

Analyse des pratiques de gestion des ressources humaines dans les lycées publics au Mali : une approche qualitative exploratoire.

Analysis of human resource management practices in public high schools in Mali : an exploratory qualitative approach.

Koniba COULIBALY

Enseignant- chercheur

Institut Universitaire de Développement Territorial de Bamako (IUDT).
Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (USSGB).
Bamako, Mali

Ibrahima Hamoro KEITA

Enseignant- chercheur

Institut Zayed des Sciences Economiques et Juridiques de Bamako (IZSEJB).
Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako (USSGB).

Date de soumission : 06/08/2026

Date d'acceptation : 30/09/2026

Pour citer cet article :

COULIBALY. K. & KEITA. I.H. (2026) « Analyse des pratiques de gestion des ressources humaines dans les lycées publics au Mali : une approche qualitative exploratoire », Revue Française d'Économie et de Gestion « Volume 7 : Numéro 10 » pp : 190- 214.

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

Attribution License 4.0 International License



Résumé

Cette recherche analyse les pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) dans les lycées publics au Mali et la manière dont les acteurs perçoivent leurs liens avec la performance sociale des enseignants. Elle adopte une posture interprétative et repose sur une étude qualitative exploratoire menée dans onze lycées publics de Bamako. Le corpus comprend vingt-quatre acteurs, dont dix-huit enseignants et six responsables scolaires ou administratifs, rencontrés lors de trente-trois entretiens totalisant 1 974 minutes. Les données ont été soumises à une analyse thématique manuelle, complétée par l'exploitation de documents institutionnels. Les résultats mettent en évidence six pratiques : recrutement et intégration, rémunération, formation, gestion des carrières, évaluation et gestion des emplois du temps. Les discours révèlent une forte insatisfaction salariale, des perceptions d'inégalités dans l'accès à la formation et aux carrières, ainsi qu'une faible participation aux processus d'évaluation. Ils suggèrent des associations entre ces pratiques, la satisfaction, la motivation, la ponctualité, l'assiduité et la fidélisation. L'étude souligne ainsi l'écart entre GRH formelle et GRH mobilisatrice.

Mots-clés : GRH ; enseignants ; performance sociale ; satisfaction ; motivation ; fidélisation.

Abstract

This research analyzes human resource management (HRM) practices in public high schools in Mali and how stakeholders perceive their links to teachers' social performance. It adopts an interpretive approach and is based on an exploratory qualitative study conducted in eleven public high schools in Bamako. The corpus comprises twenty-four stakeholders, including eighteen teachers and six school or administrative officials, interviewed in thirty-three interviews totaling 1,974 minutes. The data underwent manual thematic analysis, supplemented by the review of institutional documents. The results highlight six practices: recruitment and integration, compensation, training, career management, evaluation, and timetable management. The discourse reveals significant salary dissatisfaction, perceptions of inequality in access to training and career advancement, and low participation in evaluation processes. It suggests associations between these practices and satisfaction, motivation, punctuality, attendance, and retention. The study thus highlights the gap between formal HR management and motivating HR management.

Keywords : HR management; teachers; social performance; satisfaction; motivation; retention.

Introduction

La gestion des ressources humaines (GRH) occupe une place centrale dans la compréhension du fonctionnement et de la performance des organisations. Depuis les travaux fondateurs de Fombrun, Tichy et Devanna (1984), la GRH n'est plus uniquement appréhendée comme une fonction administrative chargée de gérer les effectifs. Elle est progressivement considérée comme un ensemble de pratiques susceptibles de contribuer au développement des compétences, à la motivation, à la satisfaction et à la mobilisation des salariés.

Cette évolution est particulièrement importante dans les organisations publiques de services. Dans le secteur éducatif, l'enseignant constitue en effet une ressource essentielle puisque la qualité de l'enseignement dépend largement de ses compétences, de son engagement professionnel, de ses conditions de travail et de sa volonté de rester dans la profession. Les politiques éducatives peuvent difficilement atteindre leurs objectifs sans une gestion appropriée des personnels enseignants.

Les travaux consacrés à la relation entre les pratiques de GRH et la performance organisationnelle ont montré que les politiques de recrutement, de formation, de rémunération, d'évaluation et de développement des carrières peuvent être associées à différents résultats organisationnels (Becker & Gerhart, 1996 ; Delery & Doty, 1996 ; Huselid, 1995 ; Wright et al., 2001). Cependant, cette relation ne saurait être considérée comme automatique. Les pratiques prescrites par l'organisation peuvent en effet être interprétées différemment par les salariés selon leur contexte d'application, leur degré de transparence et leur perception d'équité. Cette question est particulièrement pertinente dans les systèmes éducatifs africains. Des recherches récentes montrent que la satisfaction professionnelle et la rétention des enseignants constituent des préoccupations importantes en Afrique subsaharienne. Opoku et al. (2024), dans une étude comparative portant sur l'Éthiopie et le Malawi, soulignent notamment que la relation entre satisfaction et rétention varie selon le type d'enseignant et le contexte d'exercice. Au Cameroun, Oyono Adams Daniel (2024) met en évidence des relations entre la gestion des postes, l'accès à la rémunération et l'attrition des enseignants du secondaire. Au Nigeria, Ashmowiy, Oyerinde et Olayiwola (2024) montrent également que la motivation, la formation et les possibilités de promotion constituent des dimensions importantes dans l'analyse de la performance des enseignants du secondaire public.

Dans les administrations publiques des pays africains, la question ne se limite donc pas à l'existence de pratiques de GRH. Elle concerne également leur capacité à produire, du point de vue des agents, un sentiment de reconnaissance, d'équité, de développement professionnel et

de soutien organisationnel. Wanyama et al. (2022) soulignent ainsi, dans le contexte du secteur public ougandais, que des pratiques de gestion des ressources humaines insuffisamment orientées vers la création de valeur peuvent limiter leur portée organisationnelle.

Au Mali, les recherches portant spécifiquement sur la perception des pratiques de GRH par les enseignants des lycées publics demeurent relativement limitées. Les problématiques éducatives sont fréquemment abordées à travers les infrastructures scolaires, les programmes, les conditions pédagogiques, les effectifs ou encore les politiques éducatives. La dimension managériale du travail enseignant reste cependant moins documentée, notamment sous l'angle de la relation entre les pratiques de GRH, les perceptions professionnelles et les comportements sociaux au travail.

La présente recherche cherche précisément à contribuer à cette réflexion.

