THÈSE PRÉSENTÉE
POUR L'OBTENTION DU GRADE DE

DOCTEUR DE

L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE : ENTREPRISE, ÉCONOMIE, SOCIÉTÉ (ED 42)

SPÉCIALITÉ : SCIENCES DE GESTION

Par Maria Frangieh

Impact des perceptions des pratiques de rémunération et de développement des compétences sur l'intention de quitter : rôle médiateur du soutien organisationnel perçu, du bien-être et de l'engagement affectif
Le cas des enseignants libanais

Sous la direction de Madame Laïla BENRAÏSS-NOAILLES, Professeure des universités

Soutenue le, 29 juin 2026

Membres du jury :

Mme Laïla BENRAISS-NOAILLES, Professeure des universités,	Université de Bordeaux	Directrice de thèse
M. Jean-Marie PERETTI, Professeur émérite,	Université de Corse Pasquale Paoli,	Examinateur
M. Marc VALAX, Professeur des universités,	Université Côte d'Azur,	Rapporteur
Mme Delphine VAN HOOREBEKE, Maîtresse de conférences,	Université de Toulon,	Rapporteure
M. David SALVETAT, Maître de conférences,	Université de Bordeaux,	Examinateur

À *ma vie et mon amour Léa, qui a fait une entrée inattendue dans ma vie*

À mon époux Ghassan pour son encouragement inébranlable

À ma mère Hala, mon père Sayed, mon frère Boutros et ma sœur Bouchra qui m'ont encouragée dans ce parcours

À chaque enfant martyre dans le monde, et à chaque martyre dans mon pays.

A Mhamad Khaled Alnashar, et Ahmad Khaled Saker, deux martyres de l'armée libanaise qui ont marqué ma vie

Remerciements

À l'achèvement de cette recherche, je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont aidée sans aucune exception.

Ce travail de recherche représente le fruit de six années d'efforts, un parcours marqué par de nombreuses épreuves trop difficiles et parfois imprévues. Des circonstances diverses m'ont parfois obligée à m'éloigner de mon travail, et parfois à l'interrompre, me laissant alterner entre périodes de confiance et d'incertitude. Cependant, ces longues années de travail, de lecture et de recherche m'ont enrichie au niveau personnel et professionnel à la fois.

Bien que la thèse soit souvent considérée comme un travail individuel, il convient de reconnaître qu'en réalité, de nombreuses personnes, d'une façon ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de cette recherche. Leur soutien a été essentiel à ma persévérance et à l'aboutissement de ce projet.

À l'issue de cette thèse, je souhaite tout d'abord exprimer mes profonds remerciements à ma directrice de recherche, professeur Laïla BENRAÏSS-NOAILLES, directrice de l'équipe de recherche RH de l'IRGO, pour son orientation scientifique, sa compréhension, sa patience, sa disponibilité et son suivi durant cette recherche. Sur le plan académique, son expertise et ses précieux conseils ont guidé le parcours difficile de ma thèse et m'ont aidée à surmonter toute sorte d'obstacles. Par-delà les conseils académiques, c'est son soutien humain, sa patience, sa bienveillance et sa compréhension qui ont facilité mon parcours et m'ont encouragée à poursuivre mon travail surtout lorsque je me sentais abattue à cause des circonstances difficiles que nous traversions au Liban. Je suis profondément honorée d'avoir eu la chance d'effectuer ma recherche sous sa direction.

Je désire adresser mes remerciements à Monsieur le professeur Marc VALAX et à Madame Delphine VAN HOOREBEKE qui ont eu la bienveillance d'évaluer ma thèse en tant que rapporteurs. Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à Monsieur le professeur Jean-Marie PERETTI, ainsi qu'à Monsieur David SALVETAT, pour leur participation à l'évaluation de cette thèse en qualité d'examinateurs.

Je remercie vivement les membres du comité de suivi, Anne GOUJON-BELGHIT, Pierre IRIART et Anne-Gaëlle JOLIVOT pour leur soutien et leurs retours annuels constructifs.

Je souhaite également exprimer ma gratitude envers le professeur Julien CUSIN directeur de l'IRGO, pour son engagement continu et les efforts qu'il déploie en faveur du développement de notre laboratoire de recherche IRGO.

Je voudrais aussi adresser mes remerciements aux professeurs Olivier HERRBACH et Catherine VIOT qui ont largement contribué à la progression de mon travail.

Mes remerciements s’adressent également à tous les membres de l’équipe RH, dont les échanges, lors des réunions et notamment lors des différentes présentations, ont enrichi mon travail. Je remercie M. David SALVETAT et Yann ARNAUD pour leur aide dans les analyses des données.
Je tiens également à remercier Martha BOEGLIN pour la formation en ligne intitulée « Rédigez votre thèse : du chaos des idées à la thèse réussie (formation turbo) ». Cette formation a été essentielle pour m’aider à organiser mon travail de recherche et à progresser dans la rédaction de ma thèse.
Je tiens à exprimer ma sincère gratitude aux directeurs d'écoles et aux enseignants qui m'ont apporté leur soutien en diffusant le questionnaire dans les établissements scolaires, en dépit des défis liés à la pandémie de Covid-19 et à la pénurie de carburant au Liban.
Mes plus vifs et chaleureux remerciements s’adressent à mon époux, Ghassan, pour sa compréhension, ses sacrifices et son soutien. Un très grand merci à ma fille Léa, la profonde source de ma motivation et ma fierté.
Mes remerciements s'adressent également à ma mère, en particulier pour l'aide qu'elle m'a apportée concernant ma fille Léa, ainsi qu'à ma sœur, qui a cru en moi et en mes capacités.
Mes remerciements également à chaque personne qui m’a aidée d’une façon ou d’une autre à l’accomplissement de ce travail de thèse.
Enfin, j’exprime mon remerciement à Jésus Christ et Sainte Marie qui m’accompagnent dans toutes les phases de ma vie. Je les remercie pour la force et la persévérance qui m’ont été données tout au long de ce parcours difficile. Je les remercie d’avoir veillé sur mes rêves et mes projets que je m’éfforce de réaliser.

Impact des perceptions des pratiques de rémunération et de développement des compétences sur l'intention de quitter : rôle médiateur du soutien organisationnel perçu, du bien-être et de l'engagement affectif – Le cas des enseignants libanais

Résumé :

Cette thèse vise à analyser les perceptions des pratiques de rémunération et de développement des compétences et leur impact sur le soutien organisationnel perçu (SOP), l'intention de quitter, le bien-être et l'engagement affectif des enseignants au Liban. Les théories de l'échange social de Blau (1964) et du soutien organisationnel ont constitué l'ancrage théorique de cette thèse.

Un questionnaire a été administré à 241 enseignants sur l'ensemble du territoire libanais. Cette étude vise à répondre à plusieurs questions de recherche concernant le rôle que joue le SOP dans la relation entre les perceptions RH, le bien-être, l'engagement affectif et l'intention de quitter d'une part et l'influence des perceptions de rémunération et de développement des compétences sur l'intention de quitter.

Les résultats empiriques ne confirment pas l'existence d'un effet significatif des perceptions des pratiques de rémunération sur le soutien organisationnel perçu. De sa part, le SOP ne joue pas un rôle médiateur entre les perceptions des pratiques RH et l'engagement, le bien-être et l'intention de quitter dans le contexte de la recherche. De plus, le bien-être au travail et l'engagement affectif impactent surtout l'intention de quitter des enseignants. Les résultats indiquent également que le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions de développement des compétences et le bien-être.

Cette recherche souligne la nécessité, pour les établissements scolaires, d'adopter des politiques de gestion capables de limiter l'intention de quitter des enseignants en période de crise, en renforçant leur bien-être, leur engagement affectif et leur perception du soutien organisationnel. Elle montre également que l'impact des pratiques de rémunération et de développement des compétences repose largement sur la manière dont elles sont perçues, d'où l'importance d'une communication appropriée et d'un renforcement de la fonction RH au sein des écoles.

Mots clés : Pratiques RH, bien-être, soutien organisationnel perçu, engagement affectif, intention de quitter.

Impact of Perceived Compensation and Skills Development Practices on Turnover Intention: The Mediating Role of Perceived Organizational Support, Well-being, and Affective Commitment – The Case of Lebanese Teachers

Abstract:

This thesis aims to analyse teachers' perceptions of compensation and skills development practices and their impact on perceived organisational support (POS), turnover intention, well-being, and affective commitment in Lebanon. The theoretical foundations of this research are grounded in Blau's Social Exchange Theory (1964) and Organisational Support Theory.

A questionnaire was administered to 241 teachers across Lebanon. This study seeks to address several research questions concerning the role of POS in the relationship between HR perceptions, well-being, affective commitment, and turnover intention, as well as the influence of perceived compensation and skills development on turnover intention.

The findings reveal that perceived compensation has an impact on POS. However, POS does not play a mediating role between perceptions of HR practices and affective commitment, well-being, and turnover intention in the context of this study. Furthermore, workplace well-being and affective commitment appear to have a significant influence on teachers' turnover intention. The results also indicate that POS mediates the relationship between perceptions of skills development and well-being.

This research highlights the need for educational institutions to adopt management policies aimed at reducing teachers' turnover intention in times of crisis, by strengthening their well-being, affective commitment, and perception of organisational support. It also shows that the impact of compensation and skills development practices largely depends on how they are perceived, underscoring the importance of effective communication and the strengthening of the HR function within schools.

Keywords: HRM practices, well-being, perceived organizational support, affective commitment, intention to leave.

Institut de Recherche en Gestion des Organisations (IRGO)
Pôle universitaire de sciences de gestion, 35 avenue Abadie, 33072, Bordeaux

Liste des abréviations

AIC : Critère d'Information d'Akaike
ACP : Analyse en Composantes Principales
AFC : Analyse Factorielle Confirmatoire
AFE: Analyse Factorielle Exploratoire
GFI: Goodness of Fit Index
AGFI : Adjusted GFI
BE : Bien-être
CFI : Comparative Fit Index
DC : Développement des compétences
GRH : Gestion des Ressources Humaines
RH : Ressources Humaines.
SOP : Soutien Organisationnel Perçu.
MENES : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur
MSA: Measure of Sampling Adequacy
NFI : Normed Fit Index
L.L: Livre Libanaise
TLI: Tucker-Lewis Index
RMR: Root Mean Square Residual
RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
UNRWA: United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East

Sommaire

Remerciements iii

Liste des abréviations vii

Introduction générale 3

Chapitre 1 - Cadre d'étude de la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences dans le secteur éducatif libanais ... 12

1.1. Contexte de la recherche 13

1.2. La GRH : son rôle dans le chaos libanais 29

Chapitre 2 - Cadre théorique de la recherche 35

2.1. Ancrage théorique 36

2.2. Revue de la littérature 42

2.3. Modèle conceptuel et hypothèses de recherche 71

Chapitre 3 - Positionnement et cadre méthodologique de la recherche .. 90

3.1. Perspectives épistémologiques et méthodologie de la recherche 91

3.2. Échelles de mesure et collecte des données 98

3.3. Terrain de l'étude 105

3.4. Analyse factorielle en composantes principales (ACP) 110

Chapitre 4 - Analyse confirmatoire, résultats et discussion 136

4.1. Choix méthodologiques et analyse factorielle confirmatoire 137

4.2. Analyse factorielle confirmatoire, étude du test de fiabilité et validité 146

4.3 Test des hypothèses 165

4.4. Discussion des résultats 174

Conclusion du chapitre 4 182

Conclusion générale 183

Bibliographie 188

Annexes 225

Annexe 1. Questionnaire en français 225

Annexe 2. Questionnaire en anglais 227

Annexe 3. Analyse factorielle exploratoire 230

Annexe 4. Analyse factorielle confirmatoire 255

Liste des tableaux 264

Liste des figures 267

Introduction générale

Depuis octobre 2019, les Libanais ont été confrontés à des situations difficiles, affectant leur vie ainsi que leurs moyens de subsistance et leur bien-être. Aussi bien au niveau mondial qu'au niveau national, différentes crises se sont succédées, et de ce fait les Libanais se sont trouvés face à des situations difficiles sur divers plans. La crise monétaire et économique fut la plus alarmante, atteignant les différentes classes sociales et conduisant à l'appauvrissement de la grande majorité des Libanais. Les enseignants ne font pas exception : la baisse alarmante des salaires et le manque d'évolution de carrière constituent des interrogations majeures concernant un avenir qui s'avère menacé au Liban (Atchan, 2022).

Les interventions correctives gouvernementales furent lentes, voire inexistantes, avec d'importantes répercussions sur le niveau de vie ainsi que des rémunérations insuffisantes des travailleurs (L'orient-le jour, 2022). Les enseignants libanais ne font pas exception.

Une illustration de la dégradation de la situation des enseignants apparaît dans les résultats de l'étude d'Abou-Zaher et Nahas (2022) qui suggèrent que la santé psychique et physique des enseignants libanais est sérieusement affectée et que les situations difficiles vécues laissent des répercussions qui s'aggravent avec le temps. Ils éprouvent un sentiment d'inquiétude, d'angoisse et d'insécurité quant à leurs conditions de vie actuelles et futures. Selon cette même étude, 90,8 % d'entre eux ont besoin d'un soutien financier entre autres, pour combler leurs besoins élémentaires dans ces conditions sévères. Ils sont de plus en plus tentés de quitter le pays pour travailler à l'étranger (Abou-Zaher & Nahas, 2022). Ces résultats permettent de constater que la fuite des enseignants libanais pourrait, de ce fait, être justifiée par les salaires insuffisants et le manque d'opportunités de développement, ainsi que par la dégradation de leur bien-être au travail.

Dans une perspective plus large, selon un rapport de l'UNESCO, les enseignants, à l'échelle mondiale, désirent changer leur emploi et émigrer. Ce phénomène représente une priorité actuelle des Nations Unies pour l'éducation, qui considèrent que cette situation est alarmante et requiert une remédiation profonde (UNESCO, 2023). La perception des pratiques RH dans les établissements scolaires s'avère clairement liée à l'intention des enseignants de quitter la profession (Kamau et al., 2021).

Problématique et question de recherche.

En vue de réaliser un travail riche et révélateur, nous proposons de recourir à l'analyse d'une problématique associée à plusieurs concepts. Diverses perceptions des pratiques et concepts

liés à la Gestion des Ressources Humaines (GRH) sont abordées dans la problématique, à savoir la perception des pratiques de rémunération et celle des pratiques de développement des compétences, du bien-être, du soutien organisationnel perçu (SOP) et de l'engagement affectif. L'objectif de notre travail de thèse est de comprendre, dans un premier temps, comment les enseignants appréhendent les perceptions des pratiques de rémunération et les pratiques de développement des compétences, et comment par la suite, ces perceptions influent sur leur intention de quitter la profession, à partir de la littérature existante et les études déjà réalisées sur ce sujet ainsi que les études du terrain.

La problématique de notre travail de thèse est ainsi formulée : **Comment la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences influence-t-elle le bien-être, l'engagement affectif et l'intention de quitter des enseignants libanais ?**

Afin de comprendre les intentions de départ des enseignants au Liban, il s'avère intéressant d'explorer leurs perceptions à l'égard des pratiques de rémunération et de développement des compétences. Les questions de recherche suivantes ont été élaborées afin de cerner notre problématique :

- **Comment ces pratiques (de rémunération et de développement des compétences) sont-elles appréhendées et perçues par les enseignants au Liban ?**

Cette question nous permet de comprendre les perceptions des enseignants dans le contexte spécifique libanais. La deuxième question vise à analyser la mesure dans laquelle le SOP médiatise la relation entre les perceptions des pratiques de développement des compétences et de rémunération et le bien-être, l'engagement affectif ainsi que l'intention de quitter.

- Quel rôle joue le SOP dans la relation entre les perceptions des pratiques RH et le bien-être, l'engagement affectif et l'intention de quitter ?

La troisième question permet d'examiner le rôle que joue l'engagement affectif et le bien-être sur l'intention de quitter, et par conséquent la mesure dans laquelle ces variables médiatisent la relation entre le SOP et l'intention de quitter.

- Quels sont les facteurs perçus les plus influents qui affectent l'intention de quitter des enseignants libanais ?

L'objectif de cette recherche est d'étudier dans quelle mesure les perceptions des pratiques de développement des compétences et les perceptions de la rémunération affectent l'intention de quitter des enseignants libanais.

Dans le contexte décrit, tout particulièrement dans le contexte de l'enseignement, deux théories seront principalement mobilisées : la théorie de l'échange social de Blau (1964) et la théorie du SOP, et ceci dans le but d'expliquer leurs effets sur l'intention de quitter des enseignants.

Ces théories analysent la relation qui existe entre l'employé et son employeur. Dans ce cadre, elles s'intéressent particulièrement aux perceptions que développent les employés à l'égard des pratiques RH mises en œuvre par leur organisation. Ces perceptions jouent un rôle déterminant dans la formation de leurs intentions et de leurs comportements au sein du milieu de travail (Blau, 1964).

Intérêts de la recherche

Sur les deux plans, théorique et scientifique, cette recherche vise à proposer un cadre conceptuel original. Ce cadre nous permet de mesurer l'effet des perceptions des pratiques de développement des compétences et de rémunération sur l'intention de quitter tout en intégrant le rôle médiateur du SOP, de l'engagement affectif et du bien-être au travail. La mobilisation de la théorie de l'échange social et de la théorie du SOP permet d'analyser les effets que peuvent avoir les perceptions des pratiques RH sur le bien-être, l'engagement affectif et l'intention de quitter. Ces deux théories sont complémentaires et rarement adoptées dans le cadre des études menées au sein du secteur éducatif libanais, ce qui nous a permis de constituer un ancrage théorique solide.

En effet, les publications analysant les variables étudiées dans notre recherche, au sein du secteur éducatif libanais, demeurent très rares. Plus précisément, les travaux traitant directement des perceptions des pratiques RH dans le contexte libanais sont absents. Ceci souligne le gap que cette recherche entend combler, et s'avère le motif principal de notre détermination à mener cette étude.

En effet, les recherches publiées se concentrent principalement soit sur la crise, soit sur l'intention de quitter (Fekih-Romdhane et al., 2024), mais pas, à notre connaissance, sur la manière dont ces pratiques sont réellement perçues par les enseignants. Notre recherche, dans le contexte décrit, présente alors une nouvelle dynamique qui enrichit la littérature.

De plus, cette recherche prolonge les travaux existants, tout en apportant un enrichissement à la littérature. Il est intéressant de noter que les analyses concernant les perceptions des pratiques RH sont souvent orientées vers les organisations et les institutions, alors que la présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude pionnière dans le champ des recherches en GRH dans le secteur d'éducation et notamment dans les établissements scolaires.

L'intérêt de cette recherche réside dans la manière dont les pratiques de rémunération et de développement des compétences sont perçues par les enseignants libanais en période de crise et de chaos. Période marquée par de profondes incertitudes économiques et institutionnelles.

Ceci confère à notre recherche une pertinence particulière pour la recherche scientifique dans ce contexte.

Sur le plan méthodologique, l'étude reposera sur la méthode des équations structurelles. Cette méthode permet de vérifier la validité et la fiabilité des instruments. Occupant une place primordiale dans les sciences de gestion, elle se révèle pertinente en raison de son efficacité à mesurer des variables latentes telles que la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences. Elle aide aussi à les relier à des indicateurs mesurables et quantifiables. Elle analyse les relations causales complexes, présentes entre plusieurs variables, ce qui est le cas de notre recherche. Elle permet également d'analyser les relations entre les variables et les médiations afin de pouvoir valider le modèle de recherche (Hair et al., 2019).

Sur le plan de l'évolution de la recherche, cette étude s'inscrit dans un cadre interdisciplinaire, du fait qu'elle mobilise plusieurs disciplines, notamment la gestion, la psychologie organisationnelle, l'éducation et les statistiques. Ceci représente une richesse quant à l'analyse des phénomènes et des situations. Cette richesse se manifeste par la mobilisation de théories issues de plusieurs champs disciplinaires.

Sur le plan managérial, notre étude offre une opportunité aux directeurs des écoles ainsi qu'aux responsables des RH dans les établissements scolaires, d'avoir une connaissance des critères qui augmentent l'engagement, et le bien-être des enseignants. C'est une étude constitue un cadre de référence destiné aux responsables RH afin de les aider à mieux comprendre la situation des enseignants. Elle offre aux responsables de nouvelles perspectives et des pistes d'action futures. Ces recommandations aident à diminuer l'intention de quitter chez les enseignants dans un contexte de crise et améliorent le bien-être des enseignants et leur engagement affectif envers leur métier. En outre, l'usage de ces résultats pourrait contribuer aux réformes des systèmes éducatifs.

L'approche méthodologique

Dans un premier temps, notre thèse contribue à compléter les travaux existants sur les perceptions des pratiques RH, et se propose d'analyser leur influence sur le SOP, le bien-être et l'intention de quitter des enseignants.

En se basant sur la littérature, une formulation des hypothèses sera proposée. Dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons l'approche quantitative. Cette approche, pertinente pour tester les liens entre les variables, se traduit par des chiffres et des tableaux statistiques rendant les résultats valables (Maurand-Valet, 2011). Sur tous les plans et sur celui de notre sujet choisi,

on constate la présence d'abondantes connaissances dans la littérature scientifique sur les variables étudiées, ce qui rend l'approche déductive pertinente pour cette recherche (Roussel & Wacheux, 2005). Dès lors, notre recherche se base sur une approche quantitative et s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive.

A propos de la collecte des données, un questionnaire (voir annexe 2), a été administré à la population étudiée, constituée par des enseignants libanais, dans le but de recueillir le plus grand nombre de réponses.

L'analyse des données sera effectuée à travers des logiciels spécifiques d'analyse de données (SPSS et Amos). Une analyse descriptive, exploratoire et factorielle, ainsi qu'une modélisation par les équations structurelles SEM sera réalisée. La méthode des équations structurelles sera retenue en raison de sa capacité à analyser un modèle de recherche aussi complexe que le nôtre (Gavard-Perret et al., 2012).

Plan synoptique de la thèse

Ce travail de recherche est élaboré dans le but de comprendre comment sont perçues les pratiques de rémunération et de développement des compétences par les enseignants libanais et comment elles influencent leur intention de quitter le travail. Le choix de ces deux pratiques, justifié dans le chapitre suivant, s'explique par leur importance particulière dans le contexte de la crise libanaise mise en avant dans le cadre de notre étude. Dans différentes études consultées pour la préparation de cette thèse, ces pratiques figuraient parmi les plus affectées au sein des établissements scolaires, ce qui justifie l'intérêt porté à l'analyse de leurs répercussions sur l'intention de quitter des enseignants au Liban.

Cette thèse sera divisée en deux parties, comportant chacune deux chapitres, en plus d'une introduction et d'une conclusion générale.

La première partie est consacrée à la présentation du contexte et à la revue de la littérature. Cette partie se divise en deux chapitres. Le premier vise à étudier le cadre d'étude des perceptions des pratiques RH dans le secteur de l'enseignement libanais en période de crise, comprenant deux sections. La première section abordera le contexte général et spécifique : le contexte des crises en général et la crise éducative en particulier. La deuxième section sera consacrée à l'exploration du rôle de la GRH dans le secteur de l'enseignement et son importance dans le secteur libanais.

Le deuxième chapitre vise à exposer la revue de la littérature, les fondements théoriques de notre recherche. Ce chapitre, divisé en trois sections, permet de présenter les théories du SOP et de l'échange social dans un premier temps, puis de présenter la revue de la littérature et de

fournir un aperçu général sur les variables de la recherche. Enfin, nous aborderons la représentation du modèle conceptuel et les hypothèses de recherche.

La deuxième partie traite de la démarche méthodologique et empirique de la recherche. Elle est divisée en deux chapitres. Le chapitre 3 comprend trois sections, qui permettent de présenter le cadre épistémologique, les échelles de mesure des variables et l'analyse factorielle exploratoire ainsi que ses résultats.

Le chapitre 4 revient sur l'analyse factorielle confirmatoire, sa méthodologie, ses résultats et leur discussion et les limites de notre travail de recherche.

Ainsi menée, l'étude aboutit à la confirmation des hypothèses formulées sur l'influence des pratiques de rémunération sur le bien-être et de l'engagement affectif sur l'intention de quitter. L'hypothèse concernant l'influence des perceptions des pratiques de rémunération sur le SOP, quant à elle, n'a pas été validée.

Première partie

Contexte de la recherche et revue de la littérature

Chapitre 1 : Cadre d' étude de la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences dans le secteur éducatif libanais

Section 1 : Contexte de la recherche

Section 2 : Rôle de GRH dans le secteur éducatif au moment de crise

Chapitre 2 : Cadre théorique de la recherche

Section 1: Ancrage théorique

Section 2: Revue de la littérature

Section 3: Modèle conceptuel et hypothèses de recherche

Deuxieme partie

Phase empirique de la recherche

Chapitre 3 : Positionnement et cadre méthodologique de la recherche

Section 1 :Épistémologie et méthodologie de la recherche

Section 2 :Échelles de mesure et collecte de données, et terrain d'étude

Section 3 : ACP et résultats de l'analyse factorielle

Chapitre 4 : Analyse confirmatoire, résultats et discussion

Section 1 : Choix méthodologique et analyse factorielle confirmatoire

Section 2 : Analyse factorielle confirmatoire

Section 3 : Test des hypothèses

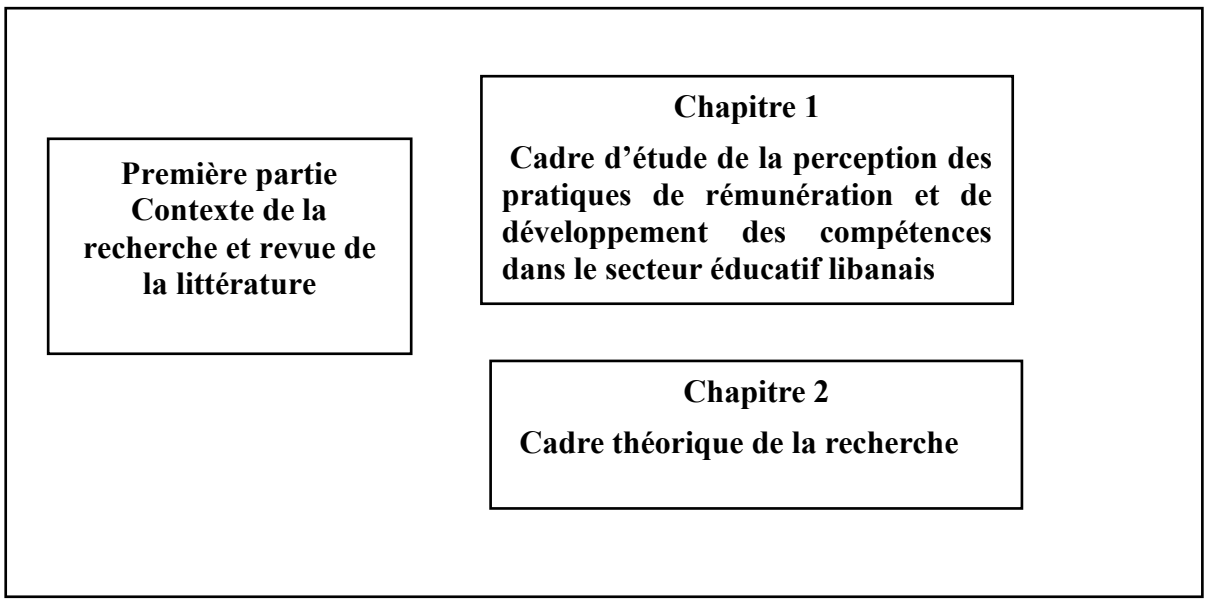
Section 4 : Discussion des résultats

PREMIÈRE PARTIE –
CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'enjeu de la première partie est d'exposer le contexte de la recherche. En s'inspirant des études antérieures issues de la littérature, nous présenterons les perceptions des pratiques RH, l'engagement organisationnel, le SOP, le bien-être et l'intention de quitter. De même, nous analyserons le fondement théorique et le modèle conceptuel de notre recherche. Cette partie comportera deux chapitres distincts.

Le premier chapitre sera consacré à la présentation du contexte et du cadre de l'étude. Il décrira le contexte de crise au moment de cette recherche, ainsi que l'importance et le rôle de la GRH dans le secteur de l'enseignement en général, et plus particulièrement dans le contexte libanais.

Le second chapitre sera dédié à l'analyse de l'ancrage théorique de la recherche. Les théories retenues pour cette étude y seront d'abord présentées, à savoir la théorie de l'échange social et la théorie du SOP. Suivront ensuite une revue de la littérature et la définition du cadre conceptuel permettant de formuler les hypothèses de recherche.

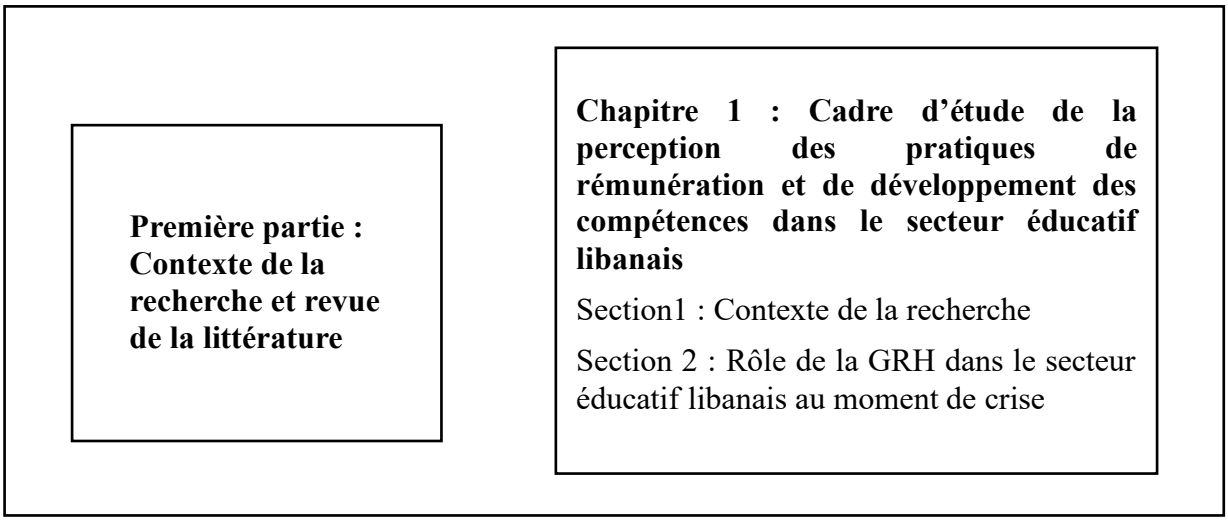


Chapitre 1 - Cadre d'étude de la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences dans le secteur éducatif libanais

Visant à délimiter le cadre de la recherche, ce chapitre comprendra deux sections destinées à introduire cette thèse.

Dans ***la première section***, nous aborderons le contexte général, puis nous approfondirons le contexte spécifique libanais de la recherche, en exposant le contexte des crises multidimensionnelles : économique, social et sanitaire. Nous nous pencherons ensuite sur la crise éducative, tout en détaillant les caractéristiques du secteur de l'éducation visé par cette recherche.

Dans ***la deuxième section***, nous explorerons la GRH en période de crise, son rôle dans le secteur de l'enseignement en général, puis dans le contexte libanais en particulier, et enfin la pertinence de notre terrain d'étude.



1.1. Contexte de la recherche

La question de la perception des pratiques RH dans les établissements scolaires représente une problématique aussi bien pour les pays développés que pour les pays en voie de développement (UNESCO, 2023). Dans cette section, seront présentés le contexte général et particulier de cette recherche.

1.1.1. Le contexte général

La démission des enseignants représente un enjeu professionnel de premier ordre dans le secteur de l'éducation (Räsänen et al., 2020). De nombreux pays, développés ou en voie de développement, font face à une crise éducative caractérisée par des taux de démission élevés du personnel. Ce problème entraîne des répercussions significatives sur le fonctionnement des écoles, le taux d'apprentissage des élèves et la qualité de l'éducation (Van Eycken et al., 2024) ainsi que sur les enseignants en poste (UNESCO, 2023).

Cette situation s'est aggravée en raison du manque d'enseignants qualifiés au niveau mondial. Cette réalité a été signalée dans le rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2023). Ce rapport insiste sur la nécessité d'avoir environ 44 millions d'enseignants à travers le monde afin d'atteindre une éducation de haut niveau d'ici l'année 2030. Il met également en évidence le rôle que jouent les politiques RH dans l'analyse des causes qui poussent les enseignants à quitter l'enseignement. Selon ce même rapport, les causes de la démission résultent de plusieurs facteurs tels que le manque d'engagement, l'absence de formation et d'opportunités de développement professionnel, les bas salaires et enfin le contexte de travail défavorable (UNESCO, 2023). Les analyses montrent la difficulté pour les enseignants de continuer dans leur profession. Conformément à ces constats, le tableau 1 offre un éclairage sur le nombre d'enseignants quittant la profession au cours d'une année scolaire au niveau mondial.

Tableau 1. Taux d'attrition des enseignants (%), hommes et femmes, 2015-2022

Niveau d'enseignement	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Primaire	4,62	nd	nd	nd	5,36	5,17	5,83	9,06
Premier cycle du secondaire	nd	5,00	4,89	4,14	6,61	7,85	5,75	5,71
Deuxième cycle du secondaire	nd	4,14	4,03	4,19	nd	nd	nd	nd

Source : ISU, 2023c et UNESCO et Équipe spéciale sur les enseignants, 2023a. Indicateur 4.c.6. Adapté de Connolly et García-Chinas, à paraître. Date de consultation de la base de données : 5 octobre 2023.
Remarque : nd = données non disponibles.

Le tableau 1 illustre clairement l'augmentation annuelle du pourcentage d'attrition des enseignants dans tous les cycles d'enseignement. Dans le cycle primaire, on remarque que le taux a quasiment doublé, s'élevant de 4,6 % en 2015 à 9 % en 2022. Cependant, l'analyse des données statistiques, en provenance de divers pays, permet une compréhension plus approfondie de la situation des enseignants.

En réalité, le rapport mondial sur la condition du personnel enseignant en 2021 abordait déjà cette tendance, en indiquant que le taux d'attrition le plus élevé se situe au niveau secondaire (Charron, 2021). En outre, les statistiques effectuées dans les pays occidentaux tels les États-Unis, le Canada, le Royaume-Uni et l'Australie indiquent que le taux de rotation des enseignants varie entre 30 et 50 % (Saatcioglu, 2020). En revanche, des données récentes provenant de multiples pays indiquent qu'entre 8 % et 50 % des enseignants quittent la profession au cours des cinq premières années (Kelly et al., 2019). Tandis que Räsänen et al. (2020) affirment que la moitié des enseignants envisagent de quitter leur emploi. Les données provenant des Etats-Unis montrent que 25 % des enseignants quittent leur travail avant leur troisième année dans l'école (Chang, 2009) et entre 25 % et 40 % des enseignants des pays de l'ouest quittent la profession dans les cinq premières années (Guarino et al., 2006). De manière générale, les enseignants ont tendance à démissionner durant les premières années de leur carrière d'enseignement (1 à 5 ans ; OECD, 2019). Il est à noter que trois quarts des enseignants qui ont déjà quitté les écoles ne pensent jamais enseigner de nouveau (Sutcher et al., 2016). D'ailleurs, il est intéressant de noter que les enseignants débutants, et ceux qui ont plusieurs années d'expérience, sont les plus susceptibles d'être touchés par ce phénomène (Goldring et al., 2014). Bien que les raisons derrière ces intentions varient, ces dernières restent remarquablement constantes au fil du temps. De ce fait, l'enseignement apparaît comme une profession difficile à pratiquer (Greenier et al., 2021 ; Herman et al., 2020 ; Mercer, 2018).

Par contre, il convient de souligner que même dans les pays développés comme la Finlande, une préoccupation sérieuse existe quant à la satisfaction, l'engagement et la rétention du personnel enseignant. Notons bien que les enseignants se trouvent généralement assez motivés à enseigner grâce à la valorisation de leur métier en comparaison avec d'autres pays (VAKAVA Statistics 2017 cité par Räsänen et al., 2020).

En outre, ce que les enseignants valorisent dans leur vie professionnelle affecte significativement leurs futures intentions de quitter leur travail (Wang & Klassen, 2023). Cette situation met en évidence l'importance de s'intéresser aux perceptions des enseignants concernant les pratiques RH dans les écoles, notamment les pratiques concernant les ressources financières, et celles favorisant leur bien-être à l'école (Oliver et al., 2007). En effet, les

enseignants perçoivent également la difficulté de leur profession, où ils se trouvent constamment confrontés à des défis sous forme de réformes scolaires, de formations et d'apprentissage tout au long de leur vie afin d'atteindre le niveau pédagogique demandé (Mikkilä-Erdmann et al., 2019). En définitive, on trouve que l'intention de quitter la profession constitue un problème pour les établissements scolaires et la profession demeure un métier assez exigeant pour y tenir, d'où l'intérêt d'analyser le rôle que joue la perception des formations, des salaires, et le soutien dans la continuité du parcours professionnel.

1.1.2. Contexte de crise multidimensionnelle au Liban

« Le Liban est une mosaïque de paradoxes qui en font l'un des pays les plus fragiles du monde ; un pays à la fois très vieux et très jeune, traditionnel et moderne, riche et misérable, démocratique et anarchique, institutionnel et féodal, cultivé et illettré. » (Zakka, 1991).

Dans cette partie, le contexte du Liban, terrain de cette thèse, sera présenté dans chacun de ses aspects. Pour avoir une image de ce que vivent les Libanais au moment de l'écriture de cette recherche, nous exposerons les circonstances politiques, économiques, sanitaires et éducatives. Pour avoir un meilleur aperçu, nous faisons appel aux écrits de divers chercheurs qui ont travaillé sur ce sujet.

1.1.2.1. Contexte géographique et historique

Le Liban, un petit pays en voie de développement, d'une superficie de 10452 km^2, occupe une localisation géopolitique particulièrement délicate et sensible à la croisée de l'Orient et de l'Occident (Corm, 2004 ; Rached, 2022). Il se démarque par sa diversité géographique : un rivage méditerranéen, des montagnes jusqu'à 3 000 mètres et la Bekaa, une vallée fertile qui nourrit la majeure partie du pays. Ces montagnes suscitent la convoitise des pays voisins, puisqu'elles contiennent des réserves d'eau dont la région a grandement besoin (Kattar, 2016). Cette localisation spécifique imprégnée de contradictions, navigue entre des moments stables et d'autres tourmentés (Corm, 2004; Rached, 2022).

Le Liban se caractérise par sa diversité culturelle et religieuse, qui représente également une source de fragilité interne pour son peuple (Maalouf, 1998). C'est dans ce même cadre que Yacoub et Al Maalouf (2023) affirment que : c'est la diversité, ainsi que la résilience des gens, qui font le Liban. En outre, Mouawad (2017) considère que la stabilité du Liban est basée sur la résistance de ses élites. Cependant, cette résistance risque d'être perdue à n'importe quel moment (Mouawad, 2017).

Décrit comme un mini Moyen-Orient plein de groupes multiraciaux et multiethniques, un pays avec une pluralité de confessions, il s'avère toujours sensible aux intérêts contradictoires des puissances étrangères. (Feki & de Ficquelmont, 2008).

Un défi s'ajoute au contexte libanais. Le Liban héberge une grande population immigrée, à savoir environ 700 000 Syriens, 250 000 Palestiniens, et 35 000 individus Kurdes, Égyptiens et Sri-Lankais (Corm, 2003). Durant la guerre intensifiée en Syrie début 2015, plus de 1,3 million de réfugiés syriens se sont installés au Liban. Outre l'immigration d'autres peuples, le Liban est considéré comme un pays de sortie. L'histoire de l'émigration se ravive à chaque crise : 1860, 1918, 1958, 1975-1990. À ce jour, il y a encore 13 millions de Libanais dispersés partout dans le monde, dont 10 millions sont dans les Amériques seules (Dravet et al., 2013). Sachant que le pays lui-même compte à peine 5 millions de personnes.

Qualifié avant les années 1975, comme la « Suisse du Moyen-Orient », grâce à son emplacement stratégique, il bénéficiait d'un atout majeur qui renforçait sa puissance et son influence dans la région (Fayad, 2008). Cependant, il est constitué d'un tissu fragile, sensible face aux invasions, occupations, et guerres civiles, religieuses et fratricides qui se sont succédées. (Yacoub & Al Maalouf, 2023).

Son passé récent est caractérisé par des batailles qui ont été très marquantes. Selon Nasnas (2007), cité par Abi Samra (2010) : le développement du pays a été continuellement entravé par les affaires dans la région. Il y avait l'Accord du Caire de 1969, la guerre de 1975-1976, l'occupation israélienne du Sud jusqu'en 2000, la présence syrienne jusqu'en 2005, la séquence d'assassinats politiques depuis 2004, qui n'a jamais semblé s'arrêter.

Depuis la crise de 1840-1860, la guerre civile de 1975, jusqu'à la guerre de 2006, la nation a connu des cycles de violence. Une série de crises et d'attaques entre 2008 et 2016 a suivi la guerre de 2006 qui a été surnommée la guerre des 33 jours (Kattar, 2016). Après cela, il y a eu la guerre de 2023-2024, la guerre des 66 jours (De Clerck, 2025). La guerre a commencé le 8 octobre 2023 et s'est arrêtée le 27 novembre 2024. Elle a commencé par des interventions légères, pour évoluer ensuite vers une guerre qui s'intensifie. Diverses régions libanaises ont été totalement détruites.

Cela entraine un déplacement obligatoire de 1,2 million de personnes (Maila, 2025). Les autorités libanaises documentent 4 047 victimes (Reuters, 2024). Selon le ministère de la Santé, plus de 270 morts et presque 850 blessés sont rapportés suite aux actions militaires israéliennes, après le cessez-de-feu (Asharq Al-Awsat, 2025). La guerre au Liban ne s'est pas interrompue de manière effective. La guerre du Moyen Orient de mars 2026 correspond plutôt à une escalade particulièrement violente du conflit. Israël a mené de vastes frappes au Liban, y compris à

Beyrouth et le Sud, Bekaa et autres régions. Elle a détruit des ponts, des maisons près de la frontière et d'autres infrastructures (Reuters, 2026). Selon le ministère libanais de la Santé, un bilan lourd cumulé atteignait 2 795 morts et 8 586 blessés au 8 mai 2026 (Ministry of Public Health, 2026). Le taux de violence ascendant dans le pays, et la détérioration de la situation sécuritaire impactent les Libanais depuis 2019. En outre, la pression des forces étrangères, augmente considérablement le risque de déclenchement d'une guerre civile (De Clerck, 2025 ; Maila, 2025).

Tout ce qui précède nous explique l'historique du Liban. Par ailleurs, un autre défi confrontait les Libanais. Un tremblement de terre qui a frappé la Turquie et la Syrie le 6 février 2023, et ses secousses ont été ressenties jusqu'au Liban. Le premier séisme avait une magnitude de 7,8 suivi d'une réplique de magnitude 7,5, ce qui a causé une grande destruction dans certaines parties du pays, surtout dans le nord (USGS, 2023). Le tremblement de terre a davantage compromis l'infrastructure qui était déjà endommagée par des années de crises, bien que le Liban ait été moins touché que les pays voisins. Certains bâtiments qui avaient été endommagés durant l'explosion du port de Beyrouth en 2020 ont été détruits davantage, détériorant une condition déjà désastreuse (UNICEF, 2023). Le séisme a ravivé des traumatismes dans une population qui avait déjà beaucoup vécu, et la mauvaise condition des systèmes de secours en cas de catastrophes a été mise à l'ombre au milieu de l'effondrement institutionnel (UNICEF, 2023).

Cette situation a été aggravée par l'instabilité de la conjoncture régionale complexe, l'accroissement de la corruption et la recrudescence de crises depuis 2019 (Yacoub & Al Maalouf., 2023). Tous les secteurs (monétaire, sanitaire, humanitaire, sécuritaire et éducatif) ont été profondément affectés par la crise, qui revêt un caractère systémique et multidimensionnel et constitue désormais une préoccupation majeure pour la population libanaise (World Bank, 2021 ; Human Rights Watch, 2023).

1.1.2.2. Contexte économique

L'économie du Liban se distinguait par son caractère peu régulé : une économie plus ouverte que celle de la région (Zinnbauer et al., 2009). Cette économie libre considérée comme flexible, n'avait pas donné de bonnes répercussions dans le contexte économique libanais. Bien au contraire, la situation n'a cessé de se détériorer en raison des diverses guerres successives qui ont secoué le pays (Corm, 2004). Les problèmes sévères, faisant du pays une victime de la crise avant 2019 étaient : son infrastructure défaillante, un secteur gouvernemental inefficace, la corruption dans les secteurs clés et une stabilité politique et sécuritaire limitée (Accary, 2025).

Dès lors, cette situation résulte des décennies de corruption, de clientélisme, de pillage et en plus de la relation empoisonnée entre les banques et le pouvoir politique que l'économiste Georges Corm décrit comme bancocratie (De Clerk, 2025). Par ailleurs, la crise économique vécue en 2019 était le résultat de mauvaises politiques fiscales au fil des années. N'ayant pas de régulation adéquate, les intérêts du peuple ont été remplacés par les intérêts personnels (Makdisi & Amine, 2022). Tous ces problèmes ont été aggravés par l'application des politiques économiques non viables et inefficaces (World Bank, 2023).

Comme résultat de ces politiques, la dette publique s'est aggravée. En 2003, cette dette s'éleva à 32,5 milliards de dollars. Deux ans plus tard, elle atteignit 39 milliards. Elle arriva à 50 milliards à la fin de 2009 avec une croissance de plus de 8 pour cent en une seule année. Une fois ce niveau atteint, le FMI l'a qualifiée comme étant parmi les plus grandes dettes gouvernementales dans le monde (Khalife, 2006). Depuis 2011, la situation se détériorait. Le ratio dette/PIB a explosé, les finances publiques ont décliné, et la croissance a plongé, 8 % en 2010 à moins de 1 % à la fin de 2011. Cela s'était légèrement amélioré entre les années 2006 et 2011 et le ratio avait diminué à 138 pour cent. Mais ce répit n'a pas duré. À la fin de 2019, il était remonté à environ 180 % (Rizkallah, 2021).

Le 17 octobre 2019, fut une date inoubliable. Le gouvernement a annoncé une taxation des appels WhatsApp.

Les citoyens, déjà fortement taxés, ne bénéficiaient pas de services publics essentiels. Ceci rendait toute nouvelle taxation insoutenable (World Bank, 2022). Par conséquent, des centaines de milliers se sont manifestées, fermant les rues principales du pays. Leur demande s'avère claire : des réformes, des corrections et le remplacement d'une élite politique, qui, selon eux, avait conduit le pays à la défaillance. Le mouvement social est devenu connu comme Hirâk ou Thawra (révolution) et s'est répandu partout. Il a cependant été bientôt exploité par les politiciens qui ont vu en ce mouvement une opportunité de régler leurs comptes et leurs intérêts financiers (De Clerck, 2025). Dans ce cadre, le Liban se trouve frappé par une crise financière et économique considérée parmi les trois crises les plus graves à l'échelle mondiale depuis le milieu du XIXe siècle (World Bank, 2021).

La taxe sur WhatsApp n'était qu'un prétexte derrière lequel le gouvernement cherchait à endiguer la fuite de dollars hors du pays. Le système de change libre qui existait depuis les années 40 a été directement arrêté. Mauvais calcul. La confiance des épargnants libanais et étrangers s'est effondrée (Makdisi, 2022). Alors que les retraits en dollars étaient bloqués, la livre libanaise s'effondrait sur le marché noir. Les banques ont complètement perdu leur crédibilité (Baumann, 2023).

Selon la Banque Mondiale (2021), le Liban vit maintenant une des trois pires crises économiques dans le monde depuis le milieu du 19e siècle. Le PIB réel a chuté de 10 pour cent en 2021, ayant déjà diminué de 21 pour cent en 2020. Il est passé de 52 milliards de dollars en 2019 à 21,8 milliards en 2021, presque effacé de moitié. Chômage de masse, hyperinflation, monnaie qui ne vaut pratiquement rien, dette qui continue de croître... la société est devenue sens dessus dessous (World Bank, 2022 ; Barbuscia, 2021). En effet, la Livre Libanaise (L. L.) ne cesse de chuter et a presque totalement perdu sa valeur (Courrier international, 2023). Elle s'est affaiblie de 211 pour cent contre le dollar durant les onze premiers mois de 2021. Dans l'année entière, la dévaluation moyenne était de 219% (World Bank, 2022). L'inflation a suivi : 145 pour cent en moyenne. Le Liban s'est retrouvé troisième dans le monde concernant le taux d'inflation le plus élevé (World Bank, 2022).

Cette conjoncture déficiente a, à son tour, gravement affecté la valeur de la devise nationale (dépréciation inédite), aboutissant à une hausse rapide du chômage, des licenciements et un ralentissement général de l'activité économique du pays (Barbuscia, 2021). Les turbulences qui touchent la monnaie persistent encore aujourd'hui, avec la détérioration du taux de change. L'inflation a maintenu sa tendance ascendante, ce qui a entrainé un accroissement des restrictions bancaires (El-Jardali et al., 2023). Retirer de l'argent était beaucoup plus dur, particulièrement durant les premières années. Les décennies de maintien du taux de change fixe entre la livre et le dollar se sont avérées insoutenables (World Bank, 2021).

Selon Makdisi (2022), il y a trois causes majeures de cette mauvaise situation. Premièrement, une mauvaise gouvernance qui a permis à la corruption de gangrener les dépenses gouvernementales. Deuxièmement, un déficit budgétaire qui s'accumulait et qui a été financé par la banque centrale. Troisièmement, une instabilité politique qui a fait fuir les investisseurs étrangers. Tout cela a mené à l'effondrement du système.

Ajoutons l'électricité, aspect visible quotidien de la crise. L'État offre 1 à 3 heures de courant par jour. Les gens avaient recours à l'utilisation des générateurs au diesel ou, s'ils ont de la chance, des panneaux solaires. Notons que le diesel consomme plus de 50 % du budget d'une école, la plupart des écoles ont juste éteint leurs générateurs. Les étudiants reçoivent une mauvaise éducation, les classes se déroulent dans l'obscurité et les ordinateurs restent éteints (Makdisi, 2022).

1.1.2.3. Contexte social

Au-delà des aspects économiques, ces crises n'ont pas épargné la situation sociale libanaise. L'inflation, qui ronge ce qui reste de la classe moyenne depuis 2019, pousse ceux qui luttent déjà encore plus profondément dans la pauvreté (Moummi, 2021). Conformément au rapport du Programme Alimentaire Mondial (2020), 41 % étaient incapables de se procurer leurs besoins primaires de survie (World Bank, 2021). D'après les estimations de la Banque mondiale, environ trois quarts des habitants au Liban sont désormais classés sous le seuil de la pauvreté. De plus, la passivité des responsables, la carence et l'inaction des pouvoirs publics avaient accéléré la détérioration de la situation d'une société qui se trouve fatalement plongée dans la pauvreté brutale et la défaillance extrême (Moubayed & Rizk, 2020).

Le rythme auquel la situation se détériorait s'avérait rapide et dangereux. Le niveau de pauvreté est passé de 42 % à 82 % entre 2019 et 2021 (ESCWA, 2021). La classe moyenne a été effacée. Avec l'hyperinflation, les salaires perdaient jusqu'à 90 % de leur valeur. Des professionnels qualifiés comme les enseignants, les médecins, les infirmières gagnaient moins de 100 dollars par mois. Nombreux sont ceux qui ont quitté (ILO, 2022). Les retraités et les familles qui sont sur un revenu fixe n'en font pas exception (World Bank, 2022).

Par ailleurs, avec un revenu stable et une augmentation rapide des prix (World Bank, 2022). Plus de 60 % des ménages n'arrivaient plus à subvenir aux besoins primaires (WFP, 2022). Les gens consomment moins, consomment mal, retirent leurs enfants de l'école, vendent tout ce qu'ils peuvent pour survivre (Hemadeh et al., 2020). De ce fait, un signal d'alarme se déclenchait. Un chauffeur de taxi s'est immolé devant l'établissement scolaire de sa fille en février 2019. Il n'était plus capable de payer ses frais de scolarité (Moummi, 2021).

L'accumulation de ces difficultés a plongé les Libanais dans un traumatisme et une paralysie collective. L'impact négatif sur la santé mentale est grand, d'où le taux d'anxiété, de dépression, de troubles de la mémoire, de manque de concentration, de problèmes relationnels au travail et dans la vie personnelle (Papazian-Zohrabian et al., 2025). La combinaison de ces traumatismes, associée à une méfiance profonde envers l'État, a gravement affecté le bien-être des Libanais dans leur pays et les a poussés à envisager l'exil (Papazian-Zohrabian et al., 2025).

En l'absence d'une intervention de l'État au Liban, les citoyens se retrouvent exposés à la corruption et incapables de faire valoir leurs droits fondamentaux. Il convient également de souligner que, pendant cette crise, le pays n'était pas épargné par la pandémie mondiale qui affectait l'ensemble du globe.

1.1.2.4. Crise sanitaire et explosion du port de Beyrouth

La lutte contre la propagation du COVID-19 au Liban a été particulièrement complexe en raison de la forte densité de sa population (Fonds des Nations Unies pour la Population, 2024). Cela a mis sous pression un système de santé déjà fragile. La situation au Liban s'est détériorée, le pays étant dans l'incapacité d'importer les médicaments et équipements médicaux essentiels en raison de la pandémie mondiale (Hassan et al., 2024). Par conséquent, se faire soigner devenait un luxe que la plupart des gens ne peuvent plus se permettre (Hemadeh et al., 2020).

Le gouvernement libanais se retrouve dans l'incapacité de fournir les médicaments de première nécessité. Ce sont alors les ONG et les organisations de santé internationales qui prennent en charge l'approvisionnement de ces médicaments (Bizri et al., 2021). Le COVID-19 a mis en évidence les faiblesses du système de santé libanais incluant la surveillance épidémiologique, le partage des données, la capacité de diagnostic, et la communication des risques (Basbouss-Serhal & Fayad, 2024).

En effet, l'ONU affirme que les mesures pour contenir le COVID-19, incluant les fermetures d'écoles et d'universités depuis fin février, ont paralysé le pays et l'activité économique, empirant la misère des Libanais. Les entreprises ont fermé, les gens ont perdu leurs emplois, les devises étrangères se sont raréfiées, les transferts d'argent ont aussi diminué.

L'épidémie a aggravé la santé mentale de la population, d'où l'augmentation du taux d'anxiété, de dépression, d'isolement (Younes et al., 2022 ; Chalhoub et al., 2022). Le confinement a eu lieu en pleine crise sociale, financière et économique, à un moment où l'État était déjà en faillite. Cela a entraîné une augmentation de la sévérité des symptômes dépressifs chez les personnes travaillant à distance (Chalhoub et al., 2022).

Ce qui vient aggraver la situation, c'est l'explosion du 4 août 2020. L'Entrepôt 12 au Port de Beyrouth a explosé. La raison : 2 750 tonnes de nitrate d'ammonium y étaient stockées depuis 2013 (Yu et al., 2021). Une énorme explosion a dévasté la capitale et a été ressentie jusqu'à Chypre, à 260 kilomètres de distance (BBC NEWS, 2020).

Le 4 août demeure une date inoubliable. L'explosion de Beyrouth a dépassé les limites structurelles du système de santé libanais (Mohi-El-Din, 2023).

L'explosion a aussi détruit environ 120 écoles publiques et privées à Beyrouth (Hoban, 2020). C'était seulement quelques jours avant la démission du gouvernement. Le port et les secteurs commerciaux et résidentiels adjacents ont été endommagés (Makdisi, 2022). L'impact de cette catastrophe sur l'économie, la société et la politique a été dévastateur puisqu'elles étaient déjà à un niveau très bas (Papazian-Zohrabian et al., 2025).

1.1.2.5. Crise éducative

Bien avant les crises déjà évoquées précédemment, le secteur éducatif ne parvenait pas à fonctionner de manière adéquate. Des plaintes concernant les salaires des enseignants commençaient à se faire entendre de manière croissante (OLJ, 2018). La dégradation de la situation dans ce secteur s'est aggravée suite à certains événements majeurs, dont notamment les conséquences de la guerre civile, l'arrivée de milliers d'élèves réfugiés des pays environnants et des tensions sporadiques (Atchan, 2022). Le secteur est devenu surchargé par l'afflux de réfugiés syriens. Le nombre d'élèves libanais était presque équivalent à celui des élèves syriens, suivant des cours d'après-midi. Ceci posait des défis supplémentaires pour les écoles publiques déjà sous-financées (Mahfouz et al., 2019). Par ailleurs, l'école, qui naviguait déjà en pleine tourmente a été de surcroît perturbée en 2019 (Atchan, 2022).

Depuis 2019, le secteur éducatif libanais fait face à de grands défis : une série de crises successives s'est déclenchée, entraînant un effondrement significatif de ce secteur (écoles du secteur public et privé) (Abou Zaher & Nahas, 2022). Al Maalouf et Baradhi (2024), affirment que l'impact de ces multiples crises s'étend également à une transformation profonde de l'avenir du pays touchant spécifiquement son système éducatif et le corps enseignant (Khalifeh, 2023). De ce fait, l'avenir de l'école se trouve menacé (Lautissier, 2022). Cette situation, déjà alarmante, a été exacerbée par les défaillances techniques du secteur (Atchan, 2022). Selon Verdeil et Verdeil (2024), ce secteur se trouve actuellement plongé dans une situation complexe qui entrave sa capacité à progresser, le rendant incapable de gérer les défis structurels rencontrés et sous le risque d'une implosion majeure.

Un exemple clair de cet impact négatif serait la situation vécue pendant l'année scolaire 2020-2021, où les élèves ont vécu une année blanche sans aucune scolarisation (World Bank, 2020). De plus, le Covid-19 est venu entamer en février tous les niveaux d'éducation et pousse de nombreuses écoles et institutions à fermer (Nicola et al., 2020). Selon le rapport de l'UNESCO, les écoles ont été complètement fermées pendant 43 semaines, plaçant ainsi le Liban parmi les pays ayant les plus longues interruptions scolaires au niveau mondial. De plus, l'explosion tragique du port de Beyrouth en 2020 a endommagé 280 établissements éducatifs, laissant ce secteur dans une situation qu'il peine à surmonter (Solidarité Laïque, 2021). Les écoles ont ensuite été brutalement affectées par la guerre : 400 établissements scolaires environ se sont retrouvés partiellement détruits, et plus de 175 000 étudiants ont encouru le risque de perdre leur parcours scolaire (Hariri et al., 2021). En outre, l'impact de la guerre de 2024 n'épargne pas le secteur éducatif : 769 établissements scolaires ont été réquisitionnés comme abris pour

les personnes déplacées. Près de 400 écoles ont été complètement fermées, et environ 500 000 élèves ainsi que 35 590 enseignants ont été déplacés » (ESCWA, 2024).

L'enseignement au Liban, pionnier dans la région du Moyen-Orient, était précédemment classé au dixième rang à l'échelle mondiale, selon le Rapport sur la compétitivité mondiale du Forum économique mondial (El Dahan & Creidi, 2021). Ce secteur qui jadis représentait la fierté des Libanais, se trouve actuellement tiraillé entre l'utopie d'hier et la réalité difficile et sombre d'aujourd'hui. Malgré toutes les difficultés, il n'en reste pas moins vrai que le Liban se distingue toujours dans le Proche-Orient par sa liberté éducative et son taux d'alphabétisation des jeunes de 15 à 24 ans : 95 % (Solidarité Laïque, 2021) et assure des opportunités égales en éducation.

En 2020, le pourcentage des Libanais qui penseraient quitter définitivement le pays a quasiment doublé passant de 32 % à 63 % (Khalifeh, 2021). Plus de 15 % du personnel enseignant dans les établissements privés a quitté le pays, laissant derrière eux une grande pénurie, selon Rodolph Abboud, président du Syndicat des enseignants.

Pour une meilleure compréhension de la situation des établissements d'éducation au Liban, il est intéressant de présenter statistiquement la réalité des écoles et notamment des enseignants au Liban.

1.1.2.5.1. Les écoles libanaises

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) est depuis l'année 2000, l'unique autorité responsable de la scolarisation et des établissements scolaires à tous les niveaux d'enseignement. Le Liban hérite d'un système éducatif solide comprenant divers niveaux et types d'écoles (Aboulebde, 2023). L'éducation scolaire est composée de trois cycles, parmi lesquels on trouve le cycle d'enseignement pré-primaire ou maternelle, le cycle de l'enseignement de base et le cycle d'enseignement secondaire.

- **Le cycle d'enseignement pré-primaire ou maternelle** regroupe la petite section et la moyenne section. Ces classes sont facultatives et non obligatoires adressées aux élèves âgés de 3 à 5 ans. Mais bien qu'il soit facultatif, il faut souligner qu'il est rare qu'on trouve des enfants qui ne fréquentent pas ce cycle (Globe Reporters, 2016).
- **Le cycle de base** comprend l'enseignement fondamental des élèves âgés de 6 à 12 ans, il est composé de deux sous-cycles : le primaire et le moyen ou complémentaire. Ce cycle d'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans afin d'obtenir le Brevet.
- **Le cycle secondaire** non obligatoire, s'étend sur trois années d'étude et sanctionné par un examen officiel : le Baccalauréat. L'élève peut ensuite intégrer l'enseignement supérieur.

Tableau 2. Répartition des cycles d'éducation au Liban

<table>
<tr><th colspan="3">Cycle</th><th>Niveau</th><th>Age</th></tr>
<tr><td colspan="3">Pré-scolaire ou pré-primaire (jardin d'enfants)</td><td>« 1er jardin » et « 2e jardin, classe de maternelle</td><td>De 3-6 ans</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Cycle de base ou primaire</td><td rowspan="2">Cycle primaire</td><td>1er sous-cycle primaire</td><td>Première EB1
Deuxième EB2
Troisième EB3</td><td>De 6 à 9 ans</td></tr>
<tr><td>2ème sous-cycle primaire</td><td>Quatrième EB4
Cinquième EB5
Sixième EB6</td><td>De 9 à 12 ans</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cycle moyen</td><td>Septième EB7
Huitième EB8
Neuvième EB9</td><td>De 13 à 15 ans</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cycle secondaire</td><td>Première
Deuxième
Troisième</td><td>De 15 à 18 ans</td></tr>
</table>

Source : À la découverte du Liban système éducatif Libanais et ses enjeux, 2021, adapté par l'auteure

Le secteur de l'éducation Libanais se caractérise par sa diversité, on y trouve différentes formes d'institutions éducatives dans les secteurs public et privé. Plusieurs types d'écoles existent :

- Les écoles publiques et laïques. Gérées et financées par l'État, elles opèrent à titre gratuit et accueillent environ 36,5 %[1] des élèves. Ces écoles sont accessibles à tous.
- Les écoles privées subventionnées (à statut semi-gratuit) sont, dans la plus large partie, dirigées par des institutions religieuses. Elles reçoivent des fonds publics versés par l'État et fixent des frais de scolarité supplémentaires généralement abordables. Ces écoles accueillent environ 11,07 %[2] des élèves.
- Les écoles privées payantes qui scolarisent environ 48,86 %[2] des élèves. Elles sont confessionnelles ou laïques et sont financées exclusivement par les familles des élèves.
- Les écoles privées sous la tutelle de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient l'UNRWA[2] scolarisent 3,56 % des élèves. Ces écoles accueillent les réfugiés palestiniens dont les frais de scolarité sont couverts entièrement par les Nations Unies[2].

Le nombre d'établissements dans les divers secteurs d'enseignement scolaire atteint en 2020-2021 un total de 2 796 écoles, dont 44.21 % publiques, 11,84 % privées subventionnées, 41,63 % privées et 2,32 % écoles privées sous la direction de l'office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) (CRDP,

[1] Source: rapport CRDP année 2020-2021 partie 1 tableau 1

2022)[2]. Dans notre recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur les écoles privées et publiques scolarisant des élèves libanais.

Il est intéressant de noter que l'enseignement au Liban se distingue par la force des écoles privées. En effet, 68 % des élèves fréquentent des établissements scolaires privés. Le taux de privatisation de l'enseignement au Liban est l'un des plus élevés au monde (Rached, 2022). La plupart des écoles privées opérant au Liban sont associées à des communautés religieuses et de ce fait jouissent d'une marge d'autonomie, les distinguant ainsi des autres écoles. De plus, l'enseignement se distingue par sa diversité linguistique, les cours sont souvent dispensés en arabe, en français ou en anglais (Rached, 2022).

Tableau 3. Pourcentage des élèves et leur répartition dans les écoles au Liban

Type d'école	2018/2019	Pourcentage des élèves 2019-2020	2020/2021	2021/2022	Pourcentage des élèves 2022/2023
Privé payant	52.6%	52.2%,	48.86 %	52.93%	56.66%
Le public	30.9%	32%	36.5	31.34%	28.00%
Le privé subventionné	13.1%	12.5%	11.07	12.15%	11.80%
L'UNRWA	3.4%	3.3%	3.56	3.57%	3.54%

Source : Centre de Recherche et de Développement Pédagogique rapport statistiques pour l'année scolaire (2018-2023), adapté

Il est à noter que le nombre total d'élèves au Liban n'est pas également réparti entre ces différents types d'écoles, comme déjà mentionné. Une préférence pour les écoles privées est clairement observable. Cette préférence s'explique par la distinction des écoles privées libanaises en divers domaines. La compétence des enseignants, la qualité de la langue d'enseignement, les résultats et les programmes éducatifs sont meilleurs dans les établissements privés (Baroudi, 2022). Le tableau 4 met cette réalité en évidence.

[2] Le centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP) a été créé en vertu du projet de loi mis en œuvre par le décret 2356 du 10 décembre1971. Il s'agit d'un établissement public doté d'une personnalité juridique jouissant d'une autonomie financière et administrative et directement liée au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui exerce la tutelle''.

Tableau 4. Comparaison du nombre d'élèves par type d'écoles au Liban

Type d'école	Nombres des élèves 2018/2019	Nombres des élèves 2019/2020	Nombres des élèves 2021/2020	Nombres des élèves 2021/2022	Nombres des élèves 2022/2023
Privé payant	564 446	558 068	514 988	567 965	611 385
Public	332 126	342 303	384 741	336 301	302 099
Privé subventionné	140357	133 441	116 691	130 332	127 359
L'UNRWA	36 212	36 014	37 536	38 327	38 205
Total	1 073 141	1 069 826	1 053 956	1 072 925	1 079 048

Source : CRDP rapport statistique (2018 jusqu'à 2023)

Au cours des premiers mois de l'année scolaire 2020-2021, une redistribution notable des élèves s'est produite et, de manière caractéristique, environ 53 000 élèves ont quitté les écoles privées pour s'inscrire dans l'école publique, rendant le fonctionnement des établissements scolaires difficile. L'écart entre le nombre d'élèves dans les deux secteurs revenait à un point d'équilibre. Ce phénomène s'inscrit dans une tendance observée qui a lieu depuis plusieurs années, et qui trouve son origine dans la crise économique qui a précédé l'an 2020 (Homsi, 2022).

Les effets de cette crise profonde ont conduit à la disparition de la classe moyenne au Liban, la précipitant dans la pauvreté (ESCWA, 2020). De ce fait, les parents n'ont plus le choix et se trouvent dans l'incapacité de s'acquitter des frais scolaires, ce qui explique cette transition des élèves vers le secteur public (Menashy & Zakharia, 2022). Il convient de noter que certains élèves ont été forcés d'abandonner leur scolarité afin d'aider leur famille à subvenir à ses besoins (Atchan, 2022).

1.1.2.5.2. Les enseignants

Par ailleurs, le transfert considérable des élèves a été exacerbé par la fermeture de nombreuses écoles privées, entraînant des répercussions directes sur le corps enseignant. Ces établissements, autrefois financés par les familles des élèves, se retrouvent désormais dans l'incapacité de verser les salaires de leur personnel (Kiwan, 2021).

En 2020, à cause de la dépréciation de leurs rémunérations et le contexte de travail difficile, une fuite massive des enseignants de toutes les écoles a été observée. Environ 25 % des enseignants qualifiés ont ainsi quitté le Liban à la recherche de meilleures opportunités à l'étranger. Un manque surgit dans le secteur éducatif. De ce fait, chaque école a ainsi perdu entre 10 et 40 enseignants, ce qui a considérablement accentué la précarité des RH dans le système éducatif. De plus, les écoles privées ont été obligées de fermer ou de réduire les effectifs des enseignants. Dans le secteur public, les enseignants sont toujours rémunérés à

hauteur de 1 à 2 dollars par heure exacerbant encore la crise et la démotivation des personnels. Cette situation risque de fragiliser encore plus le secteur de l'enseignement au Liban, qui est menacé d'effondrement total (Raydan, 2021). Les tableaux 5 et 6 mettent en évidence la répartition du personnel enseignant au Liban.

Tableau 5. Répartition des enseignants au Liban

	Nombre d'enseignants 2018-2019	2019-2020	2020-2021	2022-2023
Ecoles publiques	41 792	40 796	39 516	35 528
Ecoles privées subventionnées	7 703	7 468	6 456	6 359
Privé payant	51 377	51 215	45 310	47 054
UNRWA	1 622	1 658	1 626	1 655
Total des enseignants	102 494	101 137	92 908	90 596
Total des écoles	2 903	2 861	2 796	2780

Source : Rapports CRDP (2019 à 2023)

Tableau 6. Répartition des enseignants par statut juridique

Poste	Nombre des enseignants 2018-2019	Nombre *2019-2020*	Nombre 2020-2021	Nombre 2021-2022	2022/2023
Enseignants permanents	56 332	56 030	52 003	49 356	47 510
Enseignants contractuels (Contrat annuel renouvelable)	39 568	38 983	35 261	34 865	36 706
Dons et subventions	1 632	1 570	1 433	1332	1 375
Stagiaire	2 263	1 323	1 011	1 304	1 718
Temporaire sous contrat	1 275	1 674	1 760	1 746	1 723
Divers[3]	1 434	1 557	1 440	1 457	1 564
	102 494	101 137	92908	90 060	90 596

Source : Centre de recherche et de développements pédagogiques, rapports des années scolaires 2019-2020 et 2020-2022

Au Liban, selon la grille des salaires, un enseignant, titulaire d'un diplôme d'enseignement, débute sa carrière avec un salaire de base qui vaut 1 300 000 L.L. ou 867 dollars (en dehors des

[3] Personnel affecté au ménage ou à la maintenance.

primes et prestations exceptionnelles qui viennent temporairement adoucir la situation, et qui ont un caractère insuffisant, éphémère et instable). L'augmentation des salaires dont l'enseignant profiterait, au cours des années, se base sur le nombre d'heures qu'il enseigne au cours de l'année scolaire, les années d'expérience et les tâches supplémentaires qu'il accepte d'effectuer. Après la crise, à ce salaire viennent s'ajouter des primes exceptionnelles, destinées à encourager et à engager les enseignants dans leur travail, primes généralement déversées en devise étrangère : le dollar américain (Moummi, 2023).

