores aux items correspondants, nous avons calculé un score global de motivation pour chaque enseignant. Ce score a été obtenu par l'adaptation de l'indice de motivation proposé par Mignon (2007). Cet indice est trouvé à partir de la formule qui accorde des poids positifs aux composantes de motivation intrinsèque et extrinsèque et un poids négatif pour l'amotivation:

$$IGM = (MI + MEId + MEInt + MEEExt + MSAf) - AM$$

D'où :

- IGM=Indice global de motivation
- MI=Motivation intrinsèque
- MEId=Motivation extrinsèque identifiée
- MEInt=Motivation extrinsèque introjectée
- MEEExt=Motivation extrinsèque externe
- MSAf=Motivation sociale et affective
- AM=Amotivation

Cet indice global de motivation varie entre 0 et 24.

3 Résultats

3.1 Niveau de motivation

L'analyse descriptive des données de l'étude révèle que les enseignants présentent un score global moyen de motivation relativement élevé (M = 17,69; ET = 3,59). En effet, les résultats montrent que la motivation intrinsèque (M = 4,29; ET = 0,81), la motivation extrinsèque par régulation identifiée (M = 4,27; ET = 0,82) et la motivation extrinsèque par régulation introjectée (M = 4,16; ET = 0,89) apparaissent comme des dimensions de la motivation

les plus élevées. Puis, viennent la motivation extrinsèque par régulation externe ($M = 3,62$; $ET = 1,01$) et la motivation sociale et affective ($M = 3,62$; $ET = 1,03$). En revanche, leur amotivation s'avère faible (cf. tableau 2).

Tableau 2 – Moyenne (écart-type), de la motivation professionnelle à la carrière enseignante

Dimension	Mean (ET)
Score global de motivation	17,69 (3,59)
Motivation intrinsèque	4,29 (0,81)
Régulation identifiée	4,27 (0,82)
Régulation introjectée	4,16 (0,89)
Régulation externe	3,62 (1,01)
Amotivation	2,28 (1,10)
Motivation sociale et affective	3,62 (1,03)

Afin de tester les différences de motivation selon les dimensions étudiées, une ANOVA à mesures répétées a été réalisée. Le test de sphéricité de Mauchly s'est révélé significatif ($\chi^2(14) = 278,879$; $p < 0,001$), indiquant une violation de l'hypothèse. Ainsi, la correction de Greenhouse-Geisser a été appliquée ($\epsilon = 0,70$). Les résultats montrent un effet principal significatif des dimensions sur le niveau de motivation ($F(5,275) = 110,460$; $p < 0,001$). Les comparaisons post-hoc avec correction de Bonferroni indiquent que la motivation intrinsèque est significativement plus élevée que l'amotivation ($d = 2,01$; $P < 0,001$), la motivation extrinsèque par régulation externe ($d = 0,67$; $p < 0,001$) et la motivation sociale et affective ($d = 0,66$; $p < 0,001$). De même, la motivation extrinsèque par régulation identifiée est significativement supérieure à l'amotivation ($d = 1,99$; $p < 0,001$), à la motivation extrinsèque par régulation externe ainsi qu'à la motivation sociale et affective ($d = 0,65$; $p < 0,001$). De plus, la motivation par régulation introjectée est significativement élevée par rapport à l'amotivation ($d = 1,87$; $p < 0,001$), à la motivation extrinsèque par régulation externe ($d = 0,54$; $p < 0,001$) et la motivation sociale et affective ($d = 0,53$; $p < 0,001$). Tandis que, la motivation extrinsèque par régulation externe et la motivation sociale affective sont aussi élevée plus que l'amotivation (respectivement $d = 1,33$ et $1,34$; $p < 0,001$).