Elle part d'un constat empirique : les lycées publics disposent de pratiques formelles de recrutement, d'affectation, de rémunération, de formation, d'évaluation, de gestion des carrières et d'organisation du travail. Toutefois, leur existence institutionnelle ne signifie pas nécessairement qu'elles soient vécues positivement par les enseignants.

La question centrale de recherche est dès lors formulée de manière compatible avec le paradigme interprétatif :

Comment les acteurs des lycées publics de Bamako perçoivent-ils les pratiques de gestion des ressources humaines et leurs liens avec la performance sociale des enseignants ?

Cette question générale se décline en trois interrogations :

- Quelles sont les principales pratiques de GRH identifiées dans les lycées publics étudiés ?
- Comment les enseignants et les responsables scolaires perçoivent-ils leur mise en œuvre ?
- Quels liens les acteurs établissent-ils entre ces pratiques et leur satisfaction, leur motivation, leur ponctualité, leur assiduité et leur volonté de rester dans le métier ?

L'objectif général est donc d'analyser, à partir des discours des acteurs, les pratiques de GRH mises en œuvre dans les lycées publics de Bamako et les mécanismes perceptuels par lesquels ces pratiques semblent être associées à la performance sociale des enseignants.

L'article est structuré en six parties. La première présente le cadre théorique et conceptuel. La deuxième expose la méthodologie. La troisième présente les résultats empiriques. La quatrième discute ces résultats à la lumière de la littérature. La cinquième propose des implications managériales. La sixième expose les limites et les perspectives de recherche.

1. Cadre théorique et conceptuel

1.1. Les pratiques de gestion des ressources humaines

La GRH peut être définie comme l'ensemble des politiques et pratiques par lesquelles une organisation acquiert, développe, mobilise, rémunère et conserve ses ressources humaines. Cette conception dépasse progressivement la simple administration du personnel pour intégrer des dimensions relatives à la motivation, aux compétences et à la mobilisation.

Fombrun, Tichy et Devanna (1984) identifient notamment quatre grands domaines : la sélection, l'évaluation, la rémunération et le développement des ressources humaines. Beer et al. (1984) élargissent cette perspective en intégrant les flux de ressources humaines, les systèmes de rémunération, l'organisation du travail et l'influence des salariés.

Dans une perspective stratégique, les pratiques de GRH peuvent constituer des ressources susceptibles de contribuer à l'avantage organisationnel lorsqu'elles permettent de développer des compétences difficiles à imiter et de favoriser l'engagement des individus (Barney, 1991 ; Wright et al., 2001).

Cependant, l'existence d'une pratique ne suffit pas à garantir son efficacité. Becker et Gerhart (1996) soulignent déjà la nécessité de comprendre les mécanismes reliant les pratiques de GRH aux résultats organisationnels. Cette question renvoie à la « boîte noire » de la GRH : entre une pratique formelle et un résultat organisationnel se trouvent les perceptions, les attitudes et les comportements des salariés.

Cette observation est particulièrement pertinente dans le secteur éducatif. Le recrutement d'un enseignant, par exemple, ne garantit pas son intégration professionnelle. De même, l'existence d'une politique de formation ne garantit pas nécessairement l'acquisition de compétences utiles au poste occupé.

Dans le cadre de cette étude, six pratiques sont retenues :

1. le recrutement et l'intégration ;
2. la rémunération ;
3. la formation ;
4. la gestion des carrières ;
5. l'évaluation ;
6. la gestion des emplois du temps et de l'organisation du travail.

1.2. De la pratique formelle à la pratique perçue

Une distinction essentielle est opérée entre la **pratique formelle** et la **pratique perçue**.

La pratique formelle correspond à ce que les textes, procédures ou responsables prévoient. La pratique perçue renvoie à la manière dont cette pratique est vécue et interprétée par les agents. Cette distinction est importante dans une organisation publique. Une procédure d'évaluation peut exister juridiquement tout en étant perçue comme opaque. Une politique de formation peut être officiellement prévue tout en étant considérée comme sélective. Une promotion peut être réglementairement automatique tout en étant vécue comme administrativement lente.

La présente recherche considère donc que les effets sociaux des pratiques de GRH passent par leur appropriation subjective.

Cette perspective rejoint la théorie de l'échange social de Blau (1964). Lorsque les salariés perçoivent que l'organisation les traite équitablement et reconnaît leur contribution, ils peuvent développer des attitudes positives en retour. À l'inverse, des pratiques perçues comme injustes ou insuffisamment reconnaissantes peuvent favoriser une diminution de la satisfaction et de l'attachement à l'organisation.

1.3. La rémunération et la théorie de l'équité

La rémunération constitue une dimension majeure de la relation d'emploi. Adams (1965) montre que les individus évaluent leur situation en comparant leurs contributions et leurs récompenses avec celles de personnes considérées comme comparables.

Dans le contexte éducatif malien, cette comparaison peut être réalisée entre :

- enseignants et autres fonctionnaires ;
- enseignants du secondaire et enseignants du supérieur ;
- niveau de diplôme et niveau de rémunération ;
- efforts professionnels et récompenses obtenues ;
- responsabilités exercées et avantages associés.

Les discours recueillis dans cette recherche montrent précisément l'importance de cette logique comparative.

La rémunération ne constitue donc pas uniquement une ressource économique. Elle est également interprétée comme un signal de reconnaissance sociale et professionnelle.

1.4. Formation, compétences et développement des carrières

La formation constitue un mécanisme central de développement des compétences. Elle permet notamment l'adaptation des personnels aux transformations pédagogiques et organisationnelles.

Dans le contexte étudié, l'Approche par Compétences (APC) constitue un enjeu important. La formation continue devrait permettre aux enseignants, notamment aux nouvelles recrues, de maîtriser les méthodes pédagogiques attendues.

Cependant, la formation peut produire des perceptions négatives lorsqu'elle est jugée inaccessible, sélective, non transparente ou déconnectée du poste occupé.

La gestion des carrières doit, quant à elle, permettre une articulation entre les qualifications acquises et les possibilités d'évolution professionnelle. Lorsque cette articulation n'existe pas, les enseignants peuvent percevoir leur investissement dans la formation comme insuffisamment valorisé.

1.5. Évaluation et reconnaissance

L'évaluation constitue théoriquement un outil de suivi, de développement des compétences et de reconnaissance.

Dans les organisations publiques, elle peut toutefois être vécue de deux manières différentes. Lorsqu'elle est transparente, participative et accompagnée d'un retour, elle peut être considérée comme un instrument de développement. Lorsqu'elle est essentiellement administrative ou confidentielle, elle peut être perçue comme une procédure éloignée du développement professionnel.