C'est depuis 2017 que les problèmes concernant les salaires ont commencé à émerger au Liban. Une correction des salaires a été tentée visant à faire évoluer les salaires des enseignants dans les établissements publics et privés dans le cadre de la loi 46. Quelques améliorations ont été apportées aux salaires, mais l'application de cette loi oscillait entre acceptation et refus de certaines écoles privées sous prétexte du coût engendré par cette augmentation du salaire. Il s'agit de mettre en exergue l'impact de cette augmentation et l'apparition d'une crise profonde sur les enseignants, les élèves et les parents responsables. En réalité, cette loi fut jugée par les responsables et les analystes comme étant catastrophique et vague.

Le premier impact de la crise a été tangible au début de l'année scolaire 2020-2021, où un grand nombre d'enseignants a quitté les écoles, à la recherche d'autres opportunités jugées meilleures (Sfeir, 2020). Notons que les écoles privées et les écoles considérées comme excellentes n'ont pas payé les salaires de 13 000 enseignants (Ibid).

Nombreux de ceux qui sont restés, ont fini aussi par quitter, cédant devant les contraintes imposées par les directions des écoles (Moummi, 2023). Mais, pour l'ensemble des enseignants, l'amélioration du salaire constitue une première urgence pour essayer de garantir leur maintien. La situation ne cesse de se détériorer, avec la crise affectant de plus en plus fortemeent le pouvoir d'achat. Le salaire n'est plus perçu uniquement pour sa valeur monétaire, mais aussi comme une forme de respect et de reconnaissance des efforts, des compétences et de la motivation des enseignants au travail (Moummi, 2023).

Il convient de noter qu'au Liban, le salaire de base des enseignants atteint environ 27 dollars (avant l'ajout des primes et dons exceptionnels), plaçant ainsi le pays parmi les dix premières nations au monde offrant les rémunérations les plus basses dans ce secteur. Cette situation a suscité une profonde indignation parmi les enseignants (Mouchantaf, 2020). De ce fait, les enseignants quittent pour d'autres métiers, ou d'autres pays offrant des salaires compétitifs en dollar (El Hage & Hijazi, 2021).

Tableau 7. Répartition des enseignants par sexe

	Année 2019-2020		Année 2020-2021		Année2021-2022	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Femme	81 277	80.4%	74 868	80.58%	73 049	81.11%
Homme	19 860	19.6%	18 040	19..42%	17 011	18.89%

Source : Centre de recherche et de développements pédagogiques, rapports des année scolaires 2019-2020 et 2020-2021

Nous remarquons une inégalité évidente en comparant le nombre des femmes et d'hommes enseignants au Liban. La féminisation est significative (un homme contre huit femmes), au cours des années, dans tous les établissements scolaires (Moummi, 2023). Dans cette perspective, l'étude de Fekih-Romdhane et al. (2024) révèle que la majorité des enseignants (86.7 %) sont des femmes.

1.2. La GRH : son rôle dans le chaos libanais

Comprendre la spécificité des pratiques RH dans les établissements scolaires en période de crise permet de mieux analyser, interpréter et appréhender les observations et résultats de la recherche pratique proposée dans cette thèse. Dans ce but, la présente section part d'une introduction sur le rôle de la GRH, pour aboutir à la discussion spécifique de la GRH dans le domaine de l'éducation en général, puis dans le contexte libanais.

1.2.1. Rôle de la GRH

La GRH se définit communément comme le processus « permettant d'attirer et de retenir les meilleures personnes et de créer en elles le désir de réaliser le meilleur travail possible » (Jain & Murray, 1984, p. 96). Ces pratiques sont interdépendantes et non des pratiques isolées, étant donné que les employés se trouvent exposés à plusieurs pratiques à la fois (Jiang et al., 2012 ; Lepak et al., 2006).

La GRH représente également une fonction indissociable des autres fonctions dans une organisation, en raison de son rôle important reconnu dans la prise de décisions, et l'enracinement des politiques au sein de l'entreprise (Gazier, 2015).

En effet, l'attention accordée à la GRH augmente en fonction de l'intérêt des entreprises à obtenir un avantage concurrentiel tout en garantissant un haut niveau de performance dans leur travail. L'importance de bien gérer le capital humain de manière efficace et raisonnable en découle (Vardarlier, 2016). A son tour, le concept de gestion stratégique des ressources humaines vient associer positivement les activités des RH à la performance et les objectifs de l'organisation (Boselie et al., 2005 ; Jiang et al., 2012). Ces activités sont censées améliorer la performance de l'organisation en renforçant les compétences des employés tout en leur

fournissant les connaissances nécessaires pour développer leurs aptitudes et augmenter leur motivation au travail (Jiang et al., 2012). Ainsi, l'importance accordée au facteur humain au sein d'une entreprise représente l'élément clé qui permet à une entreprise de se distinguer (Benraïss-Noailles et al., 2019).

1.2.2. La GRH, en période de crise

Occupant une place fondamentale au sein des organisations, le rôle de la GRH ne se réduit pas aux situations normales mais acquiert une importance croissante dans les situations instables (Vardarlier, 2016). Or, la littérature existante sur la GRH s'est concentrée sur les entreprises évoluant dans des environnements stables, plutôt que dans des environnements instables. Cependant, Chang-Richards et al. (2015) démontrent le rôle crucial que joue la GRH en période de turbulences.

Selon Armstrong, la GRH en temps de crise revêt une importance cruciale afin de garantir la continuité des activités au sein de l'organisation. Les mesures pouvant être prises comprennent l'adoption des programmes de formation et de développement, la communication ouverte et flexible, et la gestion des performances des employés (Armstrong-Stassen & Lee, 2009).

Cependant, des crises à divers niveaux peuvent toucher les entreprises de façon imprévisible et soudaine. Les pratiques RH viennent renforcer les compétences de ses employés en adoptant des formations efficaces (Snell et al., 2001). C'est dans cette perspective qu'Edvardsson et Durst (2021) insistent sur le rôle central de la GRH, qui réside dans la capacité de trouver des solutions rapides et adaptables. Cela implique la mise en place de mesures concrètes en matière de soutien organisationnel, d'engagement des employés, ainsi qu'une adaptation des pratiques RH en fonction des contextes spécifiques : ceci pour un bon fonctionnement des entreprises.

Pour cela, la GRH a un grand rôle à jouer dans la mise en œuvre de programmes immédiats d'entrainement en période de crise. Les RH doivent réaliser ces entrainements dans le but de garder les employés talentueux. Ces initiatives permettent de limiter au minimum les pertes dans le personnel d'une entreprise (Lockwood, 2005).

De même, dans un contexte où les crises deviennent des phénomènes inévitables, les RH doivent adopter une posture proactive. Il leur revient d'anticiper les actions à entreprendre. Une préparation en amont des employés est également essentielle, afin de garantir une répartition efficace des tâches, facilitant ainsi la continuité du travail durant les périodes de chaos. À cet égard, la formation des employés occupe une place de premier plan car elle garantit la sécurité des employés et aide à faire face aux situations de crise (Athamneh, 2018).

De ce fait, il est pertinent d'examiner le rôle que joue la GRH dans le domaine de l'éducation dans des périodes de turbulence en général, et dans le contexte libanais, en particulier.

1.2.3. La GRH dans le secteur éducatif

La GRH au sein des établissements scolaires est un champ d'études à approfondir (Tuytens et al., 2023). Le nombre de publications, articles et rapports abordant ce sujet dans la littérature est assez timide. Divers pays tendent à développer la fonction RH, de la gestion administrative du personnel vers la GRH qui comporte des tâches plus complexes et profondes (Hddigui, 2006). En conséquence, la responsabilité de la GRH ne se réduit plus à une seule personne responsable dans l'organisation mais, au contraire, à la direction dans son ensemble.

La gestion du personnel se traduit par des tâches traditionnelles utilisées dans l'organisation comme l'application des règles de travail de manière efficace, le contrôle pour garantir une bonne gestion, ainsi que le maintien et l'actualisation des documents administratifs du personnel. Par contre la GRH comprend des aspects plus variés et profonds : tels que les plans de formation qui sont considérés comme un investissement à long terme dans le personnel enseignant. Sa fonction s'étend d'abord vers l'amélioration de l'ambiance de travail pour être flexible et ajustable aux changements, et par la suite la focalisation sur la rémunération et le développement de la carrière, qui constituent les sources majeures de motivation du personnel enseignant (Hddigui, 2006).

Par ailleurs, le rôle des RH dans les établissements éducatifs est indispensable, et représente une clé de succès pour l'école au niveau opérationnel et administratif (Tanjung, 2020). En outre, la GRH a pour but de concilier les besoins et les exigences de l'établissement scolaire d'une part et les ambitions et compétences des enseignants qui y travaillent d'une autre part. Cette cohérence assurée par la GRH rend les enseignants plus professionnels et aide les élèves à réussir (El kalai, 2023). Dans la plupart des écoles, le directeur est considéré comme le seul responsable de diriger toutes les opérations stratégiques de l'école et en amont les opérations des RH (Sukawati et al., 2020). En tant que responsables directs des enseignants, les pratiques des directeurs ont une grande influence sur les intentions de quitter et les comportements des enseignants. Cependant, un gap empirique existe entre leur pratique et leur influence sur cette intention (Scallon et al., 2023). En d'autres termes, les principaux acteurs dans les écoles sont les responsables administratifs, les enseignants et les élèves. Les responsables administratifs jouent un rôle essentiel en mettant en place des pratiques qui favorisent un environnement flexible. Ils sont également responsables de la création d'un climat de travail positif qui soutient

le bien-être des enseignants, ce qui incite les enseignants à renoncer à l'idée de quitter leur école (Bristol, 2020 ; Simon & Johnson, 2015).

En effet, les enseignants constituent les ressources clés de compétitivité et le potentiel de développement des écoles.

D'après Barrère et al. (2003), les pratiques RH les plus courantes dans le secteur de l'enseignement concernent la rémunération, les avantages sociaux, le développement des compétences et la formation continue des enseignants. L'étude met également en avant l'importance d'un climat scolaire qui favorise le bien-être des enseignants (Barrère et al., 2003). Ces pratiques au sein des établissements scolaires se traduisent par des résultats positifs aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. En découle l'un des enjeux principaux des RH : promouvoir le bien-être des enseignants (Pagán-Castaño et al., 2021). Dans la même perspective, Sukawati et al. (2020) viennent affirmer les travaux antérieurs de Barrère (2003), en ce qui concerne le rôle essentiel de la GRH qui se traduit par des pratiques de formation, de sélection, de rémunération et de promotion dans les établissements scolaires.

Récemment, il devient de plus en plus reconnu que la GRH garantit le succès des écoles, ce qui souligne la nécessité d'adopter des pratiques pertinentes (Vekeman et al., 2015). Cela incite les enseignants et le personnel à profiter des pratiques RH pour évoluer dans leur travail. Ainsi, on constate qu'une fois que les enseignants font preuve d'un haut standard de professionnalisme dans leur travail et se trouvent bien compétents et qualifiés, l'école arrive à atteindre ses objectifs.

Il est cependant important de noter que les pratiques exercées dans une même école sont appréhendées de diverses façons par les enseignants.

De ce fait le rôle de la GRH revêt une importance dans le secteur éducatif libanais surtout en période de crise : elle constitue une composante essentielle pour assurer une organisation efficace des activités dans les écoles. Elle assure aussi la stabilité de l'école et le soutien nécessaire aux enseignants. La GRH considère que, dans ce secteur, malgré les avancées technologiques, les enseignants demeurent les acteurs les plus précieux dans les écoles, et y demeurent irremplaçables par la technologie.

1.2.4. Justification du terrain

L'importance du secteur éducatif au Liban justifie le choix du terrain de notre étude. Ce secteur constitue en fait l'un des piliers essentiels du pays. Certains vont même jusqu'à affirmer qu'il constituait la fierté de son peuple, grâce à la solide structure du système éducatif, qui rendait l'éducation riche et singulière (El-Hage, 2021 ; Rached, 2022). Il est clair que l'intention de

quitter, des enseignants, a largement été investiguée dans plusieurs recherches récentes (Dahle & Wæraas, 2023 ; Van Eycken et al., 2024 ; Wang & Klassen, 2023; William et al., 2022) et que l'étude des perceptions des pratiques RH et leur influence sur le personnel enseignant a suscité l'intérêt des chercheurs dans divers contextes (Halid et al., 2020). Néanmoins, il nous a paru pertinent d'étudier l'impact de ces perceptions dans un contexte aggravé par des crises successives, comme celui du Liban. En effet, la qualité de vie et le bien-être de tout le peuple libanais ont été affectés. Les enseignants ne font pas exception. Avec des salaires bas, ils se trouvent dans une situation précaire qui ne cesse de se détériorer, ce qui justifie notre curiosité scientifique qui nous a poussés à nous intéresser à ce sujet.

Tout ce qui précède justifie la pertinence du choix du terrain. Il est évident que la rareté des ressources, surtout humaines, se présente et s'instaure dans le contexte spécifique des établissements scolaires au Liban. En outre, les études, concernant l'intention de quitter des enseignants et leur bien-être, sont assez rares, dans un contexte de crises tel que le contexte du Liban (Kontar et al., 2025).

Conclusion du chapitre 1

L'objectif de ce premier chapitre était de présenter le contexte général ainsi que le cadre d'étude de notre recherche. Dans une première section, nous avons exposé le contexte mondial en mobilisant la littérature scientifique afin de mettre en lumière les statistiques et les travaux portant sur l'intention de quitter la profession enseignante à l'échelle internationale. Cette analyse nous a ensuite permis d'introduire le contexte libanais, en développant les spécificités d'une crise multidimensionnelle. Les dimensions économique, financière, sanitaire, sociale et éducative ont été examinées de manière articulée.

La crise éducative a fait l'objet d'une attention particulière : nous avons proposé un aperçu détaillé du secteur scolaire, des établissements et des conditions de travail des enseignants. Des données statistiques récentes ont été présentées, illustrant notamment l'ampleur des départs d'enseignants, largement attribués à la dégradation de leur pouvoir d'achat et à la faiblesse des rémunérations.

Dans une seconde section, nous avons analysé le rôle que la gestion des ressources humaines est susceptible de jouer dans le secteur éducatif de manière générale, ainsi que sa pertinence accrue en période de crise et d'instabilité. Cette mise en perspective souligne l'importance stratégique de la GRH dans la compréhension et la gestion des dynamiques actuelles affectant la profession enseignante.

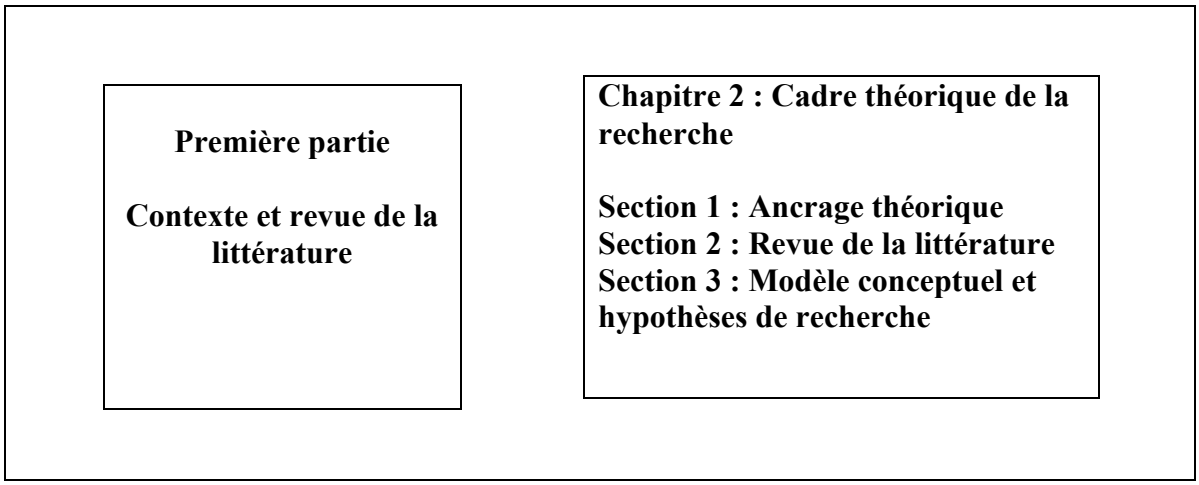
Chapitre 2 - Cadre théorique de la recherche

Ce deuxième chapitre vise à introduire l'ancrage théorique, la revue de la littérature, et le modèle conceptuel de notre recherche. Il sera scindé en trois sections distinctes :

Dans *la première section,* nous allons présenter la théorie de l'échange social et la théorie du SOP. Nous étudierons ensuite leur importance dans l'ancrage théorique de notre recherche.

La *deuxième section,* sera consacrée à la présentation de la revue de la littérature des perceptions des pratiques RH, ainsi qu'à la mise en avant de l'intérêt de travailler sur ces perceptions. Nous exposerons ensuite les différentes définitions du bien-être, de l'intention de quitter et de l'engagement affectif.

La *troisième section,* sera dédiée à la présentation du modèle conceptuel de notre recherche. Les relations de causalité entre les variables seront étudiées et analysées, afin de formuler les hypothèses de notre recherche.



2.1. Ancrage théorique

Cette section est consacrée à la présentation du cadre théorique adopté dans cette recherche. Notre travail repose sur un double ancrage théorique, combinant la théorie de l'échange social et la théorie du SOP. Cela nous permet d'analyser l'effet des perceptions des pratiques de rémunération et de développement des compétences sur le SOP, et par la suite d'analyser l'effet du SOP sur l'intention de quitter, le bien-être et l'engagement affectif.

En étudiant ces perspectives théoriques, nous aborderons les origines et les aspects de ces théories dans notre recherche. Notre objectif est d'acquérir une compréhension approfondie du cadre théorique qui servira de fondement à notre analyse dans les chapitres qui suivront.

2.1.1. Intérêt du choix de la théorie de l'échange social

Les chercheurs en sciences de gestion ont tendance à adopter les théories intermédiaires. Ces théories s'inspirent d'autres champs d'études et de disciplines telles les études économiques, la psychologie et autres. De ce fait, la justification du choix d'une théorie adoptée dans une recherche s'avère indispensable (Ward & Robertson, 1973). Actuellement, la théorie de l'échange social est considérée parmi les plus influentes et les plus crédibles en sciences sociales. Ces répercussions s'étendent sur plusieurs domaines (Ahmad et al., 2023). Cela s'explique par le fait qu'elle représente un large paradigme conceptuel qui couvre un certain nombre de disciplines comme la gestion, la psychologie et l'anthropologie (Cropanzano & Mitchell, 2005). Cette théorie est souvent perçue en tant que fondamentale dans la compréhension du comportement en milieu du travail (Cropanzano & Mitchell, 2005). De plus, elle est considérée comme une théorie dynamique. Initialement, elle fut uniquement centrée sur les interactions existantes entre les employés. Ultérieurement, elle a évolué vers l'interprétation des liens existants entre les employés et leurs responsables dans l'entreprise (Nasr et al., 2009). Il est intéressant de noter que l'échange social se manifeste en deux paliers distincts au sein d'une organisation : a) l'échange entre l'employé et son organisation et b) l'interaction entre les superviseurs et les employés (Settoon et al., 1996).

La justification du choix de cette théorie réside dans son rôle crucial dans l'explication et la compréhension de la relation réciproque existante entre employeur et employé (Rajâa & Mekkaoui, 2023). De même, elle explique l'influence de certaines pratiques RH sur les comportements des salariés (Chang & Chen, 2011). Son intérêt réside dans le développement des conduites positives chez les employés une fois qu'ils appréhendent un soutien de leur organisation (Eisenberger & Stinglhamber, 2011). En outre, elle vise à comprendre les causes qui motivent et déterminent la conduite de l'employé envers son entreprise (Nasr et al., 2009).

Cette théorie s'avère importante vu son efficacité dans différents domaines d'étude. Elle est utilisée dans les recherches contemporaines variées sur la technologie (Kim et al., 2022), ainsi que la performance des entreprises (Xuecheng et al., 2022).

Elle est considérée comme une théorie universelle et générale (Eisenberger & Stinglhamber, 2011). S'avérant de plus en plus populaire et émergente, la théorie de l'échange social continue à être adoptée comme une conceptualisation dominante dans les recherches récentes.

Parmi les études qui se sont basées sur la théorie de l'échange social nous citons à titre d'exemple la recherche menée par Viot et Benraiss-Noailles (2024), qui s'appuient sur cette théorie pour savoir l'influence du SOP sur le bien-être et l'intention de quitter. De même, Tan et al. (2025) ont exploré les relations entre employeurs et employés en se basant sur cette théorie. Récemment, Le Counte (2023) a également exploité cette théorie. Les résultats de ses travaux suggèrent que la théorie de l'échange social joue un rôle significatif dans l'analyse des RH, particulièrement en ce qui concerne la satisfaction des employés au travail. De plus, elle peut être utilisée pour analyser les relations sociales en milieu de travail, incluant celles entre les superviseurs, les travailleurs et les pratiques RH (Carbery & Cross, 2024 ; Cheng, 2014 ; Le Counte, 2023 ; Tremblay et al., 2010). Dans le même contexte, cette théorie fut mobilisée comme cadre théorique pour expliquer l'influence de certaines pratiques RH sur la satisfaction, l'engagement et/ou l'intention de quitter chez les salariés (Thiffault, 2017). Plusieurs chercheurs l'ont utilisée aussi dans leur étude portant sur l'impact de ces pratiques sur les attitudes des salariés dans le milieu de travail : à titre d'exemple l'engagement, la motivation, et la rétention des employés (Davies & Gould-Williams, 2005).

De leur côté, Winarno et al. (2022), adoptent la théorie de l'échange social dans leur recherche afin d'analyser les effets des pratiques RH sur l'intention de quitter (Winarno et al., 2022). Shore et Barksdale (1998) insistent dans leur travaux sur l'importance accordée au type des relations d'échange existant dans l'organisation. Une fois cette relation qualifiée d'équilibrée, elle impacte positivement les comportements des salariés envers leur organisation. Inversement, la présence d'une relation déséquilibrée se traduit par un faible SOP et une diminution de l'engagement affectif de l'employé, ce qui le pousse à quitter son employeur (Shore & Barksdale, 1998). Ceci conduit à constater que, parmi toutes les théories sociales, la théorie de l'échange se distingue par les initiatives d'explication de la construction de la confiance, le maintien, la préservation et/ou la cessation des relations sociales ainsi que commerciales (Jančič, 2024). En d'autres termes, le SOP chez un employé s'élève une fois ce dernier ressent un bon traitement par son supérieur ; ce sentiment l'invite à être redevable à ce dernier.

Dans ce travail de recherche, notre but est d'approfondir la littérature et de l'enrichir grâce aux résultats obtenus. Il s'agit de mettre en lumière la relation existante entre les perceptions des pratiques RH et les comportements et intentions des enseignants tels que leur engagement affectif, leur bien-être au travail et leur intention de quitter.

2.1.2. Racines, aspects et conséquences de la théorie de l'échange social

Avant d'aborder les principes de la théorie de l'échange social, il s'avère nécessaire de mettre en évidence l'importance de cette dernière dans notre recherche. Notre travail s'inscrit dans la gestion organisationnelle et spécifiquement dans le domaine des RH.

Une théorie jugée pertinente doit accomplir deux fonctions. D'abord, elle doit faciliter l'interprétation des relations existantes entre les variables étudiées, ensuite avoir la capacité d'anticiper les résultats espérés en se basant sur des fondements solides (Wright & McMahan, 1992). La présentation d'un modèle théorique riche, répondant aux exigences précitées, s'avère donc nécessaire pour l'accomplissement de cette recherche.

Les racines de cette théorie se trouvent dans des études sociologiques dont celles de Blau (1964) et Gouldner (1960) ainsi que dans des travaux plus contemporains comme ceux d'Allen et al. (2003) et Wayne et al. (2002), des travaux en psychologie (Homans, 1961) et en anthropologie (Mauss, 1924).

Dans le domaine des sciences de gestion, la source de la théorie de l'échange social est repérable dans les travaux de Blau (1964)[4]. D'après Blau (1964, p. 91) : « L'échange social fait référence aux actions qualifiées de volontaires des personnes motivées par les retours qu'elles sont censées apporter et qu'elles apportent généralement des autres ». Blau (1964) considère que c'est par la confiance mutuelle et l'échange réciproque que les relations entre les partenaires se renforcent. De ce fait, la théorie se trouve appréciée dans les études sur les relations et les comportements au sein d'une organisation. Blau a ensuite fait évoluer ce concept, en rattachant l'échange au pouvoir, entendu comme la capacité d'une partie à influencer une autre dans le but d'exécuter une tâche donnée (Blau, 1964). Selon lui, c'est le fondement le plus important dans la vie sociale et dans la relation entre les groupes d'individus. En conséquence, les actions réciproques de bonne volonté sont considérées comme le pivot de l'interaction sociale dans un milieu de travail.

[4] Blau (1964), a souligné que: «by discharging their obligations for services, individuals demonstrate their trustworthiness and the gradual expansion of mutual service is accompanied by a parallel growth of mutual trust», qui se traduit par "En s'acquittant de leurs obligations par des services, les individus démontrent leur fiabilité et l'expansion progressive de service mutuel s'accompagne d'une croissance parallèle de la confiance mutuelle »

2.1.3. La théorie de l'échange social : les perceptions des pratiques de RH et leur influence sur l'intention de quitter, le bien-être, et l'engagement affectif

Selon Homans (1958) la théorie de l'échange social est une théorie pertinente pour l'explication des relations entre l'employé et son organisation. Il interprète cette relation en termes de biens matériels et non matériels, autrement dit sociaux et économiques (Homans, 1958). S'inspirant des travaux de Homans, Blau fait la distinction entre l'échange économique et social. Le premier se base sur un contrat formel et bien précis, qui sera déterminé à l'avance, indiquant les droits et les obligations des parties (Blau, 1964). Le second trouve ses racines dans les travaux de Gouldner (1960). Il se base en premier lieu sur la norme de réciprocité. Dans cette perspective, un modèle d'échange bénéfique mutuel engendre un sens d'obligations réciproques. Une partie se trouve contrainte, de manière indirecte, à réagir positivement à une action favorable reçue de l'autre partie. Des politiques et des pratiques favorables stimulent des réactions favorables garanties de la part de ses employés.

La réciprocité se traduit comme une norme universelle invitant les employés à être redevables envers leur organisation et *vice-versa*. Elle aide à l'explication de l'échange social. Au gré de cette perspective, l'échange réciproque est initié lorsque les individus, au sein d'une organisation, sont motivés à effectuer des contributions bénéfiques envers les autres (Chia-An Tsai & Kang, 2019). En d'autres termes, cette théorie suggère que l'initiative de l'employé envers son entreprise résulte de l'échange vécu au sein de l'organisation. Ce processus débute donc lorsqu'un superviseur ou un employé traite une personne cible au travail de manière positive ou négative (Wayne et al., 2002). Dans ce cas, la réciprocité peut prendre différentes formes, qu'elle soit positive ou négative. La norme de réciprocité positive se base sur le fait que les personnes, une fois traitées favorablement, auront tendance à s'engager dans des réponses réciproques plutôt positives que négatives (Cropanzano & Mitchell, 2005 ; Duan et al., 2020). Inversement, lorsque les personnes se perçoivent mal traitées, il s'agit de la norme de réciprocité négative : elles répondent par des actions plutôt négatives et défavorables. Ceci implique qu'une relation positive serait moins susceptible de se développer, affectant ainsi l'engagement de ces derniers envers leur entreprise (Schyns & Schilling, 2013). Dans une telle situation, les travailleurs seront poussés à répondre de manière négative aux traitements injustes. De ce fait, des perturbations capables d'affecter le bon déroulement de l'activité au sein de l'entreprise peuvent exister, comme la diminution de la productivité au travail et l'augmentation des taux d'absentéisme (Robinson & Bennett, 1995).

Par ailleurs, l'analyse de Lacam (1992), stipule que l'interaction entre deux parties se réalise lorsque la capacité d'un individu à offrir, est directement liée à la réciprocité de l'action suite à une obligation morale. L'intérêt de la norme de réciprocité se manifeste dès qu'un acte d'échange est entrepris, et s'affirme par la capacité de stabiliser cet échange. En d'autres termes, une fois que la personne est sûre de recevoir en retour, elle sera motivée à donner. De ce fait, quand un employé a aidé un autre employé, ce dernier se trouve alors redevable de rendre le bien au premier (Gouldner, 1960 ; Lacam, 1992). De la sorte, l'importance de cette théorie réside dans son rôle de garantir la stabilité et l'équilibre des systèmes sociaux tout en renforçant la coopération entre les individus.

2.1.4. La théorie du SOP : importance dans le cadre de l'échange social.

Le SOP est défini comme « la référence au degré auquel les employés croient que leur organisation apprécie leur travail, effort et contribution, et prend soin de leur bien-être » (Eisenberger et al., 1986, p. 501). Autrement dit, c'est la façon dont les personnes jugent le soutien qu'ils reçoivent de la part de l'organisation. Ce soutien sera traduit par les pratiques RH au sein de l'organisation (Eisenberger et al., 1986). De plus, c'est la manière dont une personne perçoit le niveau d'engagement que l'organisation lui accorde (Alkadash, 2020 ; Johlke et al., 2002).

Cette théorie est liée à la théorie de l'échange social de Blau (1964), et s'en révèle complémentaire (Blau, 1964).

En effet, la théorie de l'échange social explique pourquoi le soutien organisationnel (Eisenberger et al., 1986), engendre des réactions positives chez les employés. C'est pour cela que les actes volontaires de la part de l'entreprise s'avèrent perçus par les employés comme un indicateur de respect, de soutien et de valorisation positive de la part de l'entreprise (Cotterell et al., 1992). Comme conséquences de cette perception positive, les employés développent des sentiments positifs et des comportements favorables envers leur organisation (Tsarenko et al., 2018).

Les recherches tendent à considérer le SOP comme un facteur qui détermine les actions des salariés envers leur entreprise (Rhoades & Eisenberger, 2002).

Par ailleurs, ces employés ont tendance à humaniser l'organisation. Ces caractéristiques humaines accordées à l'entreprise, poussent les employés à interagir avec l'entreprise en tant qu'entité vivante. Les employés dans ce cas la perçoivent en tant qu'une personne ayant des objectifs et des intentions. Levinson (1965) considère que la personnification des entreprises attribue un pouvoir considérable à cette dernière. De ce fait, les employés assimilent les actions

des responsables à celles de l'organisation elle-même. Selon Levinson (1965), le rôle de l'organisation est de maintenir les normes et les valeurs propres à cette organisation malgré tout changement imprévu au niveau managérial.

En se basant sur la norme de la réciprocité, les employés répondent positivement et avec plus d'engagement affectif aux mesures incitatives et tangibles de la part de l'organisation. Ces mesures sont la rémunération, les avantages sociaux, ou ceux socio-émotionnels à savoir le souci de leur bien-être et l'estime de soi (Allen et al., 2003 ; Eisenberger et al., 1986, 1990). De ce fait, les salariés perçoivent le soutien organisationnel en tant qu'explication du traitement favorable ou défavorable perçu, et ceci leur facilite par la suite la prédiction des actions futures de l'entreprise. Chaque fois qu'ils réalisent que l'entreprise apporte une contribution significative concernant leur bien-être au travail, ils seront de plus en plus motivés à rendre la pareille, ce qui améliore l'efficacité globale dans l'entreprise (Safy-Godineau et al., 2020). C'est dans ce cadre que le SOP aide à produire un sentiment d'obligation de prendre soin du bien-être tout en adoptant des comportements positifs envers leur organisation (Duan et al., 2020). Ainsi, la théorie du SOP constitue une application directe de la théorie de l'échange social et de la relation entre le salarié et son superviseur (Eisenberger et al., 1986 ; Blau, 1964). En réalité, dans la norme de réciprocité, le SOP joue trois rôles fondamentaux. Premièrement, l'attention et le respect que l'organisation accorde aux employés sont perçus en tant qu'une forme de soutien organisationnel pour ces derniers.

Deuxièmement, l'identité sociale spécifique à chaque organisation renforce le sentiment d'appartenance chez les employés travaillant dans le même milieu. Ceci leur donne le sentiment qu'elle se préoccupe de leur bien-être. Troisièmement, l'entreprise se trouve reconnaissante et récompense l'amélioration de la performance de ses salariés. Cette relation performance-récompense sera assurée par le SOP (Rhoades & Eisenberger, 2002).

Avec le début du XXIème siècle, les études sur le SOP ont commencé à augmenter. Les chercheurs s'intéressent à son potentiel d'analyser les relations au sein de l'entreprise du point de vue des salariés (Eisenberger et al., 2025 ; Eisenberger & Stinglhamber, 2011). En outre, grâce à sa pertinence dans le domaine professionnel, le SOP fut aussi fréquemment employé dans les études portant sur l'intention de départ ainsi que sur le comportement des employés (Kurtessis et al., 2017). Le SOP a abouti à démontrer les liens solides entre le SOP et l'engagement affectif, en plus des comportements attitudinaux et le niveau de satisfaction au milieu du travail (Aldabbas et al., 2023 ; Eisenberger & Stinglhamber, 2011 ; Oubibi et al., 2022). D'ailleurs, cette théorie invite les chercheurs à la mobiliser comme cadre théorique pour leurs recherches, études, thèses et autres (Baran et al., 2012).

Ainsi, les conditions de travail dans une organisation sont déterminées suite à la perception du SOP. Un fort niveau de SOP a des répercussions positives sur le bien-être et l'engagement affectif des employés (Aldabbas et al., 2023). De même, des conditions de travail perçues comme satisfaisantes, procurent du confort à l'employé. Ceci l'aide à mieux gérer le stress qu'il confronte dans son travail (Valléry et al., 2024). Les recherches ont démontré qu'un climat favorisé au travail, ainsi que la présence des possibilités de développement des compétences, jointes à une bonne rémunération, représentent des antécédents importants pour la constitution du SOP (Tillou & Igalens, 2012).

Le SOP constitue alors le résultat de l'analyse des chercheurs sur les causes qui incitent les employés à être de plus en plus engagés au travail. Dans le cadre de ce travail de recherche, la théorie du SOP et la théorie de l'échange social représentent deux théories complémentaires et pertinentes. Elles fournissent une piste d'étude profonde relative à tout ce qui concerne les comportements et attitudes des employés. Nous avons mobilisé la théorie de l'échange social pour analyser la relation existante entre la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences et le SOP. L'utilisation de la théorie du SOP nous a aidé à expliquer dans quelle mesure le niveau de SOP ressenti par les employés peut avoir un impact sur l'intention de quitter, l'engagement et le bien-être des enseignants.

2.2. Revue de la littérature

Vue l'amplitude et la profondeur des pratiques potentiellement adoptées en GRH, dans cette deuxième section, nous allons présenté la revue de la littérature des perceptions des pratiques RH. Les pratiques RH seront présentées de manière générale. Nous nous intéresserons ensuite aux pratiques à travers lesquelles les perceptions ont été étudiées dans la littérature. Cette progression permettra de mettre en évidence l'intérêt d'analyser les perceptions des pratiques RH, ainsi que la pertinence de recourir à ces perceptions pour mesurer les pratiques RH.

Cette analyse nous a permis de définir les pratiques RH analysées dans notre recherche, du fait qu'elles sont les plus étudiées dans les recherches concernant les établissements scolaires. Nous nous attarderons sur la justification du choix des pratiques de rémunération et de développement des compétences. Le but est d'analyser l'effet de la perception de ces deux pratiques sur le bien-être, l'intention de quitter et l'engagement affectif des enseignants libanais. Ces pratiques tendent à avoir une influence sur l'intention de quitter des enseignants au Liban.

2.2.1. Les pratiques RH dans la littérature

En premier lieu, il apparaît nécessaire de clarifier la définition des pratiques RH. Les pratiques en matière de RH se trouvent au cœur de la littérature de la GRH (Beijer et al., 2019).

Les pratiques RH représentent les actions de GRH concrètes et planifiées de la part des responsables envers les employés. Ces actions visent à soutenir la réalisation des buts de l'organisation (Wright & McMahan, 1992). Selon Khilji et Wang (2007), chaque pratique implémentée dans les organisations est considérée en tant que pratique RH. Dans ce même cadre, Jiang et al. (2012) élargissent les définitions précédentes et les rendent plus spécifiques. C'est donc l'ensemble des pratiques interconnectées telles que le processus de recrutement, la sélection, le développement des compétences, la rémunération, la gestion de la performance et la sélection.

A leur tour, (Saba & Dolan, 2013) mettent l'accent sur les responsables. Selon ces auteurs, toute action adoptée par les responsables, dans le but de gérer efficacement les RH, est considérée en tant que pratique RH (Saba & Dolan, 2013).

En d'autres termes, la GRH se manifeste par le biais des pratiques, qui sont considérées être les activités primordiales des RH. En effet, Rajâa et El Ghazlani (2023, p. 509) considèrent que les pratiques RH se définissent en tant que : ‘'Tout élément (pratiques, actions, processus, procédures, etc.) qui peut être appliqué au profit du personnel d'une organisation par un gestionnaire chargé des affaires RH dépendant d'un service RH formel ou non, avec ou sans objectifs prédéfinis''.

Selon une étude menée par Rajâa et El Ghazlani (2023), qui propose une synthèse des travaux antérieurs portant sur les pratiques RH dans la littérature, plusieurs catégories de pratiques se dégagent clairement. Leur analyse met en évidence l'existence de plusieurs pratiques RH tel que les pratiques de formation, de développement**,** de recrutement et de sélection, de rémunération**,** de communication et de partage de l'information, de participation à la prise de décision**,** d'évaluation de la performance, de promotion et de gestion de carrière**,** ainsi que la sécurité de l'emploi. Ces auteurs, sur la base de 95 références de la revue de la littérature, montrent que les pratiques de formation et de développement représentent 40 % des recherches recensées. Elles sont suivies par les pratiques de rémunération (30 %), les pratiques de sélection (26 %), tandis que la sécurité de l'emploi n'occupe que 9 % des études analysées **(**Rajâa & El Ghazlani; 2023).

En effet, selon (Aït Razouk, 2022), il existe des pratiques ayant le but de tirer le meilleur des compétences des salariés afin d'optimiser la performance organisationnelle.

Ces pratiques, dites mobilisatrices, influencent les opinions des salariés et améliorent leur perception envers les comportements de leurs dirigeants, tout en favorisant l'interaction et

l'échange réciproque. Perçues en tant que signe de soutien et de reconnaissance de la part de l'organisation, ces pratiques augmentent la motivation et l'engagement de l'employé envers son organisation (Cabos & Denoual 2015). Au fil du temps, de nombreuses recherches ont été effectuées pour la sélection des pratiques qui seront considérées comme mobilisatrices. De telles pratiques constituent souvent un ensemble interconnecté, qui comporte la bonne communication, l'information, le développement des compétences et les rémunérations monétaires et non monétaires (Guéry & Stevenot, 2021).

Barraud-Diddier et al., (2003), y ajoutent les pratiques de participation et de responsabilisation des employés. Rubel et al. (2018), considèrent, quant à eux, que la formation, la rémunération et la récompense, la gestion participative, la promotion et l'organisation du travail représentent des pratiques incitatives. Pour ces auteurs, ce sont les pratiques qui doivent être mises en œuvre dans le but de pousser les salariés à s'engager envers l'entreprise, réaliser les objectifs fixés par cette dernière tout en maintenant leur bien-être.

En effet, les études ont bien documenté les effets des relations qui s'établissent entre les pratiques RH et leurs résultats aux niveaux organisationnel et personnel (Beijer et al., 2019). Dès lors, les pratiques RH influencent à leur tour les attitudes tout en encourageant les employés à adopter des comportements spécifiques, (Schuler & Jackson, 2014), tel que l'engagement, pour assurer la réussite des objectifs de l'entreprise (Schuler & Jackson, 1987). De ce fait, les pratiques RH sont supposées avoir une influence sur les motivations des employés. En vue de mieux appréhender cette influence une analyse des modèles soft et hard sera nécessaire dans ce qui suit.

2.2.2. L'impact de la GRH sur les comportements et intentions des employés : clarification des modèles Soft et Hard

En 1984, deux études ont été publiées sur le modèle de GRH, distinguant les approches « *soft*» (souple) et « *hard* » (dur). Ces deux modèles reposent sur des fondements profondément distincts: le modèle de Harvard, proposé par Beer et al. (1984) et le modèle de Michigan, développé par Fombrun et al. (1984).

L'origine du modèle de Harvard revient à la volonté des chercheurs de faire de ''Harvard Business School'' une université de référence en matière de GRH. De plus, de permettre aux organisations américaines de bénéficier de leurs recherches pour optimiser leur performance.

Le modèle Michigan a été développé à la *Michigan Business School* (Fombrun et al., 1984 ; Tichy, 1982). Beer et al. (1984) et Storey (1987) ont différencié les deux modèles hard et soft en GRH proposés par les universités Michigan et Harvard. La terminologie de GRH *soft* et *hard*

a été utilisée dans les travaux de Guest (1989) qui a identifié deux dimensions *soft-hard* et *loose-tight* ou souple-stricte, et les travaux de Storey (1992), qui ont identifié les dimensions *soft-hard* et *weak-strong* ou faible-fort dans leur définition et leur analyse de la GRH. Selon l'interprétation de ces auteurs, la GRH doit se focaliser soit sur l'humain soit sur la ressource. Les études menées à cet égard mettent en évidence l'influence de ce modèle en GRH sur les comportements et attitudes des employés.

2.2.2.1. Le modèle souple

La différenciation entre les deux approches Harvard et Michigan vient justifier l'impact que peut avoir la GRH sur le comportement et les intentions des employés (Ndayirata, 2017). Le modèle de Harvard connu pour universel, collaboratif ou souple, se caractérise par une tendance plutôt humaniste (Beer et al., 1984).

Ce modèle met en relief le rôle des parties prenantes et les facteurs situationnels dans le développement des politiques et l'élaboration des stratégies RH. D'une part, il se concentre sur les intérêts légitimes des parties prenantes tels que les employés, les actionnaires, la communauté, les responsables et le gouvernement (Boxall & Purcell, 2016).

Ces parties prenantes ont des intérêts financiers distincts et légitimes à condition qu'ils soient compatibles avec la stratégie RH de l'entreprise (Boxall & Purcell, 2016).

D'autre part, ce modèle reconnaît la nécessité des facteurs situationnels tels l'économie, les caractéristiques de la main d'œuvre, les relations syndicales qui jouent de même un rôle dans l'élaboration des stratégies RH (Carbery & Cross, 2024). De cette perspective, ce modèle se concentre sur le développement des pratiques RH qui privilégient les intérêts des parties prenantes, notamment ceux des employés. Il prend en compte leur situation et stimule leur potentiel. Il maximise leur engagement, leurs capacités et contributions envers leur organisation. Ces efforts génèrent ainsi des comportements positifs de la part des employés, ce qui à son tour, conduit à des résultats bénéfiques pour l'organisation (Carbery & Cross, 2024).

Dans ce modèle, la GRH doit donc être analysée comme un moyen visant à favoriser l'engagement tout en prenant compte du bien-être des employés. Elle ne doit pas être considérée uniquement, comme un moyen pour atteindre les buts financiers de l'entreprise (Guest, 1997). Par ailleurs, ces pratiques RH perçues comme pertinentes doivent être centrées sur les préférences des employés ce qui les incite à mieux travailler afin d'atteindre l'objectif de l'organisation (Goyal & Patwardhan, 2020). En effet, cette approche valorise le développement de l'employé en tant qu'être humain, tout en le considérant comme une source de confiance, d'avantage, et lui conférant une marge de liberté pour ses choix, sa participation et sa

collaboration. L'objectif est d'avoir des employés engagés et compétents (Ackroyd, 2005). En conclusion, le modèle se concentre sur l'engagement des salariés pour garantir leur efficacité dans le travail.

2.2.2.2 Le modèle hard

Le modèle Michigan a été développé à la Michigan Business School. Il se caractérise par une approche instrumentale, et se focalise sur le processus qui vise à augmenter la performance des organisations (Fombrun et al., 1984 ; Tichy, 1982). En effet, une organisation qui adapte le modèle *hard* pour la GRH se base sur une structure organisationnelle rigide et un contrôle continu et stratégique dans la gestion des employés. De telles organisations traitent les employés d'une manière calculée et bien contrôlée, dans le but d'atteindre l'objectif organisationnel. Ce modèle considère l'alignement des pratiques et politiques RH à la stratégie commerciale de l'organisation comme indispensable, afin d'augmenter la productivité et le profit. Dans cette optique, l'être humain doit être bien géré, il est perçu comme un simple moyen de production qui doit être exploité au maximum pour pouvoir pleinement bénéficier de ses capacités (Rahman et al., 2017). Dans ce cas, l'employé ne peut être récompensé que selon l'atteinte de la performance et la réalisation des objectifs préalablement définis par l'organisation (Sadalla et al., 2018). Effectivement, il s'agit d'une approche qui considère que la maximisation de la performance de l'entreprise ne peut se réaliser que par l'exploitation maximale des compétences des employés. Ces derniers sont perçus comme un coût et de simples facteurs qu'il convient d'exploiter pleinement pour atteindre les buts de l'entreprise en négligeant toute forme d'intérêt et de choix personnels en tant qu'être humain (Stone et al., 2024).

Néanmoins, un malentendu peut se produire entre les employés et leur organisation. Il arrive que l'entreprise adopte l'approche soft en GRH tandis que l'employé la perçoit en tant qu'approche hard, et trouve que son organisation a un but unique d'augmenter sa performance organisationnelle. De ce fait, il arrive parfois que l'entreprise adopte une approche déterminée et les employés la perçoivent différemment. Il est alors pertinent et utile de ne pas se limiter à l'implémentation des pratiques RH, mais de se focaliser plutôt sur la façon dont les employés perçoivent ces pratiques et politiques de GRH (Truss, 1999, cité par Goyal & Patwardhan, 2020).

Par ailleurs, ces deux modèles *soft* et *hard* ne précisent pas clairement la façon dont les pratiques RH influencent les intentions et comportements organisationnels des employés. Dans cette perspective, Wright (2008) nous invite à ne pas négliger l'étude de l'importance des perceptions des pratiques RH pour une analyse plus profonde des comportements organisationnels. La

distinction entre ces deux approches s'avère indispensable pour pouvoir illustrer théoriquement la mesure dans laquelle la mise en place d'une politique de GRH, par l'entreprise, impacte les comportements et intentions des employés. Les comportements ainsi que les perceptions positives et négatives des employés influencent la performance de l'organisation (Stone et al., 2024). De ce fait, une analyse des perceptions des pratiques RH s'avère indispensable dans ce qui suit.

2.2.3 Les perceptions des pratiques RH

La façon dont les pratiques RH sont perçues par les employés visés, affecte profondément la réaction de ces derniers et par la suite leurs comportements. Comprendre l'origine des perceptions et analyser les facteurs qui les affectent s'avèrent dès lors indispensables.
La perception permet à l'individu de comprendre les particularités de son environnement (Campbell, 2002). Elle représente l'interprétation des informations provenant de cet environnement. Il s'agit d'une expérience mentale personnelle (Nes, Sundberg et Watzl, 2021). Dans le domaine des RH, l'expression ''perception des pratiques RH par les employés'', réfère à la façon dont les salariés perçoivent et interprètent les pratiques RH dans leur travail. En outre, elle représente les intentions sous-jacentes de l'employeur au sein de l'organisation (Wang et al., 2020). Par ailleurs, ces pratiques perçues réfèrent aux pratiques RH telles que ressenties et comprises par les employés. Cette perception varie en fonction de leur expérience personnelle envers chaque pratique (Wagenvoort, 2014). Dans cette même logique, Chang (2005) la définit comme « les croyances qu'un salarié constitue en analysant les pratiques RH dans son organisation ». De ce fait, elle fait référence aux observations et interprétations subjectives que constituent les employés à l'égard de la nature de la GRH au sein de leur entreprise (Searle et al., 2011).

2.2.3.1. Intérêt des perceptions dans la mesure des pratique RH

Il s'ensuit logiquement qu'une distinction doit être établie entre ce qui est élaboré par les responsables et ce qui est perçu et expérimenté par l'employé. En effet, la mise en œuvre d'une pratique peut être assimilée de manières très différentes de la part des salariés. Chaque salarié l'analyse en fonction de son expérience personnelle et son domaine d'expertise (Dietrich et Taskin, 2020). Dans cette perspective, une différence potentielle peut exister entre les pratiques RH mises en œuvre par les responsables et leurs attentes vis-à-vis des employés. Par ailleurs, cette différence revient à la manière dont les salariés perçoivent réellement ces mêmes actions au travail (Nishii & Wright, 2008).

Les travaux antérieurs de la littérature sur ce sujet prêtaient uniquement intérêt aux perspectives des responsables RH, et l'influence de la GRH sur la productivité et la performance organisationnelles (Huselid, 1995 ; Som, 2008). Par ailleurs, les études s'avèrent timides spécifiquement en ce qui concerne les causes qui poussent les employés à agir différemment face à une même pratique RH (Janssens & Steyaert, 2009). Cela rejoint fortement ce que Paauwe et Boselie (2005) assurent qu'il y a un manque d'études à propos de la mise en œuvre des pratiques et leur perception.

De même, un intérêt a été accordé à la façon dont les pratiques RH sont mesurées dans la littérature (Wright & Gardner, 2003). Premièrement, cette évaluation des pratiques RH reposait uniquement sur la direction. Dans ce contexte, l'évaluation se fait grâce à un seul évaluateur, ce qui est peu fiable (Gerhart et al., 2000 ; Huselid & Becker, 2000). Cependant, d'un point de vue statistique, la mesure des pratiques RH est considérée plus pertinente et fiable en l'apréhendant à travers les perceptions des employés. Cette mesure s'appuie sur plusieurs employés, impliquant ainsi plusieurs évaluateurs, ce qui garantit une mesure précise et valide (Beijer et al., 2019 ; Huselid & Becker, 2000).

Deuxièmement, les perceptions sont appréhendées différemment par les auteurs. Chacun a sa propre perspective. Deux points de vue se présentent, certains auteurs attribuent cette différence à la façon dont les pratiques RH sont implémentées par les responsables (Den Hartog et al., 2013), tandis que d'autres ne prêtent aucune importance à l'exécution des pratiques de la part des responsables. Contrairement, elle s'appuie également sur l'interprétation individuelle des pratiques par les employés. En effet, cette interprétation varie significativement d'une personne à une autre (Kehoe & Wright, 2013).

Quant aux études qui reposent sur l'interprétation personnelle de ces pratiques, les causes de cette hétérogénie reviennent à plusieurs facteurs tels que les expériences, attentes, besoins et croyances individuelles (Garg et al., 2021 ; Den Hartog et al., 2004). De ce fait, deux travailleurs dans une même organisation peuvent interpréter les mêmes pratiques de manières distinctes (Bowen & Ostroff, 2004). En outre, la réaction des employés vis-à-vis des pratiques RH ne s'avère pas identique (Garg et al., 2021 ; Den Hartog et al., 2004). Cela revient à la nature des pratiques RH qui sont sujettes à des expériences individuelles et subjectives qui varient d'une personne à une autre (Jiang et al., 2017). Nishii et Wright (2008) ajoutent à ces expériences, la personnalité et les caractéristiques uniques de chaque personne. Garg et al. (2021) et Den Hartog et al. (2004) affirment que les pratiques proposées sont analysées par les salariés d'une manière inattendue et varient selon la hiérarchie organisationnelle (Garg et al., 2021 ; Den Hartog et al., 2004). De ce fait, l'impact de ces pratiques sur les comportements des

employés dépend de l'interprétation que ces derniers effectuent. C'est dans ce cadre que Nishii et Wright (2007) affirment que les employés filtrent les informations externes reçues de manière subjective. Pour cela, la réaction peut être différente d'un employé à un autre face à une même information reçue. Par exemple, l'effet d'un entretien entre un responsable et un employé ayant un faible engagement pour son entreprise peut être interprété et perçu d'une manière divergente des intentions de ce responsable. Le responsable souhaitait connaître les ambitions et plans futurs de l'employé, tandis que ce dernier percevait l'entretien comme une obligation formelle à exécuter. Par ailleurs, la signification (contenu) des pratiques RH perçues par les employés peut donc être totalement différente de celles perçues par leur responsable (Wang et al., 2020). Quant aux arguments qui soutiennent que les différences de perception résultent de la manière dont les pratiques RH sont introduites, Den Hartog et al., (2013) affirment que leur mise en œuvre des pratiques varie d'un responsable à un autre. Cette variation engendre un écart entre les pratiques telles qu'elles sont prévues par l'organisation et celles qui sont réellement appliquées sur le terrain (Den Hartog et al., 2013).

Troisièmement, un intérêt est accordé au lien entre les pratiques RH et les attitudes et les comportements des salariés. Dans ce cadre d'analyse, Kehoe et Wright (2013) soutiennent que, pour appréhender cet effet, il est plus pertinent de prendre en considération les perceptions des employés plutôt que ce que les responsables prétendent mettre en œuvre (Kehoe & Wright, 2013). En outre, les spécialistes dans ce domaine s'accordent sur l'idée que l'efficacité des pratiques varie en fonction des perceptions des employés, vu leur impact sur les comportements organisationnels de ces derniers (Jensen & Messersmith, 2013 ; Jiang et al., 2017 ; Li & Frenkel, 2016 ; Den Hartog et al., 2013).

Cependant, au fil du temps, on remarque une évolution des études qui se penchent vers les perceptions des employés (Beijer et al., 2019; Garavan et al., 2023; Jiao et al., 2024). Motivés par la découverte de ce nouvel horizon, plusieurs chercheurs ont voulu comprendre la « boîte noire » qui existe entre les pratiques RH et la performance des employés (Den Hartog et al., 2013). Cette boîte noire représente l'ampleur de l'écart existant entre les perceptions des pratiques RH des responsables et celles des employés (Jiang et al., 2017 ; Li & Frenkel, 2016 ; Choi, 2017).

C'est pour cela que les chercheurs ont été invités à interpréter la différence existante entre la façon dont les salariés appréhendent les pratiques RH et les intentions des managers qui se trouvent responsables de la mise en œuvre de ces pratiques (Nishii & Wright, 2008).

De même selon les études effectuées par Bowen et Ostroff (2004) et Nishii et Wright (2008), les dix dernières années, un intérêt croissant a été accordé aux perceptions des employés. De ce

fait, 40 pour cent des études visant à étudier les comportements et intentions des salariés avaient recours à l'étude des perceptions des pratiques RH (Beijer et al., 2019). Ce constat ouvre la porte devant l'importance de faire des recherches, et suscite l'intérêt au sujet de l'importance des perceptions en GRH. Une exposition des études sur les perceptions sera faite dans la suite de cette recherche.

2.2.3.2. Analyse des perceptions des pratiques RH dans la littérature

L'université de Cornell (2011) a mené une recherche concernant la perception des pratiques RH. Les résultats de cette recherche indiquent que la perception positive de ces pratiques affecte l'engagement, les comportements et le bien-être des employés. Dans le même cadre, les études de Boon et al. (2011) et Heffernan et Dundon (2016) étudiaient la relation entre les perceptions des pratiques RH et l'intention de quitter d'une part, et de l'engagement affectif d'autre part. Dans cette même perspective, une étude a été effectuée sur 40 organisations. Les résultats de cette étude indiquent l'effet des perceptions des pratiques RH sur l'engagement organisationnel et l'intention de quitter (Edgar & Geare, 2005).

En outre, les travaux récents de Belmouffeq et Marhani (2022), confirment eux aussi ces analyses en démontrant que le développement des comportements positifs tels que l'engagement, le comportement d'innovation et la confiance, peuvent résulter des perceptions positives des pratiques RH. Dans cette même logique, les travaux de Kehoe et Wright (2013) qui mesurent les pratiques RH à travers leur perception, affirment l'existence d'une relation indirecte entre les pratiques RH et l'intention de rester dans l'organisation.

Allen et al. (2003) étudiaient les perceptions des pratiques de rémunération et de développement des compétences, et les prises de décision tout en mobilisant la théorie de l'échange social. Ils ont étudié leur effet sur le SOP et l'effet du SOP sur l'intention de quitter. De surcroît, la théorie de l'échange social a été utilisée dans diverses études pour expliquer les perceptions des pratiques RH comme un prédicteur et médiateur de la relation entre les pratiques RH et les comportements et intentions des employés (Van Beurden, 2022).

Dès lors, on constate une relation existante entre les perceptions des pratiques de GRH ressenties par les salariés et les pratiques de fidélité, de motivation et d'engagement organisationnel (Mazzine et al., 2021).

Il en ressort que la perception des pratiques, comme positives et justes, pourrait avoir des répercussions positives sur la relation de l'employé avec son organisation. Cette perception positive pourrait l'encourager à adopter des comportements positifs envers son organisation. Cela mène à conclure que les RH doivent analyser les perceptions et attentes des employés et,

de manière indirecte, diffuser le souci de l'entreprise de résoudre leurs problèmes et de promouvoir leur bien-être, ce qui contribue à réduire leur intention de quitter (Belmouffeq & Marhani, 2022). En effet, ces perceptions impactent les conduites et les actes des employés, et sont considérées comme étant un antécédent de la performance des salariés et de l'organisation (Bowen & Ostroff, 2004 ; Aryee et al., 2011).

S'agissant du lien entre les pratiques RH et la rétention, Basnyat et Lao (2019), affirment que la manière dont les responsables gèrent et développent les pratiques RH est particulièrement valorisée par les employés. Cette étude démontre la position influente qu'occupent les responsables RH, en adoptant une approche proactive, fournissant des opportunités de développement aux employés et favorisant leur rétention (Basnyat & Lao, 2019). Les chercheurs constatent que les perceptions des pratiques RH sont susceptibles d'être les prédicteurs les plus étroitement liés aux attitudes des employés, à leur motivation, bien-être et performance (Nishii & Wright, 2008).

Ces études rejoignent les études antérieures qui mettent en évidence l'influence des perceptions des pratiques RH sur les comportements et les intentions des employés (Gavino et al., 2012). D'une façon plus large, il est généralement admis que dans le domaine de la GRH les chercheurs reconnaissent le rôle que jouent les perceptions des pratiques à l'égard de leur efficacité dans une entreprise (Jensen & Messersmith, 2013 ; Jiang et al., 2017).

En ce qui concerne les études dans le secteur de l'enseignement, les perceptions des pratiques de rémunération dans les établissements scolaires ont été étudiées par plusieurs auteurs (Liu, 2023 ; Zeng, 2025). Les perceptions des pratiques RH jugées efficaces dans le secteur éducatif se réfèrent à la manière dont les enseignants interprètent la capacité de ces pratiques à aider les enseignants à accomplir leurs tâches d'enseignement (Van Beurden et al., 2021). C'est pour cela que les écoles accordent un intérêt grandissant pour les pratiques RH notamment les pratiques de développement des compétences (Van Beurden et al., 2021). Ces auteurs mettent l'accent sur la relation entre la perception des pratiques RH et l'engagement dans le secteur de l'enseignement.

Liu et al., (2023), ont étudié la perception des pratiques de rémunération tout en mobilisant la théorie de SOP et leur effet sur l'intention de quitter des enseignants. Dans cette même perspective, une enquête menée en Europe en 2018 va même jusqu'à constater que la rémunération constitue la première source d'engagement pour les employés qui travaillent en Europe « Workforce View in Europe 2018 » (Boittiaux, 2018). De plus, un rapport a été étudié aux Etats-Unis, analysant les perceptions des pratiques RH. Dans ce rapport la perception négative de la rémunération influence négativement le bien-être des enseignants et augmente

leur intention de quitter leur école (Steiner, 2022). Les travaux de Schaack et al. (2020) affirment la relation entre les perceptions des salaires et l'intention des enseignants de quitter leur école. De ce fait, Cassidy et al. (2017) tendent à affirmer ces études. Ils déclarent que la perception des salaires représente le facteur le plus important affectant l'intention de quitter des enseignants (Cassidy et al., 2017).

2.2.3.2.1. La perception des pratiques de rémunération

La rémunération représente les dépenses et le coût central pour une entreprise. Le salaire peut être représenté en tant que somme des paiements monétaires que touche l'employé en échange de sa contribution au travail (Saba & Dolan, 2021).

Depuis longtemps, la fixation du salaire constitue l'une des activités centrales de la fonction RH dans les entreprises (Hoque & Atheef , 2024). Le salaire représente un facteur très important pour les employés et constitue l'un des facteurs déterminants dans la décision de l'employé de rester ou non dans son organisation (Griffeth et al., 2000). Pour cela, on trouve que l'une des causes qui poussent les employés à quitter leur emploi c'est le fait de trouver un autre travail permettant d'avoir un salaire plus élevé (St-Onge, 2014). Ainsi, ce dernier pourrait avoir une influence sur les comportements des employés dans la mesure où il les pousse à adopter certains comportements (St-Onge, 2014). Il garantit de manière ou d'une autre la stabilité de l'engagement envers l'entreprise. De ce fait, avoir un bon salaire pourrait impacter le comportement des employés notamment leur intention de quitter (Ibid).

Dans ce contexte, la perception de la rémunération joue un rôle important dans l'attrait des employés étant donné qu'elle les motive à poursuivre leur carrière dans la même entreprise où ils travaillent déjà. L'organisation qui cherche à atteindre son objectif devrait, donc, veiller à offrir un salaire compétitif qui répond aux demandes et besoins individuels de ses employés, sachant que les perceptions et les besoins peuvent varier d'une personne à une autre.

Nous pouvons admettre l'existence de deux types de rémunération généralement mentionnés : la rémunération directe et celle indirecte.

La première constitue l'argent que touchent les employés en fonction de leur poste et leur rendement. La seconde vient compléter la rémunération directe et se présente sous forme de bénéfices octroyés au personnel, comme la sécurité de l'emploi et un bon climat de travail (Saba & Dolan, 2021) On peut la définir comme étant les avantages sociaux offerts aux employés. Notons que ces deux types de rémunération s'inscrivent dans la gestion stratégique des RH. Ils influencent non seulement les employés mais impactent aussi la performance de l'organisation (Saba & Dolan, 2021).

En effet, le salaire joue un rôle crucial dans la formation des perceptions des employés concernant leur rémunération et leur soutien organisationnel (De la Torre-Ruiz et al., 2025). En se basant sur la théorie de l'échange adopté dans notre étude, la perception des pratiques de rémunération est un déclencheur du SOP, qui à son tour affecte le bien-être et l'intention de quitter (De la Torre-Ruiz et al., 2025. L'adoption de cette perception s'avère pertinente pour notre étude.

2.2.3.2.2. Les pratiques de développement des compétences et formations

Le processus de développement des compétences est généralement structuré en plusieurs étapes. Il constitue une démarche d'apprentissage conçue en vue d'enrichir le savoir et de développer les compétences chez les travailleurs tout en maximisant leur productivité et leur rendement à court et à long terme. L'organisation, à son tour, investit d'une part dans la formation des employés en vue d'éviter les lacunes et fautes probables, et d'autre part dans l'évaluation de leur travail. Cet investissement assure à l'organisation un employé qualifié, capable d'accroitre la productivité de l'entreprise. De même, en raison de la rapidité des changements et de l'innovation dans tous les domaines de travail, les entreprises se trouvent responsables de développer les compétences de leurs employés et de les préparer à s'adapter à toute forme de changement (Saba & Dolan, 2021). Ainsi, les formations sont considérées comme un investissement gagnant pour l'organisation, en dépit des coûts obligatoires qu'elles engendrent, puisqu'elles contribuent à l'accroissement des habilités de ses employés. En outre, une formation offerte gratuitement pour l'employé s'avère une opportunité d'apprentissage à ne pas manquer, pour chaque personne ambitieuse qui souhaite approfondir sa connaissance et ses compétences techniques (Allen et al., 2003 ; Saba & Dolan, 2021). Selon ces mêmes auteurs, la formation est indispensable pour le développement des capacités et le savoir-faire des employés afin d'optimiser l'utilisation de ces ressources pour effectuer leurs tâches de manière plus professionnelle. Ainsi, l'impact positif de la formation se manifeste clairement sur l'employé. Il bénéficie de l'actualisation des connaissances professionnelles qui le distinguent des autres et l'aident à s'adapter facilement à son poste et à toutes les évolutions futures de son métier (Aguinis & Kraiger, 2009).

En ce qui concerne les enseignants, les formations sont réparties en deux catégories, initiale et continue. La première se focalise sur les années d'études universitaires où les enseignants bénéficient de l'apprentissage académique, l'acquisition des connaissances. Elle se base sur des programmes de formations qui accompagnent les futurs enseignants tout au long de leur parcours académique. Elle leur garantit l'acquisition des qualifications et la maitrise des

théories requises pour pouvoir s'intégrer facilement dans le monde de l'enseignement. Souvent ces formations sont de nature théorique et se trouvent dissociées du terrain, de la pratique concrète du métier, du contexte réel, et des contraintes de l'enseignement. Indépendamment de l'université ou de l'établissement de formation académique, la formation initiale est insuffisante et doit être complétée par la formation continue. Ces formations sont nécessaires afin de garantir un bon niveau de développement des compétences des enseignants tout au long du parcours professionnel. En effet, des séminaires, des stages et des ateliers de formation s'avèrent indispensables pendant les années d'enseignement. Leur but serait d'adapter les enseignants aux dernières techniques d'enseignement, ce qui constitue de nos jours une nécessité de base (See et al., 2022).

La formation continue représente, quant à elle, les nouvelles connaissances qui accompagnent le personnel enseignant dans son évolution professionnelle et la mise en valeur de ses compétences. Cette formation reste un peu timide dans les pays en voie de développement en matière de stratégie, formulation et réalisation (Fernandes et al., 2023).

Ces formations peuvent aider les enseignants par exemple à développer leurs compétences numériques et l'utilisation de la technologie récente qui n'existait pas dans le système scolaire, quelques années avant comme l'internet. Les stages et les formations garantissent l'évolution professionnelle des enseignants et augmentent ainsi leur estime de soi et leur engagement envers les matières qu'ils enseignent (See et al., 2022). Des règles fixes et un guide des compétences doivent être établis pour l'organisation des formations afin d'assurer l'homogénéité entre les formations théoriques et pratiques sur le terrain. De plus, un budget plus élevé doit être alloué aux formations continues pour garantir l'acquisition de la culture indispensable à la continuité du métier (Lizárraga, et al., 2025).

Il faut toujours considérer la responsabilité qu'a un enseignant, durant l'année scolaire, pour que la formation ne constitue pas un fardeau lourd pour lui. En effet, tous les enseignants, sans aucune exception, doivent avoir les compétences requises et l'expertise approfondie dans leur domaine d'enseignement. Notons qu'au sein des établissements scolaires, les formations incitent les enseignants à rester dans leur carrière (Statistics, 2023).

Vu l'importance des formations continues, les pays de l'OCDE[5] ont reconnu que les formations doivent être menées à titre régulier et tout au long de la carrière dans l'enseignement aussi bien pour les enseignants que pour les chefs d'établissements et sans frais de participation (TALIS 2018 ; 2019). En effet, insistant sur l'importance des formations, une étude réalisée en 2023,

[5]Organisation de coopération et de développement économiques : https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-de-talis-2018-volume-i_5bb21b3a-fr.html

affirme l'importance de s'intéresser aux compétences des enseignants afin d'atteindre le niveau d'excellence dans l'exercice de leur travail (El Kalai, 2023).

De même, la professionnalisation des enseignants repose sur la continuité de leur apprentissage tout au long de leur carrière. En effet, les formations doivent être perçues comme fondamentales pour le développement des connaissances des enseignants (Qadir et al. 2024). Les programmes de formation doivent être flexibles et bien organisés, en d'autres termes il est souvent plus bénéfique d'assister à des formations réparties en plusieurs heures de travail qu'une formation de longue durée (UNESCO, 2023).

Au Liban, un enseignant commence sa carrière dans les écoles publiques après avoir suivi une formation dans l'un des centres de formation pédagogique officiels situés dans diverses régions du pays. Ces mêmes centres offrent aussi des formations tout au long de la carrière, bien que les nouvelles technologies et méthodes d'enseignement y restent très timidement abordées, ce qui limite leur efficacité (BouJaoude & Baddour, 2022). Outre ces formations universitaires, le système LMD Licence-Master-Doctorat vient s'ajouter à la formation de base, et sa qualité et actualité dépendent des établissements universitaires et académiques concernés (BouJaoude & Baddour, 2022). Notons qu'au cours des dix dernières années, de grands efforts ont été déployés pour améliorer la qualité des formations en s'inspirant des modèles internationaux comme les États-Unis et l'Europe (BouJaoude & Baddour, 2022). Malheureusement, bien que l'importance de ces formations atteint son apogée dans les situations critiques qui ont frappé le Liban, ces mêmes situations semblent entraver leur efficacité et l'atteinte du potentiel recherché. Il n'en reste pas moins vrai que, dans ce contexte d'instabilité, les enseignants expriment un besoin accru de formation afin de répondre efficacement aux défis pédagogiques auxquels ils sont confrontés (Moummi, 2023).

2.2.3.2.3. Les pratiques de rémunération et les formations au cœur des pratiques dans le secteur éducatif

À la lumière de l'analyse effectuée précédemment, il convient de souligner que les pratiques de développement des compétences et de rémunération occupent une place prépondérante dans la littérature dans le secteur de l'enseignement. Les pratiques de rémunération et de développement des compétences au sein des établissements scolaires étaient les plus touchées et avaient les plus forts impacts sur les intentions de quitter des enseignants (Sfeir, 2020 ; El Hage & Hijazi 2021 ; Mhanna, 2025). Ce qui constitue en fait l'élément central de notre problématique.