3.1.1 Corrélation entre différentes dimensions de la motivation

Le tableau 3 présente la corrélation bivariée entre les formes de la motivation à la profession enseignante. Les résultats montrent de corrélations significativement différenciées entre les dimensions. En effet, la motivation intrinsèque est corrélée positivement avec par régulation identifiée ($r = 0,57$; $p < 0,001$), avec la régulation introjectée ($r = 0,59$; $p < 0,001$), avec la régulation externe ($r = 0,34$; $p < 0,001$) ainsi qu'avec la motivation sociale et affective ($r = 0,28$; $p < 0,001$). De même, la régulation identifiée est corrélée positivement avec la régulation introjectée, avec la régulation externe et avec la motivation sociale et affective. La régulation introjectée est aussi corrélée avec la régulation externe et la motivation sociale et affective. Tandis que la motivation sociale et affective est corrélée positivement avec la régulation externe (cf. tableau 3).

En revanche, l'amotivation est corrélée négativement avec la motivation intrinsèque ($r = -0,12$; $p = 0,04$), avec la régulation identifiée ($r = -0,21$; $p < 0,001$), avec la régulation introjectée ($r = -0,15$; $p = 0,009$). Cette forme de motivation est corrélée positivement avec la régulation externe ($r = 0,14$; $p = 0,01$). Aucune corrélation significative n'a été trouvée entre l'amotivation et la motivation sociale et affective.

Tableau 3 – Corrélation bivariée entre les dimensions de motivation étudiées

Dimension de motivation	1	2	3	4	5	6
MI	1					
MEId	0,57***	1				
MEInt	0,59***	0,51***	1			
MEEExt	0,34***	0,40***	0,37***	1		
MOSAF	0,28***	0,24***	0,44***	0,41***	1	
AM	-0,12*	-0,21***	-0,15**	0,14*	0,04	1

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$

Note: MI = motivation intrinsèque; MEId = régulation identifiée; MEInt = régulation introjectée; MEEExt = régulation externe; MOSAF = motivation sociale et affective; AM = amotivation.

3.2 Niveau de motivation selon les facteurs sociodémographiques

Pour évaluer les effets de facteurs sociodémographiques sur la motivation, les tests de comparaison des moyennes ont été appliqués selon la nature de la variable. Le score global de motivation a été considéré comme variable dépendante.

3.2.1 Niveau de motivation selon sexe

Afin d'examiner les différences entre les scores de motivation entre les hommes et les femmes, le test *t de Student* à échantillons indépendants a été appliqué. Les résultats montrent que le sexe influence significativement le niveau de motivation des enseignants ($t(278) = -2,293$; $p = 0,02$). En effet, les femmes sont les plus motivées que les hommes ($M = 18,51$ contre $M = 17,40$; $d = -1,11$) (cf. tableau 4).

Tableau 4 – Score global de motivation selon le sexe

Sexe	N	M (ET)
Homme	207	17,40 (3,71)
Femme	73	18,51 (3,12)

Note: variable dépendante = score globale de motivation

3.2.2 Niveau de motivation selon l'âge des enseignants

L'évaluation du niveau de motivation selon l'âge des enseignants indique que le groupe des enseignants âgés de 51 ans et plus sont les plus motivés ($M = 18,27$; $ET = 3,64$) par rapport à leurs collègues d'âge inférieur. Cependant, la comparaison de moyennes de score de motivation en fonction de l'âge des enseignants, à l'aide de l'ANOVA montre un effet de l'âge non significatif ($F(2,277) = 0,968$; $p = 0,38$). La légère dominance motivationnelle apparente des enseignants âgés de 51 ans et plus (cf. tableau 5) serait attribuable aux faits d'échantillonnage.

Tableau 5 – Score global de motivation selon l'âge des enseignants

Âge	N	M (ET)
Moins de 35 ans	133	17,42 (3,65)
35 à 50 ans	105	17,80 (3,51)
51 ans et plus	42	18,27 (3,64)
Total	280	17,69 (3,59)

Note: variable dépendante = score globale de motivation

3.2.3 Niveau de motivation selon l'ancienneté des enseignants

Les scores de motivation comparés en fonction de l'ancienneté des enseignants montrent que les enseignants âgés de 25 ans et plus sont les plus motivés que les restes des groupes observés. Toutefois, le test d'ANOVA indique que l'ancienneté dans la profession n'influence pas significativement le niveau de motivation des enseignants.