Cette distinction apparaît nettement dans les entretiens réalisés.

1.6. La performance sociale : une construction multidimensionnelle

La notion de performance sociale est souvent utilisée pour désigner les résultats sociaux obtenus par une organisation à travers la gestion de ses ressources humaines (Bourguignon, 1995).

Dans cette recherche, elle n'est pas considérée comme une variable unique mesurable de manière mécanique. Elle constitue plutôt un **construit analytique multidimensionnel**.

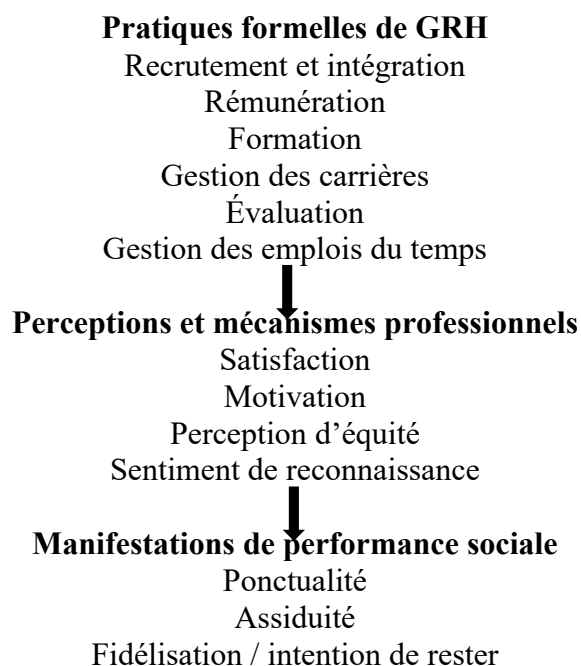
Une distinction est ainsi opérée entre :

- **les états psychosociaux proximaux** : satisfaction et motivation ;
- **les perceptions professionnelles** : équité et reconnaissance ;
- **les manifestations comportementales** : ponctualité et assiduité ;
- **le résultat de maintien dans la relation d'emploi** : fidélisation ou intention de rester.

Cette distinction permet d'éviter de considérer la satisfaction ou la motivation comme des indicateurs comportementaux de performance au même niveau que la ponctualité, l'assiduité ou la fidélisation.

1.7. Modèle conceptuel de la recherche

Le modèle conceptuel est présenté comme suit :



Le modèle ne suppose pas une relation causale automatique. Il représente plutôt le chemin analytique suivant : les pratiques sont mises en œuvre, elles sont interprétées par les acteurs, ces perceptions sont susceptibles d'être associées à des attitudes professionnelles, lesquelles peuvent se manifester par certains comportements sociaux.

2. Méthodologie

2.1. Positionnement épistémologique et choix méthodologique

La recherche adopte une posture **interprétative**. Ce choix repose sur l'idée que les pratiques de GRH ne peuvent être comprises uniquement à partir de leur existence réglementaire. Il convient également d'étudier les significations que les acteurs leur attribuent.

Une démarche qualitative exploratoire a donc été privilégiée. Elle permet d'accéder aux expériences, aux perceptions, aux interprétations et aux représentations des enseignants et responsables scolaires.

La recherche repose sur une étude de cas multiples portant sur onze lycées publics de Bamako.

2.2. Terrain et constitution du corpus

Le terrain est constitué de onze lycées publics situés à Bamako.

Le corpus comprend **24 acteurs**, dont **18 enseignants et 6 responsables scolaires ou administratifs**. Les participants appartiennent aux différentes catégories professionnelles présentes dans les établissements étudiés.

Le tableau suivant présente la composition générale du corpus.

Tableau 1. Composition du corpus empirique

Éléments	Données
Nombre de lycées étudiés	11
Nombre total de participants	24
Enseignants	18
Responsables scolaires/administratifs	6
Nombre total d'entretiens	33
Durée totale des entretiens	1 974 minutes
Durée totale	32 h 54
Durée moyenne par entretien	environ 59,8 minutes

Source : données issues du terrain.

Les trente-trois entretiens ne correspondent donc pas à trente-trois personnes distinctes : plusieurs acteurs ont été rencontrés à plusieurs reprises. Ces réentretiens ont permis d'approfondir certains thèmes apparus lors des premiers échanges et de clarifier certains éléments du discours.

La sélection des participants relève d'un **échantillonnage raisonné à variation maximale**, permettant de prendre en compte la diversité des situations professionnelles et des statuts représentés sur le terrain.

2.3. Technique de collecte des données

Les données ont été recueillies principalement au moyen d'entretiens semi-directifs.

Le guide d'entretien portait notamment sur :

- le recrutement et l'intégration ;
- la rémunération ;
- la formation continue ;
- la gestion des carrières ;
- l'évaluation ;
- l'organisation du travail ;
- la satisfaction professionnelle ;
- la motivation ;
- la fidélisation ;
- les intentions éventuelles de mobilité professionnelle.

Les entretiens ont été complétés par l'exploitation de documents institutionnels et réglementaires relatifs au statut des enseignants, à la gestion administrative et aux procédures de carrière.

Cette combinaison permet une forme de triangulation entre les prescriptions institutionnelles et les perceptions des acteurs.

2.4. Traitement et analyse des données

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique.

La démarche s'est déroulée selon plusieurs étapes :

1. retranscription et lecture répétée des entretiens ;
2. identification des unités de sens ;
3. codage thématique ;
4. regroupement des codes en catégories ;
5. comparaison des discours entre catégories d'acteurs ;
6. identification des convergences et divergences ;
7. confrontation avec les documents institutionnels ;
8. synthèse interprétative des résultats.

Cette démarche s'inscrit dans la tradition de l'analyse qualitative de contenu et de l'analyse thématique (Blanchet & Gotman, 2017 ; Braun & Clarke, 2006 ; Miles, Huberman & Saldaña, 2014 ; Paillé, 2019).

L'objectif n'était pas de calculer statistiquement la fréquence des opinions, mais d'identifier les régularités discursives, les tensions et les significations attribuées aux pratiques de GRH.

2.5. Traçabilité de l'analyse

Pour renforcer la traçabilité, les résultats sont présentés à partir de trois niveaux :

Niveau 1 : pratique de GRH

recrutement, rémunération, formation, carrière, évaluation, emplois du temps.