En effet, le secteur de l'enseignement, considéré comme l'un des piliers de l'économie libanaise (L'Orient-Le Jour 2022), a été particulièrement affecté par la crise (Abou zaher & Nahas, 2022). Dans ce contexte chaotique, les écoles réduisaient les frais consacrés aux formations (Euromina consulting, 2021). De ce fait, les opportunités de développement des compétences ont été réduites, laissant peu de possibilités d'amélioration professionnelle (Hage, 2022). L'enseignant se trouvait ainsi démotivé, entraînant des départs d'enseignants compétents (Hage, 2022). Une enquête menée en Europe en 2018 va même jusqu'à constater que la rémunération constitue la première source d'engagement pour les employés qui travaillent en Europe « Workforce View in Europe 2018 » (Boittiaux, 2018).

De plus, dans la littérature, on constate l'importance accordée à ces deux perceptions des pratiques RH en ce qui concerne les enseignants et le système scolaire, vu leur impact sur l'engagement, l'intention de quitter et le bien-être (Atchan, 2022). Cette importance a tout particulièrement suscité notre intérêt d'étudier dans le contexte Libanais, surtout que les études concernant l'influence de ces perceptions sur le comportement et le bien-être des enseignants dans le contexte Libanais s'avèrent rares, ce qui justifie également l'intérêt de cette présente recherche et son aptitude à enrichir la littérature existante sur ce sujet.

Parmi les chercheurs qui se sont intéressés à approfondir leur étude sur ces deux pratiques spécifiques, on trouve Barrère et al. (2003) qui stipulent que les pratiques RH dans le secteur d'enseignement ont pour but d'améliorer l'engagement et le bien-être des enseignants. Les études se concentrent sur les opportunités de développement des compétences et les formations ainsi que le salaire des enseignants. A cela s'ajoutent les travaux de El Kalai (2023), qui dans le même sens, se focalisent uniquement sur les deux pratiques de rémunération et développement des compétences. Les pratiques de formation sont exceptionnellement importantes dans le cadre de l'enseignement. En outre, cette étude confirme que le salaire

détermine leur engagement et leur intention de s'investir dans la carrière d'enseignant (El Kalai, 2023).

L'importance de ces pratiques et leur pertinence s'intensifient, même en temps de crise, bien que souvent les études réalisées omettent de telles situations. Dans les établissements scolaires libanais, faisant actuellement face à de multiples défis qui paralysent leur fonctionnement, la GRH doit répondre aux enjeux du secteur de l'enseignement, notamment en ce qui concerne la rétention du personnel.

En effet, certaines pratiques RH sont liées directement aux comportements des employés. A titre d'exemple, le rapport de l'UNESCO (2023) décrit clairement les mesures qui doivent être prises pour garantir la rétention des enseignants et, par conséquent, diminuer leur intention de quitter la profession. En premier lieu, il met l'accent sur le rôle que jouent les formations efficaces pour que les enseignants soient compétents et qualifiés (UNESCO, 2023). Les qualifications requises aident les enseignants à être compétents et favorisent leur bien-être au travail les rendant toujours prêts à accomplir leur mission d'enseignement (Podolsky & Kini, 2019). Se sentant qualifié, l'enseignant progresse et s'engage mieux dans son travail (Podolsky & Kini, 2019). Ainsi, une solide préparation des enseignants est une stratégie à long terme, visant à réduire leur intention de quitter l'enseignement (Podolsky & Kini, 2019). En deuxième lieu, l'analyse relative aux salaires montre que ceux-ci restent insuffisants et varient par rapport à d'autres professions. Dans certains pays, le salaire des enseignants est insuffisant et ne couvre pas les besoins fondamentaux (Bennell, 2023), bien que les salaires soient un facteur très important constituant une solution rapide pour diminuer l'intention de quitter la profession. Ces deux mesures bien développées dans le rapport de l'UNESCO (2023), la préparation professionnelle et l'ajustement des salaires, représentent les pratiques RH les plus importantes selon des analyses au niveau mondial et cela les rend pertinentes pour cette étude. Cette importance a tout particulièrement suscité notre intérêt d'étudier dans le contexte libanais, surtout que les études concernant l'influence de ces perceptions sur le comportement et le bien-être des enseignants dans le contexte libanais s'avèrent rares. Cette raison additionnelle justifie l'intérêt de cette présente recherche et son aptitude à enrichir la littérature existante sur ce sujet. En outre, ce qui distingue notre étude, c'est que la collecte des données a eu lieu au pic de la crise financière et économique au Liban, et au moment de la rédaction, les situations se détériorent encore plus avec le déclenchement de la guerre au Moyen-Orient. Dans ces conditions, les recherches s'avèrent plus rares encore.

Par ailleurs, d'autres études confirment que la perception des petits salaires irréguliers des enseignants ont une influence négative et constituent une source d'insatisfaction et de

frustration pour les enseignants ce qui affecte négativement leur bien-être, (Katete & Nyangarika, 2020 ; Atchan 2022). Ce constat est partagé par Barraud-Didier et al. (2003), qui soulignent que ce qui mobilise et engage les employés ce sont les modes de rémunération adéquats et les pratiques de développement des compétences. De surcroît, dans le secteur de l'éducation, les pratiques RH dominantes sont les pratiques de rémunération et de formation qui semblent avoir la plus grande influence sur la performance des enseignants. Ils améliorent leur bien-être et diminuent leur intention de quitter (Chevalier de Dieu, 2020).
Vu leur intérêt, surtout pour la suite de cette étude, il s'avère important de discuter en profondeur de l'effet de la perception de ces pratiques sur le bien-être, l'intention de quitter et l'engagement des enseignants.

2.2.4. Explication des variables

D'après la discussion précédente, nous nous intéressons à décrire et à définir les variables qui intéressent notre modèle. Nous commencerons par l'engagement affectif, ses dimensions, ses caractéristiques et sa relation avec l'intention de quitter et le soutien organisationnel, puis nous aborderons l'intention de quitter et le bien-être, en les définissant et en discutant des courants de pensée.

2.2.4.1. L'engagement organisationnel

La littérature existante montre le rôle que joue l'engagement organisationnel dans l'explication de la relation entre employé et employeur (Meyer et al., 2018). L'importance de ce dernier réside dans son intérêt à plusieurs niveaux, par exemple la fidélisation et la rétention des employés (Valléry et al., 2024). Par conséquent, une entreprise prospère se distingue par sa gestion efficace et l'intérêt des responsables à conserver ses salariés (Vandenberghe & Bentein, 2009). Ceci devient possible grâce à un soutien de la part de l'entreprise qui favorise directement leur engagement (Vandenberghe & Bentein, 2009). En raison de sa diversité et sa complexité, l'engagement organisationnel ne peut se résumer en une seule définition (Morrow, 1993). C'est pour cela qu'une exposition des différentes définitions de l'engagement sera indispensable dans notre recherche.

2.2.4.2. Définition de l'engagement organisationnel

Dans ce qui suit, nous nous proposons de présenter une récapitulation des définitions de l'engagement organisationnel. Comme définition de base, l'engagement organisationnel est le lien psychologique existant entre l'employé et son organisation (Klein et al., 2014).

Ce lien peut être traduit par sa fidélité, et son intérêt à la réalisation de la mission, de la vision, et des objectifs de son organisation (Charbonneau & Wood, 2018). Autrement dit, c'est le degré d'adhésion aux caractéristiques et aux valeurs de l'organisation, tout en ayant une grande motivation de rester membre dans cette organisation (Tremblay et al., 2016). De ce fait, il s'agit des actions volontaires de la part de l'employé qui contribuent de manière significative à l'efficacité globale de l'entreprise (Al-Jabari & Ghazzawi, 2019).

L'engagement organisationnel se compose de trois composantes (Lapointe et al., 2011 ; Meyer & Allen, 1991, 1997). Jusqu'aux années 1980, il a été connu comme un concept unidimensionnel (Becker, 1960; Porter et al., 1974 ; Wiener, 1982) pour être plus tard envisagé comme multidimensionnel, révélant ainsi divers types d'attachement envers l'organisation (Yousef, 2016). Plusieurs chercheurs parmi lesquels nous citons O'Reilly et Chatman (1986), Meyer et Allen (1984), Meyer et Allen (1991) et Ashman et Winstanley (2006) présentent l'engagement comme un lien émotionnel ressenti par l'employé envers son organisation. Selon eux, c'est la présence des sacrifices et le développement du sentiment de responsabilité et d'appartenance de la part de l'individu, de manière volontaire, envers son organisation (Klein et al., 2012). Dans cette même perspective, Mathieu et Zajac (1990) définissent l'engagement comme un attachement entre la personne et son entreprise. D'autres points de vue ont été suggérés par Lapointe et Vandenberghe (2011) qui considèrent l'engagement comme multidimensionnel. L'engagement selon ces auteurs est constitué de trois composantes à savoir l'engagement : calculé, normatif et affectif.

A leur tour, Meyer et al. (2002) analysent l'engagement sous le volet psychologique tout en expliquant son influence sur les comportements d'une personne. Pour ainsi dire, le concept d'engagement est interprété par les chercheurs comme un état d'esprit « *mind set* » (Meyer et al., 2002). Dans cette recherche nous adoptons les définitions des travaux de Allen et Meyer qui sont les travaux les plus répandus dans la littérature et qui seront développés dans ce qui suit.

2.2.4.3. L'engagement entre perspectives attitudinale et comportementale

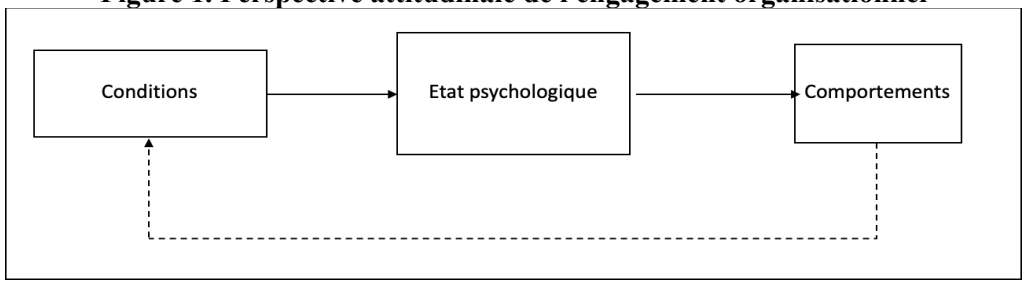
L'engagement peut être analysé selon deux perspectives différentes : l'attitudinale et la comportementale (Albrecht et al., 2015; Reichers, 1985; Scholl, 1981). L'engagement attitudinal est la façon dont un individu envisage sa relation avec son entreprise. Dans cette approche, la relation (salarié - organisation) repose sur le degré de conformité des valeurs et des objectifs de la personne avec ceux de son entreprise. Cet engagement attitudinal se manifeste par l'intention de quitter l'emploi, le conflit travail vie personnelle et le workaholisme

(Albrecht et al., 2015). Alors que, pour sa part, l'engagement comportemental représente l'adhésion d'un employé à son organisation et la manière dont il réagit lorsque cette dernière confronte des problèmes (Mowday et al., 2013). L'engagement comportemental s'exprime en termes de satisfaction au travail (Albrecht et al., 2015).

A leur tour, Meyer et Allen (1991) montrent que l'engagement organisationnel est un concept **à** double approche (Meyer et Allen, 1991). Certains auteurs adoptent la perspective attitudinale (Mowday et al., 2013; Porter et al., 1974). De telles recherches portent principalement sur l'identification des antécédents et les conséquences comportementales de l'engagement (Ii, 1974; Meyer & Allen, 1991). Cette perspective tient à traiter l'engagement en tant qu'état d'esprit (émotions et croyances) qui peut refléter le désir de l'individu de rester membre de son organisation. D'autres chercheurs adoptent la perspective comportementale. Ils se focalisent d'abord sur les conditions qui poussent les employés à adopter certains comportements et les causes qui les incitent à les répéter, puis analysent les effets de tels comportements sur le changement des attitudes des employés.

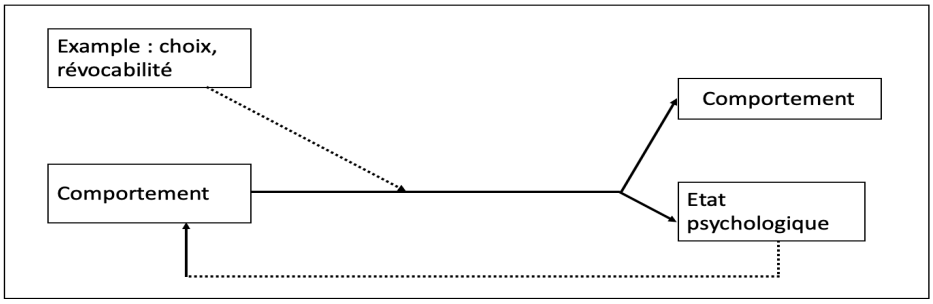
En d'autres termes, les comportements de l'individu l'incitent à tisser un lien d'attachement profond avec son entreprise (O'Reilly & Caldwell, 1981 ; Pfeffer & Lawler, 1980). De la sorte, les attitudes de l'employé envers son entreprise seront déterminées par les actions qu'il a déjà exécutées. Nous constatons que cette approche s'appuie sur les actions des individus ; elle se base sur la perception de l'employé concernant son état actuel. Les deux perspectives attitudinale et comportementale de l'engagement organisationnel sont représentées par les figures 1, 2 et 3.

Figure 1. Perspective attitudinale de l'engagement organisationnel



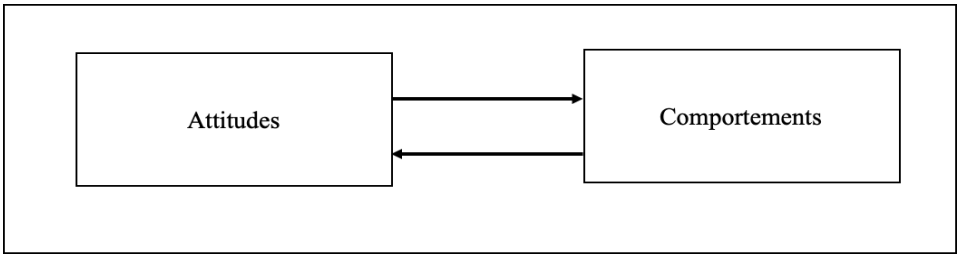
Source : Meyer et Allen, (1991, p. 63)

Figure 2. Perspective comportementale



Source : Meyer et Allen, (1991, p. 63)

Figure 3. Lien entre les deux perspectives



Source : Mowday et al. (1992, p. 27)

Ces deux approches sont interprétées par Lee et al. (1992) comme deux approches qui marquent un échange équivalent, et qui sont considérées comme réciproques.

2.2.4.4. Le modèle tridimensionnel de Meyer et Allen (1991)

Un modèle à plusieurs dimensions a été proposé par Meyer et Allen permettant d'appréhender les différentes formes d'attachement psychologique (Meyer et Allen, 1997). Ces auteurs adoptent les deux dimensions : celle affective et celle de continuité élaborée dans les années 1984, puis y ajoutent en 1990 une troisième, à savoir l'engagement normatif. L'approche tridimensionnelle décrite par Meyer et Allen (1991) est aujourd'hui la plus répandue. Ces chercheurs présentent l'engagement tel un état psychologique qui se focalise sur la nature de la relation d'attachement d'un employé à son entreprise, et suggèrent que ce lien détermine le désir volontaire de rester (ou pas) un membre de cette dernière. Ils avancent même que la nature de l'attachement de l'employé envers son organisation détermine les diverses formes d'engagement organisationnel. Ce modèle a été testé à plusieurs reprises, et semble être le point de vue le plus complet de ce concept. De la sorte, trois dimensions attitudinales distinguables et prédominantes sont relevées : l'engagement affectif, l'engagement de continuité et l'engagement normatif (Meyer & Allen, 1997).

L'engagement affectif, autrement dit psychologique, se traduit par un lien émotionnel, une identification et une implication de la part de l'employé envers son organisation d'appartenance. En présence d'un haut niveau d'engagement affectif, l'employé reste dans son organisation suite à un choix personnel[6]. Il est, par la suite, heureux d'en faire partie et décide de lui rester fidèle et honnête tout en en respectant les valeurs et les objectifs (Meyer & Allen, 1991). L'engagement calculé, ou de continuité, renvoie au coût que doit supporter l'employé au cas où il quitte son organisation[7]. En d'autres termes, les employés, ayant un engagement calculé, sont ceux qui restent dans leur organisation par besoin. Dans ce cas l'employé prend en considération les coûts associés, ce qui contribue à renforcer son attachement à l'entreprise (Thrassou et al., 2020). Enfin, l'engagement normatif reflète la présence d'un sens d'obligation de rester dans l'entreprise[8] (Meyer & Allen, 1991, p. 67). Ce type d'engagement est davantage motivé par un sens du devoir quel que soit le niveau de réputation ou de satisfaction de celle-ci au fil du temps (Dey, 2012; Mallat et al., 2021). Dans notre thèse, nous nous intéressons à l'étude de l'engagement organisationnel affectif que nous développerons dans ce qui suit.

2.2.4.5. La dimension de l'engagement affectif : le choix de rester dans l'organisation

Un niveau élevé d'engagement organisationnel favorise le développement d'un engagement affectif chez les employés (Choi, 2017). Meyer et Allen (1997) affirmaient déjà que l'approche la plus abordée est celle qui analyse l'engagement d'un point de vue affectif. Jusqu'à maintenant c'est l'approche adoptée par la plupart des études sur l'engagement organisationnel. L'engagement affectif est aujourd'hui considérée comme prédictive des comportements des employés au travail (Valléry et al., 2024). Il est lié positivement au bien-être (Panaccio & Vandenberghe, 2009), et à la rétention au travail (Meyer et al., 2002).

L'engagement affectif se manifeste par un attachement émotionnel profond, une identification personnelle et une implication active de l'employé envers son organisation. Il est également marqué par un fort sentiment d'appartenance à son entreprise (Demirtas & Akdogan, 2014). Ce lien émotionnel entre l'employé et son organisation permet à l'employés d'être plus flexible et susceptible d'offrir des heures supplémentaires de travail, en plus des responsabilités qui lui

[6] Traduction libre: Affective commitment refers to the employee's emotional attachement to, identification with, and involvement in theorganization. Employees with a strong affective commitment continue employement with the organisation because they WANT to do so.

[7] Traduction libre: Continuance commitment refers to an awareness of the costs associated with leaving the organization. Employees whose primarly link to the organisation is based on continuance commitment remain because they NEED to do so.

[8] Traduction libre: Normative commitment reflects a feeling of obligation to continue employment. Employees with a high level feel they OUGH to remain with the organiation (Meyer & Allen, p. 67).

sont attribuées (Charbonneau & Wood, 2018). Elle représente une dimension psychologique qui décrit les comportements favorables de l'employé (Charles-Pauvers & Commeiras, 2002) Dans ce qui suit nous, présentons quelques définitions de l'engagement qui s'inscrivent dans son orientation affective :

Tableau 8. Définition de l'engagement affectif

Auteur et année	Définition
Lee (1971)	État émotionnel où la personne se trouve fidèle à son organisation tout en développant un sentiment d'adhésion et d'affiliation envers elle.
Kanter (1968, p. 507)[9]	L'employé engagé a le plaisir de rester membre de son organisation, d'où le concept de « *cohesion commitment* » qui représente l'attachement de l'individu affectif et émotionnel à son groupe.
Buchanan (1974)	L'engagement représente un lien subjectif et émotionnel de la part de l'employé envers son entreprise.
Sheldon (1971)	C'est l'orientation envers l'entreprise qui joue un rôle important dans l'attachement de l'identité de l'employé à son organisation.
O'Reilly et Chatman (1986, p. 493)[10]	L'engagement en tant qu'état d'attachement psychique et moral de la part de l'employé envers son entreprise. Cet attachement aide à comprendre et à démontrer dans quelle mesure l'employé a tendance à entériner les valeurs et les caractéristiques de son entreprise.
Mowday et al. (1979)	L'engagement représente l'intensité et le degré de l'implication d'un individu dans une organisation particulière.

Source : Meyer et Allen (1997, p.12), adapté

Dans notre étude, nous adoptons la définition de Buchanan (1974) qui explique le mieux ce concept tel que présenté dans notre cadre de recherche et qui est généralement la plus adoptée dans la littérature (Colle, 2006).

En outre, elle est considérée universelle dans la mesure où elle est capable d'analyser la relation entre employé et employeur. En ce sens, elle peut être expliquée par la théorie de l'échange social (Meyer & Herscovitch, 2001). Dans ce cadre, l'engagement organisationnel affectif s'avère pertinent pour comprendre les perceptions des pratiques RH et leur influence sur l'intention de quitter, le bien-être et les comportements.

2.2.4.6. Engagement affectif et soutien des enseignants.

L'engagement des enseignants est réduit à la dimension affective due à son rôle crucial dans l'amélioration et l'innovation des écoles (Geijsel et al., 2003). En effet, le soutien offert de la part des responsables dans les écoles d'une part et des collègues d'autre part, ainsi que la valeur

[9] Traduction libre " Kanter (1968, p. 507) :The attachement of an individual's fund of affectivity and emotion to the group".

[10] Traduction libre 'The psychological attachment felt by the person for the organization, it will reflect the degree to which the individual internalizes or adopts characteristics or perspectives of the organization. (O'reilly & Chatman, 1986, p. 493).

accordée aux efforts des enseignants sont des éléments qui favorisent l'engagement affectif de ces derniers (Staples & Bartlett, 2003).

Dans ce même cadre d'analyse, l'enseignant se trouve attaché à son travail, à ses élèves et à son école (Akar, 2018 ; Fournier, 2014). Dans ce cas, l'engagement affectif chez l'enseignant augmente le désir de rester dans son école. Ce dernier se trouve motivé dans son travail et prêt à consacrer son temps, ses efforts et ses ressources au service de son établissement scolaire (Roux & Dussault, 2007). De ce fait, une fois ue les enseignants se trouvent engagés, ils effectuent des tâches supplémentaires (Ji et al., 2025). Dans ce même cadre, l'engagement affectif des enseignants encourage les responsables à adopter des pratiques favorisant davantage l'engagement des enseignants (Akar, 2018).

L'enseignant prend en compte divers facteurs qui influencent son engagement tels que : le coût de formation, les conditions défavorables du travail ainsi que les conditions sociales et familiales (Montgomery, 2010). C'est pourquoi l'engagement affectif se trouve manipulé par la façon dont les salariés perçoivent les conditions de leur travail (Bandura, 2020). En d'autres termes, la relation existante entre l'enseignant et son école, ou avec sa carrière, s'avère être l'un des piliers déterminants de son engagement. Ainsi analysé, l'engagement renvoie au désir de s'identifier et à celui d'adopter une attitude positive envers l'école (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005).

2.2.5. L'importance du soutien de la direction

Dans la plupart des écoles, le rôle des RH est joué par les directeurs des établissements. Ils favorisent un soutien aux enseignants, les aidant à pratiquer leur métier (Karacabey, 2020).

L'absence de ce soutien a des effets considérables sur les enseignants et spécifiquement sur leur engagement envers leur métier et leur école (Duchesne & Savoie-Zajac, 2005).

De là, on constate le rôle significatif que joue la direction dans une école. Quand la direction se soucie du bien-être des enseignants et les traite de manière flexible et respectable, ils se trouvent de plus en plus engagés envers leur école (Fournier, 2015). De ce fait « être valorisé et honoré» de la part de la direction, des responsables du cycle et des élèves, favorise le sentiment de satisfaction de l'enseignant à l'école tout en renforçant son plaisir d'enseigner (Zouari & Dinari, 2021). Pour ainsi dire, le rôle qu'assume la direction auprès des membres du corps professoral s'avère un facteur essentiel qui détermine le comportement de l'enseignant envers son école et favorise son engagement.

Ce soutien se trouve dès lors essentiel tout au long de la vie professionnelle des enseignants. Il garantit un soin physique et émotionnel ainsi qu'un sentiment de bien-être (Sokal et al., 2020).

A leur tour les responsables des RH peuvent assurer le bien-être des enseignants grâce aux pratiques RH exercées de leur part. En d'autres termes, plus les directeurs favorisent de bonnes conditions de travail et d'horaire, plus les enseignants choisissent de rester dans la même école et sont engagés et motivés à développer leurs compétences (Fournier, 2014). En parallèle, plus la direction fait preuve de soutien pour l'enseignant l'aidant à surpasser toutes les difficultés qu'il pourrait confronter dans sa carrière, plus elle contribue à promouvoir son bien-être.

Dans cette perspective, un intérêt mondial et gouvernemental est accordé au rôle des administrations scolaires, vu leur fort impact sur les enseignants à tous les niveaux, ainsi que leur influence sur la performance de l'école (Zouari & Dinari, 2021).

De même, les pratiques RH sont perçues comme un indicateur de soutien de la part de l'organisation envers ses employés, ce qui invite ces derniers à s'y engager et à y rester (Meyer & Smith, 2000). En conclusion, le soutien de la direction revêt un grand intérêt pour les enseignants et représente le facteur essentiel de leur attachement à leur école.

2.2.6. Choix de quitter la profession : question de manque d'engagement ?

L'intention de quitter son emploi fait référence au désir subjectif et probable de l'employé de quitter son employeur dans un temps à venir (Carmeli & Weisberg, 2006 ; Cho et al., 2009 ; Sousa-Poza & Henneberger, 2002). L'intention de quitter peut s'expliquer par l'insatisfaction de l'employé envers les conditions de son travail (Rusbult et al., 1988). Elle peut être également influencée par son désir de saisir une nouvelle opportunité de travail en dehors de son entreprise (Carmeli et Weisberg, 2006 ; Liu, 2004). C'est un processus volontaire, délibéré et conscient de la part de l'employé, qui peut être appréhendé comme le catalyseur principal du « turnover » (Holtom et al., 2008) avant de quitter effectivement l'entreprise (Mowday et al., 2013). Ce n'est donc pas une attitude séparée qui apparait soudainement, mais qui résulte d'un cumul de facteurs.

En d'autres termes, des pensées chez l'employé sont stimulées, suivies ensuite par une planification adéquate dans le but de quitter définitivement le travail (Shahnawaz & Goswami, 2011).

Pour cela, la compréhension des causes qui incitent les employés à prendre cette décision s'avère mise au premier plan (Griffeth et al., 2000). Vue l'importance de cette décision en sciences sociales et son influence sur les RH, l'intérêt des chercheurs continue à augmenter au cours des dernières décennies (Bolt et al., 2022 ; Dess & Shaw, 2001). Maintes recherches trouvent que la perception d'un support, du bien-être, de la justice, des opportunités d'apprentissage et de développement au sein de l'entreprise, semblent directement liés aux

attitudes des employés comme l'engagement qui affecte directement l'intention de quitter l'entreprise (Steil et al., 2019). Le support de l'administration affecte négativement l'intention de quitter les écoles (Borman & Dowling, 2008).

En ce qui concerne les enseignants, l'intention de quitter s'exprime lorsque les enseignants prennent la décision de quitter l'enseignement. Certains optent pour un changement d'établissement, tandis que d'autres abandonnent définitivement la profession enseignante (Saatcioglu, 2020). La littérature est riche en études menées sur l'intention de quitter chez les enseignants des différents niveaux d'enseignement (Hanushek et al., 2016 ; Mendy et al., 2022; Wang & Klassen, 2023). Les pratiques RH sont identifiées comme prédicteurs de l'intention de quitter le travail (Heleno et al., 2018) ; alors que le salaire et les opportunités de se développer représentent des facteurs clés dans la détermination de l'intention des salariés les poussant à rester dans leur travail ou à le quitter (Nasria et al., 2019). De même, le concept de l'engagement est l'un des facteurs les plus importants qui contribuent à déterminer l'intention de quitter (Carmeli & Weisberg, 2006). En conclusion, il apparaît que l'intention de quitter varie selon le degré de l'engagement de l'employé et les pratiques mises en œuvres par les responsables.

2.2.7. Le bien-être dans la GRH

Le bien-être découle de la psychologie positive qui examine et interprète l'individu de son côté positif (Grosjean, 2019). Elle vise à comprendre les causes qui encouragent les employés à progresser et à se développer (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Au fil du temps, les tentatives de définir le bien-être dans cette perspective ont attiré un certain nombre de chercheurs (Cummins, 2012).

Un questionnaire a été effectué en 2012 englobant 14 000 français. En se basant sur les résultats de ce questionnaire, les répondants affirmaient que leur bien-être était le plus important critère dans leur travail. Celui-ci assure la balance de leur bien-être dans la maison et dans leur travail. Le bien-être représente une idée constituée de nombreux éléments complexes (Zavidovique et al., 2018). Il peut décrire un état attribué « autant à la personne, à son ressenti personnel qu'à son contexte de vie » (Philippe, 2017, p. 2).

C'est aussi une manière dynamique qui encourage l'individu à tisser des relations et des connexions valables avec ses collègues, tout en développant ses habilités. En d'autres termes, cela renvoie à la situation d'avoir un employé heureux, innovant et engagé dans son travail (Vlasie, 2021). Il résulte d'un état psychologique positif décrivant la façon dont un individu perçoit et évalue sa vie. « Il est généralement formulé autour du bonheur et de la qualité de vie »

(Gorge et al., 2015, p. 105)[11]. Plus précisément, il s'appuie sur plusieurs notions : à savoir le désir, la préférence et un environnement qui aide à favoriser la réussite de chaque individu (Guibet Lafaye, 2007).

En effet, selon Boudrias et al. (2011), la focalisation sur les états négatifs ne doit pas être le seul intérêt d'étude en psychologie. Ces auteurs suggèrent que la santé psychologique renvoie à la fois à la présence d'un état positif et à l'absence d'un autre négatif. Ces deux situations contradictoires doivent être présentes également de manière cohérente et non séparée. Donc, l'absence d'états défavorables n'est jamais le seul constituant de la santé psychologique (Achille, 2003). De ce fait, l'importance de la psychologie positive est de favoriser une ambiance positive plutôt que d'essayer d'éliminer les états négatifs (Cameron & Dutton, 2003). Dans la même perspective, Bradburn (1969) considère le bien-être comme la différence entre les émotions positives et les émotions négatives (émotions positives moins émotions négatives). Interprété communément comme un état mental, orienté positivement, Warr (1990) vient mettre l'accent sur le volet négatif du bien-être. Ce dernier, décompose le bien-être en deux dimensions (positive et négative). Dans cette perspective, Massé et al. (1989) coïncident avec les travaux de Warr et présentent le bien-être subjectif en tant que bien-être positif représentant la recherche des récompenses et négatif, visant à éviter les sanctions. Les émotions positives sont mesurées à travers le degré de calme, de satisfaction, de détente, de joie, d'enthousiasme et d'optimisme. Par conséquent, les émotions négatives sont évaluées à travers le niveau de tension, d'inconfort, d'inquiétude, de déprime et de mal-être (Warr, 1990). Tout particulièrement, on s'intéresse dans la présente étude aux conséquences du bien-être sur l'intention de quitter au sein d'une organisation.

2.2.7.1. Le bien-être entre subjectif et psychologique

Deux courants théoriques du bien-être émergent : le courant adoptant l'approche hédonique (subjective) que reflètent les émotions, les affects et les humeurs et celui eudémonique (psychologique) (Diener, 1984).

L'émergence du concept du bien-être hédonique trouve ses racines au milieu du 20e siècle dans les recherches qui visent à étudier la qualité de vie selon une approche psychologique (Grosjean, 2005 ; Keyes et al., 2002). Ses racines reviennent à la philosophie grecque de l'hédonisme d'Aristippe (Kahneman & Diener, 1999). Il présente le bonheur comme le but ultime de la vie,

[11] Gorge et al., definition: Bien-être generally relates to happiness and quality of life. (2015, p. 105).

en insistant sur la maximisation des récompenses et des expériences agréables (Tanquerel & Condor, 2020 ; Veenhoven, 2003), tout en évitant la douleur (Stevens et al., 2019). Cette quête pour arriver au but hédonique, risque d'être accompagnée par des émotions de malheur (Veenhoven, 2003). En effet, Kahneman et al. (1999) ajoutent que le bien-être se traduit en termes de « bonheur » contre « souffrance », d'où les personnes essaient de rechercher le maximum de plaisir et de récompenses dans leur vie. De plus, les tenants de cette approche hédonique donnent la priorité au contentement et à la jouissance psychique plutôt qu'au plaisir corporel (Keyes et al., 2002).

Par ailleurs, le bien-être peut être interprété sous un volet émotionnel et personnel. Par exemple, deux individus ont tendance à interpréter leur bien-être de manière différente face à une même situation. Certains individus évaluent positivement leur situation malgré les difficultés, tandis que d'autres en proposent un jugement inverse (Diener, 1994 ; Rolland, 2000). De ce fait, le bien-être est lié au vécu personnel et se conçoit comme une évaluation globale de la vie individuelle (Diener, 2000). Autrement dit, il constitue le reflet des expériences personnelles d'un individu et de la manière dont celles-ci influencent sa satisfaction à l'égard de la vie. Certains considèrent que l'hédonisme est lié directement aux émotions ressenties par la personne, présentant ainsi le concept du bien-être émotionnel ou subjectif (Ayadi et al., 2019). Le courant de recherche qui se focalise sur le bien-être subjectif présente désormais deux grandes dimensions : la composante cognitive qui porte sur l'évaluation de l'individu pour sa vie en général et la composante émotionnelle qui réfère aux affects positifs et négatifs qui sont ressentis par l'individu (Diener, 1994). En d'autres termes : ce concept se compose d'émotions positives et négatives et du degré de satisfaction dans la vie de la personne (Bradburn & Noll, 1969 ; Diener, 1994 ; Lyubomirsky & Lepper, 1999).

L'approche eudémonique s'inspire des études des philosophes grecs dont particulièrement Aristote (Biétry & Creusier, 2013) qui suggère que les individus sont prêts au changement dans le but d'atteindre le bonheur (McMahon, 2006). Selon cette perspective, la personne la plus heureuse est celle qui est en harmonie avec sa nature intrinsèque. Ainsi, le bien-être véritable découle de l'affirmation de soi pour atteindre un état de vie satisfaisant et significatif. Dans ce cas, la personne sera invitée à développer ses talents, ses vertus et ses capacités individuelles pour y arriver (Tanquerel & Condor, 2020). En effet, le terme Eudémonie désigne un mot d'origine grec traduit normalement par bonheur. Les psychologues qui étudient le bien-être ont tendance à se focaliser sur le bonheur (Rolland, 2000). Or, résumer le bien-être au bonheur seul, rend l'individu esclave de ses désirs. C'est pour cela que les chercheurs ont trouvé nécessaire d'élargir la définition du bien-être au-delà du simple fait de se sentir bien pour inclure le

fonctionnement optimal (der Kinderen & Khapova, 2019). Le bien-être réfère alors à un état plus profond de l'individu et s'exprime par un sentiment qui aide à renforcer le potentiel véridique chez lui (Dose, 2018). Ce bonheur sera évalué en revoyant le cours de toute une vie. Cette approche suppose la présence d'une harmonie dans les relations avec l'environnement : l'acceptation de soi, la poursuite des objectifs de sa vie, le développement personnel et le degré d'indépendance (Ryff & Keyes, 1995). Dans cette approche le bien-être s'assure donc lorsque l'individu arrive à donner un sens à sa vie (Ibid).

Le bien-être au travail se présente comme « un état psychologique résultant d'un rapport positif aux autres, à soi, au temps et à l'environnement physique au travail » (Biétry & Creusier, 2013, p. 34). Selon Diener et Larsen (1993), le bien-être se caractérise par la prédominance des effets positifs sur les effets négatifs. Dans le domaine des RH, plusieurs études ont mis en évidence les bénéfices du bien-être. Celui-ci contribue à l'amélioration de la productivité (Wright & Cropanzano, 1997) et à la diminution de l'intention de quitter l'organisation (Wright & Bonett, 2007).

Il s'agit d'un sentiment qui émane de la relation personnelle avec le travail et les émotions qu'elle génère (Poilpot-Rocaboy, 2007). Dans le milieu du travail, le degré de bien-être reflète la qualité de vie, donc, c'est la perception positive que le salarié établit vis-à-vis de son milieu de travail (Sabouné, 2022).

D'ailleurs, le bien-être a tendance à s'articuler en trois niveaux : d'abord vers l'employé lui-même, puis s'élargit vers le groupe de travail, jusqu'à atteindre ensuite l'entreprise dans sa globalité (Steiler, 2012). Le bien-être en général et le bien-être au travail représentent deux concepts ayant chacun ses propres caractéristiques. Selon Diener (1984) le premier est rattaché aux domaines de la vie où le travail constitue l'un des composants essentiels ; alors que le second représente un construit affectif évaluatif distinct de la satisfaction au travail, reflétant la dominance des influences positives sur celles qui sont négatives (Diener & Larsen, 1993).

Les chercheurs affirment qu'une fois l'employé se trouve heureux et satisfait dans sa vie, cela impacte directement son bien-être au travail (Danna & Griffin, 1999). Le bien-être organisationnel ne se limite donc pas au milieu de travail, mais représente l'évaluation du bilan de vie de la personne à plusieurs niveaux tels que le salaire, les opportunités de développement, le statut familial et autres.

2.2.7.2. La profession d'enseignant entre bien-être négatif et positif

L'enseignement réfère à une manière de transmettre les connaissances. C'est une fonction proie à des changements, dus au renouvellement continu du système éducatif (Sealey et al., 1997).

C’est une carrière pleine de défis majeurs d’une part et de plaisirs d’autre part ; sa fonction affecte l’état psychologique de l’individu (Yee, 1990). Pourtant, transmettre des connaissances à l’autre est une tâche complexe, qui suggère une collaboration sérieuse avec les élèves, l’équipe de travail et la direction (Viac & Fraser, 2020). Perçue comme un métier réservant un grand privilège pour la vie de la famille, la profession d’enseignant s’avère en effet à double facette : à la fois passionnante et exigeante (Montgomery, 2010). La majorité de la société y reconnait un métier flexible et tranquille, d’autant plus qu’il y a beaucoup de vacances, de congés et de temps libre. En revanche, enseigner est un métier engendrant défis et difficultés, exigeant un travail dur et de longues heures de préparation, souvent en dehors du temps de travail (Montgomery, 2010). Le bien-être des enseignants est un concept complexe, englobant diverses et vastes définitions qui peuvent être étudiées selon les différents points de vue des chercheurs (Dobrica, 2021).

Du bien-être découle la dimension affective et cognitive, la dimension positive et négative, ainsi que les dimensions psychologiques et physiologiques (Hascher & Waber, 2021). Les émotions sont omniprésentes, elles se trouvent en abondance dans le milieu du travail et spécifiquement dans les professions émotionnelles telles que l’enseignement (Gendron, 2007). Dans notre étude, on s’intéresse à titre particulier à interpréter les émotions positives et négatives des enseignants, suite à leur perception des pratiques de rémunération, de développement des compétences et à la manière dont les émotions influencent à leur tour l’intention de quitter le travail.

2.2.7.3. Bien-être dans l’enseignement

L’intérêt accordé à l’importance du bien-être dans l’enseignement est en émergence (Goyette, 2014 ; Theoret & Leroux, 2014). Il représente la façon dont les enseignants perçoivent leur capacité d’exécuter le travail demandé (Yildirim, 2014). Il s’agit d’un acte vécu au quotidien professionnel et qui ne peut pas être isolé des autres situations de travail dans les écoles (Gendron, 2007).

Les conséquences du bien-être sont nombreuses notamment au niveau de l’engagement des enseignants et de l’influence positive sur les élèves (Lent et al., 2011).

De même, en se basant sur les études et recherches précédentes, les effets négatifs d’un faible bien-être se trouvent liés au niveau de stress, de l’intention de quitter et de la performance des écoles (Greenberg et al., 2016). Le stress des enseignants est « l'expérience d'émotions négatives et désagréables, telles que la colère, l'anxiété, la tension, la frustration ou la dépression, résultant d'un aspect du travail d'enseignant [...], une expérience émotionnelle

négative déclenchée par la perception de l'instituteur que sa situation de travail constitue une menace pour son estime de soi ou pour son bien-être » (Kyriacou, 2001, p. 28). De ce fait, une fois que les enseignants se sentent satisfaits, à l'aise et bien détendus, ils se voient compétents et capables d'exécuter aisément leur travail (Trent, 2022).

Par ailleurs, au lieu de se concentrer sur les aspects négatifs du concept et spécifiquement sur les causes qui poussent les enseignants à quitter leur travail, Day (2008) a invité les chercheurs à explorer les facteurs qui les incitent à être de plus en plus enthousiastes, plus motivés et plus engagés dans leur profession. Parallèlement, dans son étude récente portant sur 511 enseignants allemands, Dreer-Goethe (2021) insiste sur l'importance de la présence des émotions positives dans l'école. Ce soutien et ce climat bénéfiques présents à l'école favorisent le bien-être et augmentent la satisfaction au travail, encourageant ainsi le choix de continuer son métier dans un environnement sain. Le soutien de la part de la direction et des superviseurs à l'école, ainsi que la coopération entre les enseignants (Johnson et al., 2012) figurent parmi les facteurs majeurs qui invitent les enseignants à être heureux et à l'aise dans leur école (Liu et al., 2023).

2.3. Modèle conceptuel et hypothèses de recherche

Cette partie a pour objectif d'éclaircir le modèle hypothétique de ce travail. Elle vise à élucider le contexte de la relation entre les perceptions des pratiques RH et leur impact sur l'intention de quitter, tout en étudiant l'importance du SOP dans cette relation.

Dans le cadre de notre étude, le modèle d'analyse suggère les pratiques RH comme catalyseurs et déclencheurs essentiels du SOP (Wayne et al., 1997). Les pratiques RH sont considérées comme antécédents du SOP (Eisenberger et al., 1986), dans le contexte de la théorie de l'échange social (Blau, 1964) et la norme de réciprocité (Gouldner, 1960). Se référant à la théorie de l'échange social de Blau (1964), ces pratiques ont une influence sur les comportements et les intentions que peuvent adopter les salariés en milieu de travail. De plus, elle met en évidence la perception des actions, par les employés, comme déclencheur de leur réciprocité (Arnold, 1990 ; Blau, 1964).

Le choix des variables dépendantes, c'est-à-dire les variables à expliquer, nous mène, suite à la revue de la théorie précédemment menée, à retenir trois variables principales : l'intention de quitter, le bien-être et l'engagement affectif. Le SOP est mobilisé dans notre modèle hypothétique en tant que variable médiatrice, alors que les pratiques RH sont considérées comme variables indépendantes. Ces variables représentent l'objet central de notre étude.

Partant de la revue de la littérature et du cadre théorique, les hypothèses qui sous-tendent notre recherche seront présentées dans la partie suivante. Les relations entre les variables serviront de guide pour l'analyse afin de répondre à notre problématique et questions de recherche.

2.3.1. Les perceptions des pratiques RH comme antécédents du SOP

Les pratiques RH, de nature discrétionnaire, reflètent dans quelle mesure l'entreprise cherche à favoriser le bien-être de ses employés (Nasurdin et al., 2008). C'est pourquoi tout acte perçu comme positif de la part des responsables se traduit par un bénéfice pour l'employé (Gutiérrez-Martínez, 2006 ; Valléry et al., 2024).

Dès lors, l'adoption des pratiques perçues comme favorables par l'organisation peut aider à l'obtention d'une relation constructive entre les employés et les employeurs. Dans cette perspective, les pratiques RH s'avèrent liées au SOP et sont considérées comme les antécédents majeurs de ce dernier (Tillou & Igalens, 2012) en particulier les pratiques de rémunération et de formation (Dose et al., 2019). De plus, les travaux empiriques (Meyer & Smith, 2000 ; Ndayirata et al., 2020) viennent renforcer le lien existant entre les pratiques RH et le SOP (Meyer & Smith, 2000 ; Ndayirata et al., 2020).

Dans la présente recherche, nous nous concentrons sur l'étude de deux pratiques particulières que nous développerons dans ce qui suit.

Les politiques salariales dans une organisation engendrent toutes sortes de récompenses aux contributions des employés. Par ailleurs, une politique salariale constitue la façon immédiate de la valorisation ou de la rétribution des efforts des employés (Tillou & Igalens, 2012). La reconnaissance des efforts des employés leur envoie un signal positif. Ces derniers savent, ainsi, que l'entreprise connait dans quelle mesure leur effort impacte le succès de l'organisation. De ce fait, les récompenses attribuées par l'organisation reflètent l'appréciation des efforts de ces employés (Sharma & Krishnan, 2012). Dans ce même cadre, la perception de l'employé d'être apprécié par ses responsables, l'encourage à avoir confiance que ses efforts et son comportement favorable seront mis en valeur. En effet, il perçoit les pratiques RH, telles que les promotions et l'augmentation des salaires, comme récompenses justes de l'effort investi dans son milieu de travail (Ndayirata et al., 2020). Dès lors, la perception positive de la rémunération représente un signal de soutien de la part de l'organisation envers ses employés, ce qui engendre chez eux le sentiment d'être distingués (Rhoades & Eisenberger, 2002). De même, les récompenses qui montrent le souci de l'entreprise envers ses employés, contribuent à renforcer le SOP.

Ainsi, nous déduisons que les perceptions des pratiques RH et notamment la perception de la rémunération se trouvent parmi les constituants essentiels du SOP. Dans cet esprit, la recherche de Pazy et Ganzach (2009) montre l'effet qu'exerce la perception de la rémunération sur le SOP. Ces auteurs soulignent quant à eux, l'importance de prendre en considération les attentes des employés concernant leur rémunération. Ils notent aussi que, considérant leur rémunération comme équitable, ces derniers perçoivent un fort soutien organisationnel. En outre, dans son étude, Ndayirata (2017) affirme l'existence d'un effet positif des perceptions de rémunération sur le SOP.

Outre la perception de rémunération déjà discutée avant, il existe une autre perception qui engendre un sentiment de soutien.

Les pratiques de développement des compétences représentent les activités visant à renforcer l'apprentissage, à développer les compétences et à enrichir l'éducation des employés, dans le but d'augmenter leur rendement (Allen et al., 2003).

De ce fait, toutes les opportunités de croissance accordées aux employés reflètent le souci de l'organisation et expriment l'intérêt que porte cette dernière à ses employés (Eisenberger & Stinglhamber, 2011; Tillou & Igalens, 2012), raison pour laquelle un traitement volontaire favorable de la part de l'organisation augmente le SOP (Eisenberger et al., 2020). Il est également reconnu que le contentement à propos des possibilités de développement au sein d'une entreprise, s'avère positivement liée au SOP (Allen et al., 2003 ; Eisenberger & Stinglhamber, 2011 ; Guerrero & Herrbach, 2009 ; Kurtessis et al., 2017 ; Rhoades et al., 2001; Tansky & Cohen, 2001).

De même, plusieurs auteurs ont démontré que certaines pratiques RH (à titre d'exemple : les opportunités de formation et de développement) sont positivement associées et ont été démontrées comme des antécédents du SOP (Allen et al., 2003 ; Valléry et al., 2024 ; Wayne et al., 1997). Ces derniers trouvent que la présence des pratiques de développement des compétences s'avère la plus solidement liée au SOP. En effet, les employés perçoivent la mise en place de ces pratiques en tant que pratiques très discrétionnaires de la part de l'organisation. De plus, leur mise en œuvre contribue de manière significative à la constitution du SOP (Eisenberger et al., 1997 ; Wayne et al., 1997).

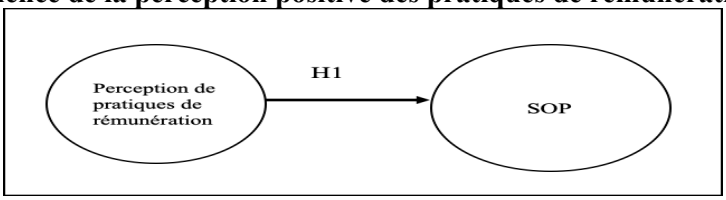
En revanche, l'organisation doit respecter des critères spécifiques pour optimiser la réussite de la formation. Par exemple, dans les écoles, les formations ont été organisées autour de groupes homogènes et plusieurs écoles primaires ont essayé, et réussi, à obtenir des résultats positifs importants (Saba & Dolan, 2013). Les pratiques de formation sont perçues comme une marque de considération et un soutien pour les enseignants (Gibbs & Coffey, 2004). En effet,

l'importance des pratiques RH advient de leur rôle comme un moyen qui invite les employés à expérimenter le sentiment de soutien de la part de leur organisation (Lamsakhar et al., 2021). Ce soutien est perçu par les enseignants comme très important d'où son rôle crucial dans la résolution des problèmes confrontés dans leur profession (Doudin et al., 2011) ; et ainsi les employés seront plus enthousiastes durant les formations (Bosset & Bourgeois, 2014). Pour résumer, du fait que le SOP aide à comprendre les perceptions des employés concernant le comportement de l'organisation à leur égard, notamment en ce qui concerne le développement de leurs compétences, on constate l'existence d'une relation entre ces deux concepts. Alors, le SOP se constitue par les pratiques RH au sein de l'organisation qui traduisent l'importance d'investir dans les employés.

De tous ces travaux, nous postulons les hypothèses suivantes :

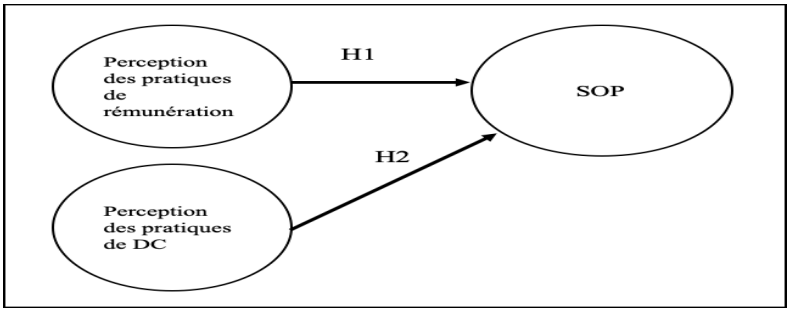
H1 : La perception positive des pratiques de rémunération a un impact positif sur le SOP

Figure 4. Influence de la perception positive des pratiques de rémunération sur le SOP



H2 : La perception positive des pratiques de développement des compétences a un impact positif sur le SOP.

Figure 5. Influence positive des perceptions des pratiques de développement des compétences sur le SOP



2.3.2. Le SOP comme un antécédent de l'engagement affectif

La notion de SOP et l'engagement dérivent de la théorie de l'échange social. Ils représentent deux concepts théoriquement proches. En se référant à la théorie de l'échange social, l'engagement des employés est un concept lié au SOP (Bosset & Bourgeois, 2014). Selon cette théorie, les relations au sein du milieu de travail reposent sur un échange réciproque entre

l'organisation et l'employé. Une fois les employés perçoivent un soutien de la part de leur organisation, ils considèrent l'échange comme équilibré et positif. Dans ce cas, les employés répondent volontairement, par un engagement affectif envers l'organisation (Rhoades & Eisenberger, 2002). De ce fait, cet engagement résulte d'une perception positive du soutien de la part de l'organisation (Bosset & Bourgeois, 2014). Dans cette perspective, un fort sentiment d'engagement émotionnel peut exister, une fois que les salariés estiment que leur entreprise leur offre des récompenses et prend soin de leur bien-être. En effet, ces observations s'inscrivent dans la norme de réciprocité (Gouldner, 1960). Cette norme désigne un processus d'échange entre l'employé et l'organisation. Selon cette norme, le SOP crée chez l'employé un sentiment de réciprocité le poussant à répondre positivement aux traitements positifs de son entreprise, ce qui conduit à l'augmentation de son engagement affectif envers son entreprise (Rhoades & Eisenberger, 2002; Eisenberger et al., 1986). En effet, le SOP a été régulièrement identifié comme l'antécédent le plus fort de l'engagement organisationnel affectif (Lee et al., 1992 ; Meyer et al., 2002 ; Rhoades et al., 2001). Autrement dit, l'engagement affectif est une conséquence du SOP. Ce dernier favorise l'engagement affectif en répondant aux besoins socio-émotionnels des employés et en renforçant leur identification à l'organisation (Xiu et al., 2019). Dès lors, une fois que les employés intègrent les valeurs communes à l'entreprise, ils développent un engagement affectif envers celle-ci (Meyer et al., 2006).

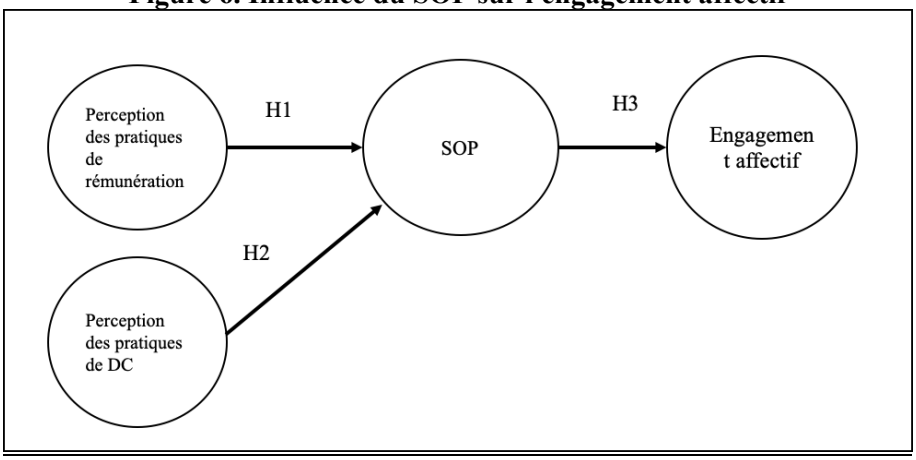
Dans ce cas, les employés font preuve de volontariat, acceptant d'accomplir des tâches dont ils ne sont pas directement responsables (Danner et al., 2020).

Pour ce qui est de la relation entre la composante affective et le SOP, elle a été largement prouvée dans les travaux antérieurs (Eisenberger et al., 2001 ; Rhoades et al., 2001; Shore & Wayne, 1993 ; Shore & Tetrick, 1991). Le SOP augmente l'attachement affectif de l'employé envers son organisation et lui donne l'espoir que son effort, dans le travail, sera positivement évalué. De la sorte, un niveau d'engagement affectif , manifesté par des conduites positives, vient à la suite d'un fort degré de SOP (Biétry & Creusier, 2013; Valléry et al., 2024 ; Yoon & Thye, 2002). De plus, de nombreuses recherches considèrent que l'impact positif du SOP sur l'employé augmente son engagement affectif (Alshaabani et al., 2021 ; Astuty & Udin, 2020 ; Biétry & Creusier, 2013 ; Rhoades & Eisenberger, 2002 ; Rich et al., 2010). De ce fait, les salariés se trouvent ainsi attachés à leur entreprise à cause de l'attention accordée par cette dernière (Wayne et al., 2002). C'est alors qu'un niveau significatif élevé du SOP est associé à un niveau significatif d'engagement affectif élevé, d'où le rôle prédicteur du SOP envers l'engagement affectif (Alshaabani et al., 2021; Currie & Dollery, 2006 ; Gupta et al., 2016 ; Jehanzeb, 2020 ; Rhoades & Eisenberger, 2002; Ullah et al., 2020).

En ce qui concerne les enseignants, Celep et Yilmazturk (2012) affirment que plus le SOP augmente, plus les enseignants se trouvent motivés et engagés envers leur école. Évidemment, tout support de la part des responsables a un effet important sur l'engagement professionnel des enseignants. De ce fait, se sentant favorisés, les enseignants seront incités à travailler de plus en plus dans le but de réaliser les objectifs de leur organisation. Ceci, influence positivement leur engagement. Dans cette même perspective, Tuazon (2016) vient affirmer que lorsque les enseignants ressentent un soutien de la part de leur école, ils s'engagent davantage et s'avèrent prêts à fournir plus d'efforts dans leur performance. De ce fait, la relation entre le SOP et l'engagement des enseignants existe (Tuazon, 2016). Pour résumer, les études sur l'engagement affectif qui se basent sur la norme de réciprocité, ont révélé l'influence directe du SOP sur l'engagement. En nous basant sur ce qui a été proposé, nous formulons l'hypothèse suivante :

H3 : Le SOP exerce un impact positif sur l'engagement affectif.

Figure 6. Influence du SOP sur l'engagement affectif



2.3.3. Le SOP comme médiateur entre perception des pratiques RH et engagement affectif

La façon dont l'organisation gère ses RH montre le degré d'attention qu'elle prête à ses employés. Il a été démontré que la perception que les employés ont des actions de leurs responsables impacte positivement leur satisfaction au travail, leur bien-être au travail et leur engagement envers leur organisation (Prottas, 2013). De ce fait, l'engagement organisationnel est influencé par la façon dont les employés perçoivent et appréhendent les pratiques RH et non par les pratiques elles-mêmes. De même, la nature et le degré de l'engagement développé peuvent être influencés par la façon dont les employés perçoivent les pratiques RH (Ansari, 2011). Plus précisément, une diminution des salaires aboutit à une diminution de l'engagement organisationnel (Putri & Arquisola, 2021). En d'autres termes, les perceptions négatives des

employés envers leurs salaires, se traduisent par une absence d'engagement envers leurs organisations (Caron et al., 2013). De ce fait, le salaire a une relation significative avec l'engagement.

En effet, l'influence des perceptions des pratiques RH sur le SOP a été confirmée dans plusieurs recherches (Hakro et al., 2023 ; Ndayirata et al., 2020 ; Pimenta et al., 2023). Les pratiques de rémunération s'inscrivent dans le cadre des pratiques RH dans l'organisation, alors ces dernières influencent positivement le SOP (Ndayirata, 2017). En surcroit, l'effet du SOP sur l'engagement affectif a été prouvé par plusieurs recherches antérieures (Alshaabani et al., 2021; Jehanzeb, 2020; Nguyen Dinh et al., 2020). L'analyse précédemment menée a déjà abouti à l'élaboration de l'hypothèse H1 qui avance que les perceptions des pratiques de rémunération a un impact positif sur le SOP. Ces dernières sont les variables indépendantes. Elles influencent positivement le SOP et l'hypothèse H3 qui retient à son tour l'influence du SOP sur l'engagement affectif (la variable dépendante). A cet égard, on est conduit à noter que les perceptions des pratiques de rémunération ont une influence sur le SOP qui, à son tour, a une influence sur l'engagement affectif.

De même, une relation positive existe entre les perceptions des pratiques de formation et le niveau du SOP (Guerrero & Herrbach, 2009 ; Kurtessis et al., 2017 ; Ndayirata, 2017 ; Omidi & Dal Zotto, 2022).

Dans cette même perspective, l'accès aux formations et aux opportunités de développement dans la carrière, le soutien des directeurs et les expériences de travail positives, favorisent le bien-être de l'employé. Ces éléments, assurent sa satisfaction dans le milieu de travail et renforcent son engagement (Allen et al., 2003 ; Eisenberger et al., 2001 ; Karatepe & Vatankhah, 2014 ; Rhoades & Eisenberger, 2002 ; Rubel et al., 2018 ; Wayne et al., 1997).

De plus, les formations sont perçues par les employés comme un signal de bénéfices et un soutien accru de la part de leur entreprise, ce qui favorise le sentiment du SOP chez les employés. De même, une relation positive entre le SOP et l'engagement affectif a déjà été justifiée dans l'hypothèse H3. Ce soutien, ressenti par l'employé, est une partie intégrante du SOP et il est régulièrement associé à plusieurs résultats émotionnels et affectifs tels que l'engagement affectif dans le travail. Cet engagement sera favorisé lorsqu'un employé perçoit à quel degré l'entreprise s'occupe de son bien-être et veille à récompenser ses efforts investis au travail (Biétry & Creusier, 2013).

Par ailleurs, les politiques RH concernant les formations, les opportunités de promotion interne et le support accordé par les employeurs, augmentent le SOP ressenti par l'employé et favorisent son attachement affectif tout en réduisant son intention de quitter ses employeurs

(Rahman & Nas, 2013). Ces hypothèses sont par ailleurs soutenues par des travaux antérieurs qui ont confirmé le rôle médiateur du SOP entre les pratiques RH et l'engagement affectif (Allen et al., 2003 ; Eisenberger & Stinglhamber, 2011 ; Rhoades et al., 2001).

On constate sur la base de ces analyses que le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions des pratiques de développement et l'engagement affectif. De même, le SOP peut être considéré comme un médiateur potentiel entre la perception des pratiques RH et l'attitude des employés envers leur organisation, spécifiquement l'engagement organisationnel affectif (Alfes et al., 2012; Meyer & Smith, 2000 ; Ndayirata, 2017 ; Wayne et al., 1997).

En se référant aux études antérieures on peut établir les hypothèses suivantes :

H4 : Le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions des pratiques de rémunération et l'engagement affectif.

H5 : Le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions des pratiques de développement des compétences et l'engagement affectif.

2.3.4. Le SOP comme antécédent du bien- être

Selon Rhoades et al. (2001), le SOP peut aider à comprendre l'engagement affectif d'un employé envers son organisation. Pour ces auteurs, en évaluant l'attention que l'organisation accorde à leur bien-être, les employés peuvent estimer dans quelle mesure celle-ci est prête à récompenser leurs efforts. De nombreuses recherches ont prouvé que le SOP est associé a plusieurs conséquences positives (Benraïss-Noailles et al., 2019 ; Kurtessis et al., 2017 ; Rhoades & Eisenberger, 2002).

En accord avec la théorie du soutien, le SOP renforce les perceptions de compétence, d'affiliation et d'approbation (Eisenberger et al., 1990 ; Rhoades & Eisenberger, 2002). La théorie du SOP démontre que la relation positive entre l'employé et l'employeur et le soutien socio-émotionnel offert aux employés, aident à éliminer les effets négatifs du travail et à garantir ainsi leur bien-être (Baran et al., 2012). Dans cette même perspective et en se basant sur l'analyse qualitative de la revue de la littérature du SOP, on constate l'existence d'une relation positive entre le SOP et le bien-être des employés (en ce qui concerne la satisfaction au travail, l'humeur positive, la santé, l'épuisement émotionnel et le burnout) (Baran et al., 2012; Kurtessis et al., 2017 ; Rhoades & Eisenberger, 2002). De ce fait, il y a un effet positif direct du SOP sur le bien-être (Baran et al., 2011).

A leur tour, Viot et Benraiss-Noailles (2019), affirment que les employés qui ressentent le soutien de la part de leur organisation ont un plus grand degré de bien-être au travail et ont une

moindre envie de la quitter (Benraïss-Noailles et al., 2019). Cette étude soutient que le SOP est un antécédent du bien-être. De toute évidence, les conséquences du SOP ne peuvent pas se limiter à une seule catégorie. De surcroît, dans la récente étude menée par Viot et Benraiss-Noailles (2024) auprès de 604 employés français exerçant dans divers secteurs, la relation entre le SOP et le bien-être a été analysée. L'étude examine l'effet du SOP sur l'intention de quitter l'entreprise ainsi que sur le bien-être des employés. Les résultats montrent qu'un haut niveau de SOP est associé à une augmentation du bien-être positif et à une diminution de l'intention de départ des employés. Selon cette étude, lorsque les employés bénéficient d'un niveau élevé de SOP, leur bien-être positif s'accroît, renforçant ainsi leur loyauté envers l'organisation. À l'inverse, un manque de SOP entraîne une détérioration du bien-être et accroît le désir de quitter l'entreprise.

Pour Eisenberger et Stinglhamber (2011) les effets du SOP pourraient être des comportements et intentions favorables de la part de l'employé envers son organisation comme l'engagement affectif et le bien-être des employés. De là, on constate que le bien-être représente une conséquence majeure du SOP (Eisenberger et al., 2020). À cela s'ajoutent des recherches récentes qui affirment que le développement des émotions positives résulte de la perception du soutien organisationnel au travail (Ford et al., 2018). Ceci augmente le bien-être des employés et résulte de la présence du SOP (Desrumaux et al., 2021 ; Dose, 2018 ; Dose et al., 2019 ; Kurtessis et al., 2017). Dans ce même cadre d'analyse, Guerrero et Herrbach (2009), affirment que le mode de gestion adopté par l'organisation pour gérer ses RH, reflète le degré d'attention que l'employeur accorde au bien-être de ses employés.

En ce qui concerne les directeurs des écoles, ces derniers jouent un rôle central dans la contribution au bien-être des instituteurs suite à leur bonne gestion des ressources humaines au sein de l'école (Kyriacou, 2001). Une fois les administrateurs dans une école arrivent à favoriser un soutien, un environnement bien organisé et collaboratif, le bien-être des enseignants sera bien développé (Gray et al., 2017). En se basant sur tout ce qui a été analysé, nous postulons l'hypothèse suivante :

H6 : Le SOP impacte positivement le bien-être des employés au travail. SOP exerce une influence positive sur la dimension positive du bien-être, tandis qu'il a un impact négatif sur la dimension négative du bien-être.

2.3.5. Le rôle du SOP entre perception RH et le bien-être au travail

Un lien direct entre les pratiques RH et le bien-être existe. Les responsables du développement des capacités des employés telles que la formation formelle et informelle, ainsi que le niveau de rémunération équitable, impactent positivement le niveau du bien-être des employés au travail. En effet, la relation entre les pratiques RH et le bien-être au travail a été examinée en profondeur au cours des deux dernières décennies (Claudia, 2015).

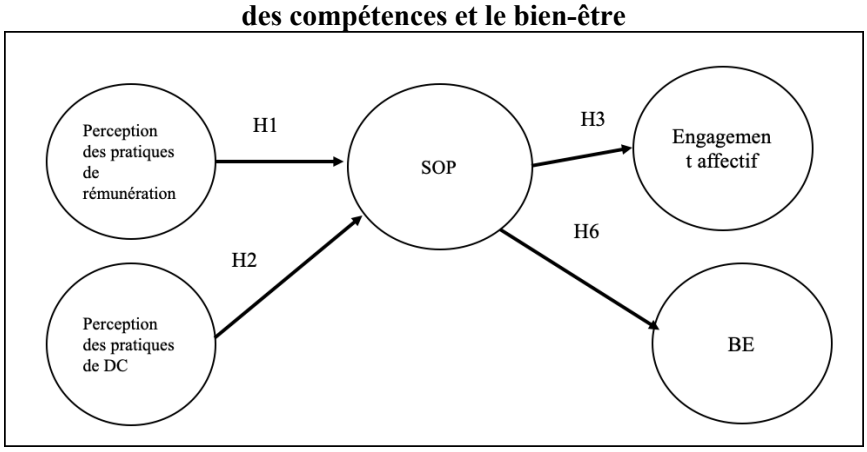
La littérature montre clairement la relation entre les perceptions des pratiques RH et le SOP (Kurtessis et al., 2017 ; Lamsakhar et al., 2021). Cette relation a été retenue dans les hypothèses H1 et H2. En se basant sur la théorie de l'échange social, qui vise à expliquer le lien entre les pratiques RH et le bien-être des employés au travail. Eisenberger et al. (2020) expliquent que l'échange social repose sur le fait que l'organisation reconnait les efforts et contributions de ses employés. Dans cette perspective les pratiques RH sont considérées comme les antécédents du SOP. A son tour le SOP influence le bien-être au travail (Baran et al., 2012 ; Benraïss-Noailles et al., 2019). Une fois que les employés perçoivent le soutien de la part de leur organisation, notamment en ce qui concerne les rémunérations et les efforts déployés pour développer leurs compétences, ils se sentent plus à l'aise et le niveau de leur bien-être augmente.

Les perceptions du soutien apportent la preuve aux employés que leur organisation se soucie de leur bien-être (Meyer & Herscovitch, 2001). Nous suggérons donc que le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions des pratiques RH et le bien-être d'où l'hypothèse suivante :

H7 a : Le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions de rémunération et le bien-être

H7 b : Le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions des formations et le bien-être.

Figure 7. SOP médiateur entre les perceptions des pratiques de rémunération, de développement des compétences et le bien-être



2.3.6. Le SOP comme antécédent de l'intention de quitter

Dans les études précédentes, les chercheurs confirment qu'une relation existe entre le SOP, l'intention de quitter et l'engagement affectif (Guerrero & Herrbach, 2009). Les employés qui perçoivent de manière favorable le soutien organisationnel ont tendance à exprimer un fort sentiment de loyauté et d'affiliation envers leur organisation.

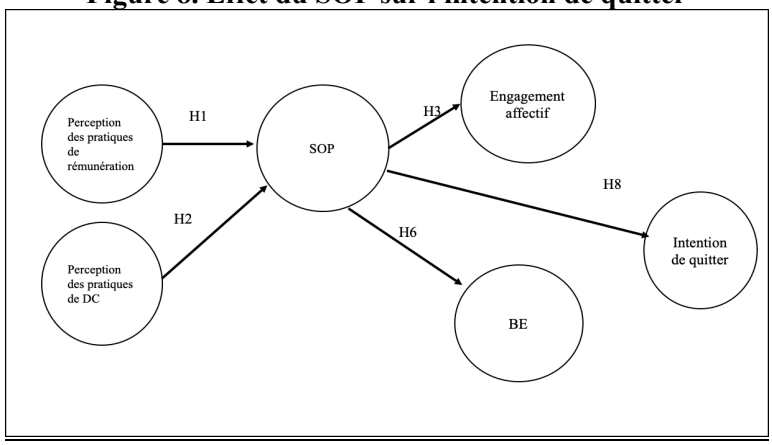
Par ailleurs, l'incorporation et l'adhésion envers l'organisation résultant du SOP réduisent à leur tour l'intention de la quitter (Islam et al., 2018 ; Liu et al., 2023 ; Masterson et al., 2000). En outre, Eisenberger et al. (2016) constatent que la perception des employés d'un soutien de la part de leur entreprise diminue le taux d'absentéisme et affiche un niveau de performance plus élevé. Au contraire, un faible niveau de SOP augmente l'intention de quitter l'organisation (Eisenberger & Stinglhamber, 2011).

En effet, le soutien des superviseurs, les conditions de travail favorables, les récompenses et le développement continu des employés constituent des leviers qui diminuent l'intention de quitter et développent le désir de rester membres de l'organisation (Fukui et al., 2019 ; Gordon et al., 2018). On constate alors, une fois que les employés se trouvent dévalorisés et ne perçoivent pas de soutien organisationnel, leur intention de quitter et leur taux d'absentéisme augmentent. Ceci indique que le SOP est négativement lié à l'intention de quitter, comme formulé par Kurtessis et al. (2015).