Tableau 6 – Score de motivation selon l'ancienneté des enseignants

Ancienneté	N	M (ET)
Moins de 6 ans	81	17,39 (3,28)
6 à 15 ans	118	17,92 (3,81)
16 à 25 ans	44	17,01 (3,28)
25 ans et plus	37	18,40 (3,83)
Total	280	17,69 (3,59)

Note: variable dépendante = score globale de motivation

3.2.4 Niveau de motivation selon le niveau d'études des enseignants

Le niveau de motivation comparé en fonction du niveau d'études des enquêtés montre que le diplôme des enseignants n'exerce aucun effet significatif sur la motivation. Toutefois, les enseignants moins instruits semblent manifester un niveau de motivation légèrement supérieur aux enseignants de niveaux universitaires.

Tableau 7 – Score de motivation selon le niveau d'études des enseignants

Niveau d'études	N	M (ET)
≤ Au secondaire	50	18.05 (3,02)
Graduat	68	17.30 (3,72)
Licence	162	17.74 (3,71)
Total	280	17.69 (3,59)

Note: variable dépendante = score globale de motivation

3.2.5 Niveau de motivation selon le type d'école d'appartenance

Il ressort du tableau 8 que les enseignants issus des écoles officielles présentent un niveau de motivation légèrement supérieur à leurs collègues, suivis de ceux provenant des écoles conventionnées protestantes, puis viennent les privés et les catholiques. Toutefois, le test d'ANOVA indique que le type d'école d'appartenance n'exerce pas d'influence significative sur la motivation.

Tableau 8 – Score de motivation selon le type d'école

Type d'école	N	M (ET)
Officielle	90	17.85 (3,69)
Catholique	74	17.48 (3,49)
Protestante	104	17.70 (3,67)
Privée	12	17.55 (3,22)
Total	280	17.69 (3,59)

Note: variable dépendante = score globale de motivation

Les analyses réalisées jusqu'ici montrent que seul le sexe influence significativement le niveau de motivation. Tandis que l'âge, l'ancienneté, le niveau d'études ainsi que le type d'école de provenance n'exercent pas d'effets significatifs sur la motivation.

Par ailleurs, nous avons vérifié si les différences apparentes étaient expliquées par des variations de formes de motivation. A travers cette analyse, les résultats obtenus montrent des variations différenciées du niveau d'amotivation. Tandis que la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe ainsi que la motivation sociale et affective ne permettent pas d'expliquer les différences entre les groupes d'enseignants considérés.

Les tests d'ANOVA indiquent que seul le niveau d'amotivation varie en fonction de l'âge ($F(2,277) = 5,576$; $p = 0,004$), de l'ancienneté ($F(3,276) = 2,702$; $p = 0,04$). Un effet marginal du niveau d'études est également observé sur la régulation externe ($F(2,277) = 3,037$; $p = 0,05$).

De plus, la comparaison multiple avec correction de Bonferroni apporte plusieurs éclairages. En effet, les enseignants âgés de 51 ans et plus révèlent des scores d'amotivation les plus faibles par rapport aux groupes des enseignants âgés de 35 à 50 ans ($d = -0,639$; $p = 0,005$) et de moins de 35 ans ($d = -0,579$; $p = 0,009$). De même, les enseignants de niveau inférieur ou égale aux études secondaires présentent des scores de régulation externe plus élevés par rapport à ceux des enseignants gradués ($d = 0,463$; $p = 0,04$). Toutefois, bien que l'ANOVA ait révélé un effet principal de l'ancienneté sur l'amotivation, le test post-hoc n'a précisé aucune différence significative entre les groupes.

4 Discussion des résultats

Cette étude avait pour objectif d'analyser le niveau de motivation à la carrière enseignante chez les enseignants du secondaire de la ville de Kabinda, ainsi que ses variations selon certaines caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, niveau d'études et type d'établissement). L'hypothèse sous-jacente postulait un niveau globalement modéré à faible de motivation, avec des variations significatives selon ces facteurs.