Niveau 2 : perception ou mécanisme professionnel

satisfaction, motivation, équité, reconnaissance.

Niveau 3 : manifestation sociale

ponctualité, assiduité, fidélisation.

Les verbatims sont identifiés par des codes anonymisés tels qu'EN-1-LAM, EN-2-LNIAMA ou EN-9-LBS.

Cette procédure permet de préserver l'anonymat des participants et des établissements.

3. Présentation des résultats

3.1. Le recrutement et l'intégration des enseignants

Les entretiens montrent que les modalités de recrutement des enseignants sont diversifiées. Certains enseignants ont été recrutés par concours national, tandis que d'autres ont connu une trajectoire passant par le statut de contractuel des collectivités territoriales avant leur intégration dans la fonction publique.

Un répondant explique :

« J'ai été recruté en tant que contractuel des collectivités pour enseigner les mathématiques, la physique et la chimie à l'école de Bougouba [...] Par la suite j'ai été intégré dans la fonction publique des collectivités territoriales. » **EN-1-LAM**

Un autre précise :

« Bon moi j'ai fait un concours à l'échelle nationale. Je suis de la première promotion des enseignants qui ont été recruté par voie de concours des collectivités. » **EN-2-LNIAMA**

Ces trajectoires différentes semblent contribuer à des perceptions différentes de la légitimité professionnelle.

L'intégration des nouveaux enseignants apparaît également peu formalisée. L'un des répondants décrit une intégration reposant principalement sur des relations informelles :

« J'ai été recruté en tant que professeur de physique chimie. Le censeur m'a confié à un de nos collègues professeur de physique chimie, qui à son tour a cherché le chef de comité pédagogique [...] et c'est comme ça que c'est parti. » **EN-2-LNIAMA**

Cette situation contraste avec l'expérience d'un autre enseignant :

« Mon intégration au sein de ce lycée a été un peu difficile, parce que les autres collègues qui ont passé par le concours pensent que nous n'avons pas de compétences pour pouvoir exercer ce métier ici. » **EN-1-LAM**

Cependant, toutes les expériences ne sont pas négatives :

« J'ai été accueilli avec enthousiasme par l'administration et mes collègues ; ceci a facilité mon intégration dans le groupe. » **EN-6-LILY**

Ces témoignages montrent que l'intégration dépend fortement du contexte relationnel et de la qualité de l'accueil.

Interprétation

Le recrutement semble donc constituer non seulement une procédure administrative, mais également un processus de construction de la légitimité professionnelle.

L'absence d'un dispositif formalisé d'accueil et d'intégration peut laisser place à des pratiques variables d'un établissement à l'autre. Les discours suggèrent ainsi que l'intégration sociale des nouveaux enseignants constitue un enjeu important de la GRH scolaire.

3.2. La rémunération : une source majeure d'insatisfaction

La rémunération constitue le thème le plus récurrent dans les discours.

Les enseignants comparent leur rémunération à celle d'autres catégories de fonctionnaires, notamment les enseignants du supérieur. Ces comparaisons semblent nourrir un sentiment d'iniquité au sens de la théorie d'Adams (1965).

Un répondant explique :

« Un détenteur de DEA aujourd'hui au niveau de l'enseignement secondaire a moins de 250 000 F comme salaire [...] tandis qu'un autre collègue de l'enseignement supérieur avec le même diplôme a au moins 500 000 F sinon 600 000 F par mois. Donc nous pouvons dire ici que nous exerçons ici un sous-emploi. » **EN-1-LAM**

Au-delà du montant du salaire, les difficultés concernent les conditions matérielles de vie :

« Chaque mois, nous faisons des découverts bancaires afin de boucler le mois. Donc nous sommes considérés ici comme étant des travailleurs pauvres. En anglais c'est working poor. Nous sommes des travailleurs pauvres ! » **EN-1-LAM**

Le sentiment de faible compétitivité salariale apparaît également dans les discours relatifs au choix professionnel :

« Les gens viennent aujourd'hui dans l'enseignement parce qu'ils n'ont pas d'autres opportunités [...] ils viennent se cacher dans ce métier juste pour survivre en attendant de trouver mieux ailleurs. Le salaire que nous percevons n'est pas un salaire compétitif. » **EN-2-LNIAMA**

Un autre enseignant insiste sur les difficultés de projection familiale :

« Mon appréciation générale sur la rémunération est qu'avec ce salaire il serait très difficile de mener une vie décente dans une ville comme Bamako ou bien de préparer un avenir décent pour ces enfants. » **EN-9-LBS**

Interprétation

Ces discours suggèrent que la rémunération est vécue à la fois comme une ressource économique et comme un indicateur de reconnaissance professionnelle.

Les comparaisons entre groupes professionnels semblent renforcer le sentiment d'iniquité. Le problème n'est donc pas uniquement le niveau absolu du salaire, mais également sa valeur relative par rapport aux qualifications, aux efforts fournis et aux rémunérations observées dans d'autres secteurs.

3.3. Formation continue et gestion des carrières : une articulation insuffisante

La formation continue apparaît comme une pratique importante, notamment en raison de l'évolution des méthodes pédagogiques et de la diffusion de l'Approche par Compétences.

Cependant, plusieurs enseignants considèrent que l'accès à la formation demeure insuffisamment transparent.

Un répondant affirme :

« La formation continue chez nous est sélective. Les responsables scolaires choisissent les enseignants qui doivent suivre la formation continue, par affinité et non selon les besoins. À mon avis, ce sont les nouvelles recrues qui doivent être formées afin de maîtriser les techniques de l'Approche par compétences. » **EN-1-LAM**

La perception de l'inadéquation entre formation et emploi apparaît également clairement :

« La formation que j'ai reçue n'est même pas enseignée dans mon ordre d'enseignement, c'est-à-dire dans l'enseignement secondaire général. J'ai fait une formation en environnement et l'environnement n'est pas enseigné dans l'enseignement secondaire. » **EN-2-LNIAMA**

Cette situation pose la question de l'articulation entre formation, compétences et carrière.

Un autre répondant décrit une trajectoire différente :

« Au départ j'étais un enseignant de Math-Physique-Chimie au niveau de l'enseignement fondamental. Après j'ai bénéficié d'un congé de formation d'une durée de cinq ans. Après la fin de la formation, qui a été sanctionnée par un Diplôme d'Étude approfondie, j'ai été affecté au lycée. C'est ce qui fait que, aujourd'hui, je suis un professeur d'économie au lycée. » **EN-1-LAM**

La formation peut donc constituer une opportunité de développement professionnel, mais sa valorisation dépend de l'utilisation effective des compétences acquises.