De même, les résultats de la méta-analyse, aussi bien qu'une étude plus récente effectuée par Kurtessis et al. (2015), viennent confirmer la solidité de la relation existante entre le SOP et l'intention de quitter. En effet, cette étude souligne l'existence d'une relation négative entre le SOP et l'intention de quitter : les salariés qui se sentent soutenus par leur entreprise ont un faible taux d'intention de départ volontaire (Knapp et al., 2017 ; Kurtessis et al., 2017). Au regard de ces travaux, nous posons l'hypothèse suivante :

H8 : Le SOP influence négativement l'intention de quitter

Figure 8. Effet du SOP sur l'intention de quitter



2.3.7. L'engagement affectif comme antécédent de l'intention de quitter

De nombreuses recherches considèrent l'engagement organisationnel comme l'un des plus importants prédicteurs de l'intention de quitter (Clegg, 1983 ; Felfe et al., 2008 ; Meyer et al., 2002). L'engagement organisationnel est considéré comme un concept à plusieurs dimensions. La dimension affective s'avère la plus fiable et la plus pertinente pour évaluer l'engagement organisationnel (Alniaçik et al., 2013). Néanmoins, les employés qui affichent un fort lien émotionnel sont stimulés à multiplier leurs efforts tout en travaillant d'une manière plus significative. Notre étude s'intéresse alors à la dimension affective de l'engagement organisationnel. Des études antérieures trouvent que l'engagement organisationnel est corrélé négativement à l'intention de quitter (Allen et al., 2003 ; Demlie & Ali, 2021 ; Jing & Photchanachan, 2021 ; Makanjee et al., 2006 ; Ngatuni & Matoka, 2020 ; Valeau, 2017 ; Yukongdi & Shrestha, 2020).

En ce qui concerne la dimension émotionnelle de l'engagement, une méta-analyse a été réalisée par Meyer et al. (2002) démontrant que l'engagement affectif est en relation négative avec les intentions de retrait. De plus, des chercheurs démontrent que l'engagement affectif représente le meilleur prédicteur de l'intention de quitter (Masud et al., 2018 ; Randall & O'Driscoll, 1997). En résumé, l'engagement affectif est un constituant de l'engagement organisationnel qui est négativement lié à l'intention de quitter. La décision de rester ou pas dans l'entreprise résulte du degré de l'engagement affectif des employés, d'où la relation fondamentale entre les deux concepts. En se basant sur ces études, nous formulons l'hypothèse suivante :

H9 : L'engagement affectif impacte négativement l'intention de quitter

2.3.8. Le bien-être comme antécédent de l'intention de quitter

Dans leur étude menée en 1931, Fisher et Hanna ont étudié l'impact du bien-être sur le comportement et les intentions organisationnelles des employés à savoir leur rétention, le taux d'absentéisme et leur contribution à la performance de l'entreprise. En effet, un employé ayant un faible niveau de bien-être au travail a une forte tendance à quitter son employeur (Wright & Bonett, 2007). Dans le domaine des ressources humaines, les recherches ont mis en relief les avantages du bien-être au travail (Wright & Cropanzano, 1998). Parmi ces avantages, la réduction de la rotation des employés (turnover). De plus, Benraïss-Noailles et Viot (2021) montrent que le bien-être aussi bien positif que négatif, influence significativement l'intention de quitter. S'y ajoute une autre étude effectuée par ces deux chercheuses (2019), sur 595 employés dans les entreprises de la Nouvelle-Aquitaine. Elle vise à tester empiriquement l'impact du bien-être sur l'intention de quitter l'entreprise. Les résultats montrent que les employés qui ressentent un fort niveau de bien-être positif ont une très faible intention de quitter leur organisation tandis que ceux ayant un niveau de bien-être fragile y sont plus susceptibles de quitter leur organisation (Benraïss-Noailles et al., 2019). D'autres chercheurs confirment la relation négative entre le bien-être et l'intention de quitter (Gillet et al., 2015; Stiglbauer et al., 2012; Vansteenkiste et al., 2007).

En ce qui concerne les enseignants, le bien-être est relié négativement à l'intention de quitter (Burić et al., 2019) alors qu'il est positivement lié aux émotions positives et à la satisfaction au travail (Robert & Pinnegar, 2009). On constate donc l'impact du bien-être sur l'intention de quitter. Ce qui nous amène à formuler la dixième hypothèse.

H10 : Le bien-être au travail influence négativement l'intention de quitter.

2.3.9. Rôle de l'Engagement affectif entre le SOP et l'intention de quitter

La relation significative entre le SOP et l'engagement affectif a été bien démontrée dans les études antérieures (Astuty & Udin, 2020; Gupta et al., 2016; Nguyen Dinh et al., 2020; Shore & Tetrick, 1991; Xiu et al., 2019). L'intention de quitter représente à son tour l'une des conséquences de l'engagement organisationnel affectif (Bélanger, 2023 ; Masud et al., 2018), d'où la relation directe entre ces deux concepts. Ainsi, la rétention de l'employé résulte de l'échange entre lui et son organisation (Loi et al., 2006). Du point de vue de la théorie de l'échange social, le SOP est un acteur primordial dans le processus de rotation. De ce fait, les individus moins enclins à quitter volontairement l'entreprise, à s'absenter et à arriver en retard sont ceux qui perçoivent un fort niveau de soutien (Allen et al., 2003 ; Kurtessis et al., 2017 ; Kurtessis et al., 2015).

Ainsi, on peut prévoir le rôle médiateur que peut jouer l'engagement affectif entre le SOP et l'intention de quitter. La présence d'un SOP incite l'employé à développer un sentiment d'attachement affectif envers son organisation ce qui, à son tour, diminue son intention de quitter son travail. Yukongdi et Shrestha (2020) démontrent l'impact négatif de l'engagement affectif sur l'intention de quitter tout en démontrant le rôle médiateur de l'engagement entre l'intention de quitter et le SOP (Allen et al., 2003 ; Tumwesigye, 2010 ; Yukongdi & Shrestha, 2020). L'attachement émotionnel ou l'engagement affectif occupe une place importante dans la littérature sur le SOP et la démission volontaire du travail. Étant donné que le SOP et l'engagement sont empiriquement liés, ce dernier est considéré comme un antécédent important dans le modèle théorique de turnover (Tett & Meyer, 1993). Ainsi, on peut prédire que l'engagement affectif médiatise la relation entre le SOP et l'intention de quitter. On peut alors émettre l'hypothèse suivante :

H 11 : L'engagement affectif joue un rôle médiateur entre le SOP et l'intention de quitter

2.3.10. Lien entre le SOP et l'intention de quitter : le rôle médiateur du bien-être

La relation directe entre ces deux concepts a été déjà démontrée auparavant (Benraïss-Noailles & Viot, 2019). Les employés qui bénéficient d'un fort soutien administratif rapportent un faible niveau d'intention de quitter (Kraft et al., 2016 ; Redding & Nguyen, 2020 ; Wang & Hall, 2019). Au contraire, un manque de SOP peut détériorer leur bien-être. De plus, le bien-être influence l'intention de quitter (Cooper et al., 2019 ; Ho & Kuvaas, 2020). De ce fait, une relation causale existe entre le SOP, le bien-être et les intentions comportementales. Le SOP résulte des pratiques RH au sein de l'organisation, tandis que le bien-être est la conséquence subjective et psychologique du SOP et les intentions comportementales représentent l'intention de quitter l'organisation (Rasool et al., 2021 ; Wattoo et al., 2018)

Dans le même cadre d'analyse, Brunetto et al. (2013) ont étudié l'impact des relations de travail dans des hôpitaux australiens et américains. Les résultats de leur étude montrent que le bien-être constitue un antécédent et un déclencheur des intentions des employés.

Effectivement, c'est important de travailler dans un environnement favorable et non destructif, afin d'assurer le bien-être des employés. Donc, une fois que les employés se trouvent à l'aise ils ne penseront plus à quitter leurs travaux (Bardach et al., 2022). En effet, il a été démontré que le SOP est relié négativement à l'intention de quitter (Eisenberger & Stinglhamber, 2011). D'où l'on peut suggérer le rôle médiateur que peut jouer le bien-être entre le SOP et l'intention de quitter. Par conséquent, nous proposons l'hypothèse suivante :

H12 : Le bien-être médiatise la relation entre le SOP et l'intention de quitter.

2.3.11. Lien entre la perception des pratiques RH et l'intention de quitter

Il a déjà été démontré dans l'élaboration de l'hypothèse H1 et H2, qu'une relation existe entre les perceptions des pratiques de rémunération et de formation avec le SOP. L'employé perçoit le soutien de la part de son organisation à travers les pratiques RH qu'elle exerce au sein de son entreprise (Caesens et al., 2016 ; Kurtessis et al., 2017). Le SOP à son tour impacte négativement l'intention de quitter (Fukui et al., 2019), ce qui a été démontré en introduisant l'hypothèse H8. Dans le cadre de leur recherche sur les éléments précurseurs du SOP et sur son importance dans la prédiction du départ volontaire Allen et al. (2003) trouvent que les perceptions des pratiques RH telles que la participation à la prise de décision, des récompenses équitables et les opportunités offertes dans l'organisation, contribuent au SOP qui, à son tour, impacte négativement l'intention de quitter volontairement le travail.

En effet, les recherches ont affirmé le rôle que joue le SOP en tant que médiateur entre les pratiques RH et l'intention de quitter l'entreprise (Allen et al., 2003 ; Kurtessis et al., 2017; Lamsakhar et al., 2021 ; Whitener, 2001). Dans notre modèle, les perceptions des pratiques RH (pratique de rémunération et pratiques de développement des compétences qui sont les variables indépendantes) exercent une influence sur le SOP. Ce dernier, à travers les pratiques RH, exerce à son tour une influence sur l'intention de quitter. En découle le rôle médiateur du SOP entre ces deux variables. En nous basant sur ces études, nous formulons l'hypothèse suivante :

H13A : Le SOP joue un rôle de médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et l'intention de quitter.

H13B : Le SOP joue un rôle de médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'intention de quitter.

Le tableau 9 récapitule les hypothèses de recherche.

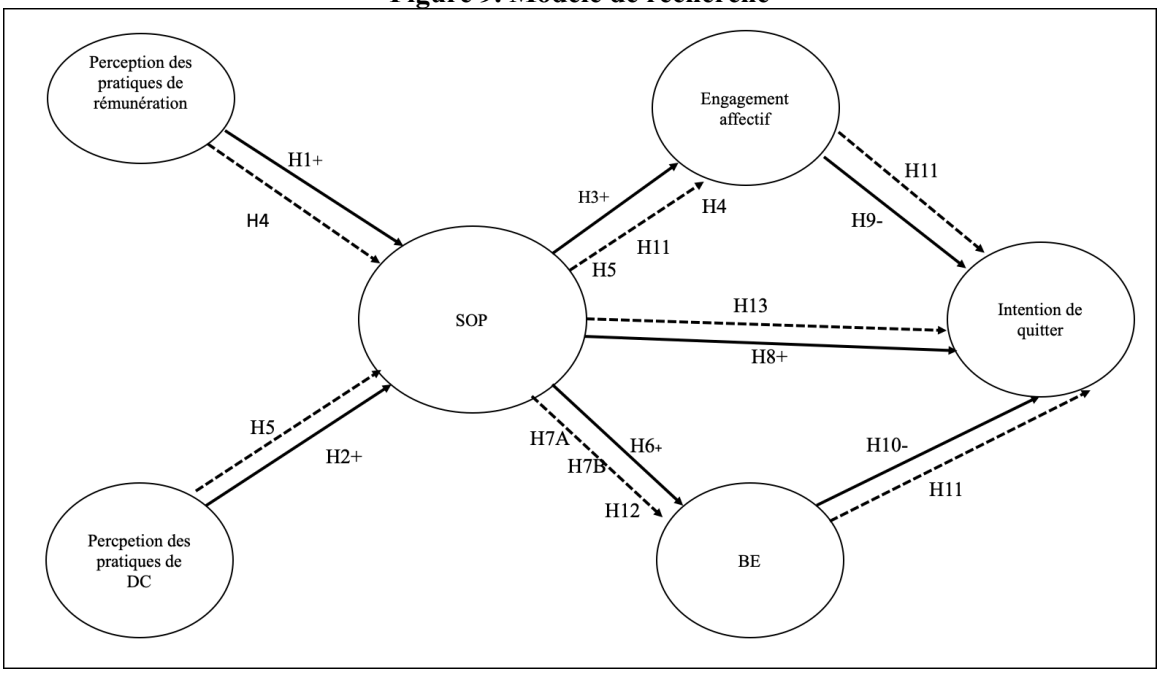
Tableau 9. Récapitulatif des hypothèses

H1	La perception positive des pratiques de rémunération exerce un impact positif sur le SOP.
H2	La perception positive des pratiques de formation et de développement de compétence a un impact positif sur le SOP.
H3	Le SOP exerce un impact positif sur l'engagement affectif
H4	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et l'engagement affectif
H5	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de formations et l'engagement affectif.
H6	Le SOP impacte positivement le bien-être des employés au travail.
H7a H7b	Le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions de rémunération et le bien-être Le SOP joue un rôle médiateur entre les perceptions de formations et le bien-être
H8	Le SOP influence négativement l'intention de quitter.
H9	L'engagement affectif impacte négativement l'intention de quitter.
H10	Le bien-être au travail influence négativement l'intention de quitter.
H11	L'engagement affectif joue un rôle médiateur entre le SOP et l'intention de quitter
H12	Le bien-être médiatise la relation entre le SOP et l'intention de quitter
H13A	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et l'intention de quitter.
H13B	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception de développement de compétences et l'intention de quitter

2.3.12. Représentation schématique du modèle de recherche

La figure 9 shématise toutes les relations sous tendant les hypothèses.

Figure 9. Modèle de recherche



Conclusion du chapitre 2

L'ancrage théorique a été présenté, tout particulièrement la théorie du SOP et la théorie de l'échange social de Blau (1964). Nous avons souligné l'importance de ces théories dans l'analyse des perceptions des pratiques de rémunération et de développement des compétences et de montrer leur utilité dans notre travail de recherche.

Dans un deuxième temps, nous avons présenté la revue de la littérature. Nous avons d'abord exposé les pratiques RH telles qu'elles sont abordées dans la littérature, avant de mettre en lumière les études antérieures ainsi que l'intérêt de s'intéresser aux perceptions des pratiques RH. Cette analyse nous a permis d'identifier les pratiques RH les plus étudiées dans le domaine éducatif, particulièrement en contexte de crise. Il en ressort que les perceptions du développement des compétences et les perceptions de la rémunération constituent les deux pratiques les plus fréquemment examinées et les plus discutées dans la littérature.

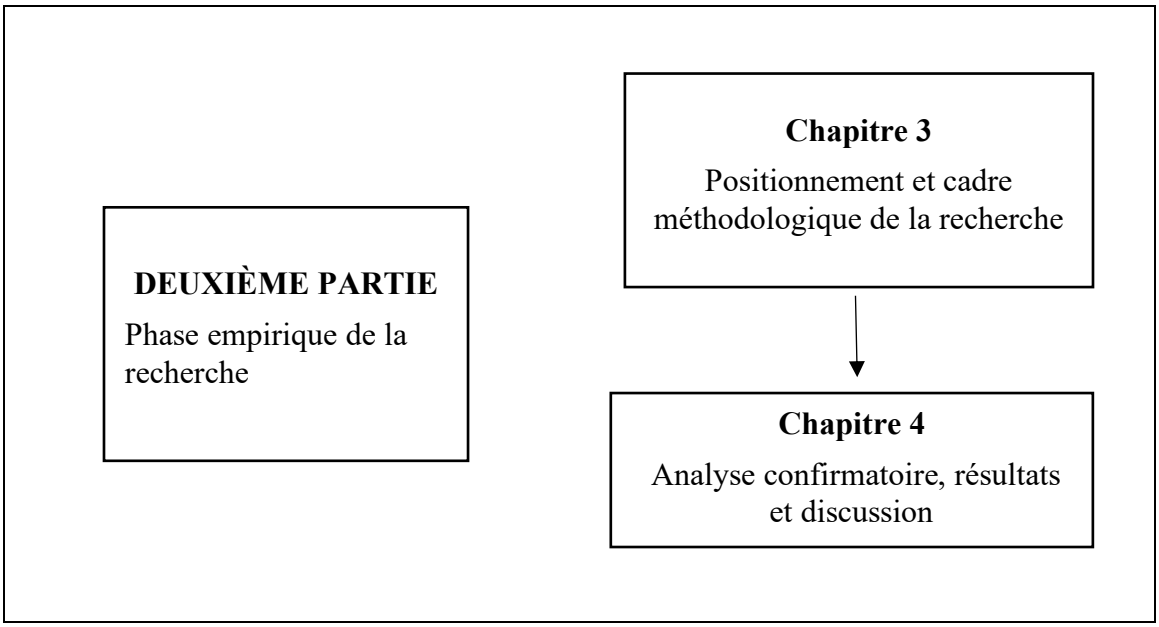
Dans un troisième temps, nous avons défini les variables à analyser, puis nous avons procédé à l'étude des relations entre elles pour en élaborer les hypothèses et le modèle de recherche. L'ancrage théorique présenté a mis en évidence la pertinence du choix des variables retenues dans le modèle de recherche adopté, d'autant plus que la synthèse comparative effectuée a permis d'examiner les théories pertinentes sous divers angles, suivant les perspectives de différents auteurs. Ceci nous aide à répondre à notre problématique et à notre question de recherche.

Ainsi justifié, le modèle de recherche retenu sera soumis à un traitement empirique et statistique approfondi dans le chapitre suivant, où une analyse factorielle exploratoire et confirmatoire sera effectuée.

DEUXIÈME PARTIE-

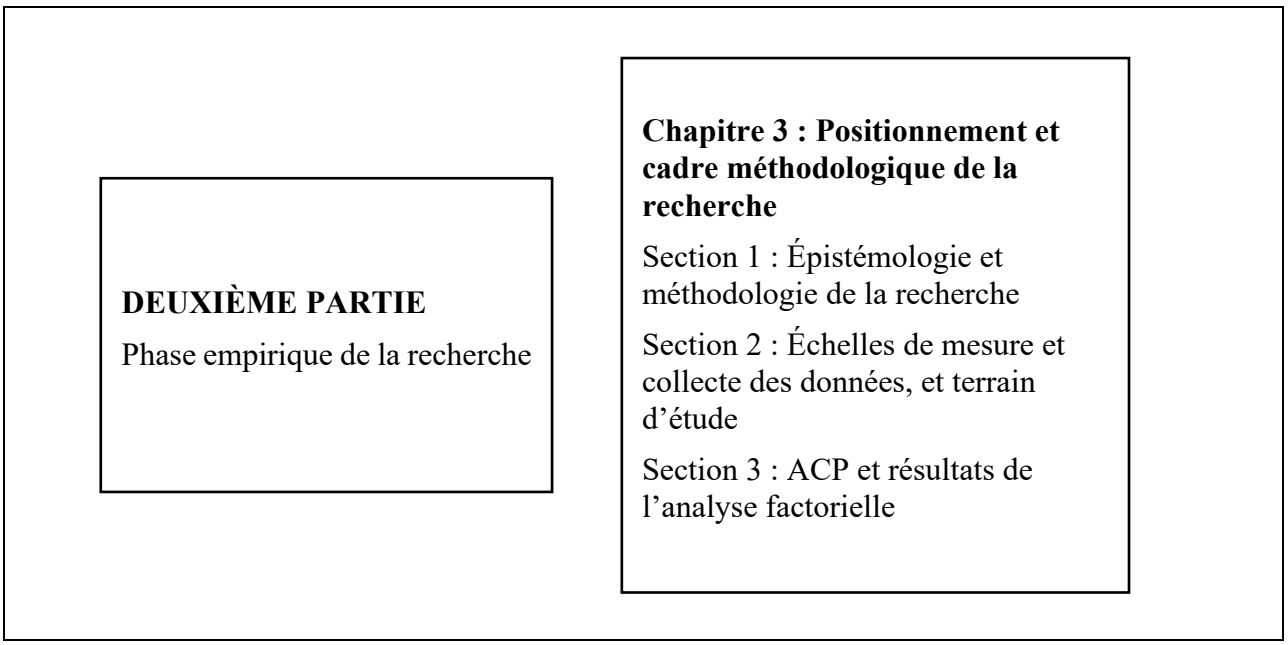
PHASE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE

Notre recherche vise à déterminer la façon dont les pratiques de rémunération et de développement des compétences sont perçues par les enseignants dans les écoles libanaises et à examiner l'impact de ces perceptions sur l'intention de quitter chez les enseignants**.** Dans cette deuxième partie, notre objectif est de présenter l'étude empirique de la recherche, qui se base sur une enquête par questionnaire menée auprès d'enseignants dans les écoles libanaises.
Cette deuxième partie comprendra deux chapitres :
Le chapitre 3 est dédié à la présentation de l'épistémologie, de la méthodologie de recherche et à la validation des instruments de mesure. L'enquête par questionnaire, le choix des échelles, ainsi que le terrain d'étude y seront également présentés.
Le chapitre 4 est, quant à lui, dédié à la présentation des analyses menées, de leurs résultats et de leur discussion.



Chapitre 3 - Positionnement et cadre méthodologique de la recherche

Ce chapitre est organisé de façon chronologique. Il est subdivisé en trois sections distinctes.
Dans la première section, nous présenterons le cadre épistémologique de notre recherche en détaillant les différences entre les paradigmes et la méthodologie adoptée.
Dans la deuxième section, nous décrirons les échelles de mesure des variables dépendantes et indépendantes, ainsi que les échelles de mesure des variables médiatrices présentes dans notre modèle. Nous inclurons également la description de la méthode de recueil des données et de la population étudiée.
La troisième section est destinée à présenter l'analyse factorielle en composantes principales et le développement des indices et tests statistiques utilisés, pour enfin présenter les résultats des analyses exploratoires.



3.1. Perspectives épistémologiques et méthodologie de la recherche

Cette section présente les différentes perspectives épistémologiques telles que la perspective positiviste, interprétativiste et constructiviste tout en justifiant le choix du cadre épistémologique adopté. En outre, nous présentons les réflexions méthodologiques qui orientent notre travail de recherche.

3.1.1. La recherche quantitative comme outil de production scientifique

Les travaux menés dans le contexte de notre recherche sont ancrés dans une approche quantitative. Ce type de recherche représente un processus de plusieurs étapes. Généralement, les chercheurs commencent par rassembler des informations et des données, afin de les analyser et de les interpréter ultérieurement (Elkam & Faridi, 2023). Actuellement, l'approche quantitative jouit d'un succès notable en sciences de gestion, puisqu'une majorité des articles de recherche publiés utilisent des données quantitatives (Lanka et al., 2020 ; Mohajan, 2021). Ces derniers sont réputés pour leur grande validité et leur contribution significative à la qualité de la recherche (Mohajan, 2021).

En effet, cette approche quantitative « correspond à la mobilisation de données généralement structurées sur un nombre important d'individus (en général supérieur à 100) » (Coron, 2020, p. 12). Elle est utilisée dans le but de générer et perfectionner les connaissances (Barroga et al., 2023). Elle se distingue par son caractère formel, apparaissant souvent comme étant objective, rigoureuse et déductive (Florczak, 2005). Par ailleurs, cette approche se révèle pertinente dans l'explication des perceptions et des opinions en vue d'explorer et de tester les relations qui peuvent exister entre une variable dépendante et une autre indépendante (Best, 1981).

En outre, elle se distingue par sa capacité à quantifier les relations entre les variables étudiées et les résultats obtenus. À ce titre, elle mobilise des méthodes fondées sur l'analyse numérique des données collectées, ce qui traduit sa capacité à traiter de grands volumes de données (Bagdonienė & Zemblytė, 2005 ; Mohajan, 2021). Cette réalité justifie le fait que la quantification soit significativement valorisée en occupant une place croissante dans les études en sciences de gestion. Cette mesure étant exprimée par des chiffres et des tableaux rend l'analyse en sciences de gestion plus valide et ainsi protège les chercheurs contre le risque d'erreur (Maurand-Valet, 2011).

En effet, selon Creswell (2014), l'étude quantitative est particulièrement pertinente en raison de sa capacité à tester un modèle théorique. Elle permet de vérifier les hypothèses existantes et d'analyser les relations entre ces dernières. L'objectif de cette recherche consiste à analyser les

perceptions des pratiques de rémunération et de développement des compétences, ainsi que leur influence sur l'intention de quitter chez les enseignants libanais pendant la crise. Plusieurs hypothèses ont été élaborées, nécessitant un test empirique.

De plus, l'approche quantitative est liée à la nature des données collectées, qui sont chiffrées, ainsi qu'à l'application des résultats à une large population (Bryman, 2016). Notre questionnaire a été adressé à une large population à travers tout le territoire libanais, et nous avons obtenu plus de 100 réponses.

Enfin, elle est utilisée pour examiner les relations entre plusieurs variables (Hair et al., 2019). Nous souhaitons examiner dans cette recherche les relations existantes entre les variables du modèle, ainsi que tester les effets de médiation présents. Conformément à la définition avancée antérieurement, il semble que l'adoption d'une approche quantitative s'avère être la plus efficace.

3.1.2. Cadre épistémologique

L'épistémologie est l'étude de la connaissance scientifique en tout ce qui concerne les critères de son développement, sa pertinence et sa validité. Considéré comme un aspect essentiel et pertinent, définir le cadre épistémologique au sein de la thèse constitue une étape incontournable et indissociable pour tout chercheur en sciences de gestion. Cette définition lui permet ainsi de conduire de manière scientifique son travail de recherche (Benhaddouch & El Fathaoui, 2022 ; Johnson, 2000). L'épistémologie se décrit en tant que « l'étude philosophique critique de la connaissance, de ses fondements, de ses principes, de ses méthodes, de ses conclusions et des conditions d'admissibilité de ses propositions » (Legendre, 2005, p. 606). Elle réfère alors à une subdivision de la philosophie qui se base sur l'analyse des théories concernant la connaissance. Celle-ci consiste en une analyse critique de la définition et de la nature de la connaissance, ses méthodes d'élaboration et l'authenticité de son caractère.

L'épistémologie est associée à deux aspects. Le premier se concentre sur la spécificité de la relation entre le chercheur et son objet de recherche et le deuxième porte sur la qualité de cette relation. Dans la littérature, et suite à l'analyse concernant la relation qui lie le chercheur à son objet de recherche, trois courants différents se présentent : le constructivisme, l'interprétativisme et le positivisme (Perret & Seville, 2007). Nous exposerons dans la suite de ce chapitre une synthèse des trois paradigmes épistémologiques.

3.1.2.1. Le courant épistémologique constructiviste

Le constructivisme représente une théorie de la connaissance selon laquelle la production scientifique présente une vision subjective de la réalité. Cette réalité dépend étroitement de l'expérience personnelle des chercheurs. Ainsi, une interaction intentionnelle se manifeste entre le chercheur et son objet de recherche (Benhaddouch & El Fathaoui, 2022). Dans ce courant, une diversité d'approches est mobilisée en vue d'analyser les phénomènes observés, ce qui confère une profondeur et une richesse à la démarche scientifique. La capacité, les croyances et le savoir du chercheur jouent un rôle prioritaire dans la recherche et la construction de la connaissance (Garbett, 2011).

L'objectif du chercheur est d'élaborer une connaissance. Cette connaissance, se trouve influencée par son projet, par son histoire et par son expérience (Gavard-Perret et al., 2012). Dans le cadre de la recherche, le chercheur influence directement son objet de recherche. Ce courant est typiquement inscrit dans une approche qualitative. Le courant constructiviste actuel adopte une posture complexe en raison des nombreuses interprétations possibles. Cela rend le choix des outils méthodologiques dans ce domaine complexe à identifier et nécessite une attention particulière (Gavard-Perret et al., 2012).

3.1.2.2. Le courant épistémologique interprétativiste

La famille des interprétativistes, également désignée par celle des constructivistes modérés, envisage la réalité observée dans une perspective subjective. Ce courant accorde une priorité à la compréhension des perceptions, intentions et interprétations des chercheurs dans la construction de la réalité, plutôt que de comprendre la causalité des faits qui existent. Selon cette perspective, tout ce qui est connaissable est indissociable du chercheur. Le rôle du chercheur consiste à comprendre le vécu des acteurs et à explorer leurs perspectives individuelles et expériences passées. Cette démarche vise à aboutir à une analyse et une interprétation approfondie de leurs points de vue à l'égard d'une même situation étudiée. Afin de construire une connaissance approfondie, le chercheur doit être capable de comprendre la manière dont les acteurs perçoivent et interprètent cette situation (De March & Dumond, 2023). Par conséquent, la connaissance est ancrée dans l'expérience, le contexte et l'histoire vécue du chercheur (Boukaira & Daamouch, 2021).

3.1.2.3. Le courant épistémologique positiviste

Le positivisme est le plus ancien des paradigmes épistémologiques. Ce courant a été exploité par Auguste Comte (1798-1857), considéré comme le père fondateur de ce paradigme. Cette école positiviste repose sur la réalité des faits et phénomènes. En d'autres termes, elle se base sur une réalité objective et indépendante, spécifique et identifiable. Elle commence avec une théorie qui est déjà vérifiée dans des situations antérieures. De ce fait, le rôle du chercheur sera alors de découvrir et d'étudier la façon dont opèrent les mécanismes, structurant cette réalité. Le chercheur adopte dans cette vision une posture neutre et objective car le réel observé est totalement indépendant de lui. Il sera alors incité à travailler d'une manière systématique, consistant à sélectionner un nombre approprié de variables en lien avec son étude, puis à consacrer des efforts à l'analyse approfondie de ces variables en vue d'atteindre son objectif de recherche (Perret & Seville, 2007). Il s'agit donc plutôt d'une méthodologie scientifique visant à atteindre les lois du comportement humain et de la vie sociale (Kincheloe & Tobin, 2009).
Dans cette approche, le chercheur adopte une position d'extériorité totale du phénomène qu'il étudie, autrement dit il est isolé de son contexte, neutre et objectif (Idrissi, 2023). De plus, tous les critères qui pourraient l'affecter doivent être éliminés (Dicko, 2019). Par ailleurs, cette recherche fait partie de celles qui démontrent ou soutiennent des hypothèses. Cette école positiviste se fonde sur la philosophie de la science. Elle repose sur l'observation dans le développement de la connaissance (Popper, 2005). La vérité est ainsi obtenue par l'observation et repose sur l'isomorphisme entre les résultats trouvés par le chercheur et la réalité existante.
De plus, une telle approche stipule l'observation des faits de manière objective et empirique afin de créer des lois inchangeables qui décrivent les relations constantes entre les phénomènes observés. Elle se base sur une étude hypothético-déductive, afin d'affirmer ou de réfuter les hypothèses (Chalmers, 1987). Ainsi, c'est la présence des théories qui doit être testée dans le but de comprendre le monde réel. L'approche quantitative trouve alors son origine dans l'épistémologie positiviste, laquelle préconise l'usage de la méthode scientifique dans l'étude des individus (Bryman, 2016).
Alors que les positivistes adhèrent à l'idée que la science observe, mesure et décrit la vérité et privilégient les méthodes quantitatives, les post-positivistes considèrent à la fois les méthodes quantitatives et qualitatives comme valides (Popper, 1963). Le post-positivisme représente une version plus équilibrée du positivisme. Ce courant a rapidement fait l'objet de critiques à l'approche positiviste classique (Gavard-Perret et al., 2012). Les post-positivistes soutiennent que les théories, hypothèses, connaissances antérieures et valeurs du chercheur peuvent être

influencées par les données observées. Selon le post-positivisme, le monde fonctionne selon des lois fixes de cause à effet (Phillips & Burbules, 2000). Cette approche rejette la notion selon laquelle les faits seuls constituent la source de connaissance et soutient plutôt que l'expérience personnelle doit être intégrée de manière à permettre une compréhension plus approfondie de la réalité. Un post-positiviste s'applique davantage à réfuter les hypothèses plutôt qu'à les vérifier. Il reconnaît la présence d'erreurs et estime que les conclusions sont probables tant qu'elles ne sont pas réfutées (Gavard-Perret et al., 2012). Pour ce courant, seule la réfutation des hypothèses est déterminante. Les éléments clés de la production scientifique dans ce cas, comprennent le déterminisme, la théorie de la vérification, l'observation empirique et la réfutabilité (Benhaddouch & El Fathaoui, 2022).

Le tableau 10 montre les différences entre le positivisme et le post-positivisme.

Tableau 10. Différences entre positivisme et post-positivisme

	Approche positiviste	Approche post positiviste
Effectivité	Lecture « naïve » de la réalité – Préfère les méthodes quantitatives	La « critique » de la réalité et l'expérience personnelle sont nécessaire. Utilisent des méthodes quantitatives et qualitatives
Conclusion de la recherche	Résultats déjà confirmés et vrais	Résultats variant en fonction des différentes expériences
La nature des résultats	Tester l'hypothèse et donner des règles et lois universelles	Tester les hypothèses et essayer de les réfuter

Source : adapté de Benjana et al. (2023)

Le tableau 11 offre la possibilité de résumer les divergences existantes entre les trois courants épistémologiques.

Tableau 11. Résumé des courants épistémologiques

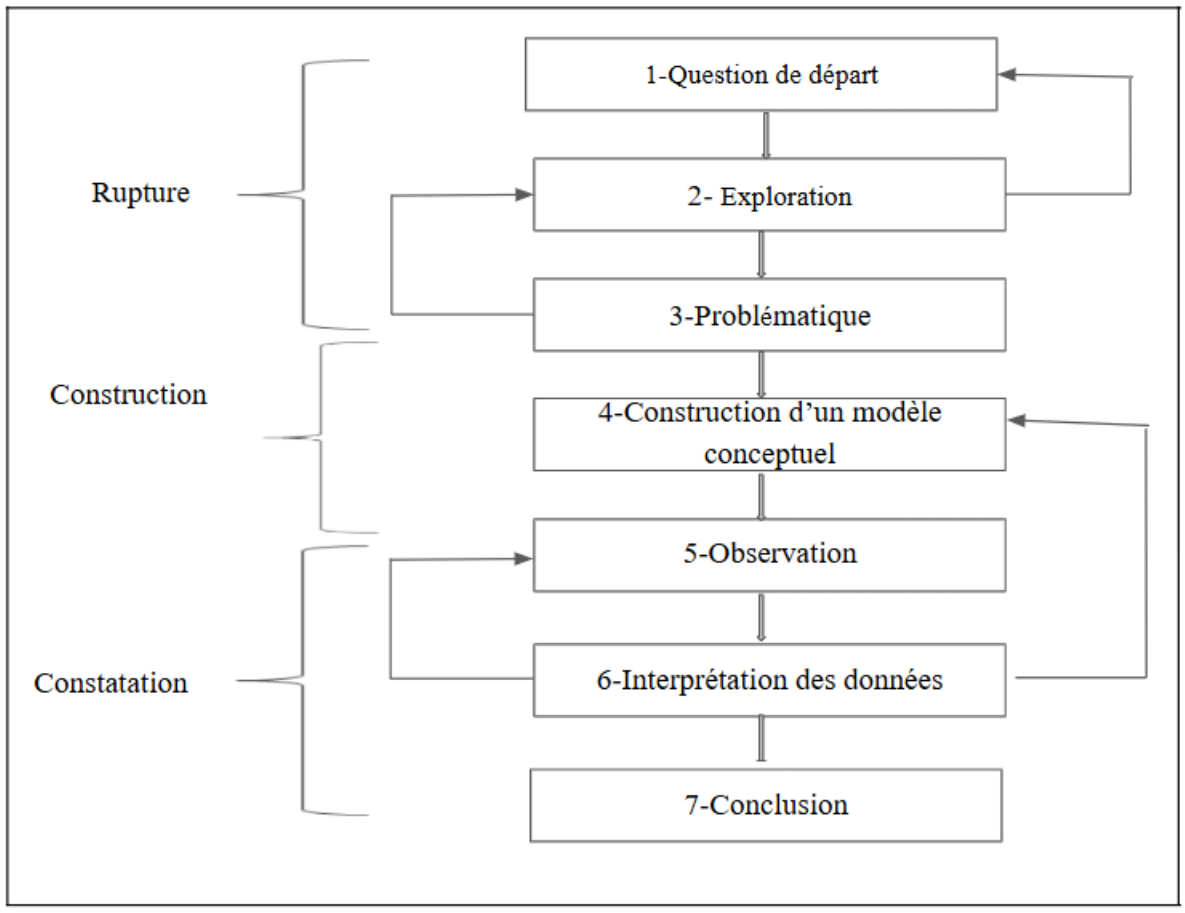
	Réalité observée par le chercheur	Position du chercheur	Démarche choisie	Objectif
Courant Positiviste	Réel, objectif et indépendant, bien connaissable	Position d'extériorité- exclusion de tous les facteurs qui peuvent influencer le chercheur	Hypothético-déductive	Confirmation
Courant Interprétativiste	L'expérience personnelle représente la réalité	Analyse de l'objet de recherche en fonction de ses propres expériences		Compréhension de la situation-description
Courant Constructiviste	Son interaction aboutit à l'information	Intègration du projet de recherche	Interventionniste - Participative	Élaboration d'une nouvelle connaissance

Source : Travail personnel- synthèse de Gavard-Perret et al. (2012)

Dans notre étude, nous adoptons la posture épistémologique positiviste. Cette approche s'articule en plusieurs étapes qui seront décrites dans la figure 10.

La première étape, appelée « rupture », est destinée à formuler la question de recherche suivante : Comment ces pratiques (de rémunération et de développement des compétences) sont-elles appréhendées et perçues par les enseignants au Liban ? Cette étape consiste à revoir la littérature afin d'identifier les liens existants entre les variables dans notre étude. Il s'agit d'abord d'analyser les perceptions de pratiques de développement des compétences et de rémunération et leur effet sur le SOP. Puis d'analyser le lien entre le SOP et l'intention de quitter, l'engagement affectif et le bien-être. La deuxième étape est la « construction » qui consiste à développer le modèle conceptuel. Les définitions des variables et les liens existants seront analysés de manière approfondie. De plus la justification des échelles de mesure les plus pertinentes dans la littérature relatives aux variables étudiées. La troisième étape vise à analyser les données recueillies.

Figure 10. Démarche scientifique



Source : adapté de Quivy et Van Campenhoudt (1995)

3.1.3. Les démarches scientifiques de la recherche

Les recherches en science moderne adoptent l'un des trois grands modes de raisonnement scientifique à savoir la démarche inductive, déductive et hypothético-déductive (N'Da, 2024).
-L'induction : l'élaboration des vérités et théories générales résulte de l'étude d'un cas ou d'expériences particulières. En général, elle repose sur les observations et les entretiens. Cette démarche s'avère liée au paradigme constructiviste ;
-La déduction : elle consiste à formuler des hypothèses à partir de principes généraux ;
-La démarche hypothético-déductive où le chercheur propose une réponse provisoire à sa question de recherche puis formule des hypothèses et les teste. Elle s'appuie généralement sur des analyses statistiques.
Cette recherche s'appuie sur une approche quantitative, ancrée dans une démarche hypothético-déductive. Elle mobilise des variables bien définies dans la littérature. Notre recherche est orientée vers l'analyse et l'interprétation des variables en fonction des hypothèses. Cette approche représente l'approche préférée des positivistes. Ce choix s'explique par les objectifs de la recherche, notamment la compréhension du processus. Dans un premier temps, la compréhension du processus par lequel les individus (enseignants) interprètent, perçoivent et réagissent aux pratiques RH de leur école. En effet, *« lorsque les travaux théoriques procurent assez de connaissances sur le phénomène étudié et posent des bases théoriques intellectuellement cohérentes et empiriquement pertinentes (en fonction des entretiens et études de cas réalisés précédemment, ou des travaux publiés dans les revues scientifiques), l'approche déductive est souhaitable »* (Roussel & Wacheux, 2005).
Par ailleurs, ce travail de recherche s'inscrit dans le courant positiviste où la production de la connaissance se fait à l'aide de l'hypothético-déduction. Dans le contexte de cette recherche, l'adoption de l'approche hypothético-déductive s'avére pertinente. En effet, après avoir défini les hypothèses à tester lors des tests des hypothèses, les prédictions constituent des conséquences logiques des hypothèses si elles sont correctes, d'où le terme hypothético. Le terme déductif fait allusion au fait qu'on va du général vers le particulier. Le chercheur dans cette démarche est amené à formuler une série d'hypothèses issues de la littérature existante, qu'il teste ensuite empiriquement sur le terrain et ne se limite pas à des concepts purement théoriques. Pour y parvenir, le chercheur accorde toute son attention à un petit nombre de variables qui caractérisent le phénomène étudié. Les hypothèses seront analysées et testées à l'aide d'analyses statistiques afin d'en tirer des conclusions, dans le but de les valider, les réfuter ou les complexifier (Benhaddouch & El Fathaoui, 2022 ; Kivunja & Kuyini, 2017). En d'autres

termes, c'est l'application de théories générales à des cas spécifiques et particuliers. Dans notre recherche, nous avons formulé des hypothèses issues de la littérature par exemple, la perception des pratiques de rémunération influence positivement le SOP. Dans notre modèle, nous avons cinq variables : la perception de la rémunération et du développement des compétences, le SOP, le bien-être et l'engagement affectif. Nous avons eu recours à une analyse quantitative pour tester ces hypothèses.

3.2. Échelles de mesure et collecte des données

Dans un premier temps, nous exposerons les échelles choisies dans notre étude, puis la méthode adoptée pour la collecte du matériau d'analyse et enfin notre échantillon.

3.2.1. Choix des échelles de mesure

Après avoir présenté le cadre conceptuel de notre recherche, nous abordons à présent les échelles de mesure des variables sélectionnées. Il est impératif de transformer les concepts abstraits en entités mesurables et de rendre ainsi cette recherche reproductible.
En sciences sociales, la sélection d'une échelle de mesure appropriée est indispensable pour mener à bien les recherches sur l'exploration et la compréhension des opinions et des attitudes des répondants (Gavard-Perret et al., 2018). Toutefois, les échelles utilisées doivent être valides et capables de mesurer les variables de manière précise et non approximative, dans le but d'éviter les erreurs de mesure (Delacroix et al., 2021).
Nous détaillerons dans ce qui suit les échelles de mesure qui ont été adoptées dans notre questionnaire. Au début nous présenterons les échelles représentant les variables explicatives, ou indépendantes, à savoir l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération et l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences. Ensuite, les échelles des variables médiatrices, dans notre cas l'échelle de mesure du SOP, et par la suite, les échelles des variables à expliquer qui regroupent le bien-être, l'engagement affectif et l'intention de quitter.

3.2.2. Echelles de mesure des variables indépendantes

Les échelles sélectionnées dans la présente recherche ont été préalablement testées et adaptées dans la littérature. Dans le cas de cette recherche, nous avons remplacé le terme « organisation » par « école » étant donné que l'échantillon est composé exclusivement d'enseignants. Ceci est nécessaire pour faciliter la compréhension des items, sans changer leur sens.

3.2.2.1. L'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

Dans la littérature, plusieurs échelles ont été utilisées pour mesurer la perception des pratiques de développement des compétences. Une représentation de ces échelles sera présentée dans le tableau 12.

Tableau 12. Echelles de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

Auteurs	L'échelle	Structure	Nombre d'items	Objets mesuré
Meyer et Smith (2000)	Development HR Practices Scale (opportunités de croissance, formation et développement)	Unidimensionnelle	5 items	Perception des pratiques organisationnelles de développement des compétences
Tracey et Tews (2005)	General Training Climate Scale (GTCS)	Multidimensionnelle (3 dimensions)	15 items	-soutien managérial -valeur accordée à la formation -soutien organisationnel.
Maurer, Weiss et Barbeite (2003)	Work-Related Learning and Development Opportunities	Unidimensionnelle	6 items	Opportunités d'apprentissage et de développement liées au travail
Bartlett (2001)	Perceived Training and Development Scale	Unidimensional	6 items	Perception globale de la formation et du développement
Mostafa et al. (2015, 2019)	HR Practices Scale (incluant le développement des compétences)	Unidimensionnelle	12 items	Mesure globale de plusieurs pratiques RH, dont la formation et le développement des compétences
Vandenberg, Richardson et Eastman (1999)		Unidimensionnelle	8 items	Perception quant à la quantité et la qualité des pratiques de formation

Dans notre recherche, les pratiques de développement des compétences ont été mesurées par l'échelle issue de l'étude de Meyer et Smith (2000). Cette échelle mesure la perception des employés envers les pratiques de développement des compétence.

L'échelle de Meyer et Smith est retenue en raison de son caractère unidimensionnel, visant à mesurer exclusivement les perceptions des pratiques de développement des compétences. L'instrument est similaire à celui utilisé dans les études de Fuller et al. (2006). Il a également été repris et validé par Guerrero et Herrbach (2009) dans un contexte francophone, ce qui valide sa pertinence dans différents contextes. cette échelle permet à la fois d'appréhender la mise en

œuvre des pratiques et d'évaluer la perception qu'en ont les employés. De plus, elle s'avère pertinente car elle a été utilisée dans un modèle de recherche centré sur le SOP et l'intention de quitter à l'instar du modèle de notre recherche (Guerrero & Herrbach, 2009). Elle présente une bonne cohérence interne (α = 0.79).

Tableau 13. Échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

Code	Intitulé de l'item
Com1	J'ai la possibilité de développer suffisamment mes compétences pour pouvoir trouver un emploi intéressant ailleurs *I have the opportunity to develop my skills enough to be able to find an interesting job*
Com2	Mon école me donne la possibilité de changer de poste pour mieux développer mes compétences *My school gives me the opportunity to change job position to better develop my skills*
Com3	Au cours du temps, on m'a permis d'assumer des responsabilités croissantes *Over time I have been allowed to take on increasing responsibilities*
Com4	J'ai accès à des formations qui augmentent mes chances de promotion *I have access to training that increases my chances of promotion*
Com5	Je suis récompensé(e) pour les compétences que j'acquiers dans mon travail *I am rewarded for the skills I acquire in my work*

3.2.2.2. Échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Les échelles de mesure des pratiques de rémunération utilisées dans la littérature sont présentées dans le tableau 14.

Tableau 14. Echelles de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Auteurs	L'échelle	Structure	Nombre d'items	Objets mesuré
Allen, Shore et Griffeth (2003).		Unidimensionnelle	5 items	Perception de la politique salariale
Price et Mueller (1986)	Fairness of rewards/recognition	Unidimensionnelle	3 items	Justice de la rémunérations perçu
Guerrero et Herrbach (2009)	Competitive scale	Unidimensionnelle	5 items	Rémunération perçue
Williams et al. (2008)	Comprehensive Compensation Satisfaction Questionnaire	7 dimensions	29 items	Perception globale du système de compensation
Vandenberg, Richardson et Eastman (1999).		Unidimensionnelle	7 items	Reconnaissance, valorisation des contributions et récompense des contributions

Pour mesurer les perceptions des pratiques de rémunération, nous avons mobilisé l'échelle dévelopée par Allen et al. (2003). Cette échelle a également été utilisée dans les travaux de Guerrero et Herrbach (2009) et comporte cinq items ayant un α de Chronbach =0.88. Cette

échelle est pertinente car elle s'inscrit dans une lignée de travaux majeurs sur le SOP et les pratiques RH perçues (Meyer & Smith, 2000 ; Rhoades & Eisenberger, 2002 ; Takeuchi et al., 2007 ; Guerrero & Herrbach, 2009), ce qui renforce sa pertinence pour notre recherche. De même, elle a été utilisée dans un contexte francophone pour mesurer la perception des pratiques de rémunération du point de vue des employés (Guerrero & Herrbach, 2009).

Tableau 15. Échelle de perception des pratiques de rémunération d'Allen et al., (2003)

Code	Intitulé de l'item
Rem 1	Ma rémunération reflète bien ma performance *My salary is related to my performance*
Rem 2	Ma rémunération reflète bien ma valeur dans l'école *My salary reflects my value in the firm*
Rem 3	Mon salaire est comparable à celui qui est proposé sur le marché pour le même genre de travail *Salaries compare favorably to what is paid in the market in general for the same type of work*
Rem 4	Mon équipe de travail est correctement récompensée pour sa contribution ou son efficacité (primes) *My work team is properly compensated according to its performance*
Rem 5	Les performances exceptionnelles de certains salariés sont régulièrement reconnues *Exceptional performances by employees are regularly acknowledged*

3.2.3. Échelles de mesure des variables dépendantes

L'engagement affectif, le bien-être et l'intention de quitter sont les variables dépendantes, pour lesquelles les échelles suivantes ont été mobilisées.

3.2.3.1. Échelle de mesure de l'engagement affectif

Dans la littérature, plusieurs échelles ont été utilisées pour mesurer l'engagement affectif. Par exemple, l'échelle de Meyer et Allen (1997) connu sous le nom d'*Organizational Commitment Question*, composée de huit items. Cette échelle vise à mesurer le degré d'engagement affectif de l'employé et sa volonté de rester membre de l'organisation. De même, l'échelle tridimensionnelle d'Allen et Meyer (1990) mesure qui mesure l'engagement affectif, normatif et de continuité, composée de 24 items. L'engagement affectif a été mesuré par la version révisée de l'échelle de Meyer et al. (1993) qui a été développée par Stinglhamber et al. (2002). Elle a été traduite en français par Neveu (1996) et spécifiquement adaptée au contexte francophone. Cette échelle est composée de 6 items ayant un alpha égal à 0.85. Cette échelle est utilisée dans plusieurs recherches internationales et francophones (Neveu, 1996 ;

Stinglhamber et al., 2002 ; Meyer et al., 2018 ; Galanki et al., 2024 ; Guerrero & Herrbach, 2009), ce qui atteste de sa validité dans différents contextes.

Tableau 16. Échelle de mesure de l'engagement affectif de Meyer et al. (1993)

Code	Intitulé de l'item
ENG1	Je ne me sens pas comme un membre de la famille dans cette école I do not feel like part of the family at my school (R)
ENG2	Cette école signifie énormément pour moi sur le plan affectif This school has a great deal of personal meaning to me
ENG3	Je ne me sens pas lié(e) à cette école de façon émotionnelle I do not feel emotionally attached to this school (R)
ENG4	Je serais très content(e) de passer le reste de ma carrière avec cette école I would be very happy to spend the rest of my career with this school
ENG5	Je ressens vraiment les problèmes de cette école comme s'ils étaient les miens I really feel as if this school's problems are my own
ENG6	Je ne ressens pas de puissants sentiments d'attache envers mon école I do not feel a strong sense of belonging my school (R)

3.2.3.2. Échelle de mesure du bien-être

Le bien-être au travail a été mesuré à l'aide d'une échelle bidimensionnelle comprenant 12 items (6 positifs et 6 négatifs), basée sur les travaux de Warr (1990). Nous avons demandé aux enseignants de répondre, sur une échelle de type Likert allant de "jamais" à "toujours", aux questions portant sur les sentiments éprouvés au cours des deux semaines précédentes.

Le modèle de Warr repose sur trois dimensions bipolaires : a) le plaisir et le déplaisir, (b) l'anxiété et le confort, et (c) la dépression et l'enthousiasme. Ces dimensions permettent de capter les émotions négatives ou positives éprouvées au travail. Cette échelle vise à mesurer le bien-être de l'employé dans un contexte professionnel.

Plus récemment, Ahmed et al. (2020) et Rasool et al. (2021) ont utilisé une autre échelle de mesure. Cette dernière intègre des items reliés au SOP. L'un de ces items est formulé ainsi : « Lorsque je suis stressé(e), j'ai besoin de me sentir soutenu(e) ».

Nous avons retenu l'échelle de Warr du fait de sa popularité dans les sciences de gestion. Nous citons par exemple les travaux de Sevastos et al. (1992) et plus récemment de Viot et Benraïss-Noailles (2019 ; 2021) qui ont montré que cette échelle présente une bonne cohérence interne avec un alpha de Cronbach de 0.892 pour la dimension positive et de 0.840 pour la dimension négative.

Tableau 17. Échelle de mesure du bien-être de Warr (1990)

(1) jamais, (2) rarement, (3) souvent, (4) toujours.

Items			
Items positifs		Items négatifs	
BE1	Calme /*Calm*	BE7	Tendu(e)/ *Tense*
BE2	Satisfait(e) / *Contented*	BE8	Inconfortable/ Uneasy
BE3	Détendu(e)/ R*elaxed*	BE9	Inquièt(e)/ Worried
BE4	De bonne humeur ou joyeux/ C*heerful*	BE10	Déprimé(e)/ Depressed
BE5	Enthousiaste/ *Enthusiastic*	BE11	Morose/ Gloomy
BE6	Optimiste/ *Optimistic*	BE12	Misérable/ Miserable

3.2.3.3. Échelle de mesure de l'intention de quitter

Dans la littérature, l'intention de quitter est souvent évaluée à l'aide d'échelles validées, dont celle d'O'Reilly et Chatman (1986) à trois items et celle de Kelloway, Gottlieb et Barham (1999) à quatre items. Par ailleurs, Wayne et al. (1997), Camman et al. (1979) et Landau et Hamer (1986) ont élaboré une échelle plus étendue, composée de sept items, visant à appréhender de manière plus fine la propension des employés à envisager un départ de leur organisation. Une autre échelle unidimensionnelle est celle proposée par Moore (2000) qui comprend 4 items.

Dans la présente thèse, nous avons retenu l'échelle développée par Moore (2000). Celle-ci se compose de quatre items, dont deux mesurent directement l'intention de départ des employés, tandis que les deux autres évaluent leur degré de loyauté envers l'organisation.

Cette échelle présente une excellente fiabilité interne ($\alpha = 0{,}91$) et offre une mesure à la fois concise et robuste de l'intention de quitter. Il s'agit d'une échelle courte, particulièrement adaptée aux modèles explicatifs intégrant plusieurs variables (Moore, 2000). De plus, cette échelle a été mobilisée dans des recherches menées en contexte francophone, notamment par Guerrero et Herrbach (2008) ainsi que par Viot et Benraiss-Noailles (2025).

Tableau 18. Échelle de mesure de l'intention de quitter de Moore (2000)

Code	Intitulé de l'item
Int1	Je vais probablement chercher un emploi dans une autre école dans l'année prochaine *I will probably look for a job at a different company in the next year*
Int2	Je vais rechercher activement un travail dans une autre école dans l'année prochaine *I will take steps during the next year to secure a job at a different company*
Int3	Je travaillerai encore pour mon entreprise l'année prochaine (R) *I will be working at the same company this time next year.*
Int4	Je serai encore dans la même école dans cinq ans (R) *I will be with this company five years from now*

3.2.4. Échelle de mesure de la variable médiatrice : le soutien organisationnel perçu

Comme mentionné précédemment, le SOP est retenu comme variable médiatrice dans notre étude. L'échelle du SOP développée par Eisenberger et al. (1986) se compose de 36 items. Elle a été traduite et adaptée en français par Alis et Dumas (2003). Cette version adaptée est composée de 10 items issus de l'échelle originale d'Eisenberger et al. (1986). Le SOP peut également être mesuré par une version abrégée de 16 items de l'échelle originale d'Eisenberger et al. (1986). Cette échelle a été utilisée dans les études de Shore et Tetrick (1991).

Dans notre étude, le SOP a été mesuré à l'aide d'une échelle composée de sept items, issus des travaux de Coyle-Shapiro et Conway (2005). En effet, ces auteurs sélectionnent sept items de cette échelle sur la base des charges factorielles les plus élevées de l'échelle originale proposée par Eisenberger et al. (2001) composée de 36 items. Le coefficient alpha de Cronbach de cette échelle est très satisfaisant ($\alpha = 0,86$). Dans cette échelle, six items représentent l'évaluation positive tandis que le septième item est formulé de manière inversée. Cette même échelle a été utilisée dans des études telles que celles de Guerrero et Herrbach (2009) et plus récemment dans les travaux de Viot et Benraiss-Noailles (2024). Cette échelle apparaît ainsi particulièrement pertinente.

Tableau 19. Échelle de mesure du soutien organisationnel perçu d'Eisenberger et al. (2001)

Code	**Intitulé de l'item**
SOP1	Mon école se soucie de mon bien- être *My employer cares about my wellbeing*
SOP2	Mes contributions au bon fonctionnement de l'école sont valorisées *My employer values my contributions to the well-being of the firm*
SOP3	La direction dans mon école se soucie de mon avis *My employer cares about my opinion.*
SOP 4	Mon école prend en considération mes objectifs et mes valeurs *My employer considers my goals and values*
SOP5	Mon école se soucie de ma satisfaction générale à l'école *My employer cares about my general satisfaction at work.*
SOP6	Mon école est prête à m'aider quand j'ai besoin d'une faveur spéciale *My employer is willing to help me when I need a special favor*
SOP7	Ma direction montre très peu d'inquiétude pour moi (R) *My employer shows very little concern for me*

3.3. Terrain de l'étude

Cette étude vise à approfondir la compréhension de la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences et leur effet sur l'intention de quitter des enseignants des secteurs privé et public au Liban.

3.3.1. Les enseignants : la population ciblée dans notre étude

Dans la présente recherche, la population étudiée comprend les enseignants travaillant dans les écoles privées et publiques couvrant les huit Caza du Liban (Beyrouth, Mont-Liban-Nord, Akkar, Sud, Nabatieh, Bekaa, Baalbeck, Hermel). Cette focalisation nous a amenés à exclure de notre étude les enseignants affectés à des postes administratifs ainsi que ceux occupant des fonctions de direction.

3.3.2. Le questionnaire comme outil de collecte des données quantitatives

Le recours au questionnaire, élément principal de collecte de données dans notre recherche, sera détaillé dans ce qui suit.

3.3.2.1. Construction du questionnaire

Nous avons retenu des questions fermées, grâce à leur facilité d'utilisation, d'administration et leur mode de traitement. Ce type de questions permet une comparaison aisée entre les répondants, dans la mesure où ceux-ci comprennent les questions de la même façon. Cela s'avère essentiel pour un bon traitement des données statistiques (Gavard-Perret et al., 2018).
En ce qui concerne les informations socio-démographiques, nous avons posé des questions concernant l'âge, le sexe, le salaire, le statut, le nombre d'années d'enseignement et le type de contrat de travail des répondants.
En formulant le questionnaire, nous avons pris en considération le choix du vocabulaire précis et familier dans le but de limiter les biais liés à d'éventuelles distorsions d'analyse et d'interprétation des questions. Nous avons utilisé l'échelle de Likert. Cette échelle permet de mesurer les opinions des répondants à l'aide de niveaux d'accord. Chaque échelle est constituée d'une ou plusieurs affirmations auxquelles sont associés différents niveaux de réponses (South et al., 2022), qui servent à décrire une réalité perçue (Jolibert & Jourdan, 2011). Le choix des échelles a été établi en fonction de la fiabilité et de leur homogénéité interne qui s'avère démontrée grâce au coefficient de Cronbach dans les études de références. De plus, nous avons

eu recours à des échelles déjà validées, testées et reconnues dans la littérature pour leur qualité et leur fiabilité (Hair et al., 2010 ; DeVellis, 2017).

Afin de ne pas dépasser la capacité de compréhension des répondants, les modalités de réponses sont présentées sous forme de cinq niveaux allant de ‘pas du tout d’accord’ à ‘tout à fait d’accord’. Notre questionnaire débute par un court paragraphe destiné à remercier les enseignants, à présenter l'importance de cette recherche, et à garantir aux enseignants la confidentialité de leurs réponses, utilisées uniquement pour cette recherche, de manière anonyme.

3.3.2.2. Administration du questionnaire

Le choix du mode d’administration du questionnaire a été effectué en fonction de plusieurs critères. Notre questionnaire a été diffusé par internet de deux manières : par mail et en ligne via l’application WhatsApp. Les répondants, dans ce cas, se connectent en cliquant sur le lien et sont renvoyés directement sur le site du questionnaire. Les enquêtes par internet connaissent de nos jours un succès croissant en raison des nombreux avantages qu’elles offrent. Elles se caractérisent notamment par un bas coût de distribution, un accès rapide à un grand nombre de personnes, et une facilité d’administration (Gavard-Perret et al., 2018).

La diffusion du questionnaire s'est déroulée dans une période particulièrement délicate, caractérisée par la simultanéité de la pandémie de COVID-19, la crise économique et financière, et la pénurie du carburant au Liban. Les mesures de confinement imposées par la pandémie et la pénurie du carburant ont considérablement limité notre accès aux écoles, allant même jusqu'à une interruption totale. A cet effet, seule la possibilité de visiter un nombre limité d’écoles situées à proximité géographique s’était présentée, et c’est lors de ces visites que nous avons eu l'occasion d'engager une communication directe avec les directeurs des écoles visitées, tout en exposant de manière détaillée les objectifs de cette recherche. En raison du COVID-19, les écoles ont été contraintes d'adopter un mode d'enseignement hybride, entre enseignement en présentiel et en ligne, ce qui a facilité notre travail. Cette transition entre présentiel et en ligne a poussé les directions des écoles à créer des groupes sur WhatsApp pour faciliter la communication et l'organisation du travail scolaire. Par ailleurs, au sein d'un nombre d’écoles, nous avons profité de connaissances déjà existantes avec certains enseignants ou membres du personnel, nous appuyant sur l’assistance de ces derniers et sollicitant leur engagement dans la motivation des autres enseignants à compléter le questionnaire.

De plus, une liste fut créée, regroupant des écoles qui sont relativement éloignées et avec lesquelles aucune affiliation préalable n’existait ; et les coordonnées téléphoniques

correspondantes furent collectées par internet pour ensuite communiquer avec les directeurs et les responsables des ressources humaines de ces écoles. L'objectif de ces échanges était de susciter leur collaboration dans le but de motiver les enseignants à prendre part activement à la réalisation du questionnaire, afin d'obtenir un nombre suffisant de réponses. Nous visons à obtenir entre à 200 et 300 réponses en vue de rassembler un échantillon aussi représentatif que possible. Cette taille d'échantillon est également cohérente avec les standards méthodologiques en sciences sociales (Igalens & Roussel, 1998).

Le questionnaire est destiné aux enseignants des établissements d'enseignement publics et privés dans les différents niveaux d'éducation, à savoir la maternelle, le cycle primaire, le complémentaire et le secondaire.

3.3.3. Validation préliminaire de l'enquête par questionnaire

La première version du questionnaire a été constituée en reposant principalement sur des échelles déjà exploitées dans des études antérieures et validées dans divers contextes.

Ultérieurement, après une révision, des ajustements furent introduits d'abord sur les échelles utilisées, pour en faciliter la compréhension. En complément, le questionnaire a fait l'objet d'un examen minutieux par une enseignante de français ainsi qu'une traductrice, dans le souci de garantir la justesse et la fidélité de la traduction.

Le questionnaire a été développé en deux langues : l'anglais et le français, dans le but d'atteindre le plus large échantillon possible parmi les enseignants. Cette approche a été adoptée en raison de la diversité des écoles ciblées. Environ 50 % des écoles sont francophones, 25 % anglophones et 25 % bilingues franco-anglophones (Le Fil Plurilingue, 2014). Cette démarche visait à garantir que le questionnaire soit accessible et compréhensible pour tous les répondants, quel que soit leur niveau de compétence linguistique (notons que la langue maternelle au Liban est l'arabe), afin de recueillir des données pertinentes pour la recherche. Le recours à ces deux langues se justifie par le développement initial des échelles de mesure en anglais ainsi que par leur validation ultérieure dans un contexte francophone. De ce fait, l'utilisation de la version originale garantit la fiabilité tout en évitant les biais liés à la traduction (Hambleton, 2005). De plus la population étudiée est capable de comprendre le questionnaire dans ces langues, ce qui rend leur utilisation préférable (Harzing, 2006). Dans notre recherche la population étudiée est celle des enseignants libanais qui comprennent les deux langues.

3.3.4. Taille, profils et caractéristiques de l'échantillon

Le questionnaire a été adressé au plus grand nombre possible d'écoles dans tout le territoire libanais. La méthode d'échantillonnage non probabiliste choisie était l'échantillonnage de commodité qui consiste à sélectionner des participants en fonction de leur accessibilité ou de leur facilité d'accès (Golzar et al., 2022). La taille de l'échantillon s'élève à 241 répondants. Selon Igalens et Roussel (1998), le nombre idéal pour un échantillon d'individus est de 5 à 10 fois plus grand que le nombre des items présents dans le questionnaire.

D'un point de vue théorique, la détermination de la taille de l'échantillon s'appuie sur l'échelle de mesure du bien-être comportant le nombre le plus élevé d'items dans le questionnaire, soit douze items. Il est généralement préconisé de disposer d'un nombre de répondants compris entre cinq et dix fois le nombre d'items. En conséquence, la taille minimale requise de l'échantillon pour cette étude se situe entre 60 et 120 participants. Une autre manière convenable pour décider de la taille acceptable d'un échantillon revient à calculer statistiquement cette taille. Il faut définir au préalable la taille de la population, le degré de confiance, ainsi que la proportion de l'échantillonnage retenue. Suivant cette perspective, et pour une population semblable à la nôtre, un échantillon d'une taille supérieure à 200 serait convenable pour un degré de confiance de 95 %. De même, « *l'usage de plus en plus répandu de l'AFC conduit à réunir des échantillons d'au moins 200 individus. Cette norme devrait être adoptée si l'utilisation de cette méthode d'équations structurelles est envisagée dans la phase de validation* » (Roussel et al., 2005, p. 256). Ayant obtenu 241 réponses, nous constatons que notre échantillon peut être considéré comme suffisant pour procéder à une analyse quantitative des réponses.

Il est important que les caractéristiques de l'échantillon reflètent la population étudiée afin d'assurer une description fiable et adéquate.

Notre échantillon sera réparti selon le genre, l'âge, le type d'établissement scolaire, le cycle d'enseignement, les années d'expérience, le type de contrat de travail, le salaire et les enseignants en pluri-emploi (travaillant dans plusieurs écoles).

Tableau 20. Résultats de l'analyse descriptive : âge et sexe

Variable	Groupe	Fréquence	Pourcentage
Sexe	Hommes	18	7.5%
	Femmes	223	92.5%
Âge	De 21 à 35 ans	90	37.3 %
	De 36 à 50 ans	107	44.4 %
	>50 ans	44	18.3 %

Les résultats montrent que la tranche d'âge de 36 à 50 ans est la plus représentée (44,3 %), suivie de celle de 21 à 35 ans (37,3 %), tandis que 18,3 % des répondants sont âgés de plus de 50 ans. Cette répartition indique une prédominance des adultes d'âge moyen, tout en assurant une diversité générationnelle au sein de l'échantillon.

L'échantillon des enseignants ayant participé à l'enquête comprend 92.5 % de femmes. Compte tenu des spécificités de la population, les résultats indiquent que les hommes représentent une minorité dans la profession de l'enseignement. En effet, au Liban, on constate que *« la féminisation dans les divers secteurs d'enseignement prédomine »* (Rapport PASEC Liban, 2012, p. 20). De plus, selon El-Khatib et Sawli (2021), le corps enseignant au Liban est constitué de 95,5 % de femmes et 4,5 % d'hommes ; et parfois même l'ensemble du corps enseignant dans quelques établissements scolaires libanais est composé uniquement de femmes (Moummi, 2023).

Tableau 21. Résultats de l'analyse descriptive : type d'école, cycle d'enseignement et expérience

Type d'école	Écoles privées	148	61.4%
	Écoles publiques	93	38.6%
Cycle d'enseignement	Maternelle	66	27.4%
	Primaire	63	26.1%
	Complémentaire	60	24.9%
	Secondaire	52	21.6%
Les années d'expériences	< 5 ans	33	13.7%
	5-10 ans	53	22%
	11-15 ans	44	18.3%
	16-20 ans	29	12%
	21-25 ans	30	12.4%
	>25 ans	52	21.6%

Concernant le type d'école, les réponses obtenues sont les suivantes : pour ce qui est du cycle d'enseignement, on constate que les pourcentages sont assez proches et homogènes : cycle

maternel 27.4 %, cycle primaire 26.1 % cycle complémentaire 24.9 % et cycle secondaire 21.6 %. Cette répartition indique que tous les cycles sont clairement représentés. Ainsi, aucune surreprésentation d'un cycle au détriment des autres.

Environ 33.7 % enseignent avec moins de 10 ans d'expérience, 30.3 % entre 11 et 20 ans d'expérience, et 34 % enseignent avec plus de 21 ans d'expérience. Cette distribution traduit une diversité des profils des répondants, intégrant à la fois des enseignants au début, au milieu et en fin de carrière.

Notre échantillon se caractérise par la prédominance des enseignants exerçant dans des écoles privées 61.4 %, plutôt que celles publiques 38.6 %, ce qui permet une certaine diversité dans le type d'écoles.

Tableau 22. Résultats de l'analyse descriptive : type de contrat et salaire

Contractuel		79	32.8%
Cadre ou permanant		162	67.2%
Travaille dans une autre école en parrallèle	Oui	49	20.3%
	Non	192	79.7%
Salaire mensuel	<1 millions L.L.	54	22.4%
	1-3 millions L.L.	136	56.4%
	3-4 millions L.L.	46	19.1%
	4-5 millions L.L.	4	1.7%
	>5 millions L.L.	1	0.4%

Environ 20.3 % des enseignants travaillent dans une autre école, ceci s'explique par les contraintes économiques, la faiblesse de la rémunération et les contrats à temps partiel.

Cette situation conduit les enseignants à enseigner dans plusieurs écoles afin de garantir une rémunération stable (World Bank, 2021). Notons que les salaires augmentent et varient en fonction de l'expérience et du nombre d'heures contractuelles mensuelles. Plus de la moitié des enseignants touchent un salaire de 1 à 3 millions livres libanaises. Notons qu'avant la crise économique la valeur d'un million de livres libanaises était équivalente à 666.66 $ et 3 millions L.L. équivalaient à 2000 dollars.

3.4. Analyse factorielle en composantes principales (ACP)

Les méthodes exploratoires d'analyses factorielles de traitement des données recueillies sont nombreuses. Bien que ces méthodes ne soient pas identiques, elles garantissent cependant

l'efficacité en tout ce qui concerne la structure factorielle produisent des résultats similaires. Ces méthodes exploratoires sont nombreuses. À savoir : l'ACP ou l'analyse en composantes principales, la méthode en facteurs principaux (AFP), et la méthode du maximum de vraisemblance (Stewart, 1981). Par ailleurs, ces techniques exploratoires cherchent à analyser les relations linéaires susceptibles d'être présentes entre les variables. Elles sont utilisées lors de l'évaluation de la dimensionnalité des échelles de mesure et identification des éléments altérant la qualité de la structure factorielle (Carricano et al., 2010).