Par ailleurs, les résultats descriptifs montrent que la motivation des enseignants est modérément élevée, avec une prédominance nette des formes de motivation intrinsèque et identifiée. En effet, la motivation intrinsèque ($M = 4,29$) et la régulation identifiée ($M = 4,27$) obtiennent les scores les plus élevés, tandis que l'amotivation reste faible ($M = 2,28$).

Ces résultats indiquent que les enseignants exercent leur profession principalement par intérêt personnel, sens du métier et adhésion aux valeurs éducatives. Cette tendance s'inscrit dans la logique de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2017), selon laquelle les formes de motivation autonomes favorisent un engagement durable.

Ainsi, contrairement à l'hypothèse de départ, le niveau de motivation n'est pas globalement faible, mais plutôt dominé par des formes positives d'engagement.

Les résultats du test t montrent une différence significative entre les sexes ($p = 0,02$), les femmes présentant un score de motivation plus élevé que les hommes. Cette différence s'explique par un engagement plus marqué des enseignantes envers les dimensions intrinsèques du métier, ainsi qu'une plus grande valorisation du rôle pédagogique. Toutefois, l'effet reste modéré, ce qui suggère que le sexe influence la motivation sans constituer un déterminant majeur.

L'ANOVA indique qu'il n'existe pas de différence significative du niveau global de motivation selon l'âge ($p = 0,381$). Bien qu'une légère augmentation des moyennes soit observée avec l'âge, cette tendance n'est pas statistiquement confirmée. Cependant, les comparaisons multiples montrent que l'amotivation est significativement plus élevée chez les enseignants de 51 ans et plus. Cela signifie qu'en fin de carrière, certains enseignants peuvent ressentir une forme de fatigue professionnelle ou de désengagement progressif.

Les résultats relatifs au niveau d'études des enseignants montrent que le niveau d'études n'a pas d'effet significatif sur la motivation globale. Néanmoins, les comparaisons post-hoc confirment cette stabilité, à l'exception d'une différence isolée sur la régulation externe entre les enseignants de niveau \leq secondaire et ceux de graduat. Globalement, les enseignants partagent des niveaux similaires de motivation, indépendamment de leur qualification académique. Cela indique que la motivation dépend davantage de facteurs internes que du niveau de formation.

Les analyses descriptives ont montré également des moyennes très proches entre les établissements officiels, catholiques, protestants et privés. Les écarts sont faibles et ne permettent pas d'identifier une influence institutionnelle forte sur la motivation. Cela indique que les conditions de travail et les dynamiques professionnelles sont relativement similaires dans les différents types d'établissements étudiés.

De tout ce qui précède nos résultats permettent de nuancer notre hypothèse initiale. Le niveau de motivation n'est pas globalement faible, mais plutôt modéré à élevé, dominé par des motivations intrinsèques. Certaines variations sociodémographiques existent (notamment selon le sexe et, partiellement, l'âge pour l'amotivation), mais elles restent limitées. L'âge, le niveau d'études et le type d'établissement n'exercent pas d'influence significative sur la motivation globale. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la motivation varierait significativement selon les caractéristiques sociodémographiques est partiellement confirmée.

Sur le plan théorique, ces résultats renforcent les modèles motivationnels centrés sur la qualité de la motivation plutôt que sur des facteurs purement externes. Ils confirment l'importance des motivations autonomes dans l'engagement professionnel (Brault-Labbé et al., 2018; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

Sur le plan pratique, nos résultats suggèrent que les politiques éducatives devraient davantage se concentrer sur la reconnaissance professionnelle des enseignants, l'amélioration des conditions de travail, le soutien aux enseignants en fin de carrière et la valorisation du sens du métier.