Interprétation

Les résultats mettent en évidence un paradoxe : la formation est reconnue comme nécessaire, mais sa mise en œuvre est parfois perçue comme sélective ou insuffisamment articulée aux besoins professionnels.

L'enjeu ne réside donc pas uniquement dans l'augmentation du nombre de formations. Il consiste à construire une véritable chaîne **besoin de compétences → formation → utilisation des compétences → progression professionnelle**.

3.4. L'évaluation : une pratique importante mais insuffisamment participative

L'évaluation constitue une pratique institutionnelle importante, notamment parce qu'elle est liée aux mécanismes d'avancement.

Cependant, plusieurs enseignants déclarent ne pas comprendre les modalités concrètes de leur évaluation.

Un répondant explique :

« Je ne sais pas comment ils font les notations. Parce que depuis que j'ai commencé à enseigner, on ne m'a jamais appelé un jour par rapport à un entretien d'évaluation. Mais chaque fois je vois qu'on m'a noté bien ou très-bien. [...] Ça veut dire que je suis évalué sans moi. » **EN-8-LNIAMA**

Ce témoignage révèle un déficit de visibilité du processus évaluatif.

Un autre répondant souligne les retards administratifs :

« Les avancements sont automatiques tous les deux ans. Tous les deux ans, nous sommes notés et l'avancement est automatique. Mais souvent il y a un certain nombre de problèmes tels que le retard de ces notations. » **EN-1-LAM**

L'évaluation semble donc importante pour les enseignants, mais son efficacité dépend de la manière dont elle est appliquée.

Interprétation

L'évaluation est susceptible d'être perçue positivement lorsqu'elle est comprise comme un outil de reconnaissance et de développement. Elle peut cependant être vécue négativement lorsqu'elle est confidentielle, peu expliquée ou déconnectée d'un échange professionnel.

Les résultats suggèrent ainsi que la question centrale n'est pas seulement l'existence de l'évaluation, mais sa **transparence, sa régularité et son caractère participatif**.

3.5. La gestion des emplois du temps et l'allocation des classes

La gestion des emplois du temps constitue une dimension spécifique de la GRH dans les établissements scolaires.

Les enseignants indiquent que l'attribution des classes et des horaires dépend notamment de l'ancienneté, des compétences et des propositions des comités pédagogiques.

Toutefois, certains enseignants évoquent un sentiment de marginalisation dans l'accès à certaines classes d'examen.

Un répondant déclare :

« La discrimination c'est que, le professeur qui a 8h, il est le seul qui détient les heures d'économie et de comptabilité. [...] Cette situation m'empêche d'aller à la correction des épreuves du baccalauréat. Il est toujours le seul à corriger le baccalauréat. Comme cette correction engendre des revenus supplémentaires. » **EN-8-LBS**

Ce discours montre que la répartition des heures peut être associée à des enjeux économiques et symboliques.

Interprétation

L'organisation du travail ne se réduit donc pas à une question technique d'établissement des emplois du temps. La répartition des classes peut être interprétée comme une forme de reconnaissance ou, au contraire, de marginalisation.

3.6. La satisfaction professionnelle : une perception globalement défavorable

Les entretiens montrent une insatisfaction importante à l'égard de la gestion du personnel.

Un répondant affirme :

« La gestion n'est pas satisfaisante parce que même cette année, on a eu un problème avec notre chef hiérarchique où on avait voulu le balayer. » **EN-8-LNIAMA**

Un autre met en avant les problèmes de répartition :

« La gestion du personnel enseignant contient des insuffisances qui doivent urgemment être corrigées notamment la répartition des effectifs d'enseignants par établissement et par discipline. » **EN-7-LNIAM**

La participation des enseignants aux décisions apparaît également comme une source d'insatisfaction :

« Si nous prenons par exemple le cas de l'administration, nous pouvons dire que la gestion n'est pas satisfaite à 100 %. Parce que souvent l'administration prend des décisions sans pourtant consulter les enseignants. » **EN-1-LAM**

Les difficultés administratives constituent une autre source importante d'insatisfaction :

« Maintenant au niveau de l'État, on peut dire que la gestion des enseignants par l'État n'est pas suffisante, mais elle est médiocre. [...] Les dossiers d'avancement surtout chez nous [...] nous rencontrons suffisamment de problèmes par rapport au traitement de nos dossiers. » **EN-1-LAM**

Le sentiment de lourdeur administrative est également exprimé ainsi :

« Administrativement, nous sommes piétinées. Parce qu'à chaque fois on nous demande de fournir des dossiers pour notre prise en charge [...] que ça soit les avancements, que ça soit les titularisations, que ça soit les rappels, chaque fois il faut fournir des dossiers. Et c'est les mêmes dossiers qu'il faut fournir. » **EN-2-LNIAMA**

Cependant, une perception positive existe :

« La gestion du personnel enseignant est satisfaisante car l'administrateur en charge est très méticuleux dans le choix du personnel en fonction des tâches et responsabilités à accomplir. Il rencontre toujours les responsables des comités et ces derniers lui font des propositions. » **EN-4-LKMD**

Interprétation

La satisfaction professionnelle semble donc dépendre de plusieurs dimensions : qualité du management, participation aux décisions, traitement administratif, répartition des effectifs, équité et qualité des relations professionnelles.

L'insatisfaction observée ne peut donc être attribuée à une seule pratique. Elle semble plutôt résulter d'une combinaison de facteurs administratifs, économiques, relationnels et professionnels.

3.7. Fidélisation et intention de quitter le métier

La question de la fidélisation constitue l'un des résultats les plus significatifs.

Plusieurs enseignants déclarent explicitement envisager de quitter l'enseignement lorsqu'une opportunité professionnelle plus attractive se présentera.

Un répondant affirme :

« Si je trouve une autre opportunité meilleure que l'enseignement je m'en irais parce que les conditions financières requises ne sont pas présentes. » **EN-8-LNIAMA**

Un autre déclare :

« Nous sommes mal payés et personne ne nous considère dans la société. Tu ne peux pas rester dans ce métier et connaître l'ascension sociale. Donc, nous sommes obligés de chercher ailleurs. » **EN-1-LAM**

Un troisième précise :

« Si j'ai d'autres opportunités beaucoup plus avantageuses que l'enseignement en termes surtout de rémunération, en termes de statut social, de considération, je quitte l'enseignement. » **EN-9-LBS**

Ces propos suggèrent que la fidélisation ne dépend pas seulement de la stabilité statutaire. Elle semble également liée à la satisfaction économique, à la reconnaissance sociale et aux perspectives professionnelles.