L'ACP représente l'une des méthodes exploratoires. Son objectif est de trouver, en utilisant les variables d'origine, une structure factorielle sous-jacente qui sert à expliquer le plus largement possible, les variables. L'AFE propose des dimensions ou des facteurs du concept étudié. Elle étudie les liens linéaires susceptibles d'exister entre les variables. De même, si une telle structure est présente c'est dans le but de simplifier les variables initiales observées en les en les remplaçant par un nombre réduit de composantes. Elle vise à interpréter les liens présents entre les données quantitatives (Henson & Roberts, 2006). En résumé, elle repose sur un traitement algorithmique des données (Berger, 2022).

Nous adoptons dans notre étude l'ACP. Elle se distingue par sa flexibilité considérable et applicable à la plupart des jeux de données (Henson & Roberts, 2006 ; Widaman, 1990). Dans ce qui suit nous développerons cette méthode ainsi que les tests associés pour compléter notre analyse.

3.4.1. Vérification des conditions d'application

L'examen des données recueillies est la première démarche qui doit être effectuée. Cette étape est obligatoire en analyse factorielle. Ces données collectées doivent être factorisables. (Berger, 2022). En effet, les données doivent être proches sans présenter des contradictions et former un ensemble cohérent et des caractéristiques communes (Evrard et al., 2009). En effet, « *le processus de factorisation nécessite que les variables initiales ne soient pas toutes indépendantes les unes des autres* » (Gavard-Perret et al., 2012, p. 247). Ainsi, le test de sphéricité de Bartlett (Stewart, 1981) et le test de KMO (Kaiser et al., 1974) sont les plus fréquemment utilisés pour s'assurer de l'adéquation des données.

Test de sphéricité de Bartlett

Le test de sphéricité de Bartlett est utilisé pour vérifier l'hypothèse nulle. Il est significatif sur de grands échantillons (Stewart, 1981). Ce test est utilisé pour s'assurer si les variables sont indépendantes, ou possèdent un lien entre elles. Si les variables ne sont pas liées, elles ne sont

dès lors pas idéales pour une analyse factorielle. Dans ce cas, l'hypothèse nulle stipule l'absence de corrélation. La valeur significative de ce test doit être inférieure à 0.05 (Gavard-Perret et al., 2012 ; Stewart, 1981).

Test Kaiser-Meier-Olkin

KMO, également connu sous le nom de MSA « Measure of Sampling Adequacy » est un test employé dans le but d'évaluer le degré de corrélation entre les items tout en s'assurant qu'ils sont élevés, afin de trouver des dimensions communes. Ce test mesure l'adéquation de l'échantillon et constitue une statistique indiquant la part de variance d'une variable pouvant être expliquée par des facteurs sous-jacents. En d'autres termes, l'indice KMO permet d'évaluer le degré de cohérence entre les variables ainsi que la présence d'une structure factorielle acceptable décrivant les relations entre celles-ci (Berger, 2022). La valeur obtenue doit être proche de 1.0. Cette valeur nous indique l'utilité de l'analyse factorielle et la stabilité de la structure factorielle des données obtenues. Chaque valeur obtenue, inférieure à 0.50, est considérée comme inacceptable et non significative (Kaiser & Rice, 1974).

Tableau 23. Interprétation des valeurs KMO

KMO	Interprétation
< 0.5	Inacceptable
0.5 – 0.59	Misérable
0.6 – 0.69	Médiocre
0.7 – 0.79	Intermédiaire
0.8 – 0.89	Méritoire
> 0.9	Merveilleux

Source : Kaiser et Rice (1974)

Afin de vérifier adéquation des données, ces deux tests ont été effectués pour chaque échelle.

3.4.2. Détermination du nombre de facteurs à retenir

Comme indiqué précédemment, l'ACP propose une structure factorielle des variables étudiées. L'étape suivante consiste à déterminer le nombre de facteurs à retenir. Ce dernier peut être déterminé par plusieurs approches (Gavard-Perret et al., 2012). Dans certains cas, il se peut que les informations rassemblées divergent de la théorie. Dans ces cas, plusieurs méthodes sont mobilisées afin de déterminer le nombre de facteurs à retenir et, le cas échéant, les items à éliminer, dans la mesure où elles ne reposent pas sur un seuil quantitatif unique (Carricano et

al., 2010). Parmi ces méthodes, citons les critères de Catell et de Kaiser (Cattell, 1966 ; Kaiser & Rice, 1974).

Critère de Cattell ou le Scree test

Ce critère se base sur l'analyse d'une représentation graphique. Les valeurs propres de chaque facteur extrait sont présentées sur un graphique de manière décroissante (Cattell, 1966). L'approche exige de repérer le point de rupture déterminant ainsi le moment où la courbe tend à s'aligner à l'axe des abscisses. En d'autres termes, dans cette phase, l'information ajoutée n'est pas très pertinente et il faut retenir uniquement les facteurs précédents (Gavard-Perret et al., 2012).

Critère de Kaiser

L'indice de Kaiser est nommé aussi le critère de valeur propre ''Eigenvalues''. Cet indice statistique représente l'un des indices les plus utilisés en tout ce qui concerne le choix des facteurs à retenir dans l'étude (Stewart, 1981). Il est considéré comme un indice de décision des plus objectifs et simples à exécuter (Fabrigar et al., 1999). Selon cet indice, seules les composantes dont la valeur propre est supérieure à 1 sont retenues (Evrard et al., 1997 ; Kaiser, 1960).

Critère de pourcentage total de variance

Ce test se base sur une vision plus générale de la variance restituée, le chercheur dans ce cas doit fixer un seuil minimum de la variance cumulée, du nombre de facteurs retenus. Les facteurs retenus doivent expliquer une part substantielle de la variance totale. Une solution factorielle acceptée en sciences sociales doit restituer un minimum de 60 % de la variance (Hair et al., 2000).

Après avoir déterminé le nombre de facteurs à retenir, l'étape suivante consiste à épurer les échelles de mesure par le test communalités qui renvoie la part de part de variance de l'item expliquée par les facteurs (Carricano et al., 2010, p. 69). Une fois ce test effectué, les valeurs des communalités doivent être supérieures à 0.5 pour qu'elles soient acceptables. Tout item ayant une valeur inférieure à 0,5 sera éliminé (Evrard et al., 2009).

3.4.3. Interprétation de la solution factorielle (rotation)

Comme nous l'avons indiqué, la première étape de l'analyse consiste à déterminer le nombre de facteurs. La compréhension et l'interprétation des dimensions issues de l'analyse factorielle, sont primordiales. A cette fin, une rotation des facteurs peut s'avérer utile afin d'obtenir une solution factorielle plus claire et facile à interpréter (Gavard-Perret et al., 2018).

Les méthodes de rotation visent à maximiser les saturations élevées sur un facteur et faibles sur les autres (Berger, 2022). En d'autres termes, la rotation se fait quand chaque indicateur tend à être principalement associé à un seul facteur (Carricano et al., 2010).

Les méthodes de rotation sont utiles pour démontrer clairement les différences qui existent entre les facteurs (Gavard-Perret et al., 2018). Dans l'analyse factorielle, on distingue deux types de rotations : orthogonale et oblique. Une rotation est dite orthogonale, quand les facteurs restent indépendants et forment un angle droit. Elle est dite oblique quand les facteurs sont corrélés entre eux (Jolibert & Jourdan, 2006).

Il existe plusieurs types de rotation orthogonale.

-La rotation *Varimax* est utilisée pour maximiser la variance des saturations afin de faciliter l'interprétation. C'est la rotation la plus courante (Carricano et al., 2010).

-La rotation *Quartimax* est utilisée afin de réduire la complexité des variables et le nombre de facteurs requis à l'explication de chaque variable. C'est une rotation qui aide à simplifier le mode d'analyse des variables (Berger, 2022).

-La rotation *Equamax* est un compromis entre les deux rotations Varimax et Quartimax. Son objectif est de minimiser simultanément le nombre de variables et le nombre de facteurs (Carricano et al., 2010).

La rotation oblique se présente sous les formes suivantes :

-La rotation *Direct Oblimin* : c'est une méthode favorisant des corrélations plus ou moins élevées entre les facteurs. Dans ce cas plus le paramètre delta approche de zéro, plus les axes seront obliques.

-La rotation *Direct Quartimin* : c'est une méthode qui produit des corrélations élevées entre les facteurs (Stafford & Bodson, 2006).

Le choix des méthodes de rotation se fait en fonction des besoins de l'étude. Dans le cadre de notre thèse, nous opterons pour la rotation orthogonale Varimax car elle aide à l'obtention d'une structure factorielle simple à analyser et à interpréter. Cette rotation est utilisée afin de diminuer le nombre d'items ayant de fortes corrélations sur chaque facteur et de simplifier l'analyse des

facteurs. Il est préférable d'utiliser cette méthode si une faible corrélation entre les facteurs existe (inférieure à 0,30) (Carricano et al., 2010).

3.4.4. L'analyse de la consistance interne des échelles : la validité et la fiabilité

Le test de la fiabilité et de la validité de l'échelle revêt un intérêt pour les chercheurs en raison de leur impact sur les résultats du travail. Dans cette étape, venant après l'extraction des composantes, il est indispensable de tester par les méthodes convenables, la fiabilité et la validité des scores des échelles de mesure (Berger, 2021). La validité renvoie à la capacité des échelles à mesurer de manière efficace le construit qu'elles sont censées mesurer (Gavard-Perret et al., 2018 ; Jolibert & Jourdan, 2011).

3.4.4.1. La fiabilité de consistance interne

Selon Evrard et al. (2009) la cohérence de la mesure d'un instrument détermine sa fiabilité. De ce fait, plus l'instrument mesure de manière stable et cohérente, ce qu'il doit mesurer, plus l'échelle sera fiable.

Ce test est utile pour savoir si les items mesurant un même concept fournissent des résultats proches, une fois administrés dans des conditions similaires (Delacroix et al., 2021). Diverses techniques sont utilisées afin de mesurer la fiabilité des échelles de mesure. Parmi les principales méthodes (Gavard-Perret et al., 2018), on distingue :

-La technique des formes alternatives : elle repose sur l'utilisation de deux versions équivalentes d'un même instrument afin d'en tester la fiabilité.

Il convient de distinguer cette technique de l'évaluation de la cohérence interne, qui est mesurée à l'aide d'indicateurs tels que le coefficient alpha de Cronbach ou le Rhô de Jöreskog.

-La technique du ‘’Split half’’ : la fiabilité est étudiée après avoir divisé les items en deux sous-ensembles, le questionnaire est administré afin de comparer par la suite les résultats obtenus.

-Méthode ‘’Test-retest’’ : cette technique vise à répéter l'administration du même questionnaire à un même échantillon dans deux moments distincts. Cette méthode vise à comparer les résultats obtenus dans les deux collectes.

Dans le cadre de cette étude, nous avons évalué la cohérence interne des échelles à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. L'indice Rhô de Jöreskog sera utilisé dans l'analyse confirmatoire.

- Le test de cohérence alpha de Cronbach

L'alpha de Cronbach indique le degré de la fiabilité, ou la cohérence interne, d'un ensemble d'éléments d'échelle (Evrard et al., 1997). Chaque échelle est utilisée pour mesurer une variable

précise. De ce fait, tous les items dans cette échelle doivent être liés de manière cohérente (Igalens & Roussel, 1998). Le coefficient alpha « *permet de vérifier si les personnes donnent des réponses cohérentes à tous les énoncés servant à mesurer une même variable* ». Ce test est l'un des plus couramment utilisés (Laurencelle, 2021).

En pratique, la valeur de l'alpha dépend de l'augmentation des items inter-corrélés. Ainsi, le nombre d'items dans une échelle et les inter-corrélations moyennes déterminent l'alpha de Cronbach. Une valeur élevée indique que la cohérence interne est élevée. Pour l'améliorer, il convient de supprimer les items qui détériorent la fiabilité de l'échelle tout en maintenant ceux qui l'augmentent (Berger, 2022). La norme de Nunnally et Bernstein (1994) est utilisée dans plusieurs recherches dans la littérature (Hair et al., 2010 ; DeVellis, 2017). En effet, la valeur du coefficient alpha doit varier entre 0 et 1. Quand la valeur est supérieure à 0.9, la cohérence interne se trouve satisfaisante. Lorsque le coefficient est entre 0.6 et 0.8, il est considéré comme acceptable au niveau de l'analyse exploratoire (Blunch, 2025). Dans le cadre de cette recherche, nous adoptons le seuil 0.7 ou 0.6 comme acceptable. Il convient de noter que, selon Evrard et al. (1997), un seuil unique acceptable et bien justifié au niveau de l'analyse n'existe pas dans la littérature.

Tableau 24. Interprétation des valeurs de l'Alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach	Interprétation
< 0.60	Inacceptable
0.60 – 0.70	Acceptable
0.71 – 0.80	Faible
0.81 – 0.90	Bonne
> 0.90	Excellente

Source : Peterson (1994)

3.4.5. Analyse factorielle, indice de KMO, et test de Bartlett

Dans ce qui suit nous présenterons l'analyse factorielle, l'indice de KMO ou Kaiser, Meyer et Olkin désigné aussi par MSA « *Measure of Sampling Adequacy* » (mesure de l'adéquation de l'échantillonnage), et le test de Bartlett des échelles retenues dans le cadre de notre thèse.

3.4.5.1. Échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

Pour cette échelle, l'analyse factorielle, l'indice KMO et le test de Bartlett furent d'abord utilisés comme détaillé ci-dessous, pour ensuite mettre en œuvre l'analyse de la fiabilité et de la cohérence interne. Les résultats détaillés de l'AFE sont présentés en annexes (annexe 1).

3.4.5.1.1. Analyse factorielle, indice KMO et test de Bartlett

Dans cette étape et avant de procéder à une ACP, il faut s'assurer que les données sont adaptées à une analyse factorielle. Le résultat du test de KMO pour l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences est de 0.751. C'est une valeur supérieure à 0.7. Ceci indique que les corrélations entre les variables sont suffisantes, alors, il existe une adéquation satisfaisante de l'échantillon. Le test de Bartlett est dès lors significatif < 0.05 . Ceci permet de conclure que l'hypothèse nulle est à rejeter : les données proviennent d'une population pour laquelle la matrice serait une matrice d'identité. Donc, les corrélations entre les variables sont significatives, il existe au moins un item qui a une variance inégale aux autres. Selon la structure factorielle de l'échelle mesurant la perception des pratiques de développement des compétences, et conformément aux critères relatifs à la qualité de la représentation factorielle, il est préférable d'éliminer les items qui ont une valeur d'extraction plus petite que 0.5.

L'analyse factorielle exploratoire initiale révèle que l'item Comp1 « J'ai la possibilité de développer suffisamment mes compétences pour pouvoir trouver un emploi aussi intéressant ailleurs » présente une valeur d'extraction de 0,255, tandis que l'item Comp3 « Au cours du temps, on m'a permis d'assumer des responsabilités croissantes » affiche une valeur de 0,376. Par ailleurs, la variance expliquée par ce premier modèle s'élève à 47,653 %, un niveau jugé insuffisant. Ces résultats justifient l'élimination progressive de ces deux items.

Dans un premier temps, l'item Comp1 a été supprimé et l'analyse factorielle a été reconduite. Les résultats indiquent que le test de sphéricité de Bartlett est significatif < 0,05, attestant de l'existence de corrélations suffisantes entre les variables. De plus, l'indice de KMO atteint une valeur de 0,725, supérieure au seuil minimal recommandé de 0,70, confirmant ainsi l'adéquation de l'échantillon à l'analyse factorielle. Lors de cette seconde analyse, l'item Comp3 présente toujours une valeur d'extraction inférieure au seuil requis (0,408 < 0,50), bien que le pourcentage de variance expliquée augmente à 55,418 %. Ces résultats conduisent à l'élimination définitive de l'item Comp3.

Une dernière analyse factorielle a alors été réalisée après la suppression de cet item. Les résultats obtenus, jugés satisfaisants tant sur le plan des communalités que de la variance expliquée, sont présentés dans le tableau 25.

Tableau 25. Indice KMO et test de Bartlett de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences après suppression des items[12]

Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		.705
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	153.158
	Dl	3
	Signification de Bartlett	<.001

Après purification, l'indice de KMO indique une valeur de 0.705, qui est plus grande que 0.7, alors elle est acceptable pour continuer le test. Il indique que les corrélations entre les items sont satisfaisantes. Le test de Bartlett est significatif. Alors la matrice de corrélation n'est pas une matrice d'identité. L'hypothèse nulle d'indépendance des variables est rejetée. Les corrélations ne sont pas toutes égales à zéro. Nous pouvons donc poursuivre l'analyse.

Tableau 26. Les valeurs d'extraction de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

	Items	Initial	Extraction
Comp2	Mon école me donne la possibilité de changer de poste pour mieux développer mes compétences	1	.655
Comp4	J'ai accès à des formations qui augmentent mes chances de promotion	1	.596
Comp5	Je suis récompensé(e) pour les compétences que j'acquiers dans mon travail	1	.719
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales			

Dans le tableau 26, les valeurs d'extraction des trois items qui composent la première échelle sont plus grandes que 0.5.

[12] les items: Comp 1 et Comp3

Tableau 27. Résultats de l'ACP de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1.943	64.764	64.764	1.943	67.764	64.76
2	.622	20.744	85.508			
4	.435	14.492	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales						

La suppression des items permet d'obtenir une très bonne valeur de la variance expliquée, qui s'élève à 64.764 %. En d'autres termes, le tableau 27 nous indique qu'un facteur a une valeur propre > 1. Un seul facteur explique 64,764 % de la variance totale.

Tableau 28. Structure factorielle de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

		Facteur
	Items	1
Comp2	Mon école me donne la possibilité de changer de poste pour mieux développer mes compétences	.848
Comp4	J'ai accès à des formations qui augmentent mes chances de promotion	.809
Comp5	Je suis récompensé(e) pour les compétences que j'acquiers dans mon travail	.754
Méthode d'extraction : Analyse en Composantes Principales 1 composante extraite		

Les résultats de l'ACP montrent que le construit est unidimensionnel. Les saturations factorielles indiquent que ces trois items chargent fortement sur le facteur principal (supérieur à 0.5 après l'élimination de Comp 1 et Comp3). Nous pouvons ainsi conclure la validité interne de l'échelle. Nous observons que les trois items saturent plus fortement ce facteur et permettent par conséquent de le définir. Alors, ces items sont conservés pour représenter l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences.

3.4.5.1.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne

À l'issue de l'ACP, l'échelle de la perception des pratiques de développement des compétences épurée des items 1 et 3 démontre un niveau de cohérence interne très satisfaisant (α = 0,727). La valeur α est très bonne, car elle dépasse le seuil minimum requis de 0.70 (Nunnally & Bernstein, (1994).

Tableau 29. Moyenne, variance et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

Item	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Comp 2	15.23	8.237	.584	.631
Comp 4	14.62	9.303	.526	.659
Comp 5	15.40	7.857	.586	.631

Les items qui composent l'échelle sont bien corrélés et représentent fortement l'échelle. Dans le but d'interpréter les résultats de la moyenne d'une échelle de Likert sur 5 niveaux : allant de ''fort désaccord'' pour les valeurs entre 1 et 1.8, en ''désaccord'' pour les valeurs entre 1.9 et 2.6, ''neutre'' pour les valeurs entre 2,7 et 3,4, en ''accord'' pour les valeurs entre 3.5 et 4,2 et ''fortement d'accord'' pour la valeur entre 4.3 et 5.

Tableau 30. Coefficient de fiabilité alpha de Cronbach pour l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.727	3

3.4.5.2. Échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

La même analyse détaillée des indices et tests effectués sera présentée pour l'échelle de mesure des perceptions des pratiques de rémunération.

3.4.5.2.1. Analyse factorielle et indice de KMO et test de Bartlett de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Nous commençons par la vérification de l'adéquation des données à l'analyse factorielle. L'indice de KMO indique une valeur de 0.703, plus grande que 0.7. Il nous indique que les corrélations entre les items sont satisfaisantes. Le test de Bartlett est significatif. Les corrélations ne sont pas toutes égales à zéro. Ce qui permet ainsi de conclure que les données sont factorisables. L'ACP indique que deux composantes principales doivent être supprimées. L'examen de la qualité de représentation indique qu'il est préférable d'éliminer Rem3 « le salaire comparé sur le marché » ayant une valeur 0.313 inférieure à 0.5 qui constitue la limite acceptable dans notre travail, ainsi que Rem 5 « les performances exceptionnelles de certains salariés sont régulièrement reconnues » ayant comme valeur 0.446. La variance totale expliquée est de 53.582%.

Les résultats de l'ACP après l'élimination de l'item Rem3 présentent un indice de KMO de 0.735, une valeur de Sig plus petite que 0.05 et une variance totale expliquée de 61.44 %. L'examen de la qualité de représentation indique qu'on doit même éliminer l'item Rem 5 ayant une valeur inacceptable de 0.432. Les résultats de l'ACP après l'élimination de cet item sont présentés dans le tableau 31.

Tableau 31. Tests KMO et Bartlet de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération, après l'élimination de Rem 5 er Rem3

Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		.735
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	288.915
	dl	3
	Signification de Bartlett	<.001

L'indice de KMO est acceptable avec une valeur de 0.735. Le test de Bartlett est significatif avec une valeur plus petite que 0.05. Les données sont factorisables.

Tableau 32. Les valeurs d'extraction de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération, après élimination des items Rem5 et Rem3

		Facteur	Extraction
	Items		
Rem1	Ma rémunération reflète bien ma performance	1.000	. 831
Rem2	Ma rémunération reflète bien ma valeur dans l'école	1.000	.790
Rem4	Mon équipe de travail est correctement récompensée pour sa contribution ou son efficacité (primes)	1.000	.534
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales après l'extraction de Rem3 puis Rem5			

Le tableau 32 indique que les valeurs d'extraction de trois items sont plus grandes que 0.5. Alors, ces items sont conservés pour représenter l'échelle de la perception des pratiques de rémunération, dans la suite des analyses.

Tableau 33. ACP de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.155	71.835	71.835	2.155	71.835	71.835
2	.624	20.794	92.629			
4	.221	7.371	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales						

Le tableau 33 confirme qu'un seul facteur a une valeur propre plus grande que 1 et explique 71.835% de la variance totale. Tous les éléments de l'échelle ont une saturation factorielle, sur la composante principale. Alors on peut aboutir à la validité interne de l'échelle.

Tableau 34. Structure factorielle de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Matrice des composantes		
Items		Composante 1
Rem1	Ma rémunération reflète bien ma performance	.912
Rem2	Ma rémunération reflète bien ma valeur dans l'école	.889
Rem4	Mon équipe de travail est correctement récompensée pour sa contribution ou son efficacité	.730
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. a. 1 Extraction de composante.		

Les valeurs des composantes dans le tableau 34 indiquent que ces trois items ont une satiration factorielle sur le facteur principal (supérieure à 0.5). Ces trois variables saturent plus fortement sur ce facteur et permettent par conséquent de le définir Ces items sont conservés pour représenter l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération dans la suite des analyses.

3.4.5.2.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne

Dans ce qui suit, la moyenne, variance et fiabilité de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération seront représentées.

Tableau 35. Moyenne, variance et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Item	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
Rem 1	12.29	12.448	.693	.713
Rem 2	12.28	13.485	.614	.742
Rem 4	12.00	13.768	.622	.740

Le tableau 35 indique la contribution de chaque variable à la composante principale.

Tableau 36. Coefficient de fiabilité alpha de Cronbach de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'items
.801	3

La valeur d'alpha de Cronbach 0.801. Cette valeur suggère que les trois items sont globalement corrélés entre eux et mesurent de manière relativement homogène le même construit, ce qui confirme la fiabilité acceptable de l'échelle

3.4.5.3. Échelle de mesure du soutien organisationnel perçu

Pour cette échelle, l'analyse et les tests furent détaillés.

3.4.5.3.1. Analyse factorielle et indice de KMO et le test de Bartlett de l'échelle de mesure du soutien organisationnel perçu

L'indice de KMO présente une valeur de 0.869, plus grande que 0.7. Il nous indique que les corrélations entre les items sont satisfaisantes et sont donc acceptables. Le test de Bartlett est significatif ayant une valeur plus petite que 0.05. Alors la matrice de corrélation n'est pas une matrice d'identité. Les données sont factorisables.

L'ACP indique qu'une seule composante principale doit être extraite. Après avoir cherché les valeurs d'extraction on trouve que l'item SOP7 « Ma direction montre très peu d'inquiétude pour moi », doit être éliminé car il a une valeur de (0.093) qui est plus petite que 0.5. Le pourcentage de variance totale expliquée est de 59.167 %. Le tableau 37 présente les résultats du KMO et du test de Bartlett de l'échelle de mesure du SOP, après suppression de l'item.

Tableau 37. Indice KMO et test de Bartlett du SOP de l'échelle du SOP après l'élimination de l'item SOP7

Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		.874
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	882.997
	Dl	15
	Signification de Bartlett	<.001

La valeur de KMO de 0.874 est plus grande que 0.7, ce qui rend l'analyse factorielle pertinente. Ceci nous indique que les corrélations entre les items sont adéquates. Le test de Bartlett est significatif, sa valeur <.001. Nous pouvons en déduire que les données sont adaptées à l'analyse factorielle.

Tableau 38. Valeurs d'extraction de l'échelle de mesure du SOP après élimination de l'item SOP7 (communalités)

		Extraction
	Items	1
SOP1	Mon école se soucie de mon bien-être	.675
SOP2	Mes contributions au bon fonctionnement de l'école sont valorisées	.658
SOP3	La direction dans mon école se soucie de mon avis	.671
SOP 4	Mon école prend en considération mes objectifs et mes valeurs	.772
SOP5	Mon école se soucie de ma satisfaction globale générale à l'école	. 767
SOP6	Mon école est prête à m'aider quand j'ai besoin d'une faveur spéciale	.526
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales après élimination de l'item SOP7		

La nouvelle valeur d'extraction des items testés est supérieure à 0.5.

Tableau 39. Résultats de l'ACP de l'échelle de mesure du SOP

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	4.069	67.824	67.824	4.069	67.824	67.824
2	.584	9.739	77.563			
3	.500	8.326	85.889			
4	.368	6.129	92.018			
5	.285	4.744	96.762			
6	.194	3.238	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales (après extrait de SOP7)						

Le tableau 39 indique que le construit SOP est unidimensionnel et explique 67.82% de la variance totale.

Tableau 40. Structure factorielle de l'échelle de mesure du SOP

Matrice des composantes		
Items		Composante 1
SOP1	Mon école se soucie de mon bien-être	.822
SOP2	Mes contributions au bon fonctionnement de l'école sont valorisées	.811
SOP3	La direction dans mon école se soucie de mon avis	.819
SOP4	Mon école prend en considération mes objectifs et mes valeurs	.878
SOP5	Mon école se soucie de ma satisfaction globale générale à l'école	.876
SOP6	Mon école est prête à m'aider quand j'ai besoin d'une faveur spéciale	.726
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales a. 1 Extraction des composantes.		

Le tableau 40 indique que les six items ont une saturation factorielle sur la composante principale (valeurs supérieures à 0.5). Il indique la contribution de chaque variable à cette composante.

3.4.5.3.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne

La moyenne, la variance et le test de fiabilité seront présentés dans le tableau 41.

Tableau 41. Moyenne, variance et test de fiabilité de l'échelle de mesure du SOP

Item	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des items corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
SOP1	21.46	17.432	.698	.738
SOP2	21.46	18.351	.694	.743
SOP3	21.60	17.991	.674	.744
SOP4	21.53	17.617	.770	.727
SOP5	21.72	16.787	.797	.718
SOP6	21.26	19.409	.595	.762

Avec une valeur d'alpha de Cronbach 0,762, alors nous déduisons une cohérence entre les six items.

Tableau 42 . Coefficient de fiabilité de Cronbach pour l'échelle de mesure du SOP

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'items
.762	6

3.4.5.4. Échelle de mesure de l'intention de quitter

Pour cette échelle, les analyses et les tests statistiques ont été réalisés

3.4.5.4.1. L'indice de KMO et le test de Bartlett de l'échelle de mesure de l'intention de quitter

Le tableau 43 montre que la valeur de l'indice de KMO est de 0,700, alors elle est acceptable. La valeur du test de Bartlett est significative.

Tableau 43. Indice KMO et test de Bartlett du SOP de l'échelle de mesure de l'intention de quitter

Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		.700
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	839.506
	dl	6
	Signification de Bartlett	<.001

Le tableau 44 montre que les quatre items qui forment le troisième construit « l'intention de quitter » ont une valeur d'extraction plus grande que 0,5. Alors, il n'est pas nécessaire d'éliminer un item parmi ces quatre.

Tableau 44. Valeur d'extraction de l'échelle de mesure de l'intention de quitter

	Items	Facteur	Extraction
INT1	Je vais chercher un emploi dans une autre école dans l'année qui vient	1.000	. 826
INT2	Je vais rechercher activement un travail dans une autre école dans l'année qui vient	1.000	.822
INT3	Je travaillerai encore pour mon entreprise l'année prochaine	1.000	.671
INT4	Je serai encore dans la même école dans cinq ans	1.00	.666
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales			

Le tableau 45 montre que l'echelle de l'intention de quitter est unidimensionnel, c'est-à-dire, il est représenté par un seul facteur qui explique 74,64 % de la variance totale.

Tableau 45. Résultats de l'ACP de l'échelle de mesure de l'intention de quitter

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.986	74.644	74.644	2.986	74.644	74.644
2	.674	16.843	91.487			
3	.290	7.259	98.745			
4	.50	1.255	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales						

La valeur des composantes de ces quatre items à un poids sur la composante principale (supérieure à 0,5).

Tableau 46. Structure factorielle de l'échelle de mesure de l'intention de quitter

Matrice des composantes		
Items		Composante 1
INT1	Je vais chercher un emploi dans une autre école dans l'année qui vient	.909

INT2	Je vais rechercher activement un travail dans une autre école dans l'année qui vient	.906
INT3	Je travaillerai encore pour mon entreprise l'année prochaine	.816
INT4	Je serai encore dans la même école dans cinq ans	.816
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. a. 1 Extraction des composantes.		

3.4.5.4.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne de l'échelle de mesure de l'intention de quitter

Les valeurs de la moyenne, de la variance ainsi que le coefficient de fiabilité sont présentés dans le tableau 47.

Tableau 47. Moyenne, variance et test de fiabilité de mesure de l'intention de quitter

Item	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des item corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
INT1	7.1618	8.711	.829	.823
INT2	7.1784	8.914	.828	.823
INT3	7.5685	10.855	.686	.878
INT4	7.2199	10.672	.680	.880

La valeur de l'alpha de Cronbach de 0,886, la cohérence interne entre les items est satisfaisante.

Tableau 48. Coefficient de fiabilité de Cronbach pour l'échelle de mesure de l'intention de quitter

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'items
.886	4

3.4.5.5. Échelle de mesure de l'engagement affectif

L'Échelle de mesure de l'engagement affectif a aussi été soumise aux différents tests.

3.4.5.5.1. L'indice de KMO et le test de Bartlett de l'échelle de mesure de l'engagement affectif

L'indice de KMO indique une valeur de 0,842, plus grande que 0,7. Il représente une valeur excellente. Il nous indique que les corrélations entre les items sont suffisantes, ce qui est acceptable. Concernant le test de Bartlett, sa valeur est significative. Les données sont factorisables.

L'ACP indique qu'une seule composante principale doit être extraite. L'examen des valeurs d'extraction montre que l'item Eng1 « Je ne me sens pas comme un membre de la famille dans cette école » présente une valeur de 0,442 qui est plus petite que 0,5. Le pourcentage la variance totale expliquée est de 60,145 %. Le tableau 49 présente les nouveaux résultats du KMO et du test de Bartlett de l'échelle de mesure de l'engagement affectif après élimination de l'item ENG1.

Tableau 49. Indice KMO et test de Bartlett de l'échelle de mesure de l'engagement affectif après l'élimination de l'item ENG1

Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		.815
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	573.613
	Dl	10
	Signification de Bartlett	<.001

Le tableau 50 présente un indice de KMO de 0,815, ce qui correspond à une valeur acceptable.

Tableau 50. Valeur d'extraction de l'échelle de mesure de l'engagement affectif

		Facteur	Extraction
	Items		1
ENG2	Cette école signifie énormément pour moi sur le plan affectif	1.000	.714
ENG3	Je ne me sens pas lié(e) à cette école de façon émotionnelle	1.000	.576
ENG4	Je serais très content(e) de passer le reste de ma carrière avec cette école	1.000	.673
ENG5	Je ressens vraiment les problèmes de cette école comme s'ils étaient les miens	1.000	.607
ENG6	Je ne ressens pas de sentiment d'attachement puissant envers mon école	1.000	.679
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales			

Les cinq items de l'échelle de l'engagement affectif ont une valeur d'extraction plus grande que 0,5.

Tableau 51. Résultats de l'ACP de l'échelle de mesure de l'engagement affectif

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
2	3.249	64.986	64.986	3.249	64.986	64.986
3	.728	14.570	79.556			
4	.424	8.476	88.032			
5	.321	6.411	94.443			
6	.278	5.557	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales						

L'analyse factorielle montre que le construit « Engagement affectif » s'organise autour d'une seule dimension. Le facteur extrait explique à lui seul 64,986 % de la variance totale, ce qui confirme la pertinence d'une représentation unidimensionnelle du construit.

Tableau 52. Structure factorielle de l'échelle de mesure de l'engagement affectif

Matrice des composantes		
Items		Composante 1
ENG2	Cette école signifie énormément pour moi sur le plan affectif	.845
ENG3	Je ne me sens pas lié(e) à cette école de façon émotionnelle	.759
ENG4	Je serais très content(e) de passer le reste de ma carrière avec cette école	.821
ENG5	Je ressens vraiment les problèmes de cette école comme s'ils étaient les miens	.779
ENG6	Je ne ressens pas de sentiment d'attachement puissant envers mon école	.824
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales a. 1 Extraction de composantes		

Dans le tableau 52, les cinq items présentent des saturations factorielles supérieures à 0,5 sur la composante principale. En d'autres termes, les cinq items saturent plus fortement sur ce facteur et permettent par conséquent de le définir.

3.4.5.5.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne de l'échelle de mesure de l'engagement affectif

Les valeurs de la moyenne, de la variance ainsi que le coefficient de fiabilité sont présentées dans le tableau 53.

Tableau 53. Moyenne, variance et test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'engagement affectif

Item	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un item	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un item	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'item
ENG2	19.1286	18.996	708	.833
ENG3	19.3112	17.065	.701	.830
ENG4	19.4813	17.884	.651	.839
ENG5	19.3195	19.135	.593	.846
ENG6	19.2988	17.202	.764	.818

Avec une valeur alpha de Cronbach 0,867, il existe alors une cohérence interne satisfaisante entre les cinq items.

Tableau 54. Coefficient de fiabilité de Cronbach pour l'échelle de mesure de l'engagement affectif

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'items
.867	5

3.4.5.6. Échelle de mesure du bien-être

La dernière échelle retenue dans notre étude, celle du bien-être, a également été soumise aux différents tests.

3.4.5.6.1. L'indice de KMO et le test de Bartlett de l'échelle de mesure du bien-être

L'indice de KMO indique une valeur de 0,927, plus grande que 0,7. Il représente une valeur excellente. Il indique que les corrélations entre les items sont suffisantes et donc acceptables. Avec une valeur inférieure à 0,05, le test de Bartlett est significatif. Alors la matrice de corrélation n'est pas une matrice d'identité. Les données sont factorisables.

La recherche des valeurs d'extraction nous permet de trouver que l'item BE7 (tendu) présente une valeur de 0,477 qui est plus petite que 0,5. Le pourcentage de variance totale expliquée est

de 55,364. Le tableau 55 présente les nouveaux résultats des tests KMO et Bartlett de l'échelle de mesure du bien-être après élimination de l'item BE7[13].

Tableau 55. Indice KMO et test de Bartlett de l'échelle de mesure du bien-être après l'élimination de l'item BE7

Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		.927
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1660.905
	Dl	55
	Signification de Bartlett	.000

L'indice de KMO (0,927) et tout à fait satisfaisant, et le test de Bartlett est significatif au seuil de $p < 0,001$. Ces tests statistiques satisfaisants nous permettent de procéder à une analyse factorielle.

Tableau 56. Valeur d'extraction de l'échelle de mesure du bien-être

		Facteur	Extraction
BE1	Calme	1.000	.587
BE2	Content(e)	1.000	.630
BE3	Détendu(e)	1.000	.527
BE4	De bonne humeur	1.000	.777
BE5	Enthousiaste	1.000	.667
BE6	Optimiste	1.000	.625
BE8	Inconfortable	1.000	.725
BE9	Inquiet(e)	1.000	.726
BE10	Déprimé(e)	1.000	.777
BE11	Morose	1.000	.692
BE12	Misérable	1.000	.703
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales			

Le tableau 56 montre la qualité de représentation de l'échelle. Les valeurs d'extraction sont plus grandes que 0,5 après l'élimination de l'item BE7. Ces items seront conservés pour représenter l'échelle de mesure du bien-être.

[13] BE7: Tendu(e)/ *Tense*

Tableau 57. Structure factorielle de l'échelle de mesure du bien-être

	Matrice des composantes		
Items		Composante 1	Composante 2
BE1	Calme	.695	
BE2	Content(e)	.682	
BE3	Détendu(e)	.695	
BE4	De bonne humeur	-801	
BE5	Enthousiaste	.777	
BE6	Optimiste	.720	
BE8	Inconfortable		.792
BE9	Inquiet(e)		.818
BE 10	Déprimé(e)		.774
BE11	Morose		.772
BE12	Misérable		.752
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales			

Selon le tableau 57, le premier facteur inclut les items du bien-être positif, tandis que le second facteur englobe les items du bien-être négatif. Nous observons que les 11 items saturent plus fortement sur ces deux facteurs et permettent par conséquent de le définir. Le poids de chacun est plus grand que 0,5.

Tableau 58. ACP de l'échelle de mesure du bien-être

Variance totale expliquée								
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Rotation de la matrice des composantes[a]	
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Composante 1	Composante 2
1	6.382	58.021	58.021	6.382	58.021	58.021	.801	
2	1.055	9.593	67.614	1.055	9.593	67.61	.777	
3	.655	5.953	73.567				.720	
4	.553	5.023	78.590				.695	
5	.492	4.468	83.058				.695	
6	.443	4.030	87.088				.682	
8	.362	3.288	90.376					.818
9	.319	2.904	93.280					.792
10	.293	2.666	95.946					.774
11	.263	2.394	98.340					.772
12	.183	1.660	100.000					.752
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales								

Selon les résultats indiqués dans le tableau 58, l'échelle du bien-être est bidimensionnelle et sera divisée en deux facteurs. Le premier facteur explique 58,021 % de la variance totale, et les deux expliquent conjointement 67,614 % de la variance totale.

3.4.5.6.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne de l'échelle de mesure du bien-être

Les valeurs de la moyenne, de la variance ainsi que le coefficient de fiabilité sont présentées dans le tableau 59.

Tableau 59. Moyenne, variance et test de fiabilité de l'échelle de mesure du bien-être

Bien-être	Item	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Positif	Calme	13.40	11.241	.664	.867
	Content(e)	13.33	11.539	.701	.861
	Détendu(e)	13.63	11.827	.597	.877
	De bonne humeur	13.26	10.677	.810	.842
	Enthousiaste	13.29	11.157	.707	.859
	Optimiste	13.36	10.947	.683	.864
Négatif	Inconfortable	10.85	12.561	.777	.865
	Inquiet(e)	10.56	12.539	.731	.873
	Déprimé(e)	10.98	11.987	.811	.859
	Morose	11.03	12.453	.730	.873
	Misérable	11.32	12.427	.736	.872

Le test de l'alpha de Cronbach a été réalisé séparément pour les items du bien-être positif et pour ceux du bien-être négatif.

Tableau 60. Coefficient de fiabilité de Cronbach pour l'échelle de mesure du bien-être

	Statistiques de fiabilité	
Bien-être	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Positif	.822	6
Négatif	.894	5

Les valeurs de l'alpha de Cronbach sont supérieures à 0,7 (0,882 et 0,894) ; il existe donc une cohérence interne satisfaisante entre les items du bien-être positif et entre ceux du bien-être négatif.

Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre avait comme objectif de présenter les différents paradigmes épistémologiques et méthodologiques mobilisés dans le cadre de cette recherche. Dans un premier temps, nous avons présenté les différents paradigmes épistémologiques recensés dans la littérature, avant de justifier le choix de l'épistémologie adoptée pour cette recherche.

Dans un deuxième temps, nous avons présenté les échelles de mesure retenues. L'ensemble des instruments mobilisés dans cette recherche repose sur des échelles validées scientifiquement, et préalablement utilisées dans des travaux antérieurs. le tableau 61 resume les échelles retenues.

Tableau 61. Tableau récapitulatif

Variable	Échelle	Nombre d'items
Perception des pratiques de rémunération	Allen et al. (2003).	5 items
Perception des pratiques de développement des compétences	Meyer et Smith (2000)	5 items
Engagement affectif	Meyer et al. (1993)	6 items
Bien-être	Warr (1990)	12 items
Intention de quitter	Moore (2000)	4 items
SOP	Coyle-Shapiro et Conway (2005)	7 items

Le questionnaire a été administré en ligne auprès d'un échantillon d'enseignants exerçant au Liban, couvrant l'ensemble du territoire national. Nous avons pu constituer un échantillon de 241 participants, dépassant ainsi le minimum nécessaire pour obtenir des résultats significatifs. L'analyse des résultats de la collecte des données a été effectuée de manière fiable et bien organisée. La phase de collecte des données a été décrite de manière claire et détaillée. Nous avons également présenté la population retenue dans cette recherche.

Dans la troisième section, nous avons effectué des ACP. Nous avons obtenu des résultats satisfaisants, nous permettant de procéder à une analyse plus approfondie, notamment une analyse confirmatoire dans le chapitre qui suit.

Dans le quatrième chapitre, nous exposerons les résultats de l'analyse confirmatoire des tests des hypothèses de recherche.

Chapitre 4 - Analyse confirmatoire, résultats et discussion

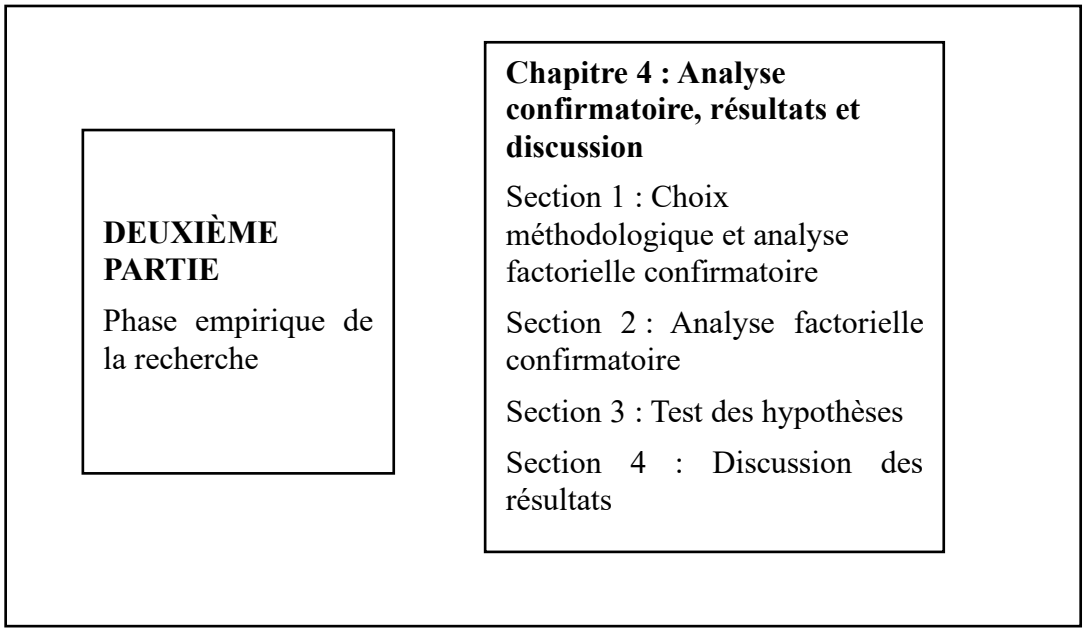
L'objectif du quatrième chapitre est de discuter les résultats obtenus après comparaison des hypothèses formulées dans notre recherche aux données empiriques recueillies sur le terrain. Cette étape requiert également la réalisation de l'analyse factorielle confirmatoire (AFC) et l'étude des propriétés psychométriques des échelles utilisées, obtenues à la suite de l'analyse exploratoire. Ce chapitre s'articule en trois sections :

La première section fait l'objet de la présentation de l'AFC. Cette section est divisée en deux sous-sections. La première fait référence à la description de la méthodologie de l'AFC. La deuxième présente l'AFC, et se consacre tout spécifiquement à l'examen des indices d'ajustement du modèle des équations structurelles, à la détermination de la fiabilité, de la validité et de la cohérence. Elle présente aussi le modèle de mesure pour chaque échelle, puis pour le modèle global.

La deuxième section sera consacrée à la présentation des résultats obtenus par l'AFC, l'étude de fiabilité et de validité ainsi que l'analyse factorielle de chaque échelle dans un premier temps, puis pour tout le modèle dans un deuxième temps.

La troisième section sera dédiée à l'explication des méthodes utilisées dans le cadre de ce travail pour étudier les médiations et tester les hypothèses.

Enfin, après l'obtention des résultats, l'objectif de l'étape suivante sera d'interpréter ces résultats dans la partie dédiée à la discussion. L'objectif de la discussion est l'analyse du lien des résultats avec notre problématique de recherche et avec la littérature existante.



4.1. Choix méthodologiques et analyse factorielle confirmatoire

Le cadre conceptuel de cette recherche comprend plusieurs variables dépendantes, indépendantes et médiatrices. D'une part, il existe des liaisons directes entre les variables et, d'autre part, des relations de médiation. Cela justifie notre orientation vers l'AFC et les équations structurelles. Ces deux analyses seront expliquées dans ce qui suit.

4.1.1. L'analyse factorielle confirmatoire

L'AFC représente l'une des méthodes statistiques utilisées dans l'analyse des équations structurelles. Son objectif est d'analyser la façon dont le modèle sera mesuré, c'est-à-dire de comparer les hypothèses aux résultats issus du terrain. Elle est l'une des méthodes descriptives fréquemment utilisées dans les études en sciences organisationnelles pour la mesure des variables (Gavard-Perret et al., 2018). De ce fait, et pour pouvoir évoluer dans ce domaine, il s'avère important de comprendre les étapes de réalisation de l'AFC en premier lieu, et de savoir comment interpréter les résultats et leurs conséquences en second lieu (Nye, 2022). De leur part, Roussel et Durieux (2002) précisent que l'analyse factorielle « est destinée à résumer l'information commune (les facteurs communs, les dimensions) contenue dans un concept qui serait mesuré par une série d'indicateurs (items d'un questionnaire, batterie de ratios d'un bilan social ou financier) » (Roussel & Durrieu, 2002, p. 16).

En général, l'AFC est une étape qui se situe après l'AFE, c'est en effet une extension de cette dernière. Elle se présente en tant qu'une analyse plus profonde, plus détaillée et plus avancée de l'AFE (Roussel & Durrieu, 2002). Alors que l'analyse exploratoire permet d'observer chaque variable en tant qu'une fonction linéaire d'un ou de plusieurs facteurs communs, l'analyse confirmatoire permet de comparer la théorie aux données empiriques, d'ajuster et de valider le modèle de mesure (Roussel & Durrieu, 2002). En d'autres termes, l'AFC a pour but de rendre théoriques les résultats obtenus de l'ACP, et alors les résultats peuvent être utilisés de manière universelle par d'autres chercheurs.

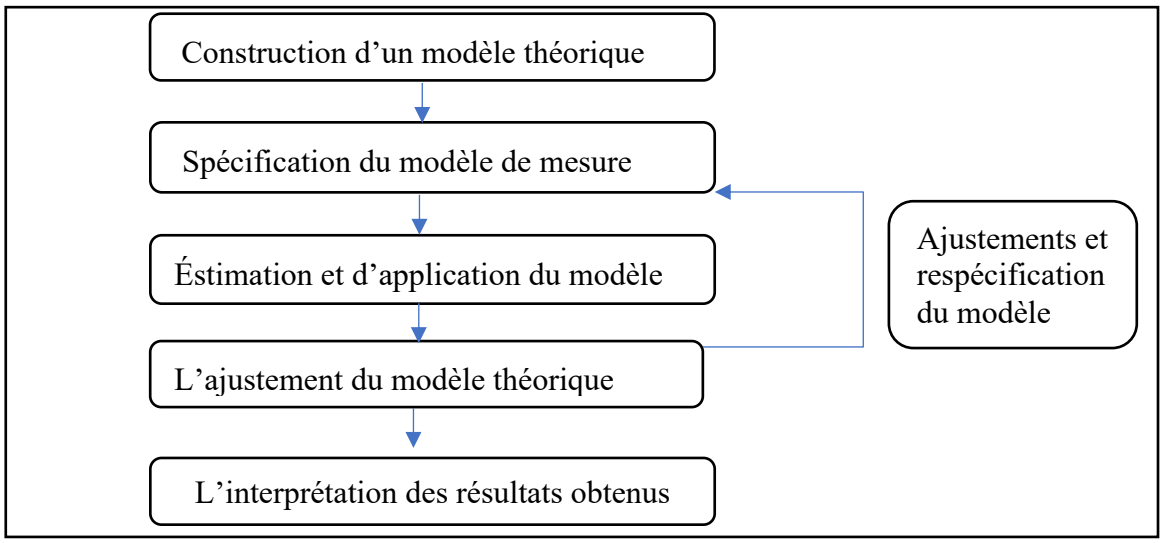
De surcroit, l'AFC s'avère pertinente pour la vérification des liens et covariances existant entre les différentes variables, en d'autres termes c'est le processus de validation et d'ajustement du modèle de mesure (Gavard-Perret et al., 2018).

4.1.2. Démarche méthodologique et équations structurelles

« Les équations structurelles représentent une technique de modélisation dont l' intérêt principal est la modélisation complexe de modèles théoriques » (Gavard-Perret et al., 2012, p. 344). Elles décrivent d'abord la façon dont les variables dans le modèle de l'étude sont mesurées

tout en montrant les liaisons présentes entre ces variables. Ensuite, elles nous aident à évaluer le degré de correspondance entre les résultats obtenus et la réalité observée. Ceci nous permet finalement d'arriver à juger si le modèle théorique est pertinent ou non. Par la suite, l'utilité de recourir à la méthode des équations structurelles réside dans sa capacité à étudier les liaisons entre les variables latentes, en d'autres termes les variables qui ne peuvent pas être expliquées de manière directe mais par l'intermédiaire d'autres variables (Gavard-Perret et al., 2012). Par conséquent, les équations structurelles offrent des pistes d'analyses plus vastes que d'autres méthodes telles que les régressions et les méthodes canoniques, en tout ce qui concerne l'examen des variables latentes (Hair et al., 2006). Pour mener cette recherche, le logiciel AMOS (version 24) a été choisi à cause de son homogénéité avec le logiciel SPSS 24 qu'on a adopté lors du travail de l'analyse exploratoire. Dans ce qui suit, nous présenterons la démarche de notre travail. Dans le cadre de la présente recherche, la démarche méthodologique adoptée sera celle de Roussel et Wacheux (2005). Cette démarche a été bien développée dans les travaux de Gavard-Perret et al. (2012). Elle est constituée de plusieurs étapes à suivre pour garantir un travail scientifique pertinent. Dans ce qui suit, nous nous concentrerons sur la construction du modèle théorique, et la spécification d'un modèle de mesure, avant d'aboutir à l'analyse des résultats (Gavard-Perret et al., 2012 ; Roussel & Wacheux, 2005).

Figure 11. Étape méthodologique de développement d'un modèle d'équations structurelles



Source : Roussel et al. (2005, p. 299)

4.1.2.1. Construction d'un modèle théorique

Cette phase représente l'étape première de la méthodologie de l'analyse confirmatoire et le test du modèle des équations structurelles (Roussel & Durrieu, 2002, p. 24). Le modèle théorique global ou des équations structurelles se constitue de deux sous-groupes à savoir le modèle de mesure et le modèle de structure.

4.1.2.2. Spécification du modèle de mesure

Cette phase succède à la construction du modèle théorique. Elle représente l'application de la phase de construction en tout ce qui concerne la nature des relations qui existent dans le modèle. La nature des liaisons existantes entre les variables latentes d'une part, et d'autres variables qui sont non directement observables d'autre part, est spécifiée dans le modèle de mesure. Dans ce modèle, les variables qui sont observées indirectement par d'autres variables sont appelés variables manifestes (Gavard-Perret et al., 2012).

En ce qui concerne le modèle structurel, son objectif est l'indication des liaisons qui existent en première place entre les variables latentes qui sont présentes dans le modèle. Plus précisément, ce sont les relations déjà établies et justifiées théoriquement, et non les relations possibles qui peuvent être dans le modèle. Dans cette phase les coefficients de covariation, régression et erreurs de mesure seront étudiés. Notons qu'un modèle d'équations structurelles peut être représenté sous une forme graphique (Gavard-Perret et al., 2012, p. 344).

4.1.2.3. Les conditions d'estimation et d'application du modèle

La phase de l'estimation du modèle vise à trouver les paramètres des relations spécifiées qui mesurent les liens entre les variables. Cette étape est nécessaire afin d'avoir le modèle le plus cohérent possible avec la réalité (Gavard-Perret et al., 2018). Dans cette phase, le chercheur doit exécuter trois étapes. D'abord il doit choisir avec précaution la méthode d'estimation, puis fixer la taille de l'échantillon de son travail et finalement s'assurer de la mesure dans laquelle son modèle sera considéré comme ajusté.

Concernant l'estimation des paramètres : ML (Maximum Likelihood) ou maximum de vraisemblance est l'estimateur le plus reconnu pour son application sur des échantillons larges (200 personnes ou plus). Dans ce cas, les données doivent être distribuées de manière normale, et au cas où toutes les conditions sont respectées, ML donnera de bons résultats d'estimations. De plus il est important de souligner que l'estimation peut échouer pour plusieurs raisons comme l'existence des valeurs extrêmes et une mauvaise spécification du modèle.

A noter que, dans la méthode d'analyse structurelle, le chercheur doit prendre en considération plusieurs aspects pour déterminer la taille de l'échantillon. Cela renvoie notamment au nombre de paramètres ainsi qu'au nombre de variables latentes et manifestes, ainsi que la nécessité de s'assurer que les données doivent respecter les conditions de normalité multivariée.
Néanmoins, si les résultats ne sont pas satisfaisants et ne respectent pas les conditions de normalité, il sera possible d'utiliser d'autres méthodes d'estimations du type GLS (Generalized Least Squares) ou ADF (Asymptotically Distribution Free). Les méthodes ADF sont plutôt utilisables quand l'étude est faite sur un échantillon supérieur à 1000, ce qui n'est pas le cas de notre recherche. C'est pour cela que nous optons pour les méthodes ML, qui sont pertinentes pour un échantillon moyen (environ 200). Dans notre cas, l'échantillon est de 241 enseignants, donc l'estimation par Maximum de Vraisemblance ML s'avère la méthode pertinente afin de garantir les meilleurs résultats.

4.1.2.4. Ajustement du modèle théorique

Après la phase d'estimation et d'application du modèle théorique, il est nécessaire au chercheur d'entamer une nouvelle phase qui est la vérification de la qualité d'ajustement du modèle. C'est-à-dire qu'il faut ajuster le modèle théorique aux résultats obtenus dans la partie empirique. L'objectif de l'ajustement permet aux chercheurs de déterminer si les relations théoriques sont confirmées et significatives, et si les résultats des relations correspondent à la littérature (positivement ou négativement).
En vue de réaliser cette étape, l'ajustement doit être évalué à plusieurs niveaux, à savoir : le modèle global, le modèle de mesure et enfin le modèle structurel. En ce qui concerne l'ajustement du modèle de l'étude dans sa globalité, plusieurs indices seront utilisés. Pour l'ajustement du modèle de mesure, nous examinons les tests de validité convergente et discriminante propres à chaque construit. Quant à l'ajustement du modèle structurel, cela consiste à étudier le t de Student.

4.1.2.4.1. Ajustement du modèle de l'étude en sa globalité

L'analyse et l'interprétation des indicateurs d'ajustement du modèle par rapport aux données donnent une idée au chercheur à propos de la pertinence de son modèle de recherche. Les indicateurs d'ajustement représentent le degré d'adéquation avec le modèle théorique. Cela consiste à s'assurer si le modèle de recherche est un bon modèle et décrit bien les données collectées.

A l'aide du logiciel Amos, le calcul de plusieurs indices sera fait pour garantir une présentation pertinente du modèle. Les indicateurs sont nombreux mais, nous présentons les indicateurs les plus utilisés et qui sont regroupés en trois catégories : à savoir les indices d'ajustement ou de mesure (*goodness of fit*), les indices de mesure incrémentaux et les indices de parcimonie (Pupion, 2012 ; Roussel & Durrieu, 2002). Ces indices sont utilisés pour garantir l'ajustement global et seront définis dans ce qui suit.

Les indices d'ajustement ou de mesure (goodness of fit)

Roussel et al. (2002) définissent les indices d'ajustement en affirmant qu' « un indice d'ajustement absolu permet d'évaluer dans quelle mesure le modèle théorique posé à priori reproduit correctement les données collectées » (Roussel & Durrieu, 2002, p. 62). Ces indices sont les suivants :

- Le chi-deux (χ^2) représente l'écart entre la matrice observée des variances-covariances et celle qui est estimée par le modèle théorique. Ce test permet de tester l'hypothèse nulle H0 pour savoir si le modèle s'ajuste ou non aux données. La probabilité associée à ce test est représentée par p ; une valeur de p supérieure à 0.05 sera considérée comme acceptable (Roussel & Durrieu, 2002). Néanmoins, cet indice se trouve sensible à la taille de l'échantillon. Il rejette directement un modèle ayant un échantillon supérieur à 200. C'est pour cela que, dans notre étude, on opte pour l'utilisation d'autres indices pour s'assurer que notre modèle est ajusté.

-Le GFI « Goodness of Fit Index » et l'AGFI (Adjusted GFI). Le GFI évalue la proportion de variance-covariance expliquée par le modèle. Cet indice requiert une valeur plus grande que 0.9 pour avoir un modèle acceptable. Ses valeurs varient entre 0 et 1. L'AGFI représente la valeur ajustée du GFI et sa valeur acceptable doit être supérieure à 0.9 pour qu'elle soit acceptée et bien ajustée (Roussel & Wacheux, 2005).

-Le RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation)* comme son nom l'indique détermine l'erreur d'approximation d'un modèle. Il n'est affecté ni par la taille de l'échantillon ni par le degré de complexité du modèle à étudier (Roussel & Wacheux, 2005). Pour être acceptable, cet indice doit être plus petit que 0.08 et pour être jugé comme pertinent il est préférable qu'il soit plus petit que 0.05 pour être idéal , plus petit que 0.10 c'est le seuil limite acceptable . Une valeur inférieure à 0.05 nous indique que le modèle est très bien ajusté (Roussel & Wacheux, 2005).

-RMR (Root mean square residual) : cet indice permet de savoir si le modèle est correct, sa valeur doit être aussi petite que possible pour être pertinente, la valeur zéro donne un ajustement idéal. C'est l'étude de l'écart présent entre les valeurs réelles, c'est-à-dire les valeurs observées et les valeurs prédites. La différence entre les deux constitue le résidu.

Les indices de mesure incrémentaux

- NFI (*Normed Fit Index*) et TLI (*Tucker-Lewis Index*). Le NFI nous indique la mesure dans laquelle l'ajustement du modèle a été amélioré tout par rapport à un modèle de base. Le seuil acceptable doit être supérieur à 0,9 (Bentler, 1990).
- CFI (*Comparative Fit Index*), ou indice de correspondance corrigée. Cet indice assure la comparaison de la valeur de chi-deux du modèle évalué et teste le chi-deux du modèle nul (Bentler, 1990). Il peut prendre les valeurs entre 0 et 1. Une valeur supérieure à 0,9 indique que le modèle est bien ajusté (Bentler, 1990).

Les indices de parcimonie

Ces indices ne sont pertinents que pour les modèles explicatifs, leur rôle est de comparer les modèles et de pouvoir en sélectionner le meilleur (Benraïss-Noailles, 2004).

- Le Chi-deux normé sur le degré de liberté, : χ^2/dl. Cet indice permet de comparer plusieurs modèles alternatifs, pour en déduire par la suite le plus efficace et le plus simple. Il est préférable d'obtenir une valeur inférieure à 2 pour qu'il soit pertinent (Roussel & Wacheux, 2005).
- L'indice AIC (Critère d'Information d'Akaike) se distingue par son indépendance de la taille de l'échantillon. Pour qu'il soit pris en considération, sa valeur doit être la plus faible parmi les modèles concurrents lors de la comparaison entre ces modèles. Le tableau 62 résume les indices qui seront adoptés dans cette recherche.

Tableau 62. Indices d'ajustement issus du modèle des équations structurelles et leurs valeurs seuils

Type d'indices	L'indice	Le seuil d'acceptation
Les indices d'ajustement ou de mesure	*GFI*	*≥ 0.9*
	AGFI	*> 0.9*
	RMSEA	*< 0.08*
Les indices de mesure incrémentaux	*CFI*	*> 0.9*
	NFI	*> 0.9*
Les indices de parcimonie	*Chi-deux normé*	Le plus faible possible et ne doit pas dépasser 3 (parfois 5)

4.1.2.4.2. L'ajustement du modèle de mesure

Après la finalisation de la phase de l'ajustement du modèle global, et une fois le chercheur est assuré que tous les indices respectent les ajustements de la qualité globale du modèle de mesure, le chercheur doit procéder à étudier la validité et la fiabilité de chaque instrument de mesure de manière indépendante de l'autre.

4.1.2.4.2.1. La validité des instruments de mesure

La validité théorique ou conceptuelle renvoie à la capacité des échelles à mesurer de manière efficace les éléments étudiés (Gavard-Perret et al., 2018; Jolibert & Jourdan, 2011).
Elle renseigne sur la capacité de l'instrument à appréhender un phénomène et à remettre en question la pertinence de la représentation du phénomène étudié (Tétreault & Guillez, 2014). Elle est évaluée à travers les équations structurelles dans une AFC (Igalens & Roussel, 1998). Pour l'accomplissement de cette étape, deux types de validités doivent être calculés, la validité discriminante et la validité convergente (Fornell & Larcker, 1981).

- La validité convergente

La validité convergente renvoie à la connaissance du degré de similarité qui existe entre deux ou plusieurs mesures qui visent à mesurer une même variable. En d'autres termes, de pouvoir savoir si les différentes mesures qui correspondent au même construit donnent des résultats similaires ou non, et dans quelle mesure les items d'une même variable se trouvent corrélés entre eux (Evrard et al., 1997). La validité convergente est évaluée à l'aide du Rhô de validité ''pvc'' et par la variance Moyenne Extraite (AVE) qui doit être supérieure à 0,5 pour assurer la validité convergente (Fornell & Larker, 1981). Selon Roussel et al., (2002), un test t de Student qui représente l'impact des facteurs sur le modèle, qui est supérieur à 1.96 au seuil de signification de 5 % est acceptable. Ces auteurs proposent la formule suivante afin de calculer la validité convergente :

$$\frac{sommes\ des\ contributions\ factorielles\ standardisées\ elevees\ au\ carré}{[somme\ des\ contributions\ factorielles\ standardisées\ élevées\ au\ carré + somme\ des\ erreurs\ de\ mesure\ des\ indicateurs]}$$

- La validité discriminante

La validité discriminante permet la vérification que les items, qui mesurent les variables latentes dans un modèle, sont différents et discriminés des autres items visant la mesure d'autres variables dans le modèle.
Deux méthodes sont utilisées pour vérifier la validité discriminante. Selon Roussel et al., (2002, p. 55) « Un construit présente une bonne validité discriminante lorsque le modèle testé, laissant libres les corrélations entre les différentes variables latentes, s'avère meilleur qu'un modèle où l'on fixerait les corrélations entre ces variables ». En ce qui concerne la validité discriminante, notre travail se base sur l'approche de Fornell et Larcker (1981). Pour que la validité discriminante soit acceptable, il faut tester la variance moyenne extraite (AVE) propre à chaque

construit. Cette valeur de AVE doit être plus grande au carré de la corrélation (structurale) entre les construits (Hamid et al., 2017) pour qu'elle soit acceptable.

4.1.2.4.2.2. La fiabilité des échelles de mesure

La fiabilité (cohérence interne) de l'échelle réfère à son pouvoir de donner des résultats identiques quel que soit l'échantillon choisi et le moment de la collecte des données (Gavard-Perret et al., 2018).

- *L'indice de Rhô de Jöreskog*

Plusieurs indices sont utilisés pour tester la cohérence interne dans la méthode de l'analyse des équations structurelles. Dans l'AFE, le test d'alpha de Cronbach est utilisable dans l'épuration des échelles de mesure (déjà expliqué dans le chapitre 3), alors que dans l'AFC il faut utiliser le test de Rhô de Jöreskog (1971) pour une mesure plus profonde et plus appréciée (Jöreskog, 1971). Contrairement à l'indice alpha de Cronbach, l'indice Rhô de Jöreskog est considéré moins dépendant du nombre des items, et plus fiable et robuste que l'alpha de Cronbach (Roussel & Wacheux, 2005). De plus, il est utilisé afin de tester et estimer la fiabilité de l'échelle en se basant sur l'étude des variables latentes et le fait d'estimer les erreurs (Jöreskog, 1971). En prenant en considération les critères à respecter, recommandés par Fornell et Larcker (1981) et DeVellis, la valeur de l'indice Rhô est jugée acceptable si elle est supérieure à 0,7 ou 0.8 (Demo et al., 2012). Dans le cadre de cette thèse, nous retiendrons qu'une valeur de Rhô >0.7 est considérée comme acceptable (Demo et al., 2012). En se basant sur les travaux de Roussel et al. (2002, p. 104) la fiabilité Rhô est calculée en utilisant la formule suivante :

$$\text{Fiabilite (rhô)} = \frac{(\text{Somme des contributions facatorielles standardisées})^2}{[(\text{Somme des contributions factorielles standardisées})^2 + \text{Somme des erreurs de mesure des indicateurs})]}$$

4.1.2.4.2.3. L'ajustement du modèle structurel

L'ajustement du modèle structurel vient après l'ajustement du modèle global et l'ajustement du modèle de mesure. Il revient à examiner dans quelle mesure les coefficients ont une signification statistique, et donc doivent être différents de zéro. La taille de l'échantillon joue un rôle important, et c'est en se basant sur sa taille que la valeur du seuil de significativité sera déterminée. Un seuil de 5 % est jugé suffisant (Roussel et al., 2002) et une valeur t de Student supérieure à 1.96 est recommandée pour tester un échantillon de taille supérieure à 200.
Pour résumer, afin de choisir un modèle, le chercheur doit suivre plusieurs étapes. Tout d'abord, il est invité à explorer la littérature pour avoir des réflexions théoriques sur lesquelles il se base

pour construire un modèle théorique. Ensuite, c'est la phase de collecte de nouvelles données du terrain en vue de les analyser, pour arriver finalement à l'interprétation des résultats de la recherche à l'aide d'un logiciel spécifique pour évaluer la qualité d'ajustement de son modèle.

4.1.2.5. L'interprétation des résultats obtenus de l'AFC

L'interprétation des résultats représente la dernière étape à suivre dans l'étude confirmatoire. Son objectif est de savoir si les relations entre les variables étudiées dans la partie théorique sont confirmées ou réfutées, et puis si les relations significatives ressemblent à la théorie (Roussel et al., 2002).

4.2. Analyse factorielle confirmatoire, étude du test de fiabilité et validité

Cette deuxième partie du quatrième chapitre sera divisée en deux parties. Dans un premier temps, nous présenterons les AFC en détaillant l'ajustement du modèle, le test de fiabilité et de validité des échelles de mesure pour chaque échelle. Ensuite, nous présenterons l'ajustement du modèle de mesure global.

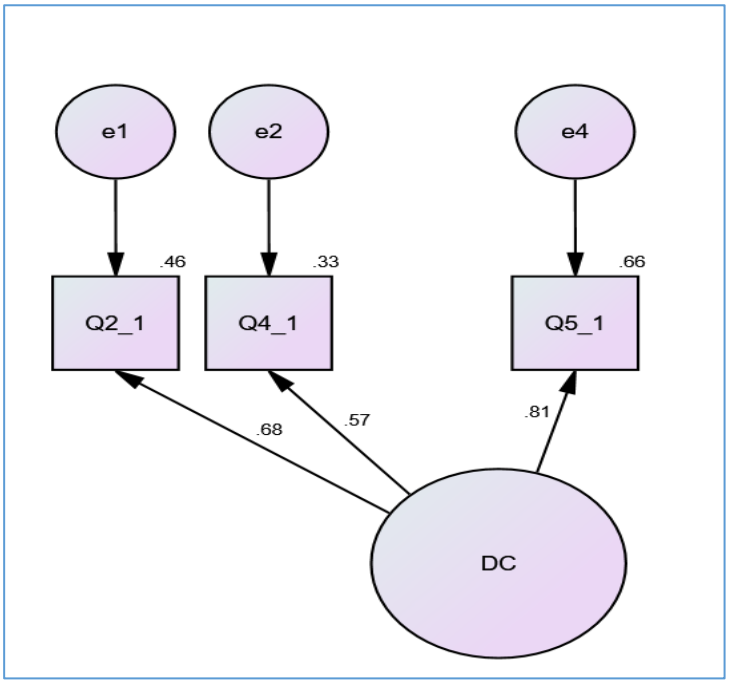
4.2.1. L'analyse factorielle des échelles de mesure

Dans cette partie nous développerons l'AFC de chaque échelle séparément (échelles de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences, de mesure de la perception des pratiques de rémunération, de mesure du SOP, de mesure de l'intention de quitter, de mesure du bien-être, et de mesure de l'engagement affectif).