En conclusion, les enseignants du secondaire de Kabinda présentent un niveau de motivation globalement satisfaisant, dominé par des formes autonomes d'engagement. Les facteurs sociodémographiques n'expliquent que partiellement les variations observées, ce qui met en évidence le rôle central des dimensions psychologiques et contextuelles dans la motivation à la carrière enseignante.

REFERENCES

- [1] Berger, J., & Y D'ascoli. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Journals.Openedition.Org*. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- [2] Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M., Béliveau, M. E., Gosselin-Leclerc, C., & Brassard, A. (2018). Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal d'engagement: un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires. *European Review of Applied Psychology*, 68(1), 23–34. <https://doi.org/10.1016/J.ERAP.2017.11.001>
- [3] Buldrini, A., Promoteur, F., & Dupont, V. (2024). Quels facteurs influencent les enseignants dans leur perception de la valeur accordée à leur métier? <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/22094>
- [4] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Taylor & FrancisEL Deci, RM RyanPsychological Inquiry*, 2000•Taylor & Francis, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- [5] Gerard, L. (2025). Quelles sont les raisons qui poussent les enseignants du secondaire à renoncer à la profession d'enseignant en Fédération Wallonie-Bruxelles? <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/22503>
- [6] Gillet, N., & Vallerand, R. J. (2016). Les effets de la motivation sur la performance sportive au regard de la théorie de l'autodétermination: vers une approche intra-individuelle. *Psychologie Française*, 61(4), 257–271. <https://doi.org/10.1016/J.PSFR.2014.01.001>
- [7] Jaoul, G., & V Kovess. (2004). Le burnout dans la profession enseignante Teacher's burnout. *Researchgate.Net*. https://www.researchgate.net/profile/Viviane-Kovess/publication/242534595_Le_burnout_dans_la_profession_enseignante_Teacher%27s_burnout/links/56124f0008ae6b29b49e5dbf/Le-burnout-dans-la-profession-enseignante-Teachers-burnout.pdf
- [8] Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C., & Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52(1), 115–134. <https://doi.org/10.7202/1040807AR>
- [9] Kothari, C. R. (2004). Research Methodology and Experimental Techniques. In *New Age International*. New Age International. https://books.google.com/books/about/Research_Methodology.html?hl=fr&id=hZ9wSHysQDYC
- [10] Lévesque, S. (2011). Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au Québec. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/692/1/Sophie_Levesque_septembre2011.pdf
- [11] M Postic. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *JSTOR*. https://www.jstor.org/stable/41162999?casa_token=FQf3c7Z2Wm4AAAAA:Ry-tUtdZl1fj45me6yWFB9eKmX4_G0yAF5Qoqdw3wq4OnYCPAwc5ZXj69sf3D3ZW_M5cKt6LgcrdagEY3sFAakqHiMoh8LIUzBwOe9HlqC62YZyGFVE2EQ
- [12] Mignon, J. (2007). Exploitation du questionnaire EME de Vallerand et coll.(1989): Recherche d'un indice de motivation à forte validité prédictive. *Orbi.Uliege.Be*. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/15158/1/Mignon_2007.pdf
- [13] Mukamurera J., Sawsen Lakhal, & Benjamin Kutsyuruba. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec. *Revue Canadienne de l'éducation*.
- [14] Rojo, S., & P Minier. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Erudit.Org*, XLIII, 2. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2015-v43-n2-ef02306/1034493ar/abstract/>
- [15] Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (The Guilford Press).

https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=Bc_DDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=9+Self-determination+theory:+Basic+psychological+needs+in+motivation,+development,+and+wellness&ots=QJjdkbdR5m&sig=32sZx8NA7UvdxVNQW-VvPndG55c

- [16] Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*.
<https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=2fa8Jo7UrfUC&oi=fnd&pg=PR2&dq=Motivation+%C3%A0+la+profession+enseignante&ots=L35pi3IHKY&sig=WUZmFQLoOamrjjN8itXUXP2AIzI>
- [17] Tremblay, S. (2020). Les déterminants de la motivation au travail: le cas des enseignants de la formation professionnelle. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5860/>