Toutefois, un autre discours révèle une forte vocation professionnelle :

« Je ne pourrai trouver de satisfaction ailleurs si ce n'est dans l'enseignement. Ma vocation pour le métier d'enseignant est plus vieille que moi-même. C'est comme une prescription divine. » **EN-4-LKMD**

Interprétation

La fidélisation apparaît donc comme un phénomène multidimensionnel.

Deux logiques semblent coexister :

- une logique **instrumentale**, dans laquelle l'enseignant reste principalement en raison de la stabilité de l'emploi ;
- une logique **vocationnelle**, dans laquelle l'attachement au métier constitue une source de maintien dans la profession.

Cette distinction est importante. Un enseignant peut rester juridiquement dans le système tout en étant psychologiquement disponible pour une mobilité externe.

3.8. Synthèse des résultats

Tableau 2. Synthèse des perceptions relatives aux pratiques de GRH

Pratique de GRH	Principales perceptions	Manifestations associées dans les discours
Recrutement/intégration	Diversité des modes de recrutement ; intégration parfois informelle	Difficultés d'intégration pour certains nouveaux enseignants
Rémunération	Sentiment de faible compétitivité et d'iniquité	Insatisfaction, démotivation, intention de mobilité
Formation	Nécessaire mais perçue comme sélective ou insuffisamment adaptée	Sentiment de non-reconnaissance des compétences
Carrière	Articulation insuffisante entre formation et progression	Fragilisation de l'attachement professionnel
Évaluation	Importante mais jugée peu participative et parfois opaque	Perception de faible reconnaissance ; problèmes de traitement administratif
Emplois du temps	Répartition des classes et horaires parfois contestée	Sentiment de marginalisation et d'inégalité
Management général	Participation jugée insuffisante dans certains cas	Insatisfaction professionnelle
Fidélisation	Attachement variable au métier	Intentions de départ chez plusieurs répondants

Source : issues de l'analyse des données.

4. Discussion des résultats

4.1. De la GRH administrative à une GRH mobilisatrice

Le premier enseignement de cette recherche concerne l'écart entre l'existence formelle des pratiques de GRH et leur perception par les enseignants.

Les lycées étudiés disposent bien de mécanismes de recrutement, de rémunération, de formation, d'évaluation et de gestion des carrières. Pourtant, plusieurs pratiques sont perçues comme insuffisamment transparentes, participatives ou équitables.

Cette observation rejoint les travaux qui distinguent la présence d'une pratique de sa qualité de mise en œuvre (Becker & Gerhart, 1996 ; Boselie, Dietz & Boon, 2005).

Wanyama et al. (2022) montrent également, dans le secteur public ougandais, que des pratiques de GRH faiblement orientées vers la création de valeur peuvent limiter leur contribution à la performance.

Dans les lycées publics étudiés, la GRH semble donc conserver une forte dimension administrative. Les procédures existent, mais leur capacité à produire de la reconnaissance, de la motivation et du développement professionnel apparaît plus limitée.

4.2. La rémunération comme dimension économique et symbolique

La rémunération ressort comme la dimension la plus fortement mobilisée dans les discours.

Les enseignants comparent leur rémunération à celle d'autres catégories professionnelles et considèrent que leur niveau de salaire n'est pas suffisamment cohérent avec leurs qualifications et leurs efforts.

Cette situation peut être interprétée à partir de la théorie de l'équité d'Adams (1965). Le sentiment d'injustice ne résulte pas nécessairement d'un niveau salarial objectivement faible ; il peut également découler d'une comparaison défavorable avec d'autres groupes.

Les résultats obtenus au Mali rejoignent certaines observations récentes réalisées dans d'autres pays africains. Au Cameroun, l'accès à la rémunération apparaît comme une dimension associée à l'attrition des enseignants (Oyono Adams Daniel, 2024).

La rémunération doit donc être appréhendée comme un facteur économique mais aussi comme un mécanisme de reconnaissance.

4.3. Formation et carrière : le problème de l'adéquation

La formation continue est considérée par les enseignants comme nécessaire, notamment pour accompagner l'évolution des méthodes pédagogiques.

Toutefois, le caractère sélectif de l'accès aux formations est régulièrement évoqué.

Le problème central semble être celui de l'adéquation entre :

formation → compétences acquises → poste occupé → carrière.

Lorsque cette chaîne est cohérente, la formation peut être interprétée comme un investissement de l'organisation dans le salarié.

Lorsque la formation est déconnectée du poste ou lorsqu'elle ne produit aucune possibilité de valorisation professionnelle, l'investissement peut être considéré comme peu utile.

Les résultats rejoignent ici les recherches récentes conduites au Nigeria, qui soulignent l'importance de la motivation, de la formation et des possibilités de promotion dans la performance des enseignants du secondaire public.

4.4. L'évaluation : de la notation administrative au développement professionnel

L'évaluation constitue un cas particulièrement intéressant.

Les enseignants reconnaissent son importance parce qu'elle est liée à leur progression administrative. Cependant, certains ne comprennent pas les critères utilisés et déclarent ne pas participer au processus.

Le problème n'est donc pas nécessairement l'évaluation en elle-même, mais la manière dont elle est conduite.

Une évaluation transparente devrait permettre :

- de connaître les critères ;
- de recevoir un retour ;
- d'identifier les besoins de formation ;
- de discuter des difficultés professionnelles ;
- de reconnaître les efforts ;
- d'accompagner le développement professionnel.

Lorsque ces dimensions sont absentes, l'évaluation risque d'être réduite à une formalité administrative.

4.5. Satisfaction, motivation et fidélisation : une relation non mécanique

Les résultats montrent une association discursive entre les perceptions négatives des pratiques de GRH et la satisfaction, la motivation ou l'intention de quitter le métier.

Il convient cependant de ne pas interpréter cette relation comme une causalité démontrée.

La recherche montre seulement que **les répondants établissent eux-mêmes ces liens**.

Cette prudence est importante sur le plan méthodologique.

Les travaux récents sur la rétention des enseignants en Afrique subsaharienne confirment d'ailleurs la complexité du phénomène. Opoku et al. (2024), à partir de données recueillies auprès de 510 enseignants en Éthiopie et au Malawi, montrent que la relation entre satisfaction et rétention varie notamment selon le type d'enseignant et le contexte géographique.