4.2.1.1 Échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences
Cette échelle est constituée de trois items issus de l'AFE. Cette dernière a mené à l'élimination de deux items[14]. L'échelle ainsi épurée a été testée par le biais d'une AFC (figure 12).

[14] Les items :Comp1 et Comp3

Figure 12. Modèle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences



Cette figure représente le modèle de mesure qui est adopté dans la présente recherche et les nombres représentent la valeur des contributions factorielles de chaque item présent.

Tableau 63. Indices d'ajustement du modèle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

Désignation	Chi-deux/DL χ^2/dl	P-value	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle		.000	1	1	1	.0.458	.001	1
Valeurs recommandées	<5	-	>.9	>.9	>=.9	<.08	<.08	>.9

Le résultat de l'analyse est que le degré de liberté est égal à zéro. Selon Roussel et al., (2002), cela signifie que le modèle est « exactement identifié » et qu'il devrait conduire à un ajustement parfait du modèle théorique aux données. Cependant, d'après les résultats obtenus après l'ajustement du modèle de mesure, nous trouvons que NFI,CFI, GFI et IFI sont > 0.9. La valeur de RMSEA n'est pas satisfaisante du fait qu'elle n'est pas inférieure à 0.08. Il est à noter que Roussel et al. (2002, p. 75) insistent sur la nécessité de prendre en considération « *la relativisation de la place qui doit être accordée aux indices d'ajustement ».* De plus, Roussel et al. (2002, p. 75) mettent en amont qu'*« il s'agit seulement d'une étape qui n'est pas la plus importante »* et que *« la priorité doit avant tout être donnée au sens que le modèle a, plutôt qu'au degré d'ajustement atteint par celui-ci ».* Selon ces auteurs, « *il ne s'agit pas de rechercher obstinément l'amélioration de l'ajustement au détriment de la signification du*

modèle ». En se basant sur leur justification, même si l'étape de l'ajustement est considérée comme une étape séparée, elle doit se réaliser fondamentalement dans le processus du test du modèle de recherche théorique. Par ailleurs , nous faisons le choix de conserver cette échelle sur la base des résultats satisfaisants obtenus lors de l'analyse exploratoire et de sa pertinence pour le modèle de recherche, tout en reconnaissant que sa structure n'est pas pleinement validée par l'AFC. Dès lors, l'échelle est conservée dans la suite de l'analyse uniquement à titre exploratoire. Cette démarche rejoint celle utilisée par Haque et al. (2019) et Kenny et al. (2015), qui consiste à privilégier une lecture plus globale du modèle, fondée sur la cohérence théorique, les contributions factorielles, la fiabilité et la cohérence interne de l'échelle .

Les résultats de l'AFC obtenus sont présentés dans le tableau 64.

Tableau 64. Résultats de l'AFC de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences

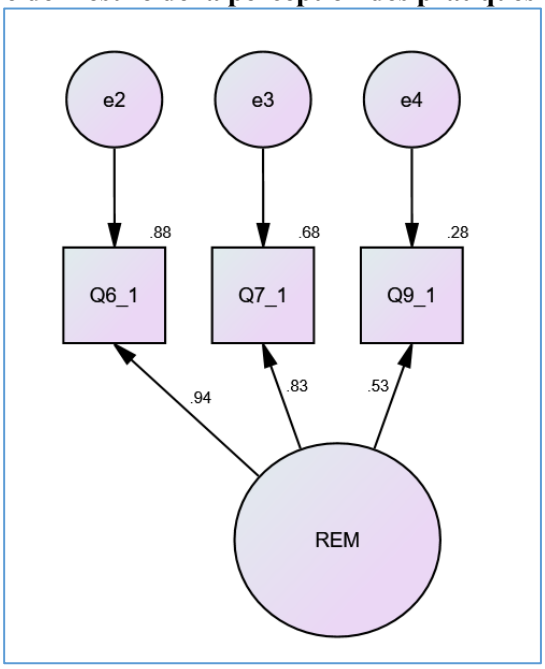
Items	Valeurs
Comp2 : Mon école me donne la possibilité de changer de poste pour mieux développer mes compétences	.680
Comp4 : J'ai accès à des formations qui augmentent mes chances de promotion	.574
Comp5 : Je suis récompensé(e) pour les compétences que j'acquiers dans mon travail	.813
Rhô de Jôreskog de fiabilité	**.734**
Variance expliquée **Rhô validité convergente (pvc)**	**.55**

Le Rhô de Jôreskog de fiabilité est de 0,734 >0,70 et le pvc >0.5. Les valeurs sont significatives au seuil de 5 %. On constate que le modèle présente une bonne fiabilité et une cohérence interne satisfaisante.

4.2.1.2. Échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Cette échelle est composée de trois items issus de l'AFE, qui a conclu à l'élimination de deux items (Rem3, Rem5). Les trois items font l'objet de l'analyse confirmatoire. Le modèle obtenu est présenté dans la figure 13.

Figure 13. Modèle de mesure de la perception des pratiques de rémunération



Le degré de libérte est égale à zéro, en d' autres termes, le modèle est « juste identifié » (Shumaker et Lomax, 2004). Les indices d'ajustement obtenus ne permettent pas de conclure à une validation confirmatoire satisfaisante de cette échelle, notamment en raison d'un RMSEA supérieur au seuil recommandé. En revanche, l'échelle est conservée sur la base des résultats satisfaisants obtenus lors de l'analyse exploratoire et de sa pertinence théorique pour le modèle de recherche, tout en reconnaissant que sa validation par l'AFC demeure insuffisante.

Tableau 65. Indices d'ajustement du modèle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

Désignation	Chi-deux/DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle	--	1	1	1	.633	.0	1
Valeurs recommandées	<5	>.9	>.9	>=.9	<.08	<.08	>.9

S'agissant de la fiabilité de l'échelle, le modèle présente une valeur de fiabilité de cohérence interne (Rhô de Jôreskog = 0.820 qui est supérieure à 0,7 et la validité convergente pvc a une valeur de 0.615 qui est supérieure à 0.5.

Tableau 66. Résultats de l'AFC sur l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération

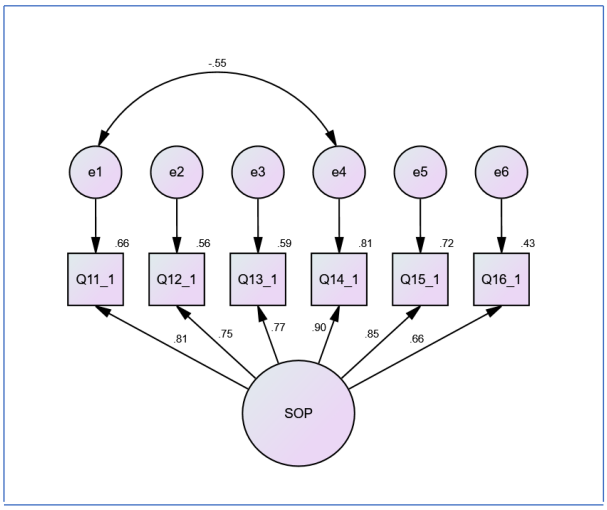
Items	Valeurs
Rem1 : Ma rémunération reflète bien ma performance	.939
Rem2 : Ma rémunération reflète bien ma valeur dans l'école	.826
Rem4 : Mon équipe de travail est correctement récompensée pour sa contribution ou son efficacité (primes)	.531
Rhô de Jôreskog de fiabilité	**.820**
Variance expliquée **Rhô validité convergente (pvc)**	**.615**

La validité convergente explique 61.5 % de la variance, ce qui est acceptable.

4.2.1.3. Échelle de mesure du SOP

Après avoir effectué une analyse factorielle exploratoire, cette dernière a conclu à l'élimination de l'item SOP 7. Les autres ont fait l'objet de l'étude confirmatoire. Le modèle obtenu est présenté dans la figure 14.

Figure 14. Modèle de mesure du SOP



Les résultats de l'ajustement du modèle de mesure du SOP n'ont pas respecté les critères demandés, avec un Chi-deux/DL = 5,470 et un RMSEA = 0,136. Une covariance entre les termes d'erreur e1 et e 4 a été autorisée, car l'indice de modification entre ces deux items était supérieur à 15. La covariance introduite entre les termes d'erreur des items 11 « Mon école se soucie de mon bien-être » et 14 « Mon école prend en considération mes objectifs et mes valeurs » se justifie par leur proximité conceptuelle. Les deux items traduisent la perception d'une école attentive à l'individu dans sa globalité, en termes de bien-être, de valeurs et d'objectifs personnels. Ce type de dépendance entre items est reconnu dans la littérature méthodologique

comme une source possible de corrélation entre erreurs, notamment lorsque deux énoncés présentent une similarité marquée de signification (Hermida, 2015 ; Bandalos, 2021). Les résultats de l'ajustement du modèle de mesure du SOP obtenus sont présentés dans le tableau 67.

Tableau 67. Indices d'ajustement du modèle de mesure du SOP

Désignation	Chi-deux/DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle	2.901	0.974	0.983	0.972	0.079	0.03	0.983
Valeurs recommandées	<5	>0.9	>0.9	>= 0.9	<0.08	<0.08	>0.9

Tous les indices d'ajustement sont acceptables (GFI, NFI, CFI >0.9, et RMR<0.08), et RMSEA a une valeur de 0.079 qui est inférieure à 0.08.

Tableau 68. Résultats de l'AFC de l'échelle de mesure du SOP

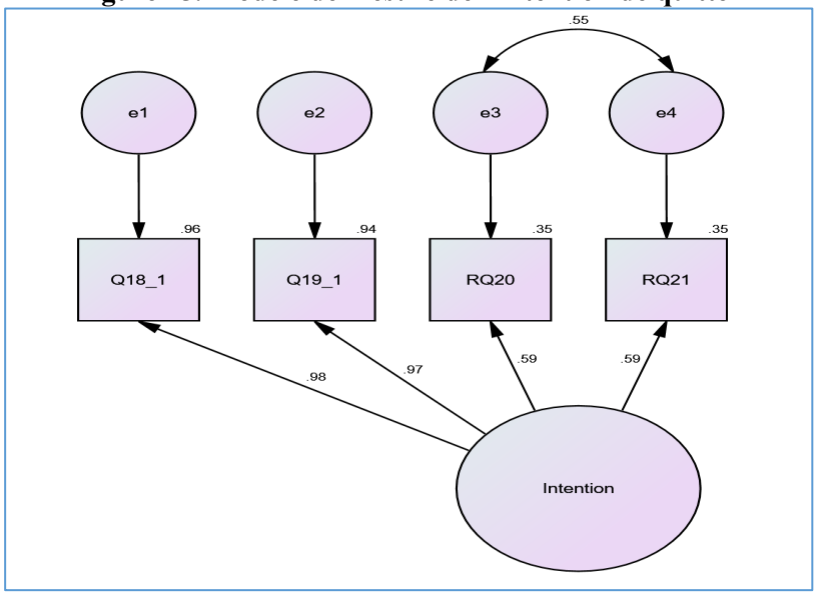
Items	λi
SOP1: Mon école se soucie de mon bien-être	.815
SOP2: Mes contributions au bon fonctionnement de l'école sont valorisées	.751
SOP3 : La direction dans mon école se soucie de mon avis	.766
SOP4: Mon école prend en considération mes objectifs et mes valeurs	.900
SOP5 : Mon école se soucie de ma satisfaction globale générale à l'école	.846
SOP6 : Mon école est prête de m'aider quand j'ai besoin d'une faveur spéciale	.657
Rhô de Jôreskog de fiabilité	**.910**
Rhô validité convergente (pvc)	**.629**

Les résultats indiquent une fiabilité élevée de l'échelle du SOP (Rhô de Jöreskog = 0,910 > 0,70) ainsi qu'une validité convergente satisfaisante, le PVC atteignant 0,629, soit 62,9 % de variance expliquée.

4.2.1.4. Échelle de mesure de l'intention de quitter

L'échelle de mesure de l'intention de quitter est composée de quatre items issus de l'analyse factorielle exploratoire. Ces quatre items seront testés dans l'analyse confirmatoire. La figure 15 présente le modèle de mesure de l'intention de quitter.

Figure 15. Modèle de mesure de l'intention de quitter



Les indices d'ajustements seront présentés dans le tableau 69.

Tableau 69. Indices d'ajustement du modèle de mesure de la variable Intention de quitter

Désignation	Chi-deux/DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle	43.425	.897	,899	.331	0.	.129	.900
Valeurs recommandées	<5	>0.9	>0.9	>= 0.9	<0.08	<0.08	>0.9

Comme nous pouvons le constater, certains indicateurs sont inférieurs aux critères. Nous devons ajouter une covariance entre les erreurs. Les indices de modification qui doivent être dessinés sont entre e3 et e4, car l'IM > 15.

En général, en se basant sur la littérature, plusieurs facteurs peuvent expliquer l'existence d'une covariance entre les erreurs de mesure, telle la similarité de formulation, la redondance ou encore les formulations inversées (Zhang et al., 2016). Une covariance entre les termes d'erreurs a été faite entre l'item "Je travaillerai encore pour mon école l'année prochaine" et l'item "Je serai encore dans la même école dans cinq ans". Cette décision a d'abord été suggérée par un indice de modification supérieur à 15. Elle est également justifiée par la proximité conceptuelle des deux items, qui renvoient tous deux à l'intention de rester dans la même organisation scolaire. Le premier item mesure cette intention dans une perspective de court terme, alors que le second l'évalue dans une perspective plus éloignée, à moyen ou long terme. Comme le souligne Bandalos (2021), la proximité de signification entre deux items peut

contribuer à l'apparition de corrélations entre leurs erreurs dans le cadre d'une analyse factorielle confirmatoire.

Tableau 70. Indices d'ajustement du modèle de mesure de la variable Intention de quitter après la covariance des erreurs

Désignation	Chi-deux/DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle	.006	.95	.921	.98	0.03	0.02	0.912
Valeurs recommandées	<5	>0.9	>0.9	>= 0.9	<0.08	<0.08	>0.9

Les valeurs de NFI, CFI,GFI et IFI > 0.9 et RMSEA<0.08.

Pour le test de la fiabilité et validité de l'Intention de quitter, les résultats sont présentés dans le tableau 71.

Tableau 71. Résultats de l'AFC de la variable Intention de quitter

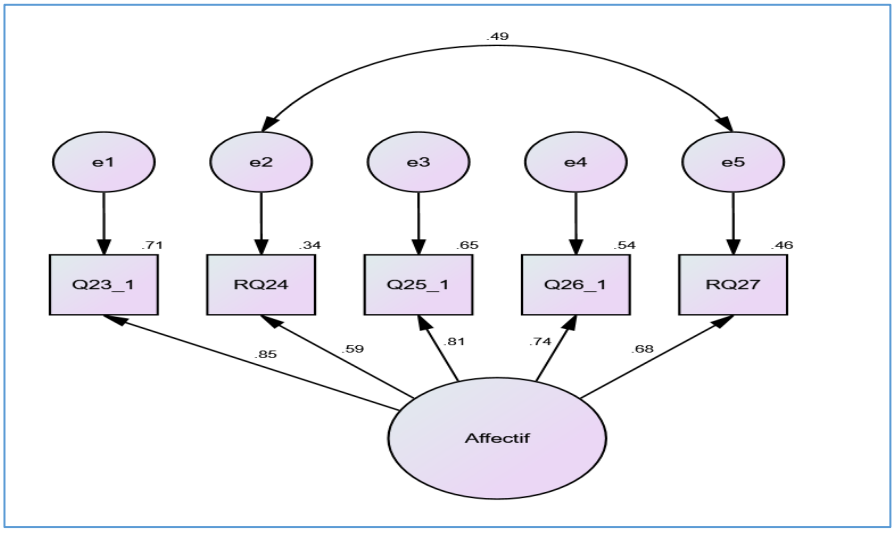
Items	Valeurs
INT1 : Je vais chercher un emploi dans une autre école dans l'année qui vient	.978
INT2 : Je vais rechercher activement un travail dans une autre école dans l'année qui vient	.971
INT3 : Je travaillerai encore pour mon entreprise l'année prochaine	.592
INT4 : Je serai encore dans la même école dans cinq ans	.588
Rhô de Jôreskog de fiabilité	**.875**
Rhô validité convergente (pvc)	**.649**

Le modèle affiche une cohérence interne élevée, comme l'indique le Rhô de Jôreskog = 0.875 qui est supérieure à 0,7. Par ailleurs, l'indice de validité convergente pvc (0.649) dépasse 0.5, confirmant ainsi la robustesse de l'échelle de mesure de l'intention de quitter.

4.2.1.5. L'échelle de mesure de l'engagement affectif

L'engagement affectif est mesuré à l'aide des 5 items retenus à l'issue de l'ACP. Cette échelle sera testée par une AFC. La figure 16 présente le modèle de mesure de l'engagement affectif.

Figure 16. Modèle de mesure de l'engagement affectif



Les résultats, concernant la qualité d'ajustement, sont présentés dans le tableau 72. Les indicateurs sont inférieurs aux critères. Nous devons ajouter une covariance entre les erreurs. Les indices de modification qui doivent être dessinés sont entre e2 et e5, car l'IM est supérieur à 15.

Tableau 72. Indices d'ajustement du modèle de mesure de l'engagement affectif avant covariance

Désignation	Chi-deux/ DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle de l'Engagement affectif	11.814	.898	.905	.909	.212	.077	.999
Les valeurs recommandées	<5	>0.9	>0.9	>= 0.9	<0.08	<0.08	>0.9

Tous les indices d'ajustement (tableau 72) sont acceptables (GFI, IFI,NFI, CFI>0.9 et, RMSEA, RMR<0.08) avec une valeur de P supérieure à 0.05.

Tableau 73. Indices d'ajustement du modèle de mesure de l'engagement affectif après la covariance des erreurs

Désignation	Chi-deux/ DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle de l'Engagement affectif	1.201	.992	.999	.992	.029	.015	.999
Les valeurs recommandées	<5	>0.9	>.9	>=.9	<.08	<.08	>0.9

Une covariance entre les termes d'erreur des items 24 « Je ne me sens pas lié à cette école de façon émotionnelle » et 27 « Je ne ressens pas de sentiment d'attachement puissant envers mon école » a été introduite dans le modèle confirmatoire. Ces deux items présentent une forte proximité sémantique, puisqu'ils renvoient tous deux à l'absence d'attachement émotionnel envers l'école. De plus, leur formulation négative, ainsi que le caractère inversé de l'item 27, sont susceptibles d'engendrer une variance de méthode partagée, non entièrement captée par le facteur latent. La littérature méthodologique souligne que des résidus corrélés peuvent apparaître lorsque des items ont un contenu très similaire ou une formulation comparable, notamment dans le cas d'items inversés. (Bandalos, 2021)

Le Rhô de Jôreskog de fiabilité est de 0,854 >0,70 et le pvc est de 0.543 >0.5. On constate que le modèle présente une bonne fiabilité et une cohérence interne satisfaisante. Ainsi, l'échelle de mesure de la perception de l'engagement affectif est validée.

Tableau 74. Résultats de l'AFC de l'engagement affectif

Items	Valeurs
ENG2 : Cette école signifie énormément pour moi sur le plan affectif	.845
ENG3 : Je ne me sens pas lié(e) à cette école de façon émotionnelle	.587
ENG4 : Je serais très content(e) de passer le reste de ma carrière dans cette école	. 808
ENG5 : je ressens vraiment les problèmes de cette école comme s'ils étaient les miens.	.737
ENG6 : Je ne ressens pas de sentiment d'attachement puissant envers mon école	.679
Rhô de Jôreskog de fiabilité	.854
Variance expliquée **Rhô validité convergente (pvc)**	.543

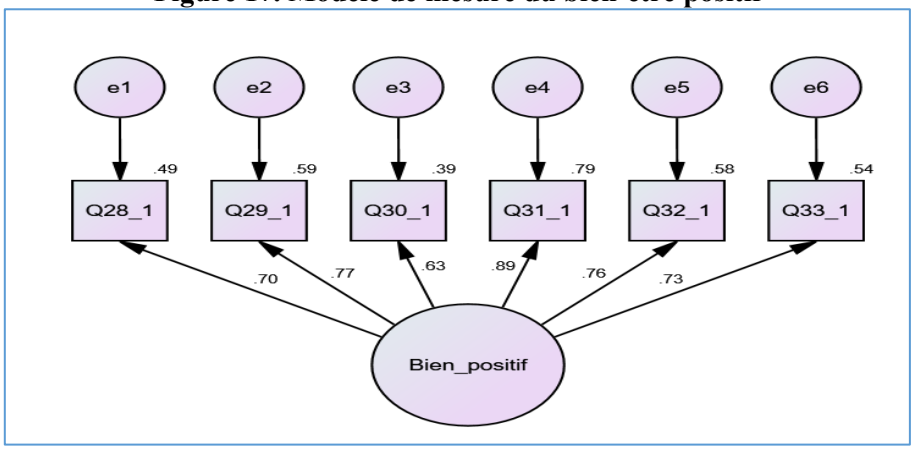
4. 2.1.6. Échelle de mesure du bien-être

Le bien-être représente une variable du second ordre dans une échelle pour laquelle on a deux dimensions (bien-être positif et bien-être négatif). Nous commencerons par prendre le bien-être positif modèle du premier ordre, afin de voir comment il s'ajuste, en d'autres termes il s'agit de tester le modèle de mesure du bien-être positif, les indices d'ajustement du modèle de mesure, et enfin tester sa fiabilité et sa cohérence interne.

Ensuite, on va procéder de la même manière pour le bien-être négatif du premier ordre. Après avoir testé l'ajustement de chaque dimension séparément, l'ajustement du modèle pour les deux dimensions doit être effectué simultanément. Ces deux dimensions du bien-être, positive et négative, contribuent à une variable de second ordre, qui est le bien-être au travail.

L'échelle des éléments de bien-être positif est mesurée par les six items issus de l'analyse factorielle exploratoire (figure 17).

Figure 17. Modèle de mesure du bien-être positif



L'examen des indices de qualité d'ajustement présentés dans le tableau 75, montre que le modèle étudié présente un ajustement global satisfaisant. Les valeurs du GFI, de l'IFI, du NFI et du CFI, toutes supérieures à 0,90, attestent d'un bon niveau d'ajustement, alors que les valeurs du RMSEA et du RMR, inférieures à 0,08, indiquent un niveau d'erreur acceptable. En outre, une valeur de p supérieure à 0,05 vient confirmer la pertinence de l'ajustement du modèle aux données observées.

Tableau 75. Indices d'ajustement du modèle de mesure du bien-être positif

Désignation	Chi-deux/ DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle du bien-être positif	2.170	.973	.985	.973	.070	.021	.985
Valeurs recommandées	<5	>.9	>.9	>=.9	<.08	<.08	>0.9

Le Rhô de Jôreskog est 0,884 et le pvc est de 0.563 >0.5 dépassent les seuils recommandés, indiquant une mesure fiable et cohérente. Ainsi, l'échelle de mesure du bien-être positif est validée.

Tableau 76. Résultat de l'AFC du construit du bien-être positif

Items	Valeurs
BE1: Calme	.699
BE2: Satisfait	.766
BE3: Détendu	.625
BE4: De bonne humeur	.888
BE5: Enthousiaste	.764
BE6: Optimiste	.734
Rhô de Jôreskog de fiabilité	.884
Rhô validité convergente (pvc)	.563

Le bien-être négatif est mesuré par les items issus de l'analyse factorielle exploratoire, (figure 18).

Figure 18. Modèle de mesure du bien-être négatif

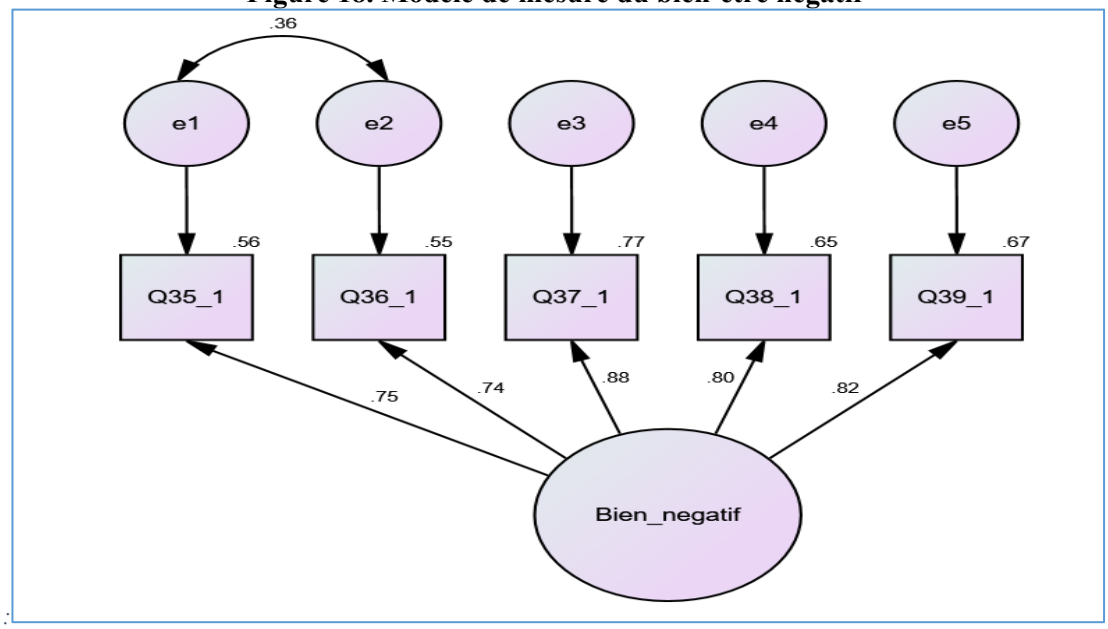


Tableau 77. Indices d'ajustement du modèle de mesure du bien-être négatif avant la covariance des erreurs

Désignation	Chi-deux/ DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
BE négatif	6.406	.957	.963	.947	.150	.028	.964
Valeurs recommandées	<5	>0.9	>0.9	>= 0.9	<0.08	<0.08	>0.9

Les indices d'ajustement du modèle se situant en dessous du seuil, une respécification a été envisagée sur la base des indices de modification. Ceux-ci indiquent qu'une covariance entre les termes d'erreur e1 et e2 pourrait améliorer l'ajustement. L'ajout de cette covariance a donc été retenu, dans la mesure où les items partagent une similarité de formulation que le facteur latent n'a pas pris en compte (Kline, 2016).

Tableau 78. Indices d'ajustement du modèle de mesure du bien-être négatif

Désignation	Chi-deux/ DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
BE négatif	1.863	.990	.995	.987	.060	.013	.995
Valeurs recommandées	<5	>0.9	>0.9	>= 0.9	<0.08	<0.08	>0.9

Les indices d'ajustement sont presentés dans le tableau 78.

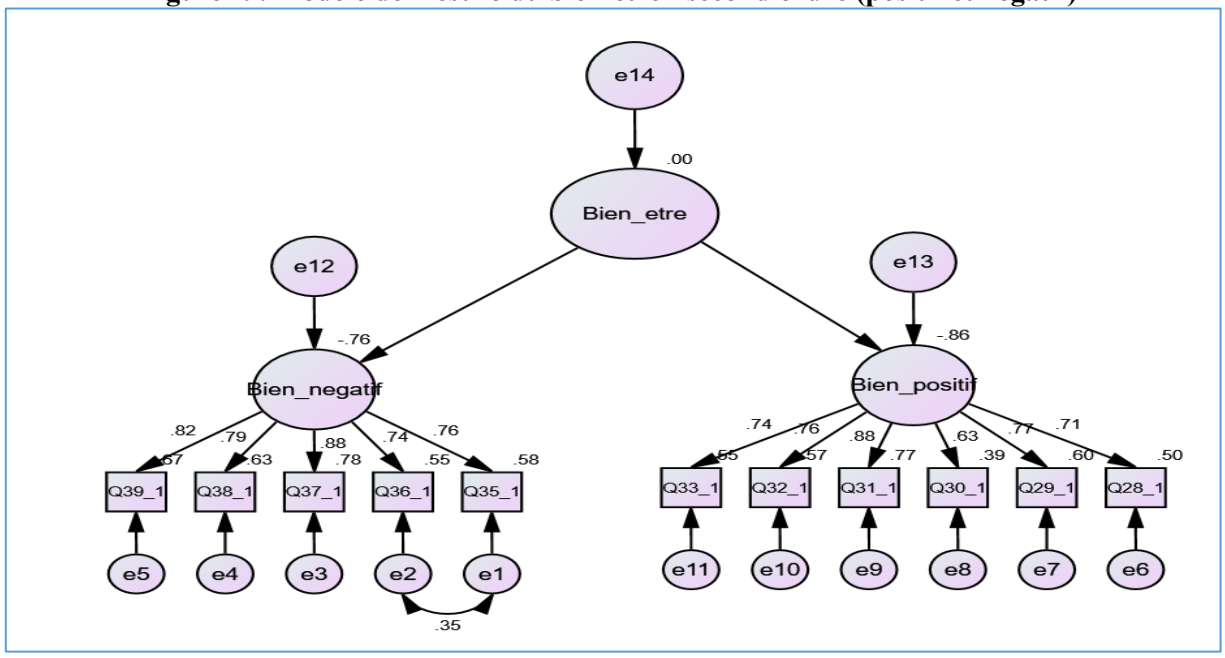
Tableau 79. Résultats de l'AFC du bien-être négatif

Items	Valeurs
BE8: Inconfortable	.750
BE9: Inquit(e)	.743
BE12: Misérable	.819
Rhô de Jôreskog de fiabilité	0.904
Variance expliquée **Rhô validité convergente (pvc)**	0.654

Le Rhô de Jôreskog de fiabilité est de 0,904 >0,70 et le pvc est de 0.654 >0.5. On constate que le modèle présente une bonne fiabilité et une cohérence interne satisfaisante. Ainsi, l'échelle de mesure bien-être négatif est validée.

Le modèle de second ordre du bien-être (positif et négatif) est représenté dans la figure 19.

Figure 19. Modèle de mesure du bien-être - second ordre (positif et négatif)



La qualité d'ajustement est présentée dans le tableau 80. Tous les indices d'ajustements sont satisfaisants : GFI, IFI,NFI, CFI>0.9 et RMSEA <0.08).

Tableau 80. Indices d'ajustement du modèle de mesure du bien-être

Désignation	Chi-deux/ DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle de mesure partiel de second ordre	1.689	.958	.982	.949	.054	.021	.982
Les valeurs recommandées	<5	>0.9	>0.9	>= 0.9	<0.08	<0.08	>0.9

Toutes les valeurs sont significatives au seuil de Jôreskog supérieur à 0.7 ayant une valeur de 0.939 ce qui montre une fiabilité satisfaisante de l'échelle du bien-être.

Tableau 81. Résultats de l'AFC sur l'échelle de mesure du bien-être

Items	Valeur
BE1: Calme	.706
BE2: Content(e)	.772
BE3: Détendu(e)	.628
BE4: De bonne humeur	.879
BE5: Enthousiaste	.759
BE6: Optimiste	.741
BE8: Inconfortable	.759
BE9: Inquiet(e)	.741

Items	Valeur
BE1: Calme	.706
BE10: Déprimé(e)	.885
BE11: Morose	.792
BE12: Misérable	.817
Rhô de Jôreskog de fiabilité	.939
Variance expliquée Rhô validité convergente (pvc)	.609

La validité convergente pvc possède une valeur de 0.609 (supérieure à 0.5). Ainsi, tous les indicateurs sont fortement liés aux variables latentes qu'ils représentent.

4.2.2. L'analyse factorielle confirmatoire du modèle de mesure global

La réalisation de l'analyse confirmatoire partielle nous a permis de présenter l'indice d'ajustement ainsi que la fiabilité et la cohérence interne, et ceci pour chaque échelle. Dans cette étape, il est nécessaire de continuer en effectuant l'AFC de ce modèle global. L'AFC a été réalisée pour évaluer l'adéquation du modèle avant de tester le modèle structurel. Les résultats initiaux de l'AFC ont montré un modèle peu satisfaisant. Par conséquent, il est nécessaire d'éliminer certains items ayant une faible saturation factorielle (< 0,6) et de modifier le modèle. La modification du modèle a été effectuée en éliminant les items Q4 et Q9, et en ajoutant des covariances entre e7 et e10, e20 et e21, e25 et e26, ainsi qu'entre e29 et e32.Nous avons supprimé les items Q4 et Q9 parce que leurs saturations factorielles étaient faibles, ce qui signifie qu'ils représentaient insuffisamment leur construit latent. Cette décision est cohérente avec les recommandations de Hair et al. (2019) sur la qualité des charges factorielles. Concernant les covariances ajoutées, elles ont été introduites de manière limitée, uniquement lorsque les indices de modification le suggéraient et lorsque les items concernés appartenaient à la même échelle ou présentaient une proximité conceptuel. Comme le soulignent Byrne (2010), l'ajout de covariances entre erreurs est acceptable en AFC. En plus, il n'existe pas de règle universelle concernant le nombre d'indices d'ajustement à rapporter dans une recherche (Kline, 2005). De ce fait, et conformément aux recommandations de Jackson et al. (2009), l'évaluation de l'ajustement d'un modèle ne saurait se limiter à l'examen d'un seul indice. Elle doit, au contraire, s'appuyer sur un ensemble cohérent et complémentaire d'indicateurs. Ces indices doivent être envisagés de manière plurielle, en incluant notamment un indice d'ajustement global, un indice incrémental tel que le CFI ou le TLI, ainsi qu'un indice de parcimonie. Dès lors, un indice non satisfaisant n'invalide pas automatiquement le modèle, tandis que le diagnostic global d'ajustement demeure cohérent (Chen et al., 2008). . Les

résultats de la modification du modèle ont montré un modèle ajusté ($x2df/$ = 1,745, GFI = 0,849, CFI = 0,942, IFI = 0,942, NFI = 0,875, RMR = 0,080 et RMSEA = 0,056, P CLOSE = 0,090). Donc la validité du construit a été affirmée une fois les valeurs respectées.

Tableau 82. Indices d'ajustement du modèle global

Désignation	Chi-deux/DL	NFI	CFI	GFI	RMSEA	RMR	IFI
Modèle	1.745	.875	.942	.849	.056	.080	.942
Valeurs recommandées	<5	>0.9	>0.9	>= 0.9	<0.08	<0.08	>0.9

Après avoir testé l'ajustement avec les indices appropriés, il faut tester la validité et la fiabilité qui doivent être adéquates pour montrer que le modèle s'ajuste aux données réelles. Dans cette étude, la validité du construit a été reflétée par la validité composite, la validité convergente et la validité discriminante. En ce qui concerne la validité composite, elle a été testée par le Rhô de Joreskog qui doit avoir une valeur supérieure à 0.7 (Rho>0,7) et par les saturations factorielles ayant une valeur seuil supérieure à 0,6. Quant à la validité convergente, elle est testée par la variance moyenne extraite (AVE) qui doit être supérieure à 0.5 (AVE> 0.5).

Tableau 83. Validité composite

Construit	Validité composite rho
Perception du développement des compétences	.722
Perception de la rémunération	.873
SOP	.910
Intention de quitter	.876
Engagement Affectif	.849
Bien-être positif	.880
Bien-être négatif	.897

La validité composite de toutes les variables est >0.7 ce qui nous indique la validité des items.

Tableau 84. Validité de convergence

Construit	AVE
Perception de développement des compétences	.569
Perception de la rémunération	.775
SOP	.629
Intention de quitter	.652
Engagement Affectif	.534
Bien-être positif	.553

Bien-être négatif	.637

Les résultats de l'AFC ont montré que les variances moyennes extraites AVE de toutes les variables sont comprises entre 0,553 et 0,775 donc de valeur supérieure à >0.5, ce qui indique la validité de l'instrument utilisé.

Tableau 85. Qualité de représentation

Construits	Items	facteurs
Perception du développement des compétences	Q2	0.66
	Q4	
	Q5	0.838
Perception de la rémunération	Q6	0.890
	Q7	0.871
	Q9	
SOP	Q11	0.816
	Q12	0.755
	Q13	0.76
	Q14	0.899
	Q15	0.846
	Q16	0.661
Intention de quitter	Q18	0.988
	Q19	0.962
	RQ20	0.597
	RQ21	0.592
Engagement affectif	Q23	0.803
	RQ24	0.567
	Q25	0.859
	Q26	0.725
	RQ27	0.663
Bien-être positif	Q28	0.749
	Q29	0.777
	Q30	0.634
	Q31	0.845
	Q32	0.717
	Q33	0.723
Bien-être négatif	Q35	0.76
	Q36	0.743
	Q37	0.897
	Q38	0.785
	Q39	0.796

Pour les saturations factorielles, les valeurs sont comprises entre 0,634 et 0,988. Toutes les valeurs sont supérieures à 0.6. Ces valeurs seront indiquées dans la figure du modèle global (figure numéro 20). Elle permet d'évaluer combien les items mesurent fidèlement l'échelle et indiquent leur contribution explicative. En ce qui concerne la validité discriminante, et pour s'assurer qu'il n'y avait pas de problème de validité discriminante, la colinéarité entre les construits a été évaluée. Un modèle est défini comme ayant un problème de validité discriminante lorsque la colinéarité entre les construits est supérieure à 0,85. Aucun construit

n'a présenté une colinéarité avec d'autres construits, supérieure à 0,85. Ainsi, aucun problème de validité discriminante n'a été mentionné dans notre modèle.

Tableau 86. Corrélations entre les construits

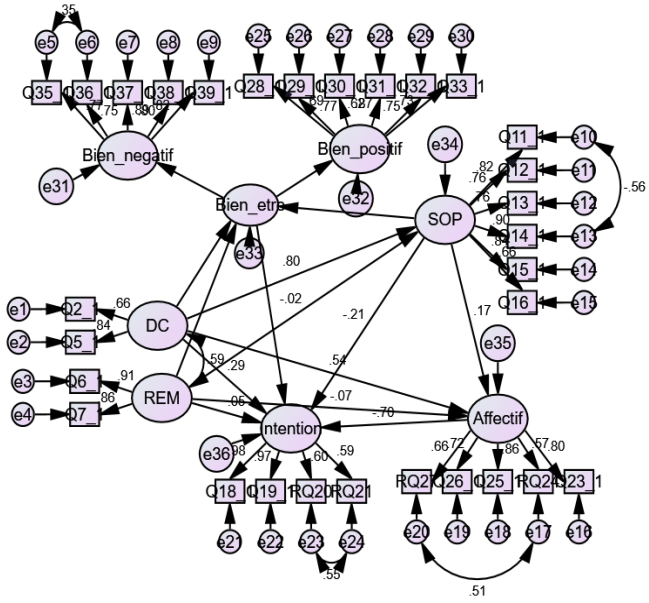
			Corrélation
DC	<-->	Rem	.591
DC	<-->	SOP	.790
DC	<-->	Bien-être	.435
DC	<-->	Affectif	.634
DC	<-->	Intention	-.297
SOP	<-->	Bien-être	.398
SOP	<-->	affectif	.564
Rem	<-->	SOP	.446
affectif	<-->	Bien_être	.430
Intention	<-->	Bien_être	-.365
Rem	<-->	Bien_être	.390
Intention	<-->	affectif	-.620
Rem	<-->	affectif	.323
Rem	<-->	Intention	-.108
SOP	<-->	Intention	-.358
e25	<-->	e26	.551
e29	<-->	e32	.512
e20	<-->	e21	.355
e7	<-->	e10	-.555

Tableau 87. Validité discriminante

Construit	DC	REM	SOP	Bien-être	Engament	Intention
DC	**0.754**					
REM	0.591	**0.880**				
SOP	0.590	0.446	**0.793**			
Bien-être	0.435	0.390	0.398	**0.771**		
Affectif	0.634	0.323	0.564	0.430	**0.730**	
Intention de quitter	0.297	0.108	0.358	0.365	0.620	**0.807**

Les valeurs en caractères gras représentent la racine carrée de l'AVE, les autres variables sont les corrélations respectives entre les construits. Dans notre cas, la validité discriminante est acceptée car, la valeur, figurant en caractères gras, est plus grande que toutes les autres valeurs qui se trouvent dans la même ligne et dans la même colonne. La validité discriminante est dès lors prouvée.

Figure 20. Modèle de mesure global


Bien_negatif
Bien_positif
Bien_etre
SOP
DC
REM
Intention
Affectif
e31
e32
e33
e34
e35
e36
.80
-.02
-.21
.17
-.56
.54
-.07
-.70
.51

4.3 Test des hypothèses

4.3.1. Méthodes retenues, test des médiations et hypothèses

Après la finalisation de l'ajustement du modèle, et après avoir testé la fiabilité et la validité de chaque construit puis du modèle global dans la section 2 de ce chapitre, il est maintenant possible d'avancer dans notre travail afin de tester les hypothèses établies dans le deuxième chapitre de ce travail de thèse.
Cette section traitera les méthodes retenues pour mesurer les médiations et les résultats statistiques issus de AMOS.

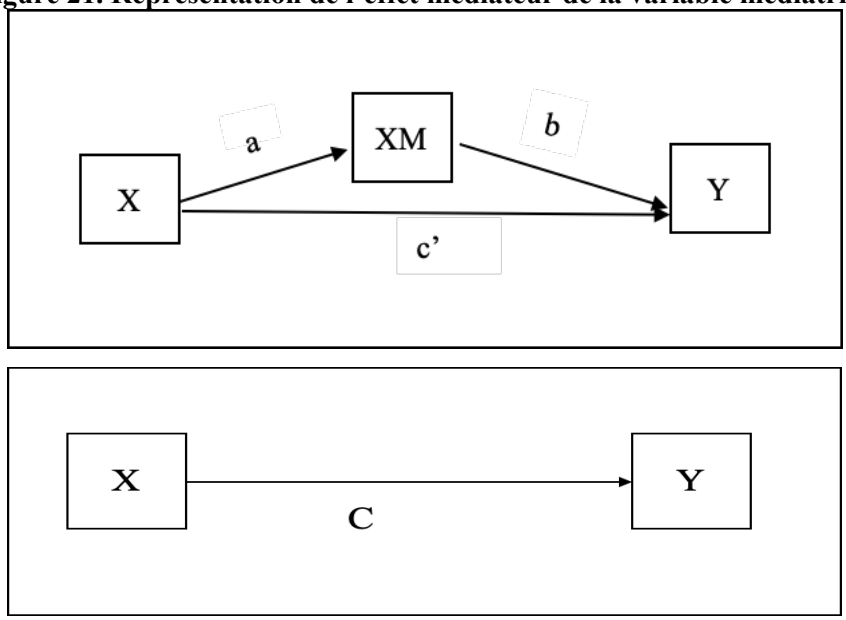
4.3.1.1. Méthode utilisée

Comme rappel, nous avons utilisé la méthode de l'analyse des équations structurelles en nous servant du logiciel « *Structural Equation Modeling SEM »,* en raison de sa capacité à tester un modèle complexe comme le nôtre. Cette justification est développée au début de ce chapitre dans la méthodologie de l'analyse confirmatoire.

4.3.1.1.1. Étude et définition des médiations

Dans notre modèle de recherche, en plus de l'existence de relations directes présentes entre les différentes variables, nous constatons aussi la présence de la variable médiatrice et des relations de médiations.
Baron et Kenny (1986) définissent les médiations en tant que « mécanisme génératif à travers lequel une variable indépendante principale est capable d'influencer une variable dépendante donnée » (Baron & Kenny, 1986, p. 1173). En effet, « un effet médiateur représente une séquence causale hypothétique dans laquelle une première variable indépendante influence une seconde variable intermédiaire qui influence à son tour sur une variable dépendante » (El Akremi & Roussel, 2005, p. 328). Cette séquence est illustrée dans la figure 17.

Figure 21. Représentation de l'effet médiateur de la variable médiatrice



Source : Adapté d'El Akremi et Roussel (2005, p. 328)

En nous basant sur les travaux de Baron et Kenny (1986), nous constatons qu'il y a plusieurs types de médiation, ayant un effet médiateur partiel et total. La médiation totale se présente lorsque la variable médiatrice XM transfère complètement l'impact de la variable explicative X sur la variable à expliquer Y. Dans cette situation, l'effet (c') n'existe pas et la relation ne se complète qu'à l'aide de l'effet médiateur. En ce qui concerne l'effet médiateur partiel, la ligne c, dans ce cas entre X et Y, sera réduite mais pas tout à fait annulée grâce à l'ajout de XM dans le modèle. L'effet (c') sera obligatoirement plus petit que l'effet direct c qui existe sans l'ajout de XM (MacKinnon et al., 2002).

4.3.1.1.2 La méthode retenue pour la mesure des effets médiateurs

Afin d'analyser les liens existants entre les variables, la méthode ''causale'' est reconnue comme étant la plus pertinente grâce à sa facilité d'interprétation dans l'analyse des équations structurelles. Baron et Kenny (1986) ont analysé profondément cette méthode et l'ont divisée en plusieurs phases :

-La première phase consiste à démontrer la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. En d'autres termes c'est l'impact de X sur Y, c'est la première équation de régression.

-La deuxième phase sert à démontrer la relation existante entre la variable indépendante et la variable médiatrice. Elle représente la deuxième équation de régression qui montre l'impact de X sur M.

-La troisième phase, c'est la troisième équation suivant laquelle la variable médiatrice doit influencer la variable dépendante M--Y. Dans ce cas la variable indépendante X et la variable médiatrice M prédisent la variable dépendante Y.

Effectivement, en se basant sur cette interprétation, une variable médiatrice, agit en tant que médiatrice dans la mesure où elle rend compte de la relation entre une variable indépendante et une autre dépendante. Son rôle s'étend vers le pouvoir d'indiquer comment et pourquoi se réalisent les effets d'une variable explicative sur la variable à expliquer. L'effet de médiation aide alors à expliquer le processus sous-jacent par lequel une variable indépendante influence une autre variable dépendante (Cadario et al., 2017). Autrement formulé, c'est l'étude du 'comment' la variable indépendante x influence la variable dépendante y. Plus précisément, X exerce une influence (a) sur XM. Cette dernière est considérée comme la variable médiatrice, laquelle, à son tour influence les variables dépendantes à savoir le bien-être et l'engagement affectif. Cette relation s'inscrit dans le cadre de la norme de réciprocité (Gouldner, 1960) et de la théorie de l'échange social. Dans ce modèle, XM joue un rôle de médiateur en répartissant l'effet total (*c*) de X sur Y en deux composantes : un effet direct et un effet indirect transitant par la variable médiatrice (El Akremi & Roussel, 2005 ; MacKinnon et al., 2002).

Dans le modèle théorique, le SOP représente la variable médiatrice. Notre étude, aborde l'effet de la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences, sur les attitudes et les intentions des salariés résultant du SOP. En adaptant ce modèle à notre construit conceptuel et hypothétique, nous trouverons, qu'à titre d'exemple, la médiation exercée par X représente les pratiques de rémunération et de développement des compétences (les variables indépendantes), alors que Y représente l'engagement organisationnel, le bien-être et l'intention de quitter.

Selon les travaux de plusieurs auteurs, cette méthode n'est pas la méthode pertinente et fait face à plusieurs limites (Zhao et al., 2011). La méthode de Baron et Kenny (1986) comme déjà expliqué, stipule la nécessité d'avoir une relation entre la variable indépendante X et la variable dépendante Y pour pouvoir étudier la relation des médiations. Au contraire, il s'avère plausible, si on a un effet non significatif de X sur Y, qu'on ait les effets indirects qui sont détectables et significatifs. En d'autres termes cette méthode juge uniquement l'effet direct entre X et Y qui doit être significatif pour continuer l'analyse. Cependant, il y a des cas où les effets indirects peuvent être présents et détectables même si les effets directs de la variable indépendante sur la variable dépendante n'existent pas (Hayes, 2009). De plus, notons que la méthode de Baron et Kenny (1986) se trouve incapable de calculer ou de mesurer l'effet indirect (en terme de nombre). Sa puissance statistique est limitée et ne peut tester si l'effet indirect est significatif

ou non (Hayes, 2009). Selon cet auteur, la méthode de Boostraping s'avère la plus pertinente, vu sa capacité de dépasser toute forme de normalité des données (c'est-à-dire qu'elle peut fonctionner en l'absence de liaisons entre les variables et permet de ne pas juger immédiatement les résultats comme inappropriés, mais de tester plutôt les médiations considérées faibles).

4.3.1.2 Validation des hypothèses

Concernant le test des hypothèses, nous commençons en premier lieu par les hypothèses concernant l'influence de la perception des pratiques RH (H1 perception des pratiques de rémunération et H2 perception des pratiques de développement des compétences sur le SOP. Puis, les hypothèses qui concernent l'influence du SOP sur l'engagement affectif (H3), l'intention de quitter (H8) et le bien-être (H6). Nous testons, enfin, l'impact de l'engagement affectif et le bien-être sur l'intention de quitter. Ces hypothèses sont testées avec un alpha erreur au seuil de 5 % (t=1.960).

Le tableau 88 présente le test des hypothèses qui traitent l'impact de la perception des deux pratiques RH sur le SOP.

Tableau 88. Influence de la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences sur le SOP

Hypothèse	Relation	Beta	S.E.	CR	P
H1	rem→SOP	0.777	0.097	7.113	***
H2	DC→SOP	-0.056	0.072	0.294	0.43

H1 stipule que la perception des pratiques de rémunération a un impact positif sur le SOP. Les résultats obtenus par AMOS 24 nous présentent une influence significative de la variable perception des pratiques de rémunération sur le SOP car la valeur de $p< 0.05$. La perception des pratiques de rémunération a effectivement un impact significatif sur le SOP avec un coefficient de Beta β =0,777. β est un nombre positif ce qui indique que cet impact a le même sens. Donc, plus la rémunération augmente d'une unité plus la variable de SOP augmente de 0.777. Ces résultats nous permettent de dire que H1, qui stipule que la perception des pratiques de rémunération a un impact positif sur le SOP, (β = 0,777 ; $p<0.05$) est validée.

En ce qui concerne H2, qui avance que la perception des pratiques de développement des compétences a un impact positif sur le SOP, les résultats obtenus par AMOS 24 nous présentent une relation non significative de la variable perception des pratiques de développement des compétences sur le SOP (β=-0.056 ; $p=0.43 >0.05$). Ces résultats nous conduisent à dire que l'hypothèse H2, selon laquelle la perception des pratiques du développement des compétences a un impact positif sur le SOP, n'est pas confirmée.

Tableau 89. Influence du SOP sur l'engagement affectif (H3), l'intention de quitter (H8) et le bien-être (H6)

Hypothèse	Relation	Beta	S.E.	CR	P
H3	SOP→affectif	0.045	0.021	1.241	0.79
H6	SOP→BE	0.01	0.034	0.500	0.927
H8	SOP→Intention	-0.292	0.084	1.739	0.112

S'agissant de l'impact du SOP sur le comportement et les intentions des employés, les résultats seront présentés les uns après les autres. A propos de l'impact du SOP sur l'engagement affectif, les résultats montrent qu'il n'y a aucun impact significatif entre les deux variables (β =0.045; p=0.79>0.05). Donc H3 qui stipule que le SOP exerce un impact positif sur l'engagement affectif n'est pas confirmée. En ce qui concerne l'influence du SOP sur le bien-être, les résultats indiquent qu'il n'y a aucune relation significative entre ces deux variables ayant les valeurs de (β 0.01, p=0.927>0.05). Donc, l'hypothèse H6 n'est pas confirmée. S'agissant de l'impact du SOP sur l'intention de quitter, les résultats révèlent l'absence d'une relation significative entre le SOP et l'intention de quitter car la valeur β=-0.292, et p=0.112>0.05. Donc l'hypothèse H8 selon laquelle le SOP influence négativement l'intention de quitter n'est pas confirmée.

Pour les hypothèses concernant les antécédents (bien-être et engagement affectif) de l'intention de quitter, le tableau 90 explique la logique suivie.

Tableau 90. Influence de l'engagement affectif et du bien-être sur l'intention de quitter

Hypothèse	Relation	Beta	S.E.	CR	P
H9	affectif→intention	-0.885	0.101	6.293	***
H10	BE→intention	-0.404	0.027	2.970	***

En ce qui concerne l'impact de l'engagement affectif et le bien-être sur l'intention de quitter, les résultats montrent d'abord une relation significative entre l'engagement affectif et l'intention de quitter avec (β=-0.885 et p<0.05). β a le sens négatif donc cet impact significatif qui, normalement, a le même sens que Beta est aussi négatif. Alors, plus l'engagement affectif augmente, plus l'intention de quitter diminue. Plus précisément, lorsque l'engagement affectif augmente d'une unité, l'intention de quitter diminue de 0.885 unité. Ces résultats permettent de dire que l'hypothèse H6 qui stipule que l'engagement affectif impacte négativement l'intention de quitter est validée. Par la suite, les résultats révèlent qu'il y a présence d'une relation significative négative entre le bien-être et l'intention de quitter (b=-0.404, p<0.05). Alors le bien-être au travail influence négativement l'intention de quitter.

Le tableau 91 récapitule les résultats obtenus lors du test des hypothèses.

Tableau 91. Résultats du test des hypothèses

Hypothèses		Résultat obtenu
H1	La perception des pratiques de rémunération exerce un impact positif sur le SOP	Confirmée
H2	La perception des pratiques de développement des compétences a un impact positif sur le SOP	Non confirmée
H3	Le SOP exerce un impact positif sur l'engagement affectif	Non confirmée
H6	Le SOP impacte positivement le BE des employés au travail.	Non confirmée
H8	Le SOP influence négativement l'intention de quitter	Non confirmée
H9	L'engagement affectif impacte négativement l'intention de quitter.	Confirmée
H10	Le BE au travail influence négativement l'intention de quitter.	Confirmée

4.3.1.3. Test des hypothèses de médiation

Le SOP médiatise la relation entre la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences) et l'engagement affectif.

Tableau 92. Analyse du rôle médiateur du SOP entre la perception des pratiques de rémunération et l'engagement affectif

Hypothèse	Relation	Effet direct β	Effet indirect β	p-value	Effet totale β	Résultat
H4	Rem→SOP→affectif	-.048	.386	.338	.419	Non confirmée

L'analyse des médiations a été effectuée sur AMOS 24 avec 2000 Bootstrap. Notre étude concerne le rôle médiateur que joue le SOP entre la perception des pratiques de rémunération et l'engagement affectif. Les résultats révèlent qu'il y a absence d'un effet indirect entre la perception des pratiques de rémunération et l'engagement affectif. Donc l'effet indirect n'est pas significatif $p=0.338>0.05$. Alors le SOP ne joue pas le rôle médiateur. Par la suite, l'hypothèse H4 selon laquelle le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et l'engagement affectif, n'est pas validée.

Tableau 93. Analyse du rôle médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'engagement affectif

Hypothèse	Relation	Effet direct β	Effet indirect β	p-value	Effet totale β	Résultat
H5	DC→SOP→affectif	.366	.093	.868	.459	Pas confirmée

Notre étude cherche à tester le rôle médiateur que joue le SOP entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'engagement affectif. Les résultats révèlent qu'il y a absence d'un effet indirect entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'engagement affectif, puisque les paramètres montrent que cet effet indirect n'est pas significatif p=0.459 >0.05. Alors le SOP ne joue pas le rôle médiateur. Par la suite l'hypothèse H5 selon laquelle le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'engagement affectif, n'est pas validée.

Tableau 94. Analyse du rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et le bien-être

Hypothèse	Relation	Effet direct β	Effet indirect β	p-value	Effet totale β	Résultat
H7A	rem→SOP→BE+	0.044	0.044	0.354	0.044	Non confirmée
H7A	rem→SOP→BE-	0.044	0.044	0.332	0.044	Non confirmée

Notre étude visait à soutenir le rôle médiateur que joue le SOP entre la perception des pratiques de rémunération et le bien-être. Les résultats révèlent qu'il y a absence d'un effet indirect entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'engagement affectif, et confirme donc le contraire, car l'effet indirect n'est pas significatif, p= 0.354 >0.05 (bien-être positif) et p=0.332>0.05 (bien-être négatif). Comme la p value a une valeur élevée ceci montre que les résultats ne sont pas statistiquement significatifs, alors l'hypothèse n'est pas confirmée. Par la suite les hypothèses H7A , selon lesquelles le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et le bien-être, ne sont pas validées.

Tableau 95. Analyse du rôle médiateur du SOP entre la perception de développement de compétences et le bien-être

Hypothèse	Relation	Effet direct β	Effet indirect β	P-value	Effet totale β	Résultat
H7B	DC→SOP→BE+	-0.005	0.408	0.002*	0.007	Confirmée Médiation Totale
H7B	DC→SOP→BE-	-0.005	-0.343	0.002*	0.007	Confirmée Médiation totale

L'analyse des médiations a été effectuée sur AMOS 24 avec 2000 Bootstrap. Notre étude examine le rôle médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et le bien-être. Les résultats révèlent que l'effet indirect de l'impact de la perception des pratiques de développement des compétences sur le bien-être positif est significatif, β1=0.408, p= 0.002<0.05 (bien-être positif), et β2= -0.343, p=0.002<0.05 (bien-être négatif) alors l'hypothèse est confirmée et le SOP joue un rôle médiateur entre les deux variables, cependant la relation entre lebien-être et la perception des pratiques de développement des compétences n'est pas significative (p=0.143>0.05). Nous retenons donc la médiation totale. Dans ce cas, le SOP transmet seul l'effet de la perception des pratiques de compétences sur le bien-être**.**

Tableau 96. Analyse du rôle médiateur de l'engagement affectif entre SOP et Intention de quitter

Hypothèse	Relation	Effet direct β	Effet indirect β	p-value	Effet totale β	Résultat
H11	SOP→affectif→intention	-.146	-.086	.893	-.232	Pas confirmée

Les indices du tableau 96 proviennent aussi de l'analyse sur AMOS 24 avec 2000 Bootstrap, dans le cadre de l'examen du rôle médiateur que joue l'engagement affectif entre les SOP et l'intention de quitter. Ils montrent que l'engagement affectif joue un rôle médiateur entre le SOP et l'intention de quitter. Les résultats révèlent l'absence d'un effet indirect entre le SOP et l'intention de quitter, cet effet indirect n'est pas significatif car p=0.893 >0.05. Alors l'engagement affectif ne joue pas un rôle médiateur. Par la suite l'hypothèse 11, selon laquelle l'engagement affectif joue un rôle médiateur entre le SOP et l'intention de quitter n'est pas validée.

Tableau 97. Rôle médiateur du bien-être entre le SOP et l'intention de quitter

Hypothèse	Relation	Effet direct β	Effet indirect β	p-value	Effet totale β	Résultat
H12	SOP→BE→intention	-0146	-0.086	0.893	-0.232	Pas confirmée

Dans notre étude, l'hypothèse 12 avance que le bien-être joue un rôle médiateur entre le SOP et l'intention de quitter, et le tableau 97 présente les résultats de l'analyse de ce rôle médiateur. Les résultats révèlent qu'il y a absence d'un effet indirect entre le SOP et l'intention de quitter. Donc l'effet indirect n'est pas significatif car p=0.893 >0.05. Alors le bien-être ne joue pas un rôle médiateur. Par la suite, l'hypothèse 12 selon laquelle le bien-être joue un rôle médiateur entre le SOP et l'intention de quitter n'est pas validée.

Tableau 98. Rôle médiateur du SOP entre la perceptions des pratiques de DC et de rémunération et l'intention de quitter

Hypothèse	Relation	Effet direct β	Effet indirect β	p-value	Effet totale β	Résultat
H13A	Rem→SOP→intention de quitter	0.028	0.034	0.532	0.062	Pas confirmé
H13B	DC→SOP→intention de quitter	0.175	-0.392*	0.004	-0.216	Confirmé Médiation totale

L'hypothèse 13 stipule que le SOP joue un rôle de médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'intention de quitter. Les résultats montrent que l'effet indirect est significatif, p=0.004<0.05. Alors, la médiation existe et le SOP joue effectivement un rôle de médiateur entre la perception de développement des compétences et l'intention de quitter. La relation entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'intention de quitter n'est pas significative (P=0.134>0.05) alors la médiation est totale.

Par contre, l'hypothèse 13A, qui étudie le rôle médiateur du SOP entre la perception de rémunération et l 'intention de quitter, n'est pas validée, puisque le résultat montre une valeur de p=0.532>0.05.

Tableau 99. Récapitulatif des tests de médiations

Hypothèse	Relation	Résultat
H4	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et l'engagement affectif	Non confirmée
H5	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de formation et l'engagement affectif.	Non confirmée
H7A	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et le bien-être	Non confirmée
H7B	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception de développement des compétences et le bien-être positif	**Confirmée, médiation totale**
	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception de développement des compétences et le bien-être négatif	**Confirmée, médiation totale**
H11	L'engagement affectif joue un rôle médiateur entre le SOP et l'intention de quitter	Non confirmée
H12	Le bien-être médiatise la relation entre le SOP et l'intention de quitter	Non confirmée
H13A	Le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et l'intention de quitter.	Non confirmée
H13B	Le SOP joue un rôle de médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'intention de quitter	**Confirmée : médiation totale**

4.4. Discussion des résultats

Cette partie sera d'abord consacrée à la discussion des résultats issus de l'analyse de l'évaluation empirique de notre modèle de recherche. Les résultats seront interprétés à la lumière de la problématique posée, ainsi que des travaux antérieurs mobilisés dans la littérature. Une interprétation des résultats sera faite en terme de valeurs statistiques issues des résultats pour chaque variable tout en évaluant leur importance dans notre étude. Cette démarche permettra de juger la validité ou l'invalidité des hypothèses.

Cette discussion vise à apprécier la portée de généralisation des résultats obtenus dans le cadre de notre étude. Autrement dit, il s'agit de déterminer la mesure dans laquelle ces résultats peuvent s'appliquer à d'autres échantillons et à d'autres contextes.

Afin de sortir avec des résultats scientifiquement pertinents, il convient, dans un premier temps, de tester les hypothèses pour déduire si celles élaborées théoriquement ont été validées ou non validées. Dans un second temps, une analyse approfondie des résultats statistiques s'avère nécessaire afin de pouvoir enrichir les recherches et connaissances présentes dans la littérature, tout en apportant des éléments nouveaux susceptibles de faire progresser la recherche dans le domaine des RH.

Il est important de noter qu'il n'existe aucune règle générale concernant la qualité des résultats. C'est pourquoi l'authenticité du chercheur revêt une grande importance. Les résultats obtenus peuvent, soit rejoindre les résultats des travaux antérieurs, soit conduire à des hypothèses non vérifiées et qui ne rejoignent pas les hypothèses élaborées dans notre partie théorique. Dans les deux cas, le résultat demeure important et pertinent, et la valeur du travail de recherche ne s'en trouve nullement affectée. Ces résultats sont significatifs et contribuent à l'enrichissement des connaissances et au développement des recherches sur ces variables (N'Da, 2024).

Pour analyser le rôle que joue le SOP dans la relation entre la perception des pratiques de rémunération et de développement de compétence et le bien-être, l'intention de quitter et l'engagement affectif, il est nécessaire de discuter les résultats des hypothèses suivantes : H1, H2. L'objectif de cette recherche est d'examiner dans quelle mesure les perceptions des pratiques de développement des compétences et de rémunération influencent l'intention de quitter des enseignants libanais, dans le cadre de la théorie de l'échange social. L'hypothèse H1 selon laquelle la perception des pratiques de rémunération exerce un impact positif sur le SOP est validée. Ce résultat suggère qu'une fois les employés perçoivent leur rémunération comme favorable, leur perception du SOP tend à s'améliorer. La validation empirique de cette hypothèse confirme le lien théoriquement postulé dans le cadre conceptuel de la recherche.

Selon ce lien, la perception des pratiques de rémunération constitue un déclencheur essentiel du SOP, autrement dit,elle l'influence positivement. Ces résultats s'inscrivent dans le cadre de la théorie de l'échange social, où la perception d'une rémunération favorable est un signe de soutien de la part de l' organisation pour son employé (Wayne et al., 1997). Par ailleurs , le résultat obtenu s'associe aux résultats d'autres études antérieures qui ont établi un lien entre la perception de rémunération et le SOP (Ndayirata et al., 2020 ; Pazy & Ganzach, 2009 ; Tillou & Igalens, 2012). Au moment de crise et de chaos, le salaire devient un déterminant des attitudes des enseignants (Fekih-Romdhane et al. 2024).

Contrairement à ce que nous avons supposé, H2 selon laquelle la perception des pratiques de développement des compétences exerce un impact positif sur le SOP, n'a pas été validée. Nos résultats ont également montré qu'il n'existe pas une relation entre la perception des pratiques de développement des compétences et le SOP. Or la littérature indique l'effet positif des perceptions de pratiques de développement des compétences sur le SOP (Lamsakhar et al., 2021). Nos résultats vont dans le même sens que ceux mis en évidence par Suazo et al., (2009), ces auteurs ne trouvent pas la relation directe entre les deux variables. Les employés peuvent considérer ces pratiques comme une exigence naturelle de leur travail plutôt que comme un avantage discrétionnaire ou un signe de soutien de la part de leur organisation. Dans cette perspective, la perception de ces pratiques ne se traduit pas nécessairement par une hausse du SOP, ce qui peut expliquer l'absence de relation directe entre la perception des pratiques de développement et le SOP. De même dans une autre recherche, Veth et al. (2019) démontrent que la perception de ces pratiques ne se traduit pas systématiquement par une augmentation du soutien perçu. Les pratiques de développement sont perçues en tant que forme de maintenance pour l'employé pour pouvoir continuer dans son poste. Par ailleur, dans le contexte des enseignants libanais, la multi crise aide à re-hiérarchiser les besoins et les priorités des enseignants (Fekih-Romdhane et al., 2024). Dans ce contexte de crise, on trouve que la perception des enseignants libanais, concernant le développement des compétences n'a pas d'effet sur le SOP. Les résultats de l'analyse confirmatoire montrent que la relation entre le SOP et la perception des pratiques de rémunération β =0,777 et p value est très petite, et le résultat de la perception des pratiques de développement des compétences présente une valeur β = 0,335. Par ailleurs, nous constatons que le poids de la variable perception des pratiques de rémunération est supérieur et plus fort que celui des pratiques de développement des compétences, donc la perception des pratiques de rémunération a une influence plus forte en comparaison avec la perception de développent de compétences qui n'a pas d'influence car son p=0.43 >0.05. De ce fait, nous confirmons dans notre recherche, que le SOP est expliqué par la

perception des pratiques de rémunération et non par la perception des pratiques de développement des compétences dans notre recherche. Ce qui précède nous mène à conclure que la perception des pratiques de rémunération constituent l'antécédent fort du SOP. En comparant ces résultats avec les travaux de Rhoades et Eisenberger (2002), on trouve que la bonne perception des salaires représente le signal du SOP et constitue son antécédent. Nous pouvons dire alors que, dans notre contexte de l'étude, les enseignants s'intéressent au salaire plus que les opportunités de développement des compétences (Moummi, 2023). Les formations ne constituent, dans de telles circonstances, qu'un lourd fardeau sur l'enseignant et non un signe de soutien (See et al., 2022).

Dans ce cadre, il est intéressant de signaler que les variables utilisées dans notre modèle de recherche combinent un ensemble de variables qui n'ont d'abord jamais été étudiées auparavant, et qui, tout particulièrement n'ont jamais constitué un sujet d'étude dans le contexte Libanais. Cette nouvelle étude, dans un contexte non américain et non européen, spécifiquement dans un pays en développement, constitue une richesse pour la littérature en tout ce qui concerne le rôle et l'impact de la perception des pratiques de rémunération et de développement de compétences, et leur effet sur l'intention de quitter. De plus, les études sont normalement effectuées dans des contextes stables, alors que la nôtre a été effectuée durant une crise multidimensionnelle qui a touché le Liban, ce qui ajoute de l'intérêt à ce travail de recherche, surtout qu'en temps de crise les recherches s'avèrent timides et peu nombreuses. La validation et l'utilisation des échelles dans les pays asiatiques demeurent relativement récentes, dans la mesure où ces instruments sont utilisés généralement dans les pays occidentaux et européens et plus particulièrement dans le contexte français.

S'agissant de l'impact du SOP sur l'engagement affectif, les résultats montrent qu'il n'y a aucune influence significative entre les deux variables (β =0.045; p=0.79>0.05). Donc l'hypothèse H3 qui stipule que le SOP exerce un impact positif sur l'engagement affectif n'a pas été confirmée par nos résultats. Ce qui contredit les travaux dans la littérature qui ont déjà confirmé cette relation tel (Xiu et al., 2019 ; Meyer et al., 2006). Nos résultats s'alignent avec les études effectuées par Kim, et al., (2016), Asrunputri (2018) et Aliddin et al. (2024). Kim et al. (2016) montrent que l'effet n'est pas direct entre le SOP et l'engagement affectif : il varie selon les contextes et nécessite un effet médiateur, tel que la compétence organisationnelle perçue, pour que l'effet entre le SOP et l'engagement soit établi. De même, Aliddin et al. (2024) suggèrent qu'il n'existe pas de relation entre le SOP et l'engagement organisationnel dans ses trois dimensions. Par conséquent, et afin d'avoir un effet significatif du SOP sur l'engagement affectif, l'entreprise doit se concentrer individuellement, sur chaque employé, pour l'inciter à

développer un attachement affectif envers leur entreprise. Cela nous amène à considérer que d'autres facteurs, au-delà du SOP, pourraient influencer l'engagement affectif. Il est possible que cette relation varie en fonction de contextes organisationnels spécifiques ou d'échantillons différents. Ainsi, des recherches futures pourraient être nécessaires pour explorer d'autres variables susceptibles d'influencer de manière ou d'une autre la relation entre les variables. Il se peut que, dans l'enseignement, d'autres variables soient présentes et influencent l'engagement affectif, telles que la satisfaction dans l'enseignement et l'environnement de travail (Sáez et al., 2009).

A propos du test des hypothèses où le SOP est un médiateur dans la relation entre la perception des pratiques de développement des compétences et de rémunération sur l'engagement affectif, les tests des effets directs et indirects permettent de confirmer l'absence des relations. En effet, les résultats des tests statistiques indiquent que la perception des pratiques de développement des compétences n'exerce aucun effet sur le SOP ($\beta = 0{,}777$; $p = 0.43 > 0.05$). En introduisant le médiateur (SOP), ils montrent en outre que la valeur de l'effet indirect reste non significative ($\beta = 0.868 p > 0.05$) donc pas de médiation. S'agissant du rôle du SOP entre la perception des pratiques de rémunération et l'engagement affectif, $p = 0.338 > 0.05$ nous pouvons conclure que l'effet indirect est absent, et que le SOP ne médiatise pas la relation entre ces deux variables.