La fidélisation doit donc être comprise comme le résultat potentiel de plusieurs dimensions : rémunération, reconnaissance, conditions de travail, vocation, possibilités de carrière, soutien hiérarchique et perspectives professionnelles.

4.6. Contribution théorique

La principale contribution théorique de cette recherche réside dans la mise en évidence de trois niveaux analytiques :

Pratiques formelles → perceptions professionnelles → manifestations sociales.

Cette structuration permet de mieux comprendre la « boîte noire » de la GRH.

La même pratique peut en effet être perçue différemment selon les conditions de sa mise en œuvre.

La formation constitue un bon exemple : elle est théoriquement mobilisatrice, mais peut être vécue comme injuste lorsqu'elle est jugée sélective.

L'évaluation constitue un deuxième exemple : elle peut représenter un outil de reconnaissance lorsqu'elle est transparente, mais devenir une procédure de contrôle lorsqu'elle est opaque.

La contribution consiste donc à montrer que **la qualité perçue de la mise en œuvre constitue une dimension centrale de l'analyse de la GRH dans les organisations éducatives publiques.**

5. Implications managériales

Les résultats permettent de formuler plusieurs recommandations.

Tableau 3. Matrice des recommandations managériales

Problème identifié	Action recommandée	Acteurs concernés	Priorité	Résultat attendu
Difficultés d'intégration des nouveaux enseignants	Mettre en place un dispositif formalisé d'accueil, tutorat et accompagnement	Autorités éducatives, proviseurs, comités pédagogiques	Très élevée	Meilleure intégration professionnelle
Sentiment d'iniquité salariale	Renforcer la transparence des mécanismes de rémunération et de reconnaissance	Autorités éducatives et responsables administratifs	Très élevée	Réduction du sentiment d'injustice
Formation perçue comme sélective	Élaborer un plan de formation fondé sur les besoins et les compétences	Services RH, autorités éducatives	Très élevée	Meilleure adéquation formation-besoins
Faible articulation formation-carrière	Créer des passerelles entre compétences acquises, affectations et évolution professionnelle	Autorités éducatives et services RH	Très élevée	Valorisation des compétences
Évaluation opaque	Instituer des entretiens d'évaluation et des retours professionnels	Proviseurs, responsables hiérarchiques	Élevée	Plus grande transparence
Retards administratifs	Numériser et suivre les dossiers de carrière	Services administratifs et RH	Élevée	Réduction des délais
Décisions peu participatives	Renforcer la consultation des enseignants	Directions d'établissement	Élevée	Amélioration du climat social

Inégalités perçues dans les emplois du temps	Définir des critères transparents de répartition des classes et horaires	Directions et comités pédagogiques	Moyenne à élevée	Perception accrue d'équité
Intention de quitter le métier	Mettre en place une politique globale de fidélisation	Autorités éducatives	Très élevée	Stabilisation des enseignants

Source : issues de l'analyse des données.

Une priorité particulière devrait être accordée à la rémunération, à la formation et à la gestion des carrières, car ces trois dimensions apparaissent fortement associées aux perceptions d'insatisfaction et aux intentions de mobilité.

La gestion des ressources humaines dans les lycées publics devrait ainsi progressivement évoluer d'une logique essentiellement administrative vers une logique davantage fondée sur :

- la reconnaissance ;
- l'équité ;
- le développement des compétences ;
- la participation ;
- la communication ;
- l'accompagnement professionnel ;
- la valorisation des performances.

6. Limites et perspectives de recherche

Cette recherche présente plusieurs limites.

Premièrement, elle repose sur une approche qualitative portant sur onze lycées publics de Bamako. Les résultats ne peuvent donc pas être statistiquement généralisés à l'ensemble des établissements scolaires du Mali.

Deuxièmement, les résultats reposent principalement sur les perceptions des acteurs. Ils rendent compte de leur expérience subjective des pratiques de GRH. Ils ne permettent donc pas de mesurer objectivement l'effet de ces pratiques sur la performance.

Troisièmement, l'étude est concentrée sur Bamako. Les conditions de gestion des enseignants peuvent être différentes dans les établissements des régions, notamment en raison des contraintes géographiques, des conditions de travail et des possibilités de mobilité.

Quatrièmement, la question de la rémunération mérite une étude quantitative complémentaire permettant d'analyser les écarts entre catégories professionnelles, niveaux de qualification, ancienneté et responsabilités.

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives.

Une première piste consisterait à réaliser une étude comparative entre Bamako et les établissements secondaires des régions.

Une deuxième piste serait de construire un modèle quantitatif permettant de tester les relations entre pratiques de GRH, satisfaction, motivation, engagement, intention de départ et performance.

Une troisième piste consisterait à comparer les enseignants relevant de différents statuts, notamment les fonctionnaires de l'État, les fonctionnaires des collectivités territoriales et les contractuels.

Enfin, des recherches longitudinales pourraient permettre d'étudier l'évolution des intentions de départ et de la satisfaction des enseignants dans le temps.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'analyser comment les acteurs des lycées publics de Bamako perçoivent les pratiques de gestion des ressources humaines et leurs liens avec la performance sociale des enseignants.

L'étude qualitative menée auprès de vingt-quatre acteurs, dans onze lycées publics, à travers trente-trois entretiens représentant 1 974 minutes d'enregistrement, a permis d'identifier six grandes dimensions de GRH : recrutement et intégration, rémunération, formation, gestion des carrières, évaluation et organisation des emplois du temps.

Les résultats montrent que l'existence formelle de ces pratiques ne garantit pas leur portée mobilisatrice.

Le recrutement apparaît comme une procédure relativement diversifiée, mais l'intégration des nouveaux enseignants reste largement informelle. La rémunération constitue la source d'insatisfaction la plus fortement exprimée. Les enseignants établissent des comparaisons entre leur niveau de rémunération, leurs qualifications et celui d'autres catégories professionnelles.

La formation continue est reconnue comme nécessaire, notamment dans le contexte de l'Approche par Compétences. Toutefois, son accès est parfois perçu comme sélectif et son articulation avec les besoins professionnels et les carrières comme insuffisante.

L'évaluation est considérée comme importante, notamment pour l'avancement, mais certains enseignants déplorent le caractère peu participatif et insuffisamment transparent du processus.

La gestion des emplois du temps et des classes apparaît également comme une dimension susceptible d'alimenter des perceptions d'inégalité lorsqu'elle est associée à l'accès à certaines opportunités professionnelles ou financières.