En ce qui concerne l'influence du SOP sur le bien-être, l'hypothèse a été non validée suivant les valeurs obtenues pour les paramètres de mesure (β 0.01, $p = 0.927 > 0.05$). Cette relation n'a pas été prouvée statistiquement. Ces résultats rejoignent ceux de (Özyer & Polatci, 2017) qui suggèrent qu'aucune relation n'existe entre le bien-être des employés et le soutien organisationnel et social. De plus, l'étude de Lasamahu et Huwae (2022) indique qu'aucune relation significative n'est observée car cette dernière est due à d'autres facteurs que le SOP. En surcroit, cet impact est susceptible de varier suivant plusieurs causes à savoir la relativité de chaque employé et sa propre façon d'appréhender le SOP, sans négliger les facteurs au sein de l'organisation (Krekel et al., 2019). Bien qu'elle soit justifiée dans plusieurs études, Venza et Cascio, (2019) trouvent que cette relation n'est pas universellement prouvée grâce au facteur organisationnel, d'une part et aux différences ainsi qu'aux caractéristiques relatives à chaque individu. D'une autre part, ces auteurs indiquent la nécessité d'avoir recours à des analyses théoriques plus approfondies pour arriver à une compréhension claire de la relation entre les variables.

Concernant l'hypothèse H8, qui avance que le SOP influence négativement l'intention de quitter, on ne trouve aucune relation significative entre ces deux variables. Nos résultats

rejoignent ceux de Pithaloka et Ardiyanti (2024) qui affirment l'absence d'une relation entre le SOP et l'intention de quitter.

Ainsi, suite aux résultats générés dans notre étude, nous trouvons que le SOP n'est pas un facteur initial qui incite les enseignants à quitter. D'autres facteurs peuvent être les antécédents et s'avérer plus importants pour les enseignants qu'un simple soutien de la part de leur organisation. L'étude de Sharif et al., (2021) affirme qu'un effet médiateur, tel la satisfaction au travail, doit être présent pour avoir une influence sur l'intention de quitter (Sharif et al., 2021).

De plus, en se référant à l'étude de Faye (2022), l'environnement au travail et les conditions de l'exercice du métier de l'enseignement, constituent les facteurs majeurs qui poussent les enseignants à quitter. Dans ce même cadre, Lothaire et al. (2012) montrent que d'autres facteurs influencent l'intention des enseignants de quitter comme les caractéristiques spécifiques de chaque établissement scolaire, son style de fonctionnement organisationnel, et le degré d'autonomie accordé à l'enseignant (Lothaire et al., 2012). Ces éléments contribuent à réduire l'intention de quitter (Lothaire et al., 2012). De même, l'intention de quitter des enseignants peut être une conséquence de plusieurs facteurs tel un niveau de stress élevé et une insatisfaction dans le travail, ou aussi bien le manque des facilités offertes aux enseignants (Martinsone et al., 2024), et l'expérience et l'âge (Shim, 2024).

S'agissant du rôle médiateur du SOP entre la rémunération et le bien-être, nos résultats aboutissent à l'absence de médiation car la relation indirecte n'existe pas avec une valeur de p=0.34 pour le bien-être positif et p=0.332 pour le bien-être négatif. La perception de la rémunération par les enseignants n'est pas toujours perçue comme un signe de soutien de la part de leur organisation. Cette absence de médiation peut s'expliquer par le fait que la rémunération peut être perçue comme normale et contractuelle, plutôt que comme un signe de reconnaissance de la part de leur entreprise. De plus, ces rémunérations peuvent être considérées comme standardisées et non spécifiquement destinées à l'individu, ce qui limite leur capacité à nourrir le SOP (Kinnie et al., 2005).

Nous présenterons dans ce qui suit le rôle médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et le bien-être. L'hypothèse 7B avance que le SOP joue un rôle médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et le bien-être. Les résultats confirment cette hypothèse, avec un effet indirect significatif tant pour le bien-être positif (b1 = 0.408**,** p = 0.002) que pour le bien-être négatif (b2 = -0.343**,** p = 0.002)**.** Ces résultats nous indiquent que le SOP joue un rôle médiateur entre la perception de développement des compétences et le bien-être. Dans ce cas le SOP est le seul à transmettre

l'effet de la perception des pratiques de développement des compétences sur le bien-être. Ce soutien joue un rôle déterminant qui améliore le bien-être des enseignants. Nous constatons dès lors, que la relation entre la perception des pratiques de développement des compétences et le bien-être est entièrement expliquée par le SOP, sans avoir aucun lien direct entre la perception des pratiques de développement des compétences et le bien-être. Nos résultats renforcent la théorie de l'échange social qui explique la liaison entre la perception des pratiques RH et le bien-être au travail (Eisenberger et al., 2020).

Partant de là, on constate l'impact que joue la direction dans une école et surtout son impact sur les enseignants. Plus les enseignants perçoivent un soutien par le biais des formations et du développement des compétences, plus ils perçoivent une amélioration de leur bien-être au travail (Johnson et al., 2012). On constate aussi qu'il est nécessaire pour les enseignants de percevoir un bon soutien de la part de leur direction ou responsable, pour que la perception des pratiques de développement des compétences soit valorisée et ait un effet positif.

Dans la plupart des recherches concernant le bien-être des enseignants, on remarque la concentration sur le stress qui représente l'aspect négatif de ce concept (Mc Callum et al., 2017). Dans l'étude d'Houlfort et al. (2010), 20 % des instituteurs se trouvent noyés dans un état d'angoisse et de désespoir, alors que 60 % ressentent une double fatigue au niveau mental et émotionnel. Les conditions émotionnelles dangereuses présentent un défi pour l'école en raison de l'augmentation du taux de démission des enseignants (Houlfort et al., 2010) Il s'agit d'un métier ayant deux aspects, affectif et social (Gendron, 2007) exigeant des formations continues pour le développement de nouvelles compétences tout au long de la vie professionnelle (Smylie, 1999). Comparé à d'autres métiers, l'enseignement est depuis longtemps considéré comme l'une des professions les plus stressantes (Kyriacou, 2001 ; Mc Callum et al., 2017), surtout que l'accumulation des tensions quotidiennes du travail risque d'affecter le bien-être de l'enseignant. Celui-ci se trouve face à de lourdes exigences : de profondes responsabilités où il investit son effort dans la préparation continue des cours, et le souci d'achever les programmes scolaires (Sima et al., 2013).

S'agissant des antécédents de l'intention de quitter, nos résultats confirment l'effet de l'engagement affectif négatif sur l'intention de quitter. Ils rejoignent les conclusions de plusieurs études existantes (Allen et al., 2003 ; Demlie & Ali, 2021; Jing & Photchanachan, 2021 ; Makanjee et al., 2006 ; Ngatuni & Matoka, 2020 ; Valeau, 2017 ; Yukongdi & Shrestha, 2020). L'engagement est l'un des facteurs les plus importants qui contribuent à déterminer l'intention de quitter (Carmeli & Weisberg, 2006).

Autrement dit, plus l'enseignant développe un attachement émotionnel élevé envers son école, moins il envisage de la quitter. Toutefois, les travaux menés dans le contexte libanais montrent que la crise économique et la « multicrise » amplifient l'intention de quitter ; néanmoins, des variables telles que l'engagement affectif et la satisfaction au travail peuvent en diminuer l'intensité au sein des écoles (Fekih-Romdhane et al., 2024 ; INEE, 2022 ; Shuayb & Hammoud, 2024).

Concernant l'effet du bien-être sur l'intention de quitter, nos résultats confirment l'effet existant entre le bien-être et l'intention de quitter. Les résultats rejoignent ceux de Benraïss-Noailles et al., (2019) et Holtom et al., (2008). Le bien-être des enseignants constitue un facteur déterminant de leur intention de quitter. Le contexte de la crise économique est lié à une baisse de satisfaction au travail, contre une augmentation du taux d'anxiété et de fatigue, ce qui augmente l'intention de quitter, Fekih-Romdhane et al. (2024). La présence du bien-être diminue l'intention de quitter des enseignants Fekih-Romdhane et al. (2024).

L'analyse du rôle médiateur que joue l'engagement affectif entre le SOP et l'intention de quitter mène à constater l'absence de toute relation de médiation dans nos résultats avec une valeur de paramètre non significative ($p=-0.232$). De même, le bien-être ne médiatise pas la relation entre SOP et intention de quitter. On constate qu'il n y'a aucun effet du SOP, ni direct ni indirect, sur l'intention de quitter. Ce qui peut s'expliquer par le fait que l'intention de quitter peut avoir des antécédents plus significatifs tel la satisfaction au travail (Griffeth et al., 2000) et le stress ou le burnout (Bakker, 2007).

De plus, on trouve que le SOP ne médiatise pas la relation entre perception de rémunération et intention de quitter ($p=0.532$), alors qu'il médiatise complètement la perception des pratiques de développement des compétences sur l'intention de quitter. L'effet indirect est significatif ($p=0.004<0.05$) et nous pouvons dire que le SOP joue un rôle dans la perception des pratiques de développement des compétences des enseignants, et cette perception peut influencer leur intention de quitter.

En entamant notre étude et en proposant les hypothèses, on s'attendait à avoir des résultats inverses à ceux obtenus concernant la perception des pratiques de rémunération, en les considérant comme ayant un effet important sur l'intention de quitter et le bien-être. D'après Kahneman et Deaton (2010), la perception de la rémunération est subjective et peut différer d'une personne à une autre, ainsi que son impact. Ces auteurs affirment qu'une augmentation des salaires est liée à la satisfaction de vie et non au bien-être émotionnel. En surcroit, le salaire n'a vraiment pas d'effets positifs sur le bien-être émotionnel. Indépendamment de la rémunération, les gens décident de ne pas quitter leur emploi, s'ils travaillent dans des

organisations ayant une bonne réputation (Cable & Turban, 2003). Notre recherche confirme celle de Benraiss-Noailles et Viot (2021) et celle de Kahneman et Deaton (2010) en ce qui concerne l'impact du bien-être sur l'intention de quitter.

En période de crise, même lorsque les baisses de rémunération sont significatives, les employés tendent à rester en poste en privilégiant la sécurité et la stabilité de l'emploi (Shu et al., 2018). Dans ce contexte, la rémunération est souvent perçue comme un levier difficilement améliorable à court terme. Par ailleurs, la crise réduit les opportunités d'emploi alternatives (Education International, 2025), ce qui influe sur les décisions des enseignants et limite leur intention de quitter, malgré un niveau d'insatisfaction parfois élevé (Ibrahim et al., 2024).

Autrement dit, la crise et ses répercussions sur le manque d'opportunités de travail dans le marché, pousse les employés à rejeter l'option de quitter leur travail par crainte d'avoir à faire face à des scénarios pires (Deng et al., 2022).

Le choix de rester ou de quitter ne se limite donc pas uniquement à la rémunération, même si celle ci s'avère insuffisante. Un contexte de recherche comme le nôtre, celui d'une crise à plusieurs niveaux, joue un rôle primordial à inciter les employés à ne pas quitter leur travail.

Dans des contextes assez fragiles, le SOP a un effet faible sur l'intention de quitter, ce qui revient à la priorité que donne l'employé à sa vie personnelle plutôt qu'organisationnelle (Bellé et al., 2021). Ces résultats nous signalent l'importance de mener de futures recherches pour comprendre le rôle du SOP dans les situations de chaos et d'instabilité.

Conclusion du chapitre 4

Ce chapitre a été consacré à la présentation de l'AFC et à la méthodologie de recherche adoptée. Nous avons d'abord présenté les résultats de l'ajustement du modèle de l'étude en utilisant les indices d'ajustement de mesure, les indices de mesure incrémentaux et les indices de parcimonie afin d'avoir des valeurs qui respectent le seuil d'acceptabilité de chacun des instruments pour chaque variable à part, puis pour le modèle global. Nous avons testé la validité du modèle de mesure et interprété les résultats de l'AFC. Nous avons testé les hypothèses en utilisant la méthode des équations structurelles, puis les résultats ont été interprétés et discutés. La discussion nous a permis d'analyser les résultats constatés. Dans ce qui suit, nous présenterons les limites et contributions de notre recherche ainsi que les perspectives à exploiter.

Conclusion générale

Notre étude a été menée afin de répondre à la problématique posée : Comment la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences influence-elle le bien-être, l'engagement affectif et l'intention de quitter le métier chez les enseignants libanais ?

Dans le but de répondre à cette question de recherche principale nous avons mobilisé la théorie de SOP et la théorie de l'échange social. Nous visions à tester le rôle du SOP comme médiateur entre les perceptions des deux pratiques RH et l'engagement affectif et le bien-être.

Nous avons eu recours à l'analyse quantitative. Une enquête par questionnaire a été administrée sur toute l'étendue du territoire libanais et nous avons obtenu 241 réponses.

Les résultats obtenus ont été présentés, analysés et discutés à la suite du traitement statistique effectué, et peuvent être ainsi résumés :

La perception des pratiques de rémunération exerce un impact positif sur le SOP. De sa part, le SOP ne joue pas de rôle médiateur entre la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences et l'engagement affectif, le bien-être et l'intention de quitter dans un contexte de crise.

Ce qui influence le plus l'intention de quitter des enseignants c'est leur bien-être au travail et leur engagement affectif. Le SOP joue à son tour un rôle médiateur entre la perception des pratiques de développement des compétences et le bien-être , tandis que l'engagement affectif et le bien-être ne jouent pas ce rôle médiateur.

Nous avons trouvé que le SOP n'a pas assez d'influence sur l'intention de quitter, l'engagement et le bien-être. Par contre, ce qui incite les enseignants à quitter c'est leur bien-être et leur engagement affectif plus que la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences. La perception du développement des compétences affecte l'intention de quitter mais offre une médiation totale qui passe uniquement par le SOP.

Une fois les résultats présentés, ils ont été mis en perspective et confrontés au cadre théorique ayant guidé cette recherche. La suite de ce travail propose une synthèse des contributions théoriques et managériales, ainsi que des limites et des perspectives de l'étude.

Contributions théoriques

Parmi les contributions théoriques, nous avons abouti à l'affirmation que cette recherche apporte des connaissances, tout particulièrement, en ce qui concerne l'influence de la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences sur les intentions et comportements des employés spécifiquement dans un contexte instable.

Premièrement, nos résultats ne corroborent pas ceux d'Eisenberger et al. (1986), qui mettent principalement l'accent sur le rôle central du soutien organisationnel perçu (SOP), en considérant qu'une perception favorable de celui-ci constitue le principal déterminant des comportements et intentions positifs des employés.

Par ailleurs, en s'appuyant sur la théorie de l'échange social, nos résultats apportent une contribution à la littérature sur le SOP (Kurtessis et al., 2015). Ils confirment notamment que la perception des pratiques de rémunération constitue un antécédent du SOP : lorsque les employés jugent leur rémunération satisfaisante, leur niveau de SOP tend à augmenter.

Deuxièmement cette recherche identifie deux antécédents à l'intention de quitter. L'engagement affectif et le bien-être au travail ont été confirmés comme les antécédents majeurs de l'intention de quitter. Une fois les employés ont un fort degré d'attachement à leur travail, leur intention de quitter diminue. De même, une fois qu'ils se sentent à l'aise et bénéficient d'un bon taux de bien-être, leur intention diminue.

Troisièmement, nous trouvons que l'effet médiateur du SOP est total entre la perception des pratiques de développement des compétences et le bien-être. Le résultat confirme les fondements théoriques de la théorie de l'échange social et la théorie du SOP qui stipule que la perception favorable du SOP de la part des employés, peut développer chez ce dernier un échange durable entre l'employé et l'employeur (Blau, 1964). En montrant le rôle médiateur du SOP, nous validons ainsi l'importance de la théorie de l'échange social et du SOP. Nous clarifions aussi le rôle du SOP et son influence sur l'intention des employés.

Quatrièmement, notre recherche confirme l'existence d'une méditation totale entre la perception des pratiques de développement des compétences et l'intention de quitter. Cette dernière n'influence pas directement l'intention de quitter ; elle agit exclusivement en renforçant le SOP, lequel contribue ensuite à réduire l'intention de départ.

Cette étude permet d'orienter les choix en matière de GRH en indiquant comment la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences sont percues par les enseignants en termes de bien-être, d'engagement affectif et d'intention de quitter, tout en soulignant le rôle du SOP.

Dans cette perspective, notre étude élargit son horizon, apporte des contributions qui dépassent le contexte libanais et étend l'invitation à faire des études semblables dans d'autres contextes instables. Notre travail offre des éclaircissements sur le rôle que peuvent jouer les directions dans les écoles et les responsables RH, et la mesure dans laquelle leurs pratiques affectent les enseignants. De plus, elle met en évidence le rôle que peuvent avoir les responsables pour

améliorer le SOP pour leurs enseignants ce qui affecte leur bien-être, leur engagement affectif et leur intention.

Contributions managériales

Outre les contributions au niveau théorique, notre étude présente des contributions au niveau managérial. Cela concerne directement les responsables RH et les directeurs des écoles par rapport à leur pratique de développement des compétences et de rémunération, et leur soutien accordé aux enseignants qui peuvent affecter de manière ou d'une autre leur intention de quitter, leur bien-être et leur engagement affectif.

Les résultats obtenus présentent plusieurs implications managériales pour les établissements scolaires.

Premièrement, cette recherche met en évidence des leviers susceptibles de contribuer à la réduction de l'intention de quitter des enseignants en période de crise. Dans la mesure où le bien-être et l'engagement affectif influencent significativement cette intention, il apparaît essentiel pour les responsables d'adopter des politiques favorisant ces deux dimensions, en particulier dans des contextes instables.

Deuxièmement, la perception des pratiques de rémunération ayant un effet positif sur le soutien organisationnel perçu (SOP), les établissements scolaires sont incités à accorder une attention accrue à l'amélioration des politiques de rémunération.

Troisièmement, s'agissant des pratiques de développement des compétences, leur mise en œuvre ne saurait se limiter à la simple offre de formations. Leur efficacité dépend largement de la manière dont elles sont perçues par les enseignants. Cela invite les dirigeants à porter une attention particulière aux conditions de déploiement et de communication de ces pratiques, afin de renforcer le SOP. Ainsi, pour agir sur l'intention de quitter, il est crucial de veiller à ce que ces dispositifs soient perçus comme équitables et comme une véritable forme de soutien, contribuant à consolider le sentiment d'un appui réel de la part des établissements scolaires.

Par ailleurs, cette étude offre aux responsables, de nouvelles perspectives de communication avec les enseignants, les incitant à être sûrs que leur façon d'adopter les pratiques aura une influence sur les employés (White & Bryson, 2013). De plus, il s'avère nécessaire d'évoluer et de développer le système de management des écoles afin de le rendre plus moderne. L'intégration des professionnels dans le domaine de GRH est cruciale, dans toutes les écoles, au niveau des directions. Cela permet d'accompagner les responsables des écoles et de les aider à bien diffuser les pratiques de rémunération et de développement de compétences.

Enfin, nous avons constaté qu'il est essentiel de développer les compétences des responsables, de les former ou de recruter de nouvelles personnes qualifiées, afin de soutenir l'évolution à tous les niveaux et, en particulier, au niveau de la GRH au sein des établissements scolaires.

Perspectives et limites

Après l'exposition et l'appréciation des contributions de la présente étude sur différents niveaux, il est pertinent d'affirmer que les résultats constatés peuvent servir de guide de connaissance approprié aux chercheurs et aux responsables des écoles et de GRH.

Dans son aspect général, cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche en sciences sociales. Maintes limites inhérentes à notre travail de recherche se sont présentées.

Limites de la recherche

La première limite de notre recherche est celle de la question de généralisation des résultats obtenus. En d'autres termes, c'est la capacité d'utiliser nos résultats par d'autres chercheurs dans divers contextes.

Cette limite concerne la validation psychométrique de certaines échelles de mesure. Plus précisément, les échelles portant sur la perception des pratiques de rémunération et sur la perception des pratiques de développement des compétences n'ont pas été confirmées de manière satisfaisante par l'AFC . En effet, les analyses exploratoires ont montré une consistance interne acceptable, tandis que l'AFC n'a pas permis de valider la structure théorique dans notre échantillon. Malgré cette limite, ces échelles ont été conservées dans les analyses ultérieures. Ce choix se justifie par leur acceptabilité au niveau de l'analyse exploratoire/ACP, par leur cohérence conceptuelle avec le modèle de recherche, ainsi que par leur importance théorique dans l'explication du phénomène étudié.

Cette absence de validation complète peut également être liée au contexte spécifique de l'étude, marqué par la crise libanaise. Dans un tel contexte, les enseignants peuvent interpréter les pratiques de rémunération et de développement des compétences de manière hétérogène, en fonction de leur situation professionnelle, économique et institutionnelle.

Par ailleurs, l'échantillon de notre étude se limite aux enseignants libanais. Cette spécificité contextuelle renforce la focalisation de la recherche sur le secteur de l'enseignement au Liban, mais limite en même temps la possibilité de généraliser les résultats à d'autres secteurs. Notre étude a été faite dans un contexte de crise où les enseignants libanais étaient confrontés à divers problèmes et difficultés.

Deuxièmement, à cause de la crise et de la pénurie du carburant limitant toute capacité de déplacement, les données ont été recueillies uniquement à travers un questionnaire, sans

recourir à d'autres méthodes complémentaires comme les interviews. Ces derniers nous auraient permis de recueillir des informations plus profondes et d'explorer d'une manière plus détaillée les perceptions des enseignants à propos des pratiques de développement des compétences et des pratiques de rémunération.

Malgré ces limites, la recherche conduite dans le cadre de ce travail doctoral nous invite à poursuivre nos travaux dans le même champ d'investigation. Cette recherche ouvre plusieurs pistes et perspectives de recherches futures. Il serait opportun de refaire la recherche quand les effets de la crise seront atténués.

Perspectives de recherches

D'abord notre problématique de recherche concerne les enseignants dans le contexte Libanais. Il serait pertinent d'élargir l'horizon de la recherche et d'étudier d'autres contextes au Moyen-Orient, à travers une approche comparative. Un tel prolongement permettrait d'évaluer la mesure dans laquelle les perceptions des pratiques de rémunération et de développement des compétences influencent le SOP, ainsi que leurs effets sur l'intention de quitter à l'échelle régionale, contribuant ainsi à enrichir les connaissances sur ce sujet. Cette comparaison aiderait également à déterminer si ces pratiques sont interprétées de manière similaire par les employés selon les contextes nationaux, ou si leurs effets varient d'un pays à l'autre.

Ensuite, notre travail s'est focalisé sur les effets des médiations entre les variables et cette perspective pourrait s'étendre jusqu'à étudier des effets modérateurs et sociodémographiques, ce qui nous permet dans un autre temps de comparer par exemple l'âge des enseignants ou le milieu de leur travail, entre école publique et privée, afin de savoir si cette influence des perceptions des pratiques RH et leur influence sur le bien-être et intention de quitter diffère par exemple selon le type de l'école.

Bien que cette recherche soit quantitative, une démarche qualitative complémentaire future pourrait approfondir les mécanismes d'interprétation du model étudié.

Finalement, les perceptions des enseignants sont influencées par des facteurs culturels et sociaux spécifiques au Liban. Il serait intéressant de s'approfondir dans une analyse contextuelle plus détaillée, car cela permet d'appréhender les motivations et les attentes des enseignants.

Bibliographie

Abi Samra, M. (2010). L'émigration libanaise et son impact sur le développement. Organisation internationale du travail, Genève.

Aboulebde, D. (2023). Comparative *multiple case study into the teaching of problem-solving competence in Lebanese middle schools* (Thèse de doctorat, Durham University). Durham e-Theses. https://etheses.dur.ac.uk/15059/.

Abou-Zaher, R., & Nahas, N. (2022). L'autodétermination chez les éducateurs libanais pendant la crise libanaise. Le cas des établissements homologués. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *N° varia*(E1), 3–19. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/spir.hs6.0003

Accary, J. (2025). *Rebuilding Lebanon Sustainability Post-War 2024: Lessons from Emerging Countries*. Journal of Sustainable Economies, 1(1), 55–59.

Achille, M. A. (2003). *Définir la santé au travail. I. La base conceptuelle d'un modèle de la santé au travail*. *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail*, 65-90.

Ackroyd, S. (2005). *The Oxford Handbook of Work and Organization*. Oxford University Press.

Ahmad, R., Nawaz, M., Ishaq, M. I., & Khan, M. (2023). Social exchange theory: Systematic review and future directions. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1015921. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1015921

Akar, H. (2018). The Relationships between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers. *European Journal of Educational Research*, *7*. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.169

Albrecht, S., Gruman, J., Macey, W., & Saks, A. (2015). Employee engagement, human resource management practices and competitive advantage: An integrated approach. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, *2*, 7–35. https://doi.org/10.1108/JOEPP-08-2014-0042

Aldabbas, H., Pinnington, A., & Lahrech, A. (2023). The influence of perceived organizational support on employee creativity: The mediating role of work engagement. *Current Psychology*, *42*(8), 6501–6515. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01992-1

Alexander, J. C. (1995). *Fin de Siècle Social Theory*. https://www.versobooks.com/en-gb/products/1509-fin-de-siecle-social-theory

Alfes, K., Shantz, A., Bailey, C., & Soane, E. (2012). The Link Between Perceived Human Resource Management Practices, Engagement and Employee Behaviour: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Human Resource Management*, *24*, 1–22. https://doi.org/10.1080/09585192.2012.679950

Aliddin, L. A., Syaifuddin, D. T., Montundu, Y., & Marlina, S. (2024). The impact of perceived organizational support and social support on employee performance: The mediating role of organizational commitment. *Journal of Economics, Business, and Accountancy Ventura*, *27*(2), 253–273. https://doi.org/10.14414/jebav.v27i2.4610

AL-Jabari, B., & Ghazzawi, I. (2019). Organizational Commitment: A Review of the Conceptual and Empirical Literature and a Research Agenda. *International Leadership Journal*, *11*, 78–119.

Alkadash, T. M. (2020). Mediating Role between Authentic Leadership, Organizational Commitment on Talents Turnover Intention: In Palestine Higher Education. *Test Engineering and Management*, *83*, 5320–5341.

Allen, D., Shore, L., & Griffeth, R. (2003). The Role of Perceived Organizational Support and Supportive Human Resource Practices in the Turnover Process. *Journal of Management*, *29*, 99–118. https://doi.org/10.1177/014920630302900107

Al Maalouf, N. J., & Al Baradhi, R. (2024). The impact of the economic crisis on the educational sector in Lebanon in terms of student enrollment, quality of education, and teachers' motivation. *Migration Letters, 21*(4), 1561–1570.

Alniaçik, E., Alniacik, U., Erat, S., & Akçin, K. (2013). Does Person-organization Fit Moderate the Effects of Affective Commitment and Job Satisfaction on Turnover Intentions? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *99*. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.495

Alshaabani, A., Naz, F., Magda, R., & Rudnák, I. (2021). Impact of Perceived Organizational Support on OCB in the Time of COVID-19 Pandemic in Hungary: Employee Engagement and Affective Commitment as Mediators. *Sustainability*, *13*(14). https://doi.org/10.3390/su13147800

Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology, 60*, 451–474 https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505

Anouti, M., Rouadi, N., & El Nahas, N. (2022). *Impact of the Successive Crises in Lebanon on Teachers' Psychiatric, Cognitive and Physical Health*.

Ansari, N. (2011). Employee Perception of HRM Practices: Impact on Commitment to the Organization. *South Asian Journal of Management*, *18*, 122.

Armstrong-Stassen, M., & Lee, S. (2009). The effect of relational age on older Canadian employees' perceptions of human resource practices and sense of worth to their organization. *The International Journal of Human Resource Management*, *20*, 1753–1769. https://doi.org/10.1080/09585190903087156

Arnold, J. (1990). Predictors of career commitment: A test of three theoretical models. *Journal of Vocational Behavior*, *37*(3), 285–302. https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90046-5

Aryee, S., Walumbwa, F., Seidu, E. Y., & Otaye-Ebede, L. (2011). Impact of High-Performance Work Systems on Individual- and Branch-Level Performance: Test of a Multilevel Model of Intermediate Linkages. *The Journal of Applied Psychology*, *97*, 287–300. https://doi.org/10.1037/a0025739

Asharq Al-Awsat. (2025). *Lebanese casualties post-ceasefire*.

Ashman, I., & Winstanley, D. (2006). The ethics of organizational commitment. *Business Ethics: A European Review*, *15*. https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2006.00438.x

Asrunputri, A. P. (2018). The influence of job satisfaction, work involvement, and perceived organizational support on organizational commitment at Bank Syariah Mandiri. *Jurnal Dinamika Manajemen Dan Bisnis*, *1*(2). https://doi.org/10.21009/JDMB.01.2.01

Astuty, I., & Udin, U. (2020). The Effect of Perceived Organizational Support and Transformational Leadership on Affective Commitment and Employee Performance. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, *7*, 401–411. https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no10.401

Atchan, T. (2022). *Lebanese Teachers' Perceptions of their Subjective Well-being in Times of Crisis*. Thèse de doctorat. Lebanese American University.

Athamneh, S. (2018). HR planning for crisis management. *Human resource planning for the 21st century*, 11-23.

Ayadi, N., Paraschiv, C., & Vernette, E. (2019). *Une nouvelle vision du bien-être du consommateur: Un équilibre personnel multifacettes*.

Bagdonienė, L., & Zemblytė, J. (2005). Service research: Advantages and limitations of quantitative and qualitative approaches. *Socialiniai Mokslai*, *4*, 26–37.

Bandalos, D. L. (2021). Item meaning and order as causes of correlated residuals in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 28*(6), 903–913. https://doi.org/10.1080/10705511.2021.1916395

Bandura, A. (2020). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *12*, 313. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23964

Baran, B. E., Shanock, L. R., & Miller, L. R. (2012). Advancing organizational support theory into the twenty-first century world of work. *Journal of Business and Psychology*, *27*(2), Article 2. https://doi.org/10.1007/s10869-011-9236-3

Barbuscia, D. (2021). *Lebanon's banks stuck in reverse: Jobs go, lending dives | Reuters*. https://www.reuters.com/business/lebanons-banks-stuck-reverse-jobs-go-lending-dives-2021-06-17/

Bardach, L., Klassen, R., & Perry, N. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well- being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173–1182. https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173

Baroudi, S., Tamim, R., & Hojeij, Z. (2022). A quantitative investiga- tion of intrinsic and extrinsic factors influencing teachers' job satisfaction in Lebanon. *Leadership and Policy in Schools, 21*(2), 127–146. https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734210

Barraud-Didier, V., Guerrero, S., & Igalens, J. (2003). *L'effet des pratiques de GRH sur les performances des entreprises: Le cas des pratiques de mobilisation*. *Revue de gestion des ressources humaines*, (47), 2-13.

Barrère, A., Amigues, R., & Kherroubi, M. (2003). *Moisset Jean-Joseph, Plante Jean, Toussaint Pierre (dir.). – La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_44_1_1883

Barroga, E., Matanguihan, G. J., Furuta, A., Arima, M., Tsuchiya, S., Kawahara, C., ... Izumi, M. (2023). Conducting and writing quantitative and qualitative research. *Journal of Korean Medical Science*, *38*(37).

Bartlett, K. R. (2001). The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, *12*(4), 335–352. https://doi.org/10.1002/hrdq.1001

Basnyat, S., & Lao, C. (2019). Employees' perceptions on the relationship between human resource management practices and employee turnover: A qualitative study. *Employee Relations: The International Journal*, *ahead-of-print*. https://doi.org/10.1108/ER-04-2019-0182

Basbouss-Serhal, F. I., & Fayad, F. (2024). A literature review: Impact of COVID-19 on Lebanon. *Medtigo Journal of Medicine, 2*(4), e30622429. https://doi.org/10.5678/medtigo.2024.e30622429

BBC News. (2020, 5 août). *Beirut explosion: Blast felt in Cyprus and surrounding countries*. https://www.bbc.com/news/world-middle-east-53661315

Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, *66*(1), 32–40. JSTOR.

Beer, M., Spector, B., Paul R Lawrence, & D. Q.Mills. (1984). *Managing Human Assets*. Simon and Schuster.

Beijer, S., Peccei, R., Veldhoven, M., & Paauwe, J. (2019). The turn to employees in the measurement of human resource practices: A critical review and proposed way forward. *Human Resource Management Journal*, *31*. https://doi.org/10.1111/1748-8583.12229

Bélanger, M.-A. (2023). *L'engagement organisationnel affectif et la rétention des jeunes travailleurs de la restauration rapide au Québec en contexte de pénurie de main-d'œuvre*. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/21319

Belmouffeq, B., & Marhani, S. E. (2022). L'influence de la Perception des Pratiques RH sur le Comportement Innovant au Travail: Revue de Littérature. *Geopolitics and Geostrategic Intelligence*, *4*(1), Article 1.

Benhaddouch, M., & El Fathaoui, H. (2022). Paradigmes épistémologiques et choix méthodologiques en science de gestion: Revue de littérature. *Revue Française d'Economie et de Gestion*, *3*(5). https://www.revuefreg.fr/index.php/home/article/view/772

Benjana, H., Mesnaoui, O., & Yamani, O. (2023). Sciences de gestion et finance: Quels regards épistémologiques et méthodologiques ? *International Journal of Economic Studies and Management (IJESM)*, *3*(2), Article 2. https://doi.org/10.5281/zenodo.7880725

Bennell, P. (2023). How well paid are primary school teachers in Sub-Saharan Africa? A review of recent evidence. *International Journal of Educational Development*, *98*, 102755. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102755

Benraïss-Noailles, L. (2004). *Méthodologie de construction d'une échelle de mesure: Application du paradigme de Churchill*. Congrès de l'AGRH, Montréal.

Benraïss-Noailles, L., Herrbach, O., & Viot, C. (2019). L'effet du capital-marque employeur sur l'attractivité organisationnelle: Le rôle modérateur de la familiarité. *Management & Avenir*, *N° 107*(1), 37–59. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/mav.107.0037

Benraïss-Noailles, L., & Viot, C. (2019). The Link Between Benevolence and Well-Being in the Context of Human-Resource Marketing. *Journal of Business Ethics*, *159*. https://doi.org/10.1007/s10551-018-3834-1

Benraïss-Noailles, L., & Viot, C. (2021). Employer brand equity effects on employees well-being and loyalty. *Journal of Business Research*, *126*, 605–613. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.02.002

Bentein, K., Vandenberghe, C., & Dulac, T. (2004). Engagement organisationnel de continuité e indicateurs d'efficacité au travail. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, 69–79.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*(2), 238–246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238

Berger, J.-L. (2022). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales: Guide pratique*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16206.18246

Biétry, F., & Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, *87*, 23. https://doi.org/10.3917/grhu.087.0023

Bizri, A. R., Khachfe, H. H., Fares, M. Y., & Musharrafieh, U. (2021). COVID-19 pandemic: An insult over injury for Lebanon. *Journal of Community Health, 46*(3), 487–493. https://doi.org/10.1007/s10900-020-00950-8

Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203792643

Blunch, N. J. (2025). *Introduction to Structural Equation Modeling using IBM SPSS Statistics and AMOS* (Second Edition). SAGE Publications, Ltd. https://doi.org/10.4135/9781526402257

Boittiaux, P. (2018, May 29). *Infographie: Le salaire, première motivation des Européens*. Statista Daily Data. https://fr.statista.com/infographie/14017/le-salaire-premiere-motivation-des-europeens

Bolt, E., Winterton, J., & Cafferkey, K. (2022). A Century of Labour Turnover Research: A Systematic Literature Review. *International Journal of Management Reviews*. https://doi.org/10.1111/ijmr.12294

Borman, G., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*, *78*, 367–409. https://doi.org/10.3102/0034654308321455

Boselie, P., Dietz, G., & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal*, *15*(3), 67–94. https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2005.tb00154.x

Bosset, I., & Bourgeois, É. (2014). Le soutien organisationnel à la formation: Rôle « modérateur » des dispositions individuelles dans la motivation à transférer et l'engagement organisationnel. Le cas d'apprenants adultes en formation continue universitaire en Suisse romande. *Savoirs*, *n° 35*(2), 49–68. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/savo.035.0049

Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L., & Savoie, A. (2011). Modeling the Experience of Psychological Health at Work: The Role of Personal Resources, Social-Organizational Resources, and Job Demands. *International Journal of Stress Management*, *18*, 372–395. https://doi.org/10.1037/a0025353

BouJaoude, S., & Baddour, R. (2022). *Teacher Education Programs in Lebanon: Innovations in the Past Decade (2011-2021).* https://scholarworks.aub.edu.lb/handle/10938/24112

Boukaira, S., & Daamouch, M. (2021). Quel choix épistémologique pour une recherche en sciences économiques et de gestion ? *La Revue Marocaine de Contrôle de Gestion*, *10*, Article 10. https://revues.imist.ma/index.php/RMCG/article/view/28044

Bowen, D., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM-Firm Performance Linkages: The Role of the "Strength" of the HRM System. *Academy of Management Review*, *29*, 203–221. https://doi.org/10.5465/AMR.2004.12736076

Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and human resource management* (4th ed.). Palgrave Macmillan.ff

Boyer, L., & Equilbey, N. (2003). *Organisation—Théories—Applications* (2eme ed.). https://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/organisation-9782708128903/

Bradburn, N. M., & Noll, C. E. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Aldine Publishing Company. https://books.google.com.lb/books?id=9h9-AAAAMAAJ

Bristol, T. J. (2020). A Tale of Two Types of Schools: An Exploration of how School Working Conditions Influence Black Male Teacher Turnover. *Teachers College Record*, *122*(3), 1–41. https://doi.org/10.1177/016146812012200312

Brunetto, Y., Xerri, M., Shriberg, A., Farr-Wharton, R., Shack-Lock, K., Newman, S., & Dienger, J. (2013). The impact of workplace relationships on engagement, well-being, commitment and turnover for nurses in Australia and the USA. *Journal of Advanced Nursing, 69*(12), 2786–2799.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

Buchanan, B. (1974). Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. *Administrative Science Quarterly*, *19*. https://doi.org/10.2307/2391809

Burić, I., Slišković, A., & Penezic, Z. (2019). Understanding teacher well-being: A cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, *39*, 1–20. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge

Cable, D. M., & Turban, D. B. (2003). The Value of Organizational Reputation in the Recruitment Context: A Brand-Equity Perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, *33*(11), 2244–2266. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01883.x

Cabos, L., & Denoual, G. (2015). Rôle de la gestion des ressources humaines pour la mobilisation des employés dans le cadre de démarches de développement durable.

Cadario, R., Butori, R., & Parguel, B. (2017). Chapitre 1. Formuler les hypothèses théoriques. In *Méthode expérimentale: Analyses de modération et médiation* (pp. 23–34). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://shs.cairn.info/methode-experimentale-analyses-de-moderation--9782807313378-page-23?lang=fr

Caesens, G., Stinglhamber, F., & Ohana, M. (2016). Perceived organizational support and well-being: A weekly study. *Journal of Managerial Psychology*, *31*, 1214–1230. https://doi.org/10.1108/JMP-01-2016-0002

Cameron, K., & Dutton, J., (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers*"*

Campbell, J. (2002). *Reference and consciousness*. Oxford University Press.

Carraher, S. M. (2011). Turnover prediction using attitudes towards benefits, pay, and pay satisfaction among employees and entrepreneurs in Estonia, Latvia, and Lithuania. *Baltic Journal of Management, 6*, 25–52.

Carbery, R., & Cross, C. (2024). *Human Resource Management*. Bloomsbury Publishing.

Carmeli, A., & Weisberg, J. (2006). Exploring turnover intentions among three professional groups of employees. *Human Resource Development International*, *9*, 191–206. https://doi.org/10.1080/13678860600616305

Caron, I., Ben Ayed, A., & Vandenberghe, C. (2013). Régimes collectifs de rémunération variable, justice organisationnelle et engagement. *Relations industrielles / Industrial Relations*, *68*(1), 95–119. https://doi.org/10.7202/1014743ar

Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS®*. Pearson Education. https://books.google.com.lb/books?id=-G7DqW6BYtEC

Cattell, R. B. (1966). The Scree Test For The Number Of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*(2), 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10

Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care, 187*, 1666–1678.

Celep, C., & Yilmazturk, O. (2012). The Relationship among Organizational Trust, Multidimensional Organizational Commitment and Perceived Organizational Support in Educational Organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5763–5776. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.512

Center for Advanced Human Resource Studies. (2011). *Perception is reality: How employees perceive what motivates HR practices affects their engagement, behavior and performance* (CAHRS Research Link No. 14). Cornell University, ILR School

Chalhoub, Z., Koubeissy, H., Fares, Y., & Abou-Abbas, L**.** (2022). Fear and death anxiety in the shadow of COVID-19 among the Lebanese population: A cross-sectional study. *PLoS ONE, 17*(7), e0270567. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270567

Chang, E. (2005). Employees' overall perception of HRM effectiveness. *Human Relations, 58*(4), 523–544.

Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, *21*(3), 193–218. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y

Chang, P.-C., & Chen, S. (2011). Crossing the level of employee's performance: HPWS, affective commitment, human capital, and employee job performance in professional

service organizations. *International Journal of Human Resource Management - INT J HUM RESOUR MANAG*, *22*, 883–901. https://doi.org/10.1080/09585192.2011.555130

Chang-Richards, Y., Wilkinson, S., Seville, E., & Brunsdon, D. (2015). *A systems approach to managing human resources in disaster recovery projects*. https://resorgs.org.nz/wp-content/uploads/2017/07/systems_approach_-managing_human_resources_disaster_recovery_project_chang-richards_2015.pdf

Charbonneau, D., & Wood, V. M. (2018). Antecedents and outcomes of unit cohesion and affective commitment to the Army. *Military Psychology*, *30*(1), 43–53. https://doi.org/10.1080/08995605.2017.1420974

Charles-Pauvers, B., & Commeiras, N. (2002). L'implication: le concept. *L'implication au travail.*

Charron, R. (2021). *Rapport mondial 2021 sur la condition du personnel enseignant*. https://edugestion.usenghor-francophonie.org/mod/forum/discuss.php?d=2201

Cheng, S.-Y. (2014). The mediating role of organizational justice on the relationship between administrative performance appraisal practices and organizational commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, *25*, 1131–1148. https://doi.org/10.1080/09585192.2013.816864

Chevalier de Dieu, K. T. (2020). *Organizational Justice and Organizational Commitment of Public Secondary School Teachers in Cameroon*. Journal of Education and Practice, 2019, 10 (36), pp.157- 166. 10.7176/JEP/10-36-18. hal-02530415

Chia-An Tsai, J., & Kang, T.-C. (2019). Reciprocal intention in knowledge seeking: Examining social exchange theory in an online professional community. *International Journal of Information Management*, *48*(C), 161–174.

Cho, S., Johanson, M. M., & Guchait, P. (2009). Employees intent to leave: A comparison of determinants of intent to leave versus intent to stay. *International Journal of Hospitality Management*, *28*(3), 374–381. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2008.10.007

Choi, J.-H. (2017). What one thinks determines one's actions: The importance of employees' perception in implementing HR systems. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *57*. https://doi.org/10.1111/1744-7941.12146

Claudia, A. C. (2015). Hrm—Well-Being At Work Relation. A Case Study. *Annals - Economy Series*, *4*, 140–145.

Clegg, C. (1983). Psychology of employee lateness, absence, and turnover: A methodological critique and an empirical study. *Journal of Applied Psychology*, *68*, 88–101. https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.1.88

Colle, R. (2006). *L'influence de la GRH à la carte sur la fidélité des salariés: Le rôle du sentiment d'auto-détermination*. *Doctorat en sciences de gestion*.

Corm, G. (2003). *Le Proche-Orient éclaté: 1956-2007*. Gallimard.

Corm, G. (2004). La situation économique du Liban et ses perspectives de développement dans la région. *Confluences Méditerranée*, *N°49*(2), 149–159. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/come.049.0149

Cooper B., Wang J., Bartram T., & Cooke F. (2019). Well-being-oriented human resource management practices and employee performance in the Chinese banking sector: The role of social climate and resilience. *Human Resource Management*, *58*(1), 85–97

Coron, C. (2020). Outil 1. Approche quantitative ou qualitative ? In *La boîte à outils de l'Analyse de données* (pp. 12–13). Dunod; Cairn.info. https://shs.cairn.info/la-boite-a-outils-de-l-analyse-de-donnees--9782100808557-page-12?lang=fr

Cotterell, N., Eisenberger, R., & Speicher, H. (1992). Inhibiting effects of reciprocation wariness on interpersonal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*(4), 658–668. https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.4.658

Courrier international. (2023, February 17). *Au Liban, la monnaie locale continue de s'effondrer à une vitesse dramatique*. Courrier international. https://www.courrierinternational.com/article/crise-au-liban-la-monnaie-locale-continue-de-s-effondrer-a-une-vitesse-dramatique

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Coyle-Shapiro, J., & Conway, N. (2005). Exchange Relationships: Examining Psychological Contracts and Perceived Organizational Support. *The Journal of Applied Psychology*, *90*, 774–781. https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.774

CRDP. (2022). *Statistical Bulletin-Version finale 20 October* (p. 75).

Cropanzano, R., & Mitchell, M. (2005). Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review. *Journal of Management*, *31*, 874–900. https://doi.org/10.1177/0149206305279602

Cummins, R. (2012). *Positive Psychology and Subjective Well-Being Homeostasis: A Critical Examination of Congruence* (Vol. 51, pp. 67–86). https://doi.org/10.1007/978-94-007-4963-4_5

Currie, P., & Dollery, B. (2006). Organizational commitment and perceived organizational support in the NSW police. *Policing-an International Journal of Police Strategies & Management - POLICING*, *29*, 741–756. https://doi.org/10.1108/13639510610711637

Dahle, D. Y., & Wæraas, A. (2023). Ticket to rate: Antecedents to turnover intention among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 1–23. Business Source Premier. https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2218107

Danna, K., & Griffin, R. (1999). Health and Well-Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management - J MANAGE*, *25*, 357–384. https://doi.org/10.1177/014920639902500305

Danner, M., Farges, G., Garcia, S., & Giret, J.-F. (2020). *L'exercice du métier des professeurs des écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie*.

Davies, F., & Gould-Williams, J. (2005). Using Social Exchange Theory to Predict the Effects of HRM Practice on Employee Outcomes: An Analysis of Public Sector Workers. *Public Management Review*, *7*. https://doi.org/10.1080/1471903042000339392

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, *9*, 243–260. https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6

De March, F., & Dumond, J.-P. (2023). *Un regard critique sur la gestion avec l'œil de Georges Bataille*. EMS Éditions; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/ems.demar.2023.01

De Clerck, D. (2025). La guerre des « 66 jours » de 2024 : un nouveau défi pour le Liban. *Confluences Méditerranée, 132*(1), 33–47

Delacroix, E., Jolibert, A., Monnot, É., & Jourdan, P. (2021). Chapitre 5. La construction d'une échelle de mesure. In *Marketing Research* (pp. 121–148). Dunod; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dunod.delac.2021.01.0121

De la Torre-Ruiz, J. M., Cordón-Pozo, E., Vidal-Salazar, M. D., & Muñoz-Doyague, M. F. (2025). Why do you pay me this way? The effect of pay attributions on employees' perception of organizational support. *Journal of Management & Organization*, 1–18.

Demirtas, O., & Akdogan, A. A. (2014). The Effect of Ethical Leadership Behavior on Ethical Climate, Turnover Intention, and Affective Commitment. *Journal of Business Ethics*, *130*. https://doi.org/10.1007/s10551-014-2196-6

Demlie, W., & Ali, H. (2021). The Effect of Work-Related Attitudes on Turnover Intention in Public Higher Education Institution: The Case of Arba Minch University, Ethiopia. *Advanced Journal of Social Science*, *8*, 231–245. https://doi.org/10.21467/ajss.8.1.231-245

Demo, G., Neiva, E., Nunes, I., & Rozzett Oliveira, K. (2012). Human Resources Management Policies and Practices Scale (HRMPPS): Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *BAR - Brazilian Administration Review*, *9*, 395–420. https://doi.org/10.1590/S1807-76922012005000006

Den Hartog, D. N., Boon, C., Verburg, R. M., & Croon, M. A. (2013). HRM, communication, satisfaction, and perceived performance: A cross-level test. *Journal of Management, 39*(6), 1637–1665. https://doi.org/10.1177/014920631244011

Den Hartog, D., Boselie, P., & Paauwe, J. (2004). Performance Management: A Model and Research Agenda. *Erasmus Research Institute of Management (ERIM), ERIM Is the Joint Research Institute of the Rotterdam School of Management, Erasmus University and the Erasmus School of Economics (ESE) at Erasmus Uni, Research Paper*, *53*. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00188.x

der Kinderen, S., & Khapova, S. (2019). *Positive Psychological Well-Being at Work: The Role of Eudaimonia*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_79-1

Desrumaux, P., Dose, E., & Frédéric, T. (2021). *Bien-être psychologique au travail: Échanges leader-membre, le soutien organisationnel perçu et le rôle médiateur de la latitude décisionnelle : Etude quantitative Rapport de recherche AcSoiVie*. Université de Lille. https://hal.univ-lille.fr/hal-04451793

Dess, G. G., & Shaw, J. D. (2001). Voluntary Turnover, Social Capital, and Organizational Performance. *The Academy of Management Review*, *26*(3), 446–456. JSTOR. https://doi.org/10.2307/259187

DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. SAGE Publications. https://books.google.com.lb/books?id=BYGxL6xLokUC

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.

Dey, T. (2012). *Predictors of Organizational Commitment and Union Commitment: A Conceptual Study*.

Dicko, S. (2019). *Méthodologie de recherche et théories en sciences comptables*. https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqxkh

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, *31*(2), 103–157. https://doi.org/10.1007/BF01207052

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*(1), 34–43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. In *Handbook of emotions.* (pp. 405–415). The Guilford Press.

Dietrich, A., & Taskin, L. (2020). *Management Humain. Une approche renouvelée de la GRH et du comportement organisationnel.*

Dobrica, V. (2021). La méthode Q dans l'étude du bien-être au travail chez les enseignants débutants. *Mesure et Évaluation En Éducation*, *44*, 1. https://doi.org/10.7202/1087987ar

Dose, E. (2018). *Qualité de vie au travail: Quels effets de facteurs organisationnels, psychosociaux et individuels sur le bien-être et le succès de carrière ?*

Dose, E., Desrumaux, P., & Colombat, P. (2019). Le bien-être psychologique au travail des professionnels du médical et du paramédical: Rôles des échanges leader-membres, du soutien organisationnel perçu, du sentiment d'efficacité et médiations par la satisfaction des besoins psychologiques. *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, *25*(4), 251–268. https://doi.org/10.1016/j.pto.2019.09.002

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). *Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants* (pp. 11–37).

Dravet, C., Notteau, M., & El Zein, D. (2013). *Géopolitique du Liban*. SPM.

Dreer-Goethe, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, *50*, 1–17. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872

Duan, W., Tang, X., Li, Y., Cheng, X., & Zhang, H. (2020). Perceived Organizational Support and Employee Creativity: The Mediation Role of Calling. *Creativity Research Journal*, *32*, 1–9. https://doi.org/10.1080/10400419.2020.1821563

Dubin, R. (1976). *theory building in applied areas. Handbook of industrial and organizational psychology,*.

Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: Une démarche inductive de théorisation. *Recherches Qualitatives*, *25*, 69. https://doi.org/10.7202/1085413ar

Education International. (2025). *Teacher remuneration during emergencies: Just wages for public school teachers in Lebanon*. https://www.ei-ie.org/en/item/29865:just-wages-for-public-school-teachers-in-lebanon

Edvardsson, I. R., & Durst, S. (2021). Human Resource Management in Crisis Situations: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, *13*(22). https://doi.org/10.3390/su132212406

Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 42–51. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.42

Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, *82*(5), 812–820. https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.5.812

Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, *75*(1), 51–59. https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.1.51

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 500–507. https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500

Eisenberger, R., Malone, G. P., & Presson, W. D. (2016). *Optimizing Perceived Organizational Support to Enhance Employee Engagement*.

Eisenberger, R., Shanock, L. R., & Wen, X. (2020). Perceived organizational support: Why caring about employees counts. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *7*, 101–124. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044917

Eisenberger, R., & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*. https://doi.org/10.1037/12318-000

Eisenberger, R., Wen, X., Zheng, D., Yu, J., Liu, Z., Zhang, J., Wang, L., Kim, T.-Y., Krivacek, S., Zagenczyk, T. J., Joo, M.-K., Mesdaghinia, S., Lee, D.-R., & Kim, T.-H. (2025). Does Felt Obligation or Gratitude Better Explain the Relationship Between Perceived Organizational Support and Outcomes? *Group & Organization Management*, *50*(1), 243–288. https://doi.org/10.1177/10596011231180388

El Akremi, A. (2005). Chapitre 12. Analyse des variables modératrices et médiatrices par les méthodes d'équations structurelles. In *Management des ressources humaines* (pp. 325–348). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0325

El Akremi, A., & Roussel, P. (2003). Analyse des variables modératrices et médiatrices par les méthodes d'équations structurelles : applications en GRH. *Actes du congrès de l'AGRH*, 1063-1096.

El Dahan, M., & Creidi, I. (2021). *School's out for good? Lebanese teachers flee as financial crisis builds | Reuters*. https://www.reuters.com/world/middle-east/schools-out-good-lebanese-teachers-flee-financial-crisis-builds-2021-07-08/

El-Hage, A. M., & Hijazi, S. (2021). Quelques dizaines d'enseignants de la MLF se sont mobilisés hier pour protester contre l'annulation de leurs acquis salariaux. *L'Orient Le Jour*.

El kalai, I. (2023). The Practices of Human Resource Management in Education: A Case Study of the Provincial Directorate of National Education in Tanger—Assilah. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, *4*(4–2), Article 4–2. https://doi.org/10.5281/zenodo.8264723

El-Hage, A.-M. (2021, March 29). *Ce secteur éducatif qui faisait autrefois la fierté des Libanais*. L'Orient-Le Jour. https://www.lorientlejour.com/article/1256891/ce-secteur-educatif-qui-faisait-autrefois-la-fierte-des-libanais.html

El-Jardali, F., Sleem, Z., & Masri, R. (2023). *Rethinking Lebanon's Healthcare System Amid the Economic Crisis*. LCPS Beta Version, The Lebanese Center for Policy Studies. https://www.lcps-lebanon.org/en/articles/details/4799/rethinking-lebanon%E2%80%99s-healthcare-system-amid-the-economic-crisis

Elkam, K., & Faridi, M. (2023). *Le pragmatisme dans la recherche en sciences de—ProQuest*. https://www.proquest.com/docview/2844862216?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals

ESCWA (United Nations Economic and Social Commission for Western Asia). (2020). *Poverty in Lebanon: Solidarity is vital to address the impact of multiple overlapping shocks*. United Nations Economic and Social Commission for Western Asia. https://www.unescwa.org/publications/poverty-lebanon-solidarity-vital

ESCWA. (2021). *Multidimensional poverty in Lebanon: A proposed measurement framework, and an assessment of the socioeconomic crisis*.

Euromena Consulting. (2021). *Accompagnement des écoles privées francophones du Liban dans la transition de leur modèle économique*. Rapport pour l'Agence Française de Développement.

Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (1997). *MARKET. Etudes et recherches en marketing, Fondements, Méthodes, 2ème édition*. Nathan. https://books.google.com.lb/books?id=H-85HAAACAAJ

Evrard, Y., Pras, B., Roux, E., Desmet, P., Dussaix, A.-M., & Lilien, G. (2009). *Market—Fondements et méthodes de recherches en marketing*. Nathan

Fabrigar, L., Wegener, D., MacCallum, R., & Strahan, E. (1999). Evaluating the use of Exploratory Factor Analysis in psychological research. *Psychological Methods*, *4*, 272–299. https://doi.org/10.1037//1082-989X.4.3.272

Fayad, A. (2008, March). *Que signifie la spécificité libanaise? Supplément de L'ORIENT-LE JOUR: Réinventer le Liban, 74*.

Faye, S. (2022). Enjeux et déterminants de l'attrition des enseignants : Enseignements d'une revue de la littérature. *LIENS, Nouvelle Série : Revue Francophone Internationale*, *1*(3), 209–229. https://doi.org/10.1999/ytbw1j83

Feki, M. (2011). *Géopolitique du Liban: constats et enjeux*. Groupe Studyrama-Vocatis.

Fekih-Romdhane, F., Shebly, A., Daoud, T., Gedeon, R., Hallit, R., Obeid, S., Malaeb, D., & Hallit, S. (2024). Mediating and moderating factors between economic pressure and turnover intention among school teachers in Lebanon during the ongoing crisis era. *Heliyon*, *10*(14), Article e34443. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34443

Felfe, J., Yan, W., & Six, B. (2008). The Impact of Individual Collectivism on Commitment and Its Influence on Organizational Citizenship Behaviour and Turnover in Three Countries. *International Journal of Cross Cultural Management*, *8*, 211–237. https://doi.org/10.1177/1470595808091790

Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences, 13*(3), 309. https://doi.org/10.3390/educsci13030309

Florczak, K. L. (2005). Book Review: The Practice of Nursing Research: Conduct, Critique, and Utilization (5th ed.). *Nursing Science Quarterly*, *18*(4), 365–366. https://doi.org/10.1177/089431840501800421

Fombrun, C. J., Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1984). *Strategic Human Resource Management*. Wiley. https://books.google.com.lb/books?id=WpjvngEACAAJ

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39–50. JSTOR. https://doi.org/10.2307/3151312

Fournier, S. (2014). *L'implication et prise en compte de la performance dans le secteur public: Le cas des enseignants dans les établissements du secondaire* [These de doctorat, Poitiers]. https://theses.fr/2014POIT4023

Fournier, S. (2015). Les Pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants. *Gestion et management public*, *Volume 3 / n° 4*(2), 27–48. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/gmp.034.0027

Fournier, S. (2019). L'implication des enseignants: Une des clés possible de la performance éducative. *Management international / International Management / Gestiòn Internacional*, *23*(3), 45–55. Érudit. https://doi.org/10.7202/1062208ar

Fox, S., & Spector, P. (2005). *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets*. https://doi.org/10.1037/10893-007

Fukui, S., wu, W., & Salyers, M. (2019). Impact of Supervisory Support on Turnover Intention: The Mediating Role of Burnout and Job Satisfaction in a Longitudinal Study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *46*. https://doi.org/10.1007/s10488-019-00927-0

Fuller, J., Hester, K., Barnett, T., Frey, L., Relyea, C., & Beu Ammeter, D. (2006). Perceived External Prestige and Internal Respect: New Insights into the Organizational Identification Process. *Human Relations*, *59*, 815–846. https://doi.org/10.1177/0018726706067148

Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, *9*. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103

Galanaki, E., Papalexandris, N., Zografou, I., & Pahos, N. (2024). Nothing personal, it's the organization! Links between organizational culture, workplace bullying, and affective commitment. *Frontiers in Psychology*, *15*, Article 1293610. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1293610

Garavan, T., Ullah, I., O'Brien, F., Darcy, C., Wisetsri, W., Afshan, G., & Mughal, Y. H. (2023). Employee perceptions of individual green HRM practices and voluntary green work behaviour: A signalling theory perspective. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *61*(1), 32–56. Business Source Premier. https://doi.org/10.1111/1744-7941.12342

Garbett, D. (2011). Constructivism Deconstructed in Science Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*. https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.5

Garg, S., Jiang, K., & Lepak, D. P. (2021). HR practice salience: Explaining variance in employee reactions to HR practices. *The International Journal of Human Resource Management*, *32*(2), 512–542. https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1792533

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Joliber, A. (2018). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion—Pearson Fra*. https://www.pearson.fr/fr/book/?GCOI=27440100048890

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion*.

Gazier, B. (2015). *Les stratégies des ressources humaines—Bernard Gazier—Éditions La Découverte*.https://www.editionsladecouverte.fr/les_strategies_des_ressources_humaines-9782707186720

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, *41*, 228–256. https://doi.org/10.1108/09578230310474403

Gendron, B. (2007). Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants. *HAL, Univer*sité Paris1 Panthéon-Sorbo*nne (Post-Print and Working Papers)*.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, *5*(1), 87–100. https://doi.org/10.1177/1469787404040463

Gillet, N., Forest, J., Girouard, S., & Crevier-Braud, L. (2015). Justice organisationnelle et intentions de quitter: Le rôle médiateur du bienêtre eudémonique. [Organizational justice and intentions to quit: The mediating role of eudaemonic well-being.]. *Revue Québécoise de Psychologie*, *36*(1), 127–144.

Globe Reporters. (2016). https://www.globe-reporters.org/L-ecole-libanaise-mode-d-emploi.html

Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2012-13 Teacher Follow-Up Survey. First Look. NCES 2014-077*.

Golzar, J., Noor, S., & Tajik, O. (2022). Convenience Sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, *1*(2), 72–77. https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981

Gordon, S., Tang, C.-H., Day, J., & Adler, H. (2018). Supervisor support and turnover in hotels: Does subjective well-being mediate the relationship? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *31*. https://doi.org/10.1108/IJCHM-10-2016-0565

Gorge, H., Ozca lar-Toulouse, N., & Toussaint, S. (2015). Bien-etre and well-being in consumer research: A comparative analysis. *Recherche et Applications En Marketing (English Edition)*, *30*, 97–115. https://doi.org/10.1177/2051570715579411

Gouldner, A. W. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, *25*(2), 161–178. JSTOR. https://doi.org/10.2307/2092623

Goyal, C., & Patwardhan, M. (2020). Identification of factors of Hard and Soft Human Resource Management Practices. *Journal of Information Technology Applications and Management*, *27*, 75–87.

Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement: Étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [Phd, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières]. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/

Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, *Vol. 7*(4), 4–19. Cairn.info.

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, *58*, 203–210. https://doi.org/10.1037/cap0000117

Greenberg, M., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center. https://prevention.psu.edu/publication/teacher-stress-and-health-effects-on-teachers-students-and-schools/

Griffeth, R., Hom, P., & Gaertner, S. (2000). A Meta-Analysis of Antecedents and Correlates of Employee Turnover: Update, Moderator Tests, and Research Implications for the Next Millennium. *Journal of Management*, *26*, 463–488. https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00043-X

Grosjean, V. (2005). *LE BIEN-ÊTRE AU TRAVAIL : UN OBJECTIF POUR LA PRÉVENTION ?* https://api.semanticscholar.org/CorpusID:147867601

Grosjean, V. (2019). Bien-être au travail. In *Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés- 2e éd.: Vol. 2e éd.* (pp. 70–72). Dunod; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2019.01.0070

Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, *76*(2), 173–208. https://doi.org/10.3102/00346543076002173

Guerrero, S., & Herrbach, O. (2009). Advocacy versus departure: How perceived organizational support influences employee well-being and shapes employees' intentions. *Human Resource Management Journal*, *19*(3), 245–258. https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2008.00089.x

Guerrero, S., & Herrbach, O. (2009). La confiance organisationnelle au coeur de l'échange social. *Relations Industrielles*, *64*, 6. https://doi.org/10.7202/029536ar

Guéry, L., & Stevenot, A. (2021). *9. Rémunération du travail: Nœud du contrat entre employeur et salariés* (pp. 166–182). https://doi.org/10.3917/ems.oiry.2021.01.0166

Guest, D. E. (1997). Human resource management and performance: A review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, *8*(3), 263–276. https://doi.org/10.1080/095851997341630

Guibet Lafaye, C. (2007). *Bien-être*.

Gupta, V., Agarwal, U., & Khatri, N. (2016). The Relationships between Perceived Organizational Support, Affective Commitment, Psychological Contract Breach, Organizational Citizenship Behavior, and Work Engagement. *Journal of Advanced Nursing*, *72*. https://doi.org/10.1111/jan.13043

Gutiérrez-Martínez, I. (2006). L'implication organisationnelle des professionnels de TI. *Revue française de gestion*, *168169*(9), 143–156.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2000). *Multivariate Data Análisys*.

Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Prentice Hall International.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.

Hakro, T., Lashari, A., & Lal, S. (2023). *Relationship between HRM Practices, Perceived Organizational Support, Employee Attitudes and Behaviour and Discretionary Behaviour. 4*, 54–62. https://doi.org/10.36902/rjsser-vol4-iss1-2023(54-62)

Halid, H., Kee, D., & Abdul Rahim, N. (2020). Perceived Human Resource Management Practices and Intention to Stay in Private Higher Education Institutions in Malaysia:

The Role of Organizational Citizenship Behaviour. *Global Business Review*, *25*, 097215092095090. https://doi.org/10.1177/0972150920950906

Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum

Hambrick, D. (2007). The Field of Management's Devotion to Theory: Too Much of a Good Thing? *Academy of Management Journal*, *50*, 1346–1352. https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.28166119

Hamid, M., Sami, W., & Sidik, M. (2017). Discriminant Validity Assessment: Use of Fornell & Larcker criterion versus HTMT Criterion. *Journal of Physics: Conference Series*, *890*, 012163. https://doi.org/10.1088/1742-6596/890/1/012163

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, *55*, 132–148. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004

Hariri, N., Bou Nader, R., Alaa-Eddine, T., Al-Dirani, A., Bekdache, N., Buccianti-Barakat, L., Chamoun, Y., Feghali, Y., Ghantous, T., Haidar, J., Haidar, R., Kerbage, H., Machichi, Y., Makhlouf, Y., Mounzer, M., Saksouk, A., Scala, M., Yassin, J., Zarzour, M., & Zouain, G. (2021). *Évaluation d'impact de l'explosion du port de Beyrouth* [Research Report]. Institut français du Proche-Orient (Ifpo). https://hal.science/hal-03269510

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Hassan, M., Jamal, D., & El-Jardali, F. (2024). A closer look at the international health regulations capacities in Lebanon: A mixed method study. *BMC Health Services Research, 24*(1), 56.

Hayes, A. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. *Communication Monographs - COMMUN MONOGR*, *76*, 408–420. https://doi.org/10.1080/03637750903310360

Hddigui. (2006). *La Gestion de ressources humaines dans le secteur de l'éducation—UNESCO Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150801

Hemadeh, R., Kdouh, O., Hammoud, R., Jaber, T., & Khalek, L. A. (2020). *The primary healthcare network in Lebanon: a national facility assessment*. *Eastern MediterraneanHealth journal, 26*(6), 700–707. https://doi.org/10.26719/emhj.20.003

Hermida, R. (2015). The problem of allowing correlated errors in structural equation modeling: Concerns and considerations. *Computational Methods in Social Sciences, 3*(1), 1–17.

Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(3), 393–416. https://doi.org/10.1177/0013164405282485

Ho H., & Kuvaas B. (2020). Human resource management systems, employee well-being, and firm performance from the mutual gains and critical perspectives: The well-being paradox. *Human Resource Management*, *59*(3), 235–253.

Hoban, A. (2020, October 15). *The Beirut explosion's effect on education systems*. The Borgen Project. https://borgenproject.org/the-beirut-explosions-effect-on-education-systems/

Holtom, B. C., Mitchell, T. R., Lee, T. W., & Eberly, M. B. (2008). Turnover and Retention Research: A Glance at the Past, a Closer Review of the Present, and a Venture into the Future. *The Academy of Management Annals*, *2*(1), 231–274. https://doi.org/10.1080/19416520802211552

Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, *63*(6), 597–606. JSTOR.

Homans, G. C. (1961). The humanities and the social sciences. *American Behavioral Scientist*, *4*(8), 3–6. https://doi.org/10.1177/000276426100400802

Homsi, N. (2022, August 26). *Lebanon's private school pupils move to public sector amid economic crisis: Private education has become increasingly unaffordable. The National.* https://www.thenationalnews.com/mena/2022/08/26/lebanons-private-school-pupils-move-to-public-sector-amid-economic-crisis/

Houlfort, N., Sauvé, F., & Éd, B. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, QC: École nationale d'administration publique.

Human Rights Watch (2023). *World Report 2023 – Lebanon (Country Chapter). https://www.hrw.org/fr/world-report/2023/country-chapters/lebanon?utm*

Huselid, M. (1995). The Impact Of Human Resource Management Practices On Turnover, Productivity, And Corporate Financial Performance. *Academy of Management Journal*, *38*, 635–872. https://doi.org/10.5465/256741

Huselid, M. A., & Becker, B. E. (2000). Comment on measurement error in research on human resources and firm performance. *Personnel Psychology, 53*(4), 835–854.

Ibrahim, G., Al-Khatib, N., Ashaal, A., El Akkaoui, I., & Youssef, S. (2024). Exploring the moderating effects of perceived alternative job opportunities and work experience on the relationship between job satisfaction and turnover intentions: A study among educators in Lebanon. *Problems and Perspectives in Management*, *22*(2), 419–432. https://doi.org/10.21511/ppm.22(2).2024.32

Idrissi, M. E. (2023). The positivist paradigm and the arranged positivist paradigm: Literature review. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, *4*(6–1), Article 6–1. https://doi.org/10.5281/zenodo.10207965

Igalens, J., & Roussel, P. (1998). *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*. Economica. https://books.google.com.lb/books?id=jVlYAAAAYAAJ

Ii, B. B. (1974). Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. *Administrative Science Quarterly*, *19*(4), 533. https://doi.org/10.2307/2391809

nternational Labour Organization (ILO). (2022). *The labour market in Lebanon: Statistics and analysis*. ILO Regional Office for Arab States. https://www.ilo.org/beirut/publications/WCMS_846635/lang--en/index.htm

Islam, T., Ali, G., & Ahmed, I. (2018). Protecting healthcare through organizational support to reduce turnover intention. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, *11*(1), 4–12. https://doi.org/10.1108/IJHRH-03-2017-0012

Jabbour Al Maalouf, N., Elia, J., & Sawaya, C. (2023). The Effect of Human Resource Management Practices on Employee Retention in Private Universities in Lebanon. *International Journal of Professional Business Review*, *8*, 1–25. https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i9.3556

Jain, H., & Murray, V. (1984). Why the Human Resources Management Function Fails. *California Management Review*, *26*(4), 95–110. https://doi.org/10.2307/41165101

Jančič, Z. (2024). 4: Theory of social exchange. In *Elgar Encyclopedia of Corporate Communication* (pp. 23–28). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781802200874.ch04

Janssens, M., & Steyaert, C. (2009). HRM and performance: A plea for reflexivity in HRM studies. *Journal of Management Studies*.