Sur le plan social, les discours font apparaître une insatisfaction importante, ainsi que des intentions de mobilité professionnelle chez plusieurs enseignants. Cependant, une logique vocationnelle demeure présente chez certains acteurs, ce qui montre que la fidélisation ne dépend pas uniquement des conditions matérielles.

L'apport principal de cette recherche réside ainsi dans la distinction entre **pratique formelle**, **pratique perçue** et **manifestation sociale**. Les résultats suggèrent que la relation entre GRH et performance sociale n'est ni mécanique ni uniforme. Elle semble dépendre de la manière dont les enseignants interprètent les pratiques, de leur sentiment d'équité, de reconnaissance et de participation.

Dans cette perspective, l'amélioration de la gestion des enseignants dans les lycées publics maliens suppose moins l'introduction permanente de nouvelles procédures que l'amélioration de la qualité des pratiques existantes. Une GRH éducative davantage orientée vers l'équité, la reconnaissance, le développement des compétences, la transparence et la participation pourrait contribuer à renforcer la satisfaction professionnelle et, plus largement, les conditions sociales de l'exercice du métier enseignant.

ANNEXE : MATRICE DE TRAÇABILITÉ DES RÉSULTATS

Thème	Sous-thème	Verbatim principal	Interprétation
Recrutement	Modes d'accès à l'emploi	EN-1-LAM ; EN-2-LNIAMA	Diversité des trajectoires
Intégration	Accueil des nouveaux enseignants	EN-2-LNIAMA ; EN-1-LAM ; EN-6-LILY	Intégration variable selon les établissements
Rémunération	Équité salariale	EN-1-LAM	Comparaison sociale et professionnelle
Rémunération	Pauvreté professionnelle	EN-1-LAM ; EN-2-LNIAMA ; EN-9-LBS	Insatisfaction matérielle
Formation	Sélectivité	EN-1-LAM	Perception d'iniquité
Formation-carrière	Adéquation des compétences	EN-2-LNIAMA ; EN-1-LAM	Décalage formation/poste
Évaluation	Transparence	EN-8-LNIAMA	Faible participation
Carrière	Retard administratif	EN-1-LAM	Insatisfaction administrative
Organisation du travail	Répartition des heures	EN-8-LBS	Sentiment de marginalisation
Satisfaction	Management	EN-8-LNIAMA ; EN-1-LAM	Insatisfaction globale
Fidélisation	Intention de départ	EN-8-LNIAMA ; EN-1-LAM ; EN-9-LBS	Fragilisation de l'attachement
Fidélisation	Vocation	EN-4-LKMD	Existence d'un facteur de maintien professionnel

RÉFÉRENCES

- ADAMS, J. S. (1965), « Inequity in social exchange », in BERKOWITZ, L. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2, Academic Press, New York, pp. 267-299.
- AÏT RAZOUK, A. et BAYAD, M. (2011), « Pratiques de gestion des ressources humaines mobilisatrices et performance de l'entreprise : le rôle médiateur de l'engagement organisationnel », *Revue internationale de gestion*, Vol. 36, n° 1, pp. 59-69.
- BARNEY, J. (1991), « Firm resources and sustained competitive advantage », *Journal of Management*, Vol. 17, n° 1, pp. 99-120.
- BECKER, B. et GERHART, B. (1996), « The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects », *Academy of Management Journal*, Vol. 39, n° 4, pp. 779-801.
- BECKER, B. E. et HUSELID, M. A. (1998), « High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications », *Research in Personnel and Human Resources Management*, Vol. 16, pp. 53-101.
- BEER, M., SPECTOR, B., LAWRENCE, P. R., MILLS, D. Q. et WALTON, R. E. (1984), *Managing Human Assets*, Free Press, New York.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (2017), *L'entretien*, Armand Colin, Paris.
- BLAU, P. M. (1964), *Exchange and Power in Social Life*, Wiley, New York.
- BOSELIE, P., DIETZ, G. et BOON, C. (2005), « Commonalities and contradictions in HRM and performance research », *Human Resource Management Journal*, Vol. 15, n° 3, pp. 67-94.
- BOURGUIGNON, A. (1995), « Peut-on définir la performance ? », *Revue Française de Comptabilité*, n° 269, pp. 61-66.
- BRAUN, V. et CLARKE, V. (2006), « Using thematic analysis in psychology », *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, n° 2, pp. 77-101.
- DELERY, J. E. et DOTY, D. H. (1996), « Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions », *Academy of Management Journal*, Vol. 39, n° 4, pp. 802-835.
- FOMBRUN, C. J., TICHY, N. M. et DEVANNA, M. A. (1984), *Strategic Human Resource Management*, Wiley, New York.
- HUSELID, M. A. (1995), « The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance », *Academy of Management Journal*, Vol. 38, n° 3, pp. 635-672.

- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. et SALDAÑA, J. (2014), *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3rd ed., Sage, Thousand Oaks.
- OPOKU, M. P., NKETSIA, W., BELBASE, S., SIDE, A. S., JIYA, A. N. et GEMEDA, F. T. (2024), « A cross-national study of teacher retention and job satisfaction in Sub-Saharan Africa », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 137, pp. 137-148.
- PAILLÉ, P. (2019), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*, Armand Colin, Paris.
- WANYAMA, S. B., EYAMU, S., NDANYI, D. M., SANSA, A. et AYEBALE, D. (2022), « Human Resource Value Creating Practices and Operational Performance in Uganda's Public Sector », *Journal of Management Policy and Practice*, Vol. 23, n° 3, pp. 23-41.
- WRIGHT, P. M., DUNFORD, B. B. et SNELL, S. A. (2001), « Human resources and the resource-based view of the firm », *Journal of Management*, Vol. 27, n° 6, pp. 701-721.
- WRIGHT, P. M., GARDNER, T. M., MOYNIHAN, L. M. et ALLEN, M. R. (2005), « The relationship between HR practices and firm performance: Examining causal order », *Personnel Psychology*, Vol. 58, n° 2, pp. 409-446.
- OYONO ADAMS DANIEL (2024), « Human Resource Management and Teacher Attrition in Secondary Education in Cameroon », *American Journal of Educational Research*, Vol. 12, n° 1, pp. 28-34.
- ASHMOWIY, R. A., OYERINDE, W. et OLAYIWOLA, K. J. (2024), « Human Resources Management and Teachers' Job Performance in Public Secondary Schools in Oyo State: Planning and Policy Implications », *International Journal of Education Effectiveness Research*, Vol. 6, n° 8.