Jehanzeb, K. (2020). Does perceived organizational support and employee development influence organizational citizenship behavior?: Person–organization fit as moderator.

European Journal of Training and Development, *ahead-of-print*. https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2020-0032

Jensen, J., & Messersmith, J. (2013). High-Performance Work Systems and Job Control: Consequences for Anxiety, Role Overload, and Turnover Intentions. *Journal of Management*, *39*, 1699–1724. https://doi.org/10.1177/0149206311419663

Jiang, K., Hu, J., Liu, S., & Lepak, D. P. (2017). Understanding Employees' Perceptions of Human Resource Practices: Effects of Demographic Dissimilarity to Managers and Coworkers. *Human Resource Management*, *56*, 69–91.

Ji, H., Xia, K., Wang, Y., Li, J., Liu, J., He, L., & Pan, X. (2025). Relationship between teachers' perception of organizational justice, job burnout and organizational citizenship behavior. *BMC Psychology*, *13*, Article 160. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02422-8

Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., & Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of Management Journal*, *55*(6), 1264–1294. https://doi.org/10.5465/amj.2011.0088

Jiao, Y., Jia, J., & Fan, C. (2024). The effect of perceived HRM system strength on employees' counterproductive work behavior. *Asian Business & Management*. https://doi.org/10.1057/s41291-023-00257-y

Jing, Z., & Photchanachan, S. (2021). The Relationship between Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention of Doctoral Lecturers: A Case Study of Universities in Mianyang, China. *Nimitmai Review Journal*, *4*(1), Article 1.

Johlke, M., Stamper, C., & Shoemaker, M. (2002). Antecedents to boundary-spanner perceived organizational support. *Journal of Managerial Psychology*, *17*, 116–128. https://doi.org/10.1108/02683940210417049

Johnson, P., & Duberley, J. (2000). *Understanding management research: An introduction to epistemology*.

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, *114*(10), 1–39.

Jolibert, A., & Jourdan, P. (2006). *Marketing Reseach: Méthodes de recherche et d'études en marketing*.

Jolibert, A., & Jourdan, P. (2011). *Marketing Research -: Méthodes de Recherche Et d'Études En Marketing*. Dunod. https://books.google.com.lb/books?id=--1ZzgAACAAJ

Jöreskog, K. (1971). Statistical Analysis of Sets of Congeneric Tests. *Psychometrika*, *36*, 109–133. https://doi.org/10.1007/BF02291393

Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High Income Improves Evaluation of Life But Not Emotional Well-Being. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *107*, 16489–16493. https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107

Kahneman, D., & Diener, edward. (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*.

Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation. https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610443258

Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, *34*(1), 111–117. https://doi.org/10.1177/001316447403400115

Kamau, O., Muathe, S. M. A., & Wainaina, L. (2021). Teachers' turnover intentions: Role of HRM practices in public secondary schools in Kenya. *Cogent Business & Management, 8*(1), Article 1980262. https://doi.org/10.1080/23311975.2021.1980262

Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, *33*(4), 499–517. https://doi.org/10.2307/2092438

Karacabey, M. F. (2020). Perceptions of School Administrators on Their Contributions to Teacher Professional Development. *Journal of Theoretical Educational Science*, *13*(1), Article 1. https://doi.org/10.30831/akukeg.541053

Karatepe, O. M., & Vatankhah, S. (2014). The effects of high-performance work practices and job embeddedness on flight attendants' performance outcomes. *Journal of Air Transport Management*, *37*, 27–35. https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2014.01.008

Kattar, A. (2016). Chapitre 2. Le Liban: une mosaïque paradoxale. *Savoir et Formation*, 39-66.

Katete, S., & Nyangarika, A. (2020). Impact of Teachers' Delayed Salaries and its Effects on Teaching Process in Public Secondary Schools Coast Region. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, *6*, 1291–1305.

Kehoe, R. R., & Wright, P. M. (2013). The impact of high-performance human resource practices on employees' attitudes and behaviors. *Journal of Management, 39*(2), 366–391.

Kelly Services. (2014). *Kelly Global Workforce Index*

Kelly Services. (s. d.). *Rapport KGWI n°1 : L'engagement et la fidélisation des collaborateurs*. http://www.kellyservices.fr/uploadedFiles/Dev_Kelly_Services(1)/rapport%20KGWI%20n%C2%B01.pdf

Kelly, N., Cespedes, M., Clara, M., & Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *44*(3), 93–113.

Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research, 44*(3), 486–507. https://doi.org/10.1177/0049124114543236

Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 1007–1022. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Khalifé Abou Khalil, E. K. (2006). *Le management des PME dans un contexte de crise : le cas du Liban* (Thèse de doctorat, Université Paris-Dauphine).

Khalifeh. (2023, July 10). *Liban: L'enseignement scolaire frappé de plein fouet par les multiples crises que subit le pays*. RFI. https://www.rfi.fr/fr/moyen-orient/20230710-liban-l-enseignement-scolaire-frapp%C3%A9-de-plein-fouet-par-les-multiples-crises-que-subit-le-pays

Khalifeh, P. (2021, December 2). *Les Libanais très nombreux à vouloir quitter leur pays*. RFI. https://www.rfi.fr/fr/moyen-orient/20211202-les-libanais-tr%C3%A8s-nombreux-%C3%A0-vouloir-quitter-leur-pays

Khilji, S. E., & Wang, X. (2007). Intended and implemented HRM: The missing linchpin in strategic HRM research. *The International Journal of Human Resource Management, 18*(7), 1171–1189.

Kim, H., So, K. K. F., & Wirtz, J. (2022). Service robots: Applying social exchange theory to better understand human–robot interactions. *Tourism Management*, *92*, 104537. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2022.104537

Kim, K. Y., Eisenberger, R., & Baik, K. (2016). Perceived organizational support and affective organizational commitment: Moderating influence of perceived organizational competence. *Journal of Organizational Behavior*, *37*(4), 558–583. https://doi.org/10.1002/job.2081

Kincheloe, J., & Tobin, K. (2009). The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, *4*, 513–528. https://doi.org/10.1007/s11422-009-9178-5

Kivunja, C., & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, *6*, 12169–12169. https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26

Kiwan, D. (2021). Special educational needs and the global middle class: Navigating local, national and global citizenship in the Middle East. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 51*(1), 118–136. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1599821

Klein, H. J., Molloy, J. C., & Brinsfield, C. T. (2012). Reconceptualizing Workplace Commitment to Redress a Stretched Construct: Revisiting Assumptions and Removing Confounds. *Academy of Management Review*, *37*(1), 130–151. https://doi.org/10.5465/amr.2010.0018

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Knapp, J., Smith, B., & Sprinkle, T. (2017). Is It the Job or the Support? Examining Structural and Relational Predictors of Job Satisfaction and Turnover Intention for Nonprofit Employees. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *46*. https://doi.org/10.1177/0899764016685859

Knies, E., Boselie, P., Gould-Williams, J., & Vandenabeele, W. (2023). How employee perceptions of HR practices in schools relate to employee work engagement and job performance. *Journal of Management & Organization*.

Kontar, H., Rizk, N., & Jabbour Al Maalouf, N. (2025). Aspects influencing teacher's motivation in private schools amid the challenging environment in Lebanon. *Quality Education for All*, *2*(1), 190-208.

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence From Panel Data. *American Educational Research Journal*, *53*(5), 1411–1449. https://doi.org/10.3102/0002831216667478

Krekel, C., Ward, G., & Neve, J.-E. (2019). Employee Wellbeing, Productivity, and Firm Performance. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3356581

Kurtessis, J., Eisenberger, R., Ford, M., Buffardi, L., Stewart, K., & Adis, C. (2015). Perceived Organizational Support: A Meta-Analytic Evaluation of Organizational Support Theory. *Journal of Management*, *43*. https://doi.org/10.1177/0149206315575554

Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of Management*, *43*(6), 1854–1884. https://doi.org/10.1177/0149206315575554

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628

Lacam, J.-P. (1992). "The Norm of Reciprocity". Contribution d'A. W. Gouldner à l'histoire de la sociologie américaine. *Genèses. Sciences Sociales et Histoire*, 155–168. Persée https://www.persee.fr. https://doi.org/10.3406/genes.1992.1129

Lamsakhar, Y., Mhimra, M., & Esslimani, B. (2021). De la perception du soutien organisationnel a l'intention de rester: Effet des pratiques RH de développement. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, *2*(6–1), Article 6–1. https://doi.org/10.5281/zenodo.5722466

Lanka, E., Lanka, S., Rostron, A., & Singh, P. (2020). Why we need qualitative research in management studies. *Revista de Administração Contemporânea*, *25*(2), e200297.

Lapointe, É., Vandenberghe, C., & Panaccio, A. (2011). Organizational commitment, organization-based self-esteem, emotional exhaustion and turnover: A conservation of resources perspective. *Human Relations - HUM RELAT*, *64*, 1609–1631. https://doi.org/10.1177/0018726711424229

Lasamahu, A. M., & Huwae, A. (2022). Perceived Organizational Support dengan Psychological Well-Being Pada Karyawan Perusahaan. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, *4*. https://doi.org/10.51214/bocp.v4i3.386

Laurencelle, L. (2021). L'alpha de Cronbach, ses émules, la consistance interne, la fidélité: Une mise au point. *The Quantitative Methods for Psychology*, *17*, 46–50. https://doi.org/10.20982/tqmp.17.1.p046

Lautissier, H. (2022). *« C'est la survie même de l'école qui est en jeu »: Au Liban, le système éducatif en péril | Middle East Eye édition française*. https://www.middleeasteye.net/fr/reportages/liban-education-ecole-crise-economique-peril-eleves-enseignants

LeCounte, J. (2023). HRM solutions: A framework for small business owners to manage industrial relations while facilitating labour unionisation mitigation. *International Journal of Organizational Analysis*, *32*. https://doi.org/10.1108/IJOA-07-2022-3343

Lee, S. M. (1971). An empirical analysis of organizational identification. *Academy of Management Journal*, *14*(2), 213–226. https://doi.org/10.2307/255308

Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P., & Mowday, R. T. (1992). Commitment Propensity, Organizational Commitment, and Voluntary Turnover: A Longitudinal Study of Organizational Entry Processes. *Journal of Management*, *18*(1), 15–32. https://doi.org/10.1177/014920639201800102

Le Fil Plurilingue. (2014). *Fiche pays : Liban – Enseignement bilingue et plurilingue*. https://lefilplurilingue.org/sites/default/files/inline-files/fiche_pays_FilBil_Liban.docx_0.pdf

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 91–97. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006

Lepak, D. P., Liao, H., Chung, Y., & Harden, E. E. (2006). A Conceptual Review of Human Resource Management Systems in Strategic Human Resource Management Research. In J. J. Martocchio (Ed.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (Vol. 25, pp. 217–271). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1016/S0742-7301(06)25006-0

Levinson, H. (1965). Reciprocation: The relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly*, *9*(4), 370–390. https://doi.org/10.2307/2391032

Li, X., & Frenkel, S. (2016). Where hukou status matters: Analyzing the linkage between supervisor perceptions of HR practices and employee work engagement. *The International Journal of Human Resource Management*, *28*, 1–28. https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1137613

Liu, S., Keeley, J. W., & Sui, Y. (2023). Multi-level analysis of factors influencing teacher job satisfaction in China: Evidence from the TALIS 2018. *Educational Studies*, *49*(2), 239–259. https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1837615

Liu, W. (2004). *Perceived organizational support: Linking human resource management practices with important work outcomes* (Doctoral dissertation, University of Maryland, College Park).

Lizárraga, L., Sims, S., & Woulfin, S. L. (2025). Teacher professional development: Costs, benefits and policy. In D. Harris (Ed.), *Live Handbook of Education Policy Research*.

L'Orient-Le Jour. (2018, 22 mars). *Les effets de l'application de la grille des salaires et des échelons sur les écoles privées au Liban*. https://www.lorientlejour.com/article/1106365/les-effets-de-lapplication-de-la-grille-des- salaires-et-des-echelons-sur-les-ecoles-privees-au-liban.html

Loi, R., Hang-Yue, N., & Foley, S. (2006). Linking employees' justice perceptions to organizational commitment and intention to leave: The mediating role of perceived organizational support. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *79*(1), 101–120. https://doi.org/10.1348/096317905X39657

Lockwood, N. R**.** (2005). *Crisis management in today's business environment: HR's strategic role*. Society for Human Resource Management.

Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (181), 99–126.

Luksyte, A., & Spitzmueller, C. (2015). When are overqualified employees creative? It depends on contextual factors. *Journal of Organizational Behavior*, *37*. https://doi.org/10.1002/job.2054

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*, *46*, 137–155. https://doi.org/10.1023/A:1006824100041

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset

MacDiarmid, C. (2020, August 5). *Huge explosions rock Beirut, killing at least 100 and wounding more than 4,000 Lebanese PM vows that "those responsible will pay the price" amid reports that thousands tons of ammonium nitrate were detonated*.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, *7*(1), 83–104. https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.83

Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E., & Kotok, S. (2019). Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education, 23*, 24–40. https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613570 Maila, J. (2025). Liban 2025 : à la croisée des guerres. *Politique étrangère*, (2), 85–95.

Majzoub, A. (2021). "They Killed Us from the Inside." *Human Rights Watch*. https://www.hrw.org/report/2021/08/03/they-killed-us-inside/investigation-august-4-beirut-blast

Makanjee, C., Hartzer, Y., & Uys, I. (2006). The effect of perceived organizational support on Organizational Commitment of diagnostic Imaging radiographers. *Radiography*, *12*, 118–126. https://doi.org/10.1016/j.radi.2005.04.005

Makdisi, S. A., & Amine, R. (2022, août). Lebanon's multifaceted economic crisis of October 2019: Causes, repercussions: A diagnosis. Economic Research Forum (ERF).

Malik, G., & Singh, P. (2024). Fostering social sustainability: Unveiling HR's power in enhancing employee resilience via social exchange and broaden-and-build theories. *Employee Relations: The International Journal*, *46*(3), 675–701. https://doi.org/10.1108/ER-08-2023-0427

Mallat, A., Vrontis, D., & Thrassou, A. (2021). Patient satisfaction in the context of public–private partnerships. *International Journal of Organizational Analysis*, *29*(6), 1395–1422. https://doi.org/10.1108/IJOA-03-2020-2066

Martinsone, B., Rutkienė, A., & Zydziunaite, V. (2024). Factors associated with teachers' intention to leave their profession: Teacher portraits from two European countries. *Frontiers in Psychology*, *15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450424

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, M. (1989). [Elaboration and validation of a tool to measure psychological well-being: WBMMS]. *Canadian Journal of Public Health. Revue Canadienne de Santé Publique*, *89*, 352–357.

Masterson, S., Lewis, K., & Susan, M. (2000). Integrating justice and social exchange: The differing effects of fair procedures and treatment on work relationships. *Academy of Management Journal*, *43*, 738–748. https://doi.org/10.2307/1556364

Masud, H., Norhayate, W., Zainol, F., Rashid, N., & Afthanorhan, A. (2018). Human Resource Management Practices and Organizational Commitment: Research Methods, Issues, and Future Directions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *8*. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i11/5159

Mathieu, J., & Zajac, D. (1990). A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, *108*. https://doi.org/10.1037//0033-2909.108.2.171

Maurand-Valet, A. (2011). Choix méthodologiques en Sciences de Gestion: Pourquoi tant de chiffres ? *Management & Avenir*, *n° 43*(3), 289–302. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/mav.043.0289

Maurer, T. J., Weiss, E. M., & Barbeite, F. G. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of Applied Psychology*, *88*(4), 707–724. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.707

Mauss, M. (1924). *Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi Le 17 février 2002*.

Mazzine, M., Elkhorchi, H., & Achibane, M. (2021). Pratiques GRH et performance sociale des organisations publiques: Cas des établissements scolaires de l'AREF Guelmim Oued Noun (Maroc). *Alternatives Managériales Economiques*, *3*(1), Article 1. https://doi.org/10.48374/IMIST.PRSM/ame-v3i1.24905

McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:188551500

McMahon, D. M. (2006). *Happiness: A History*. Grove Press. https://books.google.com.lb/books?id=WDbOfcnXp-AC

Meira, J., & Hancer, M. (2021). Using the social exchange theory to explore the employee-organization relationship in the hospitality industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *ahead-of-print*. https://doi.org/10.1108/IJCHM-06-2020-0538

Menashy, F., & Zakharia, Z. (2022). Crisis upon crisis: Refugee education responses amid COVID-19. *Peabody Journal of Education*. https://doi.org/10.1080/0161956X.2022.2079895

Mendy, M., Kodjo, K. K., & Yao, K. A. (2022). Le rôle médiateur de l'implication organisationnelle dans l'influence de l'autonomie au travail sur l'intention de quitter l'organisation:Le cas des directeurs des études des établissements privés d'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire. *La Revue des Sciences de Gestion*, *317318*(5), 85–98. https://doi.org/10.3917/rsg.317.0086

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, *69*(3), 372–378. https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.3.372

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, *1*(1), 61–89. https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application.* (pp. x, 150). Sage Publications, Inc.

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, *78*(4), 538–551. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538

Meyer, J. P., & Smith, C. A. (2000). HRM practices and organizational commitment: Test of a mediation model. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue canadienne des sciences de l'administration*, *17*(4), 319–331. https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.2000.tb00231.x

Meyer, J. P., Morin, A. J., & Wasti, S. A. (2018). Employee commitment before and after an economic crisis: A stringent test of profile similarity. *Human Relations*, *71*(9), 1204–1233.

Meyer, J. P., Becker, T. E., & van Dick, R. (2006). Social identities and commitments at work: Toward an integrative model. *Journal of Organizational Behavior*, *27*(5), 665–683. https://doi.org/10.1002/job.383

Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, *11*(3), 299–326. https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, *61*(1), 20–52. https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842

Meyer, J., & Smith, C. (2000). HRM Practices and Organizational Commitment: Test of a Mediation Model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, *17*. https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.2000.tb00231.x

Mhanna, A. H. (2025). The reality of professional development for public school teachers in Lebanon. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(7), 23–40.

Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., & Iiskala, T. (2019). *Teacher Education in Finland and Future Directions*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.286

Ministry of Public Health. (2026, March 24). *Cumulative emergency report*. Public Health. Emergency Operation Center.

Mjaes Azar, A., & Bou Sreih, V. (2020). *Rapport de recherche, Les défis à relever par l'école libanaise pour devenir plus inclusive: Métha-synthèse des recherches sur l'intégration/inclusion au Liban.* https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33605.32482

Mohajan, H. (2021). Quantitative Research: A Successful Investigation in Natural and Social Sciences. *Journal of Economic Development, Environment and People*, *9*. https://doi.org/10.26458/jedep.v9i4.679

Mohi-El-Din, P. (2023). *Les affrontements politico-confessionnels au Liban : Le cas de l'explosion du port de Beyrouth en 2020*

Montgomery, C. (2010). Janot-Bergugnat, L. et Rascle, N. (2008). Le stress des enseignants. Paris, France: Armand Colin. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(1), 282–283. Érudit. https://doi.org/10.7202/044009ar

Moore, J. (2000). One Road to Turnover: An Examination of Work Exhaustion in Technology Professionals. *MIS Quarterly*, *24*, 141–168. https://doi.org/10.2307/3250982

Morrow, P. C. (1993). *The theory and measurement of work commitment*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:152319826

Mostafa, A. M. S., Gould-Williams, J. S., & Bottomley, P. (2015). High-performance human resource practices and employee outcomes: The mediating role of public service motivation. *Public Administration Review*, *75*(5), 747–757. https://doi.org/10.1111/puar.12354

Mostafa, A. M. S., Gould-Williams, J. S., & Bottomley, P. (2019). High-performance human resource practices and employee outcomes: The mediating role of perceived organizational support. *International Journal of Human Resource Management*, *30*(2), 1–25. https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1314311

Mouawad, J. (2017). *Unpacking Lebanon's resilience: undermining state institutions and consolidating the system?*. Istituto Affari Internazionali (IAI).

Moubayed, A., & Rizk, S. (2020). Crise monétaire et financière au Liban: De la chaîne de Ponzi à la faillite d'une société. *L'ENA hors les murs*, *N° 501*(5), 65–67. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/ehlm.501.0065

Mouchantaf, M. (2020). The COVID-19 Pandemic: Challenges Faced and Lessons Learned Regarding Distance Learning in Lebanese Higher Education Institutions. *Theory and Practice in Language Studies*, *10*, 1259. https://doi.org/10.17507/tpls.1010.11

Moummi, A. (2023). Une politisation par la pratique d'un idéal scolaire ?Exploration des récits de la crise par les enseignantes de la Mission laïque française au Liban (2021-2022). *Mondes arabes*, *N° 3*(1), 107–132. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/machr2.003.0107

Mowday, R. T., Porter, L. W., Steers, R. M., & Warr, P. (2013). *Employee—Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. Academic Press. https://books.google.com.lb/books?id=f_FFBQAAQBAJ

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, *14*(2), 224–247. https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1

Sukawati, N.N., Gunawan, I., Ubaidillah, E., Maulina, S., & Santoso, F.B. (2020). Human Resources Management in Basic Education Schools. *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)*, 292–299. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201112.052

Nakou, Z. D., & Simen, S. F. (2021, January). Responsabilité Sociale des Entreprises et Attitudes des Salariés dans les Petites et Moyennes Entreprises béninoises: Une approche par les théories de l'échange social et de l'identité sociale. *Recherche Scientifique En Économie et Gestion Pour La Transition de l'Afrique Vers l'émergence Économique*. https://hal.science/hal-03286437

Nasnas, R. (2007). *Le Liban de demain : vers une vision économique et sociale*. Dar An-Nahar.

Nasr, M. I., El Akremi, A., & Vandenberghe, C. (2009). Justice organisationnelle, confiance et comportements de citoyenneté: Test d'un modèle multi-sources multi-cibles de l'échange social au travail. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, *74*, 3–23. https://doi.org/10.3917/grhu.074.0003

Nasria, A., Ouerdian, E., & Hechiche, L. (2019). Le capital psychologique et son influence sur l'intention de quitter: Le rôle médiateur de la satisfaction de vie professionnelle. *Le Travail Humain*, *83*, 317. https://doi.org/10.3917/th.824.0317

Nasurdin, A., Hemdi, M. A., & Guat, L. (2008). DOES PERCEIVED ORGANIZATIONAL SUPPORT MEDIATE THE RELATIONSHIP BETWEEN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT PRACTICES AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT? *Asian Academy of Management Journal*, *13*.

N'Da, P. (2024). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines: Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. BoD-Books on Demand.

Ndayirata, S. (2017). *L'influence des perceptions des pratiques de GRH et des facteurs de contexte organisationnel sur la fidélité des employés: Cas des médecins du secteur public au Burundi.*

Ndayirata, S., Belghiti-Mahut, S., & Briole, A. (2020). Intention de départ volontaire, pratiques de GRH et équipements de travail dans les hôpitaux publics burundais: Le rôle

médiateur du soutien organisationnel perçu. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, *117*, 26–42. https://doi.org/10.3917/grhu.117.0026

Nes, A., Sundberg, K., & Watzl, S. (2021). The perception/cognition distinction. *Inquiry*, *64*(1-2), 1–22. https://doi.org/10.1080/0020174X.2021.1917341

Neveu, J.-P. (1996). *La démission du cadre d'entreprise: Étude sur l'intention de départ volontaire*. Économica; WorldCat.

Ngatuni, P., & Matoka, C. (2020). Relationships Among Job satisfaction, Organizational Affective Commitment and Turnover Intentions of University Academicians in Tanzania. *Pan-African Journal of Business Management*, *4*(1), Article 1.

Nguyen Dinh, H., Ngan, P., Quang, N., & Ba Thanh, V. (2020). An Empirical Study of Perceived Organizational Support and Affective Commitment in the Logistics Industry. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, *7*, 589–598. https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no8.589

Nicola, M., Alsafi, Z., Sohrabi, C., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., Agha, M., & Agha, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International Journal of Surgery (London, England)*, *78*, 185–193. https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.04.018

Nishii, L., & Wright, P. (2008). Variability Within Organizations: Implications for Strategic Human Resource Management. *CAHRS Working Paper Series*.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill Companies,Incorporated. https://books.google.com.lb/books?id=r0fuAAAAMAAJ

Nye, C. (2022). Reviewer Resources: Confirmatory Factor Analysis. *Organizational Research Methods*, *26*, 109442812211205. https://doi.org/10.1177/10944281221120541

OECD. (2019). *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)*. https://www.oecd.org/fr/publications/enquete-internationale-sur-l-enseignement-et-l-apprentissage-talis_85ec78d8-fr.html

Oliver, C., Hargreaves, L., Cunningham, M. G., Hansen, A., Mcintyre, D., & Pell, T. (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession.: Final Report of the Teacher Status Project*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:13326067

Omidi, A., & Dal Zotto, C. (2022). Socially Responsible Human Resource Management: A Systematic Literature Review and Research Agenda. *Sustainability*, *14*(4). https://doi.org/10.3390/su14042116

O'Reilly, C. A., & Caldwell, D. F. (1981). The commitment and job tenure of new employees: Some evidence of postdecisional justification. *Administrative Science Quarterly*, *26*, 597–616.

O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 492–499. https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492

Oubibi, M., Fute, A., Xiao, W., Sun, B., & Zhou, Y. (2022). Perceived Organizational Support and Career Satisfaction among Chinese Teachers: The Mediation Effects of Job Crafting and Work Engagement during COVID-19. *Sustainability*, *14*(2). https://doi.org/10.3390/su14020623

Özyer, K., & Polatci, S. (2017). THE EFFECTS OF ORGANIZATIONAL AND SOCIAL SUPPORT ON EMPLOYEES PSYCHOLOGICAL WELL-BEING. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, *3*, 258–267. https://doi.org/10.20319/pijss.2017.33.258267

Pagán-Castaño, E., Sánchez-García, J., Garrigos-Simon, F., & Guijarro-García, M. (2021). The Influence of Management on Teacher Well-Being and the Development of Sustainable Schools. *Sustainability*, *13*, 2909. https://doi.org/10.3390/su13052909

Sharif, S. P., Bolt, E. E. T., Ahadzadeh, A. S., Turner, J. J., & Sharif Nia, H. (2021). Organisational support and turnover intentions: A moderated mediation approach. *Nursing Open*, *8*(6), 3606–3615. https://doi.org/10.1002/nop2.911

Panaccio, A., & Vandenberghe, C. (2009). Perceived organizational support, organizational commitment and psychological well-being: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, *75*(2), 224–236.

Papazian-Zohrabian, G., Zerbé, Z., Aoun, R., Nassif, R. M., Der Sahaguian-Ayvazian, N., Syring, T., & Saad Harfouche, J. (2025). *L'influence d'un environnement politico-sécuritaire défaillant en permanence sur la santé mentale des Libanais.es vivant ou ayant vécu au Liban — Explosion du 4 août 2020 : un traumatisme collectif cumulatif ?* Rapport de recherche. Human Rights Research League / Faculté des Sciences de l'Éducation. https://doi.org/10.71781/299

Pazy, A., & Ganzach, Y. (2009). Pay Contingency and the Effects of Perceived Organizational and Supervisor Support on Performance and Commitment. *Journal of Management*, *35*. https://doi.org/10.1177/0149206307312505

Perret, V., & Seville, M. (2007). Fondements épistémologiques de la recherche. In *Méthodes de recherche en management* (pp. 13–33). https://hal.science/hal-03997195

Peter, J. P. (1979). Reliability: A Review of Psychometric Basics and Recent Marketing Practices. *Journal of Marketing Research*, *16*(1), 6–17. JSTOR. https://doi.org/10.2307/3150868

Peterson, R. A. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, *21*(2), 381–391. JSTOR.

Pfeffer, J., & Lawler, J. (1980). Effects of Job Alternatives, Extrinsic Rewards, and Behavioral Commitment on Attitude Toward the Organization: A Field Test of the Insufficient Justification Paradigm. *Administrative Science Quarterly*, *25*(1), 38–56. JSTOR. https://doi.org/10.2307/2392225

Philippe, S. (2017). Le bien-être à l'école: Analyse et épistémologie d'une notion. *Recherches & Éducations*, 2. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3530

Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and Educational Research*. https://books.google.com.lb/books?hl=en&lr=&id=0H40ZTPQvQAC&oi=fnd&pg=PP10&dq=Phillips,+D.+C.,+%26+Burbules,+N.+C.+(2000).+Postpositivism+and+Educational+Research.+Lanham,+MD:+Rowman+%26+Littlefield&ots=4BU3BP-vhx&sig=HwZ8EIW3ICCp3-yp7-H5UL2yQNQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Pimenta, S., Duarte, A., & Simoes, E. (2023). How socially responsible human resource management fosters work engagement: The role of perceived organizational support and affective organizational commitment. *Social Responsibility Journal*, *20*. https://doi.org/10.1108/SRJ-10-2022-0442

Pithaloka, D. A., & Ardiyanti, N. (2024). *The Effect of Perceived Organizational Support on Intention to Stay Mediated by Employee Engagement and Job Satisfaction*.

Podolsky, A., & Kini, T. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, *4*. https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). *Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies.* https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Poilpot-Rocaboy, G. (2007). *Triptyque temporel et bien-être au travail*. https://shs.hal.science/halshs-01595846v1/bibtex

Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge & K. Paul. https://books.google.com.lb/books?id=_PXWAAAAMAAJ

Popper, K. (2005). *The Logic of Scientific Discovery* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203994627

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, *59*(5), 603–609. https://doi.org/10.1037/h0037335

Prottas, D. (2013). Relationships Among Employee Perception of Their Manager's Behavioral Integrity, Moral Distress, and Employee Attitudes and Well-Being. *Journal of Business Ethics*, *113*. https://doi.org/10.1007/s10551-012-1280-z

Pupion, P.-C. (2012). 1. Méthodes de collectes de données. In *Statistiques pour la gestion: Vol. 3e éd.* (pp. 1–18). Dunod; Cairn.info. https://shs.cairn.info/statistiques-pour-la-gestion--9782100578924-page-1?lang=fr

Putri, K., & Arquisola, M. J. (2021). Influence of salary satisfaction and organizational commitment towards turnover intentions during pandemic COVID-19 situations.

Qadir, S., Niamatullah, N., Shaheen, A., Gul, N., Rab, A., & Faiz, J. (2024). Teachers' perception of professional development at secondary school level. *European Journal of Education Studies*. vol. 7, no 6.

Rached, E. (2022). Le système scolaire libanais, une singularité à toute épreuve. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *90*, Article 90. https://doi.org/10.4000/ries.12670

Rahman, W., & Nas, Z. (2013). Employee development and turnover intention: Theory validation. *European Journal of Training and Development*, *37*. https://doi.org/10.1108/EJTD-May-2012-0015

Rajâa, O., & Mekkaoui, A. (2023). Effet des pratiques GRH sur la performance financière: Capacité prédictive de la théorie de l'échange social Revue de littérature théorique. *International Journal of Financial Accountability, Economics, Management, and Auditing (IJFAEMA)*, *5*(3), Article 3. https://doi.org/10.5281/zenodo.7949003

Rajâa, O., & El Ghazlani, M. (2023). Pratiques RH, culture organisationnelle et comportements des salariés. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, 4*(4-1), 507–552.

Randall, D. M., & O'driscoll, M. P. (1997). Affective Versus Calculative Commitment: Human Resource Implications. *The Journal of Social Psychology*, *137*(5), 606–617. https://doi.org/10.1080/00224549709595482

Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, *23*(4), 837–859. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x

Rasool S. F., Wang M., Tang M., Saeed A., & Iqbal J. (2021). How toxic workplace environment effects the employee engagement: The mediating role of organizational support and employee wellbeing. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, *18*(5), 2294.

Raydan, R. (2021, November 26). *Teachers in Lebanon with hourly contracts will now be paid doubled*. The961 https://www.the961.com/wages-for-teachers-in-lebanon-will-be-doubled/

Raymond J. Stone, Anne Cox, Joseph Carpini, & Mihajla Gavin. (2024). *Human Resource Management, 11th Edition | Wiley*. Wiley.Com. https://www.wiley.com/en-us/Human+Resource+Management%2C+11th+Edition-p-9781394183609R150

Redding, C., & Nguyen, T. D. (2020). Recent Trends in the Characteristics of New Teachers, the Schools in Which They Teach, and Their Turnover Rates. *Teachers College Record*, *122*(7), 1–36. https://doi.org/10.1177/016146812012200711

Reichers, A. E. (1985). A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. *Academy of Management Review*, *10*(3), 465–476. https://doi.org/10.5465/amr.1985.4278960

Résultats de TALIS 2018 (Volume I). (2019, June 26). OCDE. https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-de-talis-2018-volume-i_5bb21b3a-fr.html

Reuters. (2026, March 22). *Israel strikes main bridge in south Lebanon, orders destruction of homes near border*.

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *The Journal of Applied Psychology*, *87*, 698–714. https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.4.698

Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective Commitment to the Organization: The Contribution of Perceived Organizational Support. *The Journal of Applied Psychology*, *86*, 825–836. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.825

Rich, B. L., LePine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, *53*(3), 617–635. https://doi.org/10.5465/AMJ.2010.51468988

Rizkallah, S. (2021, juillet). *Les déterminants de la crise économique actuelle au Liban* (Issue No. 117). Université Saint-Joseph de Beyrouth, Ministère de la Défense nationale – Armée libanaise.

Robert, B., & Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudaimonia): Disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *15*, 241–256. https://doi.org/10.1080/13540600902875324

Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A Typology of Deviant Workplace Behaviors: A Multidimensional Scaling Study. *The Academy of Management Journal*, *38*(2), 555–572. JSTOR. https://doi.org/10.2307/256693

Rolland, J.-P. (2000). Le Bien-Etre subjectif : Revue de question. *Pratiques Psychologiques*, *1*, 5–22.

Roussel, P. (2005). Chapitre 9. Méthodes de développement d'échelles pour questionnaires d'enquête. In *Management des ressources humaines* (pp. 245–276). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0245

Roussel, P., & Durrieu, F. (2002). *Méthodes d'équations structurelles: Recherche et applications en gestion*.

Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E., & El Akremi, A. (2005). Chapitre 11. Analyse des effets linéaires par modèles d'équations structurelles. In *Management des ressources humaines* (pp. 297–324). De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0297

Roussel, P., & Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01

Roux, S., & Dussault, M. (2007). Engagement organisationnel et citoyenneté organisationnelle d'enseignants. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, *10*, 151. https://doi.org/10.7202/1018168ar

Rubel, M. R. B., Rimi, N. N., Yusliza, M.-Y., & Kee, D. M. H. (2018). High commitment human resource management practices and employee service behaviour: Trust in management as mediator. *IIMB Management Review*, *30*(4), 316–329. https://doi.org/10.1016/j.iimb.2018.05.006

Rusbult, C. E., Farrell, D., Rogers, G., & Mainous, A. G. (1988). Impact of Exchange Variables on Exit, Voice, Loyalty, and Neglect: An Integrative Model of Responses to Declining

Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, *31*(3), 599–627. https://doi.org/10.5465/256461

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, *9*(1), 13–39. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0

Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 719–727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Saatcioglu, A. (2020). Teacher persistence as a function of teacher-job fit: Evidence from a large suburban district, 2010–2015. *Teaching and Teacher Education*, *94*, 103121. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103121

Saba, T., & Dolan, S. L. (2013). *Gestion des ressources humaines: Tendances, enjeux et pratiques actuelles(La) 5e éd. par SABA, TANIA*DOLAN, SIMON L*. http://www.renaud-bray.com/Livres_Produit.aspx?id=1380764&def=Gestion+des+ressources+humaines+%3a+tendances%2c+enjeux+et+pratiques+actuelles(La)+5e+%c3%a9d.%2cSABA%2c+TANIA%2cDOLAN%2c+SIMON+L%2c9782761347624&utm_campaign=partage-réseaux-sociaux&utm_medium=réseaux-sociaux&utm_source=facebook-like

Saba, T., & Dolan, S. L. (2021). *La gestion des ressources humaines, 6e éd.* https://www.erpi.com/fr/bundle-gestion-ress-humaines-ens-man-12m-d6-9782761395601.html

Saboune, K. (2022). La dégradation du bien-être au travail en EHPAD : une analyse par le concept de contrat psychologique et le modèle Exigences-Ressources. *@GRH*, *N° 42*(1), 35–58. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/grh.042.0035

Sadalla, A., Gado, A., & Ülgen, B. (2018). *MBA HUMAN RESOURCE MODELS: HARD AND SOFT*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25495.93603

Sáez, C. B., Legaz, S. G., & Madorrán García, C. (2009). Comment renforcer l'engagement chez les enseignants dans les universités publiques. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, *Vol. 75*(2), 365–380. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/risa.752.0365

Safy-Godineau, F., Fall, A., & Carassus, D. (2020). Perceived organizational support, organizational commitment, and job satisfaction: Effects on sickness absenteeism in the local public sector. *Revue de gestion des ressources humaines*, *No 116*(2), 45–67. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/grhu.116.0045

Scallon, A. M., Bristol, T. J., & Esboldt, J. (2023). Teachers' Perceptions of Principal Leadership Practices That Influence Teacher Turnover. *Journal of Research on Leadership Education*, *18*(1), 80–102. https://doi.org/10.1177/19427751211034214

Schaack, D. D., Le, V.-N., & Stedron, J. (2020). When fulfillment is not enough. *Early Education and Development, 31*, 1011–1030.

Scheller, E. M., & Harrison, W. (2018). Ignorance is bliss, or is it? The effects of pay transparency, informational justice and distributive justice on pay satisfaction and affective commitment. *Compensation & Benefits Review*, *50*(2), 65–81. https://doi.org/10.1177/0886368719825644

Scholl, R. W. (1981). Differentiating Organizational Commitment From Expectancy as a Motivating Force. *Academy of Management Review*, *6*(4), 589–599. https://doi.org/10.5465/amr.1981.4285698

Schuler, R., & Jackson, S. (1987). Linking Competitive Strategies with Human Resource Management Practices. *Academy of Management Executive*, *1*. https://doi.org/10.5465/AME.1987.4275740

Schuler, R., & Jackson, S. (2014). Human resource management and organizational effectiveness: Yesterday and today. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, *1*, 35–55. https://doi.org/10.1108/JOEPP-01-2014-0003

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Psychology Press.

Schyns, B., & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, *24*(1), 138–158. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.09.001

Seale, C., Silverman, D., Gubrium, J. F., & Gobo, G. (2003). *Qualitative Research Practice*. SAGE Publications Ltd. http://digital.casalini.it/9781446275733

Sealey, R., Robson, M., & Hutchins, T. (1997). School and University Partnerships: Some findings from a curriculum-development project. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *25*(1), 79–89. https://doi.org/10.1080/1359866970250107

Searle, R., Den Hartog, D., Weibel, A., Gillespie, N., Six, F., Hatzakis, T., & Skinner, D. (2011). Trust in the employer: The role of high-involvement work practices and procedural justice in European organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, *22*, 1069–1092. https://doi.org/10.1080/09585192.2011.556782

See, B. H., Munthe, E., Ross, S. A., Hitt, L., & El Soufi, N. (2022). Who becomes a teacher and why? *Review of Education*, *10*(3), e3377. https://doi.org/10.1002/rev3.3377

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American Psychologist*, *55*, 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Settoon, R., Bennett, N., & Liden, R. (1996). Social Exchange in Organizations: Perceived Organizational Support, Leader-Member Exchange, and Employee Reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, *81*, 219–227. https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.3.219

Sevastos, P., Smith, L., & Cordery, J. L. (1992). Evidence on the reliability and construct validity of Warr's (1990) well-being and mental health measures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *65*(1), 33–49. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1992.tb00482.x

Sfeir, A. C. (2020, 16 juillet). *Il faut préserver la présence d'écoles françaises au Liban!* FigaroVox. https://www.lefigaro.fr/vox/monde/il-faut-preserver-la-presence-d-ecoles-francaises-au-liban-202007

Shahnawaz, M. G., & Goswami, K. (2011). Effect of Psychological Contract Violation on Organizational Commitment, Trust and Turnover Intention in Private and Public Sector Indian Organizations. *Vision*, *15*(3), 209–217. https://doi.org/10.1177/097226291101500301

Sharma, D., & Krishnan, V. (2012). *The Impact of Pay Satisfaction and Transformational Leadership on Employee Engagement*.

Sheldon, M. E. (1971). Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization. *Administrative Science Quarterly*, *16*(2), 143–150. JSTOR. https://doi.org/10.2307/2391824

Shim, J. (2024). *Analysis of factors influencing intention of teacher attrition in high school: Evidence from PISA 2022*.

Shore, L., & Barksdale, K. (1998). Examining degree of balance and level of obligation in the employment relationship: A social exchange approach. *Journal of Organizational Behavior - J ORGAN BEHAV*, *19*, 731–744. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(1998)19:1+3.0.CO;2-P

Shore, L. M., & Wayne, S. J. (1993). Commitment and employee behavior: Comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational

support. *Journal of Applied Psychology*, *78*(5), 774–780. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.5.774

Shore, L., & Tetrick, L. (1991). A Construct Validity Study of the Survey of Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, *76*, 637–643. https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.5.637

Shu, X., Gong, Y., Xiong, J., & Hu, X. (2018). Job Satisfaction, Turnover Intention and Work Performance in Chinese Family Enterprises. *Management International / International Management / Gestiòn Internacional*, *22*(2), 84–95. Érudit. https://doi.org/10.7202/1058163ar

Sima, M., Desrumaux, P., & Boudrias, J.-S. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *Numéro 97*. https://doi.org/10.3917/cips.097.0069

Simon, N. S., & Johnson, S. (2015). Teacher Turnover in High-Poverty Schools: What We Know and Can Do. *Teachers College Record*, *117*. https://doi.org/10.1177/016146811511700305

Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice.* (pp. 59–84). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.005

Snell, S. A., & Dean, J. W. (1992). Integrated Manufacturing and Human Resource Management: A Human Capital Perspective. *The Academy of Management Journal*, *35*(3), 467–504. JSTOR. https://doi.org/10.2307/256484

Snell, S., Bamberger, P., & Meshoulam, I. (2001). Human Resource Strategy: Formulation, Implementation, and Impact. *Industrial and Labor Relations Review*, *54*, 720. https://doi.org/10.2307/2696001

Sokal, L., Eblie Trudel, L., & Babb, J. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, *3*, 67. https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931

Solidarité Laïque. (2021). *À la découverte du Liban : le système éducatif libanais et ses enjeux*. https://www.solidarite-laique.org/wp-content/uploads/2021/09/Dossier-education-Rentree-Solidaire-Liban.pdf

Som, A., & Professor, A. (2008). Innovative human resource management and corporate performance in the context of economic liberalization in India. *International Journal of Human Resource Management*, *19*. https://doi.org/10.1080/09585190802110075

Sousa-Poza, A., & Henneberger, F. (2002). An Empirical Analysis of Working-Hours Constraints in Twenty-one Countries. *Review of Social Economy*, *60*(2), 209–242.

South, L., Saffo, D., Vitek, O., Dunne, C., & Borkin, M. (2022). *Effective Use of Likert Scales in Visualization Evaluations: A Systematic Review*. https://doi.org/10.31219/osf.io/6f3zs

Stafford, J., & Bodson, P. (2006). *L' analyse multivariée avec SPSS*. https://www.puq.ca/catalogue/livres/analyse-multivariee-avec-spss-329.html

Staples, J. G., & Bartlett, K. R. (2003). *International Research on Organisational Commitment: An extension of Randall's 1993 Study.*

Statistics, authorCorporate:UNESCO I. for. (2023). *Teaching requirement policies globally and their implications for monitoring SDG 4*. UIS. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387002

Steil, A., Floriani, E., & Bello, J. (2019). Antecedents of Intention to Leave the Organization: A Systematic Review. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *29*. https://doi.org/10.1590/1982-4327e2910

Steiler, D. (2012). *La mindfulness en entreprise: Bien-être et performance Introduction* (pp. 133-152.). https://doi.org/10.13140/2.1.3138.3360

Steiner, E. D. (2022). *Teachers' perceptions of their pay and hours worked* (RR-A1108-6). RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-6.html

Stevens, R., Petermans, A., Pohlmeyer, A., Cain, R., & Vanrie, J. (2019). Wellbeing, happiness and flourishing: Different views on a common goal. In A. Petermans & R. Cain (Eds.), *Design for Wellbeing* (pp. 13–30). Taylor & Francis. http://www.scopus.com/inward/record.url?scp=85096059333&partnerID=8YFLogxK

Stewart, D. W. (1981). The application and misapplication of factor analysis in marketing research. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 51–62. https://doi.org/10.2307/3151313

Stiglbauer, B., Selenko, E., Batinic, B., & Jodlbauer, S. (2012). On the Link Between Job Insecurity and Turnover Intentions: Moderated Mediation by Work Involvement and Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology*, *17*, 354–364. https://doi.org/10.1037/a0028565

Stinglhamber, F., Bentein, K., & Vandenberghe, C. (2002). Extension of the Three-Component Model of Commitment to Five Foci1. *European Journal of Psychological Assessment*, *18*, 123–138. https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.2.123

St-Onge, S. (2014). *Gestion de la rémunération: Théorie et pratique 3e éd. par ST-ONGE, SYLVIE*.http://www.renaudbray.com/Livres_Produit.aspx?id=1528169&def=Gestion+de+la+r%c3%a9mun%c3%a9ration+%3a+th%c3%a9orie+et+pratique+3e+%c3%a9d.%2cST-ONGE%2c+SYLVIE%2c9782765042532&utm_campaign=partage-réseaux-sociaux&utm_medium=réseaux-sociaux&utm_source=facebook-like

Storey, J. (1987). *Developments in the Management of Human Resources: An Interim Report*. Industrial Relations Research Unit, School of Industrial and Business Studies, University of Warwick.

Storey, J. (1992). *Developments in the Management of Human Resources: An Analytical Review*. Blackwell. https://bookshop.blackwell.co.uk/bookshop/product/Developments-in-the-Management-of-Human-Resources-by-John-Storey/9780631183983

Suazo, M. M., Martínez, P. G., & Sandoval, R. (2009). Creating programs of personnel development without creating formal obligations. *Journal of Managerial Issues*, *21*(4), 540–560

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S. Research Brief*. Learning Policy Institute. https://eric.ed.gov/?id=ED606665

Tan, J. X., Chong, C. W., & Cham, T. H. (2025). A social exchange perspective in sustaining employee engagement. *Cogent Business & Management, 12*(1).

Tanjung, B. (2020). Human Resources (HR) In Education Management. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, *3*, 1240–1249. https://doi.org/10.33258/birle.v3i2.1056

Tanquerel, S., & Condor, R. (2020). Chief Happiness Officer: Quelles contributions au bien-être en entreprise ? *Annales Des Mines - Gérer et Comprendre*, *N°140*, 5. https://doi.org/10.3917/geco1.140.0005

Tansky, J., & Cohen, D. (2001). The Relationship between Organizational Support, Employee Development, and Organizational Commitment: An Empirical Study. *Human Resource Development Quarterly*, *12*, 285–300. https://doi.org/10.1002/hrdq.15

Tétreault, S., & Guillez, P. (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01

Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job Satisfaction, Organizational Commitment, Turnover Intention, and Turnover: Path Analyses Based on Meta-Analytic Findings. *Personnel Psychology*, *46*(2), 259–293. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x

Theoret, M., & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants? Des ressources pour la résilience éducationnelle*.

Thiffault, S. (2017). *Les impacts de certaines pratiques de gestion des ressources humaines sur la satisfaction au travail, l'engagement organisationnel et l'intention de quitter des employés dans les PME* [Masters, Université du Québec à Trois-Rivières]. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8085/

Thrassou, A., Santoro, G., Leonidou, E., Vrontis, D., & Christofi, M. (2020). Emotional intelligence and perceived negative emotions in intercultural service encounters: Building and utilizing knowledge in the banking sector. *European Business Review*, *ahead-of-print*. https://doi.org/10.1108/EBR-04-2019-0059

Tichy, N. M. (1982). Managing change strategically: The technical, political, and cultural keys. *Organizational Dynamics*, *11*(2), 59–80. https://doi.org/10.1016/0090-2616(82)90005-5

Tillou, C., & Igalens, J. (2012). Pourquoi les consultants français veulent-ils quitter leurs employeurs ? *Revue de gestion des ressources humaines*, *N° 84*(2), 22–43. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/grhu.084.0022

Touma, M. (2024, April 9). *Système éducatif libanais : pertes financières et apprentissage en déclin*. Ici Beyrouth. URL : https://icibeyrouth.com/articles/267603/les-rencontres-dici-beyrouth-systeme-educatif-libanais-pertes-financieres-et-apprentissage-en-declin

Townsend, K., McDermott, A., Cafferkey, K., & Dundon, T. (2019). *Theories used in employment relations and human resource management* (pp. 1–15).

Tremblay, M., Cloutier, J., Simard, G., Chênevert, D., & Vandenberghe, C. (2010). The role of HRM practices, procedural justice, organizational support and trust in organizational commitment and in-role and extra-role performance. *The International Journal of Human Resource Management*, *21*, 405–433. https://doi.org/10.1080/09585190903549056

Tremblay, M., Hill, K., & Aubé, C. (2016). A time-lagged investigation of the mediating role of person–organization fit in the relationship between leader–member exchange and employee affective organizational commitment. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *26*, 1–13. https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1203306

Trent, L. M. (2022). Enhancement of the School Climate by Reducing Teacher Burnou. *Journal of Invitational Theory and Practice*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141307584

Truss, C. (1999). Human resource management: Gendered terrain? *The International Journal of Human Resource Management*, *10*(2), 180–200. https://doi.org/10.1080/095851999340503

Tsarenko, Y., Leo, C., & Tse, H. (2018). When and why do social resources influence employee advocacy? The role of personal investment and perceived recognition. *Journal of Business Research*, *82*, 260–268.

Tuazon, A. (2016). *Impact of Perceived Organizational Support on Job Involvement of Public School Teachers* (SSRN Scholarly Paper No. 2838158). Social Science Research Network. https://papers.ssrn.com/abstract=2838158

Tumwesigye, G. (2010). The relationship between perceived organisational support and turnover intentions in a developing country: The mediating role of organisational commitment. *African Journal of Business Management*, *4*, 942–952.

Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2023). Strategic human resource management in primary and secondary schools. An explorative study in Flanders (Belgium). *Educational Management Administration & Leadership*, *51*(3), 711-732.

Ullah, I., Elahi, N., Abid, G., & Butt, M. (2020). The impact of perceived organizational support and proactive personality on affective commitment: Mediating role of prosocial motivation. *Business, Management and Education*, *18*, 183–205. https://doi.org/10.3846/bme.2020.12189

UNESCO, I. T. F. on T. for E. 2030. (2023). *Rapport mondial sur les enseignants: Remédier aux pénuries d'enseignants; grandes lignes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_fre

UNICEF. (2023). *Lebanon Earthquake Response Situation Report*. United Nations Children's Fund.

United Nations Economic and Social Commission for Western Asia. (2024). *The socioeconomic impacts of the 2024 war in Lebanon* (Policy Brief). United Nations.

USGS. (2023). *M 7.8 – Kahramanmaraş Earthquake Sequence*. Earthquake Hazards Program. https://earthquake.usgs.gov/

Valeau, P. (2017). Les effets de l'engagement affectif, continu et normatif sur l'intention de rester dans le métier d'entrepreneur. *Revue de l'Entrepreneuriat*, *16*. https://doi.org/10.3917/entre.163.0083

Valléry, G., Bobillier Chaumon, M.-E., Brangier, E., & Dubois, michel. (2024). *Psychologie du Travail et des Organisations: 120 notions clés-3e* (3eme ed.).

Valléry Van Beurden, J., Van De Voorde, K., & Van Veldhoven, M. (2022). The employee perspective on HR practices. *Strategic Human Resource Management and Organizational Effectiveness*, 135–169.

Van Eycken, L., Amitai, A., & Van Houtte, M. (2024). Be true to your school? Teachers' turnover intentions: The role of socioeconomic composition, teachability perceptions, emotional exhaustion and teacher efficacy. *Research Papers in Education*, *39*(1), 24–49. https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089208

Vandenberghe, C., & Bentein, K. (2009). A closer look at the relationship between affective commitment to supervisors and organizations and turnover. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *82*(2), 331–348. https://doi.org/10.1348/096317908X312641

Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C., Soenens, B., De Witte, H., & Van den Broeck, A. (2007). On the Relations among Work Value Orientations, Psychological Need Satisfaction and Job Outcomes: A Self-Determination Theory Approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology - J OCCUP ORGAN PSYCHOL*, *80*, 251–277. https://doi.org/10.1348/096317906X111024

Vardarlier, P. (2016). Strategic Approach to Human Resources Management During Crisis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *235*, 463–472. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.11.057

Veenhoven, R. (2003). Hedonism and Happiness: Experience Sampling Methodology (ESM). *Journal of Happiness Studies*, *4*. https://doi.org/10.1023/B:JOHS.0000005719.56211.fd

Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, *27*. https://doi.org/10.1007/s11092-014-9203-4

Venza, G., & Cascio, G. (2019). *Supporto organizzativo percepito e benessere: Una rassegna della letteratura recente*. https://iris.unipa.it/handle/10447/358048 DOI - 10.3280/PDS2019-001003

Verdeil, C., & Verdeil, É. (2024). Extension mondiale du domaine marchand. L'éducation et l'électricité dans la crise libanaise. *Esprit*, *Mars*(3), 111–122. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/espri.2403.0111

Veth, K. N., Korzilius, H. P. L. M., Van der Heijden, B. I. J. M., Emans, B. J. M., & De Lange, A. H. (2019). Which HRM practices enhance employee outcomes at work across the life-span? *The International Journal of Human Resource Management*, *30*(19), 2777–2808. https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1340322

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis for PISA and TALIS*. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Viot, C., & Benraiss-Noailles, L. (2025). Advocacy versus departure. *Journal of Management & Organization, 31*(1), 195–214.

Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant: Portrait de la situation et pistes de solution*. Conseil supérieur de l'éducation.

Wagenvoort, A. M. J. (2014). *Explaining the gap between actual and perceived performance management: The impact of the Big Five personality traits on co-implementation of employees* [Thèse de licence, University of Twente]. Student Theses University of Twente.

Wang, H., & Hall, N. C. (2019). When "I care" is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, *86*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102906

Wang, H., & Klassen, R. M. (2023). Longitudinal relationships between teachers' utility values and quitting intentions: A person-organization fit perspective. *Teaching and Teacher Education*, *127*, 104109. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104109

Wang, Y., Kim, S., Rafferty, A., & Sanders, K. (2020). Employee perceptions of HR practices: A critical review and future directions. *The International Journal of Human Resource Management*, *31*(1), 128–173. https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1674360

Ward, S., & Robertson, T. S. (1973). *Consumer Behavior: Theoretical Sources, Edited by Scott Ward [And] Thomas S. Robertson*. Prentice-Hall. https://books.google.com.lb/books?id=JvE_PgAACAAJ

Warr, P. (1990). *The Measurement of Well-Being and Other Aspects of Mental Health*. *63*, 193–210. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x

Waterman, A., Schwartz, S., & Conti, R. (2008). The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 41–79. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7

Wattoo M. A., Zhao S., & Xi M. (2018). Perceived organizational support and employee well-being: Testing the mediatory role of work-family facilitation and work-family conflict. *Chinese Management Studies*, *12*(2), 469–484.

Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H., & Tetrick, L. E. (2002). The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, *87*(3), 590–598. https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.590

Wayne, S., Shore, L., & Liden, R. (1997). Perceived Organizational Support and Leader-Member Exchange: A Social Exchange Perspective. *Academy of Management Journal*, *40*, 82–111. https://doi.org/10.2307/257021

WFP (PAM). (2022). *WFP Lebanon – Towards a more inclusive national social safety net in 2022*. WFP Regional Office for the Near East. https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000143649/download/

White, M., & Bryson, A. (2013). Positive employee attitudes: How much human resource management do you need? *Human Relations*, *66*(3), 385–406. https://doi.org/10.1177/0018726712465096

Whitener, E. (2001). Do 'High Commitment' Human Resource Practices Affect Employee Commitment? A Cross-Level Analysis Using Hierarchical Linear Modeling. *Journal of Management - J MANAGE*, *27*, 515–535. https://doi.org/10.1177/014920630102700502

Widaman, K. F. (1990). Bias in pattern loadings represented by common factor analysis and component analysis. *Multivariate Behavioral Research*, *25*(1), 89–95. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2501_11

Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *The Academy of Management Review*, *7*(3), 418–428. JSTOR. https://doi.org/10.2307/257334

William III, J. A. W., Hill-Jackson, V., Caldwell, C., & Craig, C. J. (2022). Teacher Recruitment and Retention: Local Strategies, Global Inspiration. *Journal of Teacher Education*, *73*(4), Article 4. https://doi.org/10.1177/00224871221118155

Winarno, A., Prasetio, A. P., Luturlean, B. S., & Wardhani, S. K. (2022). The link between perceived human resource practices, perceived organisational support and employee engagement: A mediation model for turnover intention. *SA Journal of Human Resource Management*, *20*(1), 1802. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v20i0.1802

World Bank. (2020). *Learning-Adjusted Years of School*. World Bank Gender Data Portal. https://liveprod.worldbank.org/en/indicator/hd-hci-lays

World Bank. (2021). *Lebanon Economic Monitor Lebanon Sinking (To the Top 3)*. https://documents1.worldbank.org/curated/en/394741622469174252/pdf/Lebanon-Economic-Monitor-Lebanon-Sinking-to-the-Top-3.pdf

World Bank. (2021). *Les trois crises économiques les plus graves depuis le XIXe siècle*. World Bank. https://www.worldbank.org/fr/news/feature/2021/xx/xx/les-trois-crises-économiques

World Bank. (2022). *Lebanon Economic Monitor, Fall 2022: Time for an equitable banking resolution*.

World Bank. (2023). *Lebanon Economic Monitor, Spring 2023: The normalization of crisis is no road for stabilization*.

Wright, P. M. (2008). *Human Resource Strategy: Adapting to the Age of Globalization*. SHRM Foundations.

Wright, P. M., & McMahan, G. C. (1992). Theoretical Perspectives for Strategic Human Resource Management. *Journal of Management*, *18*(2), 295–320. https://doi.org/10.1177/014920639201800205

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, *83*(3), 486–493. https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.3.486

Wright, T., & Bonett, D. (2007). Job Satisfaction and Psychological Well-Being as Nonadditive Predictors of Workplace Turnover. *Journal of Management*, *33*, 141. https://doi.org/10.1177/0149206306297582

Xiu, L., Dauner, K., & Mcintosh, C. (2019). The impact of organizational support for employees' health on organizational commitment, intent to remain and job performance. *Evidence-Based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, *ahead-of-print*. https://doi.org/10.1108/EBHRM-10-2018-0062

Xuecheng, W., Ahmad, N., Iqbal, Q., & Saina, B. (2022). Responsible Leadership and Sustainable Development in East Asia Economic Group: Application of Social Exchange Theory. *Sustainability*, *14*, 6020. https://doi.org/10.3390/su14106020`

Yacoub, L., & Al Maalouf, N. J. (2023). Resilience amidst Lebanese crisis: Analyzing human resource practices. *Migration Letters*, *20*(8), 554-572.

Yee, S. M. (1990). *Careers in the classroom: When teaching is more than a job*. Teachers College Press. https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282270472098944

Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, *9*, 153–163. https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691

Yoon, J., & THYE, S. (2002). A Dual Process Model of Organizational Commitment. *Work and Occupations, 29*, 97–124. https://doi.org/10.1177/0730888402029001005

Younes, S., Safwan, J., Rahal, M., Hammoudi, D., Akiki, Z., & Akel, M. (2022). Effect of COVID-19 on mental health among the young population in Lebanon. *L'Encéphale, 48*(4), 371–382. https://doi.org/10.1016/j.encep.2021.09.003

Yousef, D. (2016). Organizational Commitment, Job Satisfaction and Attitudes toward Organizational Change: A Study in the Local Government. *International Journal of Public Administration*, 1–12. https://doi.org/10.1080/01900692.2015.1072217

Yu, G., Wang, Y., Zheng, L., Huang, J., Li, J., Gong, L., ... & Duh, Y. S. (2021). Comprehensive study on the catastrophic explosion of ammonium nitrate stored in the warehouse of Beirutport. *Process Safety and Environmental Protection*, *152*, 201-219.

Yukongdi, V., & Shrestha, P. (2020). *The Influence of Affective Commitment, Job Satisfaction and Job Stress on Turnover Intention: A Study of Nepalese Bank Employees*.

Zakka. (1991). *Le Liban : Une mosaïque de paradoxes.*

Zavidovique, laurent, Billaudeau, N., Gilbert, F., & Vercambre, M.-N. (2018). *Conditions d'excerice et bien-être au travail des enseignants: Quelles différences hommes-femmes ?* Éducation & formations, (96), 233-250.

Zeng, X., Liu, Y., Li, Y., & Yu, Y. (2025). Exploring how pay fairness perception affects preschool teachers' job performance. *Journal of Psychology in Africa, 35*(1), 91–97.

Zinnbauer, D., Dobson, R., & Despota, K. (2009). *Rapport mondial sur la corruption 2009 : La corruption et le secteur privé*. Transparency International.

Zhang, X., Noor, R., & Savalei, V. (2016). Examining the effect of reverse worded items on the factor structure of the Need for Cognition Scale. *PLOS ONE, 11*(6), Article e0157795. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157795

Zhao, X., LynchJr., J. G., & Chen, Q. (2011). Reconsidérer Baron et Kenny: Mythes et vérités à propos de l'analyse de médiation. *Recherche et Applications En Marketing (French Edition)*, *26*(1), 81–95. https://doi.org/10.1177/076737011102600105

Zouari, G., & Dinari, S. (2021). Impact d'empowerment psychologique sur l'engagement organisationnel affectif des enseignants d'enseignement secondaire public Tunisien. *Management & Avenir*, *N° 121*(1), 125–147. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/mav.121.0125

Annexes

Annexe 1. Questionnaire en français

Je vous remercie d'avance enseignante et enseignant de répondre à TOUTES les questions d'une façon spontanée. Cela vous prendra environ 10 minutes. Il s'agit de questions fermées et il vous suffit de cocher la réponse qui vous convient. Je compte sur votre opinion, il n'y a pas ni de bonne ni de mauvaise réponse.

La première série de questions s'intéresse à ce que vous estimez retirer de votre contribution à l'entreprise dans laquelle vous travaillez. La deuxième série de question s'adresse sur la relation des enseignant(e)s avec leur école.

□ **Pas du tout d'accord** □ **pas d'accord** □ **ni d'accord ni pas d'accord** □ **Plutôt d'accord**

□ **Tout à fait d'accord**

Concernant mon développement des compétences

1	J'ai la possibilité de développer suffisamment mes compétences pour pouvoir trouver un emploi aussi intéressant ailleurs	1	2	3	4	5
2	Mon école me donne la possibilité de changer de poste pour mieux développer mes compétences	1	2	3	4	5
3	Au cours du temps, on m'a permis d'assumer des responsabilités croissantes	1	2	3	4	5
4	J'ai accès à des formations qui augmentent mes chances de promotion	1	2	3	4	5
5	Je suis récompensé(e) pour les compétences que j'acquiers dans mon travail	1	2	3	4	5

Concernant ma rémunération :

6	Ma rémunération reflète bien ma performance	1	2	3	4	5
7	Ma rémunération reflète bien ma valeur dans l'école	1	2	3	4	5
8	Mon salaire est comparable à celui qui est proposé sur le marché pour le même genre de travail	1	2	3	4	5
9	Mon équipe de travail est correctement récompensée pour sa contribution ou son efficacité (primes)	1	2	3	4	5
10	Les performances exceptionnelles de certains enseignants sont régulièrement reconnues (prix, etc.)	1	2	3	4	5

Concernant ma relation avec mon école

11	Mon école de soucie de mon bien-être	1	2	3	4	5
12	Mes contributions au bon fonctionnement de l'école sont valorisées	1	2	3	4	5
13	Ma direction dans mon école se soucie de mon opinion	1	2	3	4	5
14	Mon école prend en considérations mes objectifs et mes valeurs	1	2	3	4	5
15	Mon école de soucie de ma satisfaction globale générale a l'école	1	2	3	4	5
16	Mon école est près de m'aider quand j'ai besoin d'une faveur spéciale	1	2	3	4	5
17	Ma direction montre très peu d'inquiétude pour moi	1	2	3	4	5

Concernant mon intention de quitter

18	Je vais chercher un emploi dans une autre école dans l'année qui vient	1	2	3	4	5
19	Je vais rechercher activement un travail dans une autre école dans l'année qui vient	1	2	3	4	5

20	Je travaillerai encore pour mon école l'année prochaine	1	2	3	4	5
21	Je serai encore dans la même école dans cinq ans	1	2	3	4	5

Concernant mon engagement affectif :

22	Je ne me sens pas comme un membre de la famille dans cette école (R)	1	2	3	4	5
23	Cette école signifie énormément pour moi sur le plan affectif	1	2	3	4	5
24	Je ne me sens pas lié à cette école de façon émotionnelle	1	2	3	4	5
25	Je serais très content(e) de passer le reste de ma carrière avec cette école	1	2	3	4	5
26	Je ressens vraiment les problèmes de cette école comme s'ils étaient les miens	1	2	3	4	5
27	Je ne ressens pas de sentiment d'attache puissant envers mon école (R)	1	2	3	4	5

Concernant mon bien-être :

Je me sens les 2 dernières semaines : 1 jamais 2 rarement 3 souvent 4 toujours

28	Calme	1	2	3	4
29	Satisfait	1	2	3	4
30	Détendue	1	2	3	4
31	De bonne humeur ou joyeux	1	2	3	4
32	Enthousiaste	1	2	3	4
33	Optimiste	1	2	3	4
34	Tendu				
35	Inconfortable	1	2	3	4
36	Inquiet(e)	1	2	3	4
37	Déprimé(e)	1	2	3	4
38	Morose	1	2	3	4
39	Misérable	1	2	3	4

A des fins statistiques, merci de bien vouloir remplir la fiche signalétique suivante :

A des fins statistiques, merci de bien vouloir remplir la fiche signalétique suivante :

- Sexe : masculin ☐ féminin ☐
- Age :..... ans
- J'enseigne dans une école : publique ☐ privée ☐
- J'enseigne le cycle Maternelle ☐ Primaire ☐ complémentaire ☐ secondaire ☐
- Année d'expérience :……..
- Nombre d'année d'enseignement ……an
- Le type de contrat est ☐ontractuel cad☐
- Travaillez-vous aussi dans une autre école ? ☐ui ☐n
- Salaire mensuelle : < 1million LL ☐ 2 à 3 million LL ☐ 3 -4 million ☐ 4 -5 million ☐ LL
  <5 million ☐

Merci pour vos réponses.

Annexe 2. Questionnaire en anglais

Dear teachers, thank you in advance for taking the time to complete this survey. It should take approximately 10 minutes to finish. All questions are multiple choice, and you simply need to select the answers that best reflect your views. There are no right or wrong answers — your honest opinion is what matters most. The first section of the survey focuses on how you feel about your contribution to the company you work for. The second section explores your relationship with your school. Thank you for your participation!

① Strongly Disagree ② Disagree ③ Neither agree nor disagree ④ Agree ⑤ Strongly Agree
Regarding my developmental skills

Regarding my developmental skills

1	I have the opportunity to develop my skills enough to be able to find an interesting job	1	2	3	4	5
2	My school gives me the opportunity to change job position to better develop my skills	1	2	3	4	5
3	Over time I have been allowed to take on increasingresponsibilities	1	2	3	4	5
4	I have access to training that increases my chances promotion	1	2	3	4	5
5	I am rewarded for the skills I acquire in my work	1	2	3	4	5

Regarding my salary :

6	My salary is related to my performance	1	2	3	4	5
7	My salary reflects my value in the firm	1	2	3	4	5
8	Salaries compare favorably to what is paid in the market in general for the same type of work	1	2	3	4	5
9	My work team is properly compensated according to its performance	1	2	3	4	5
10	Exceptional performances by employees are regularly acknowledge	1	2	3	4	5

Rgarding my perceirved organisational support

11	My employer cares about my wellbeing	1	2	3	4	5
12	My employer values my contributions to the well-being of the firm	1	2	3	4	5
13	My employer cares about my opinion.	1	2	3	4	5
14	My employer cares about my general satisfaction at work.	1	2	3	4	5
15	My employer cares about my general satisfaction at work	1	2	3	4	5
16	My employer is willing to help me when I need a special favor.	1	2	3	4	5
17	My employer shows very little concern for me	1	2	3	4	5

Regarding my intention to quitter

18	I will probably look for a job at a different school next year	1	2	3	4	5

19	I will take steps during the next year to secure a job at a different company	1	2	3	4	5
20	I will be working at the same company this time next year.	1	2	3	4	5
21	I will be with this company five years from now	1	2	3	4	5

Regarding my affective commitment

22	I do not feel like part of the family at my school (R)	1	2	3	4	5
23	This organization has a great deal of personal meaning to me	1	2	3	4	5
24	I do not feel emotionally attached to my school	1	2	3	4	5
25	I would be very happy to spend the rest of my career in this school	1	2	3	4	5
26	I really feel as if this school's problem are my own	1	2	3	4	5
27	I do not feel a strong sense of belonging to my school (R)	1	2	3	4	5

Concerning my Well-being:

I feel the last two weeks :

① never ② rarely ③ often ④ always

28	Calm	1	2	3	4
29	Contented	1	2	3	4
30	Relaxed	1	2	3	4
31	Cheerful	1	2	3	4
32	Enthusiastic	1	2	3	4
33	Optimistic	1	2	3	4
34	Tense	1	2	3	4
35	Uneasy	1	2	3	4
36	Worried	1	2	3	4
37	Depressed	1	2	3	4
38	Gloomy	1	2	3	4
39	Miserable	1	2	3	4

For statistical purposes, please fill in the following data sheet :

-Gender : Male. ☐ Female ☐

-Age_____, Year _____

-I teach in a school : Public ☐ Private ☐

- I teach the cycle : Nursery ☐ Primary ☐ Complementary ☐ Secondary ☐

-Years of experience : _____year(s)

-The type of contract: contractual ☐ framed/permanent ☐

-Do you also work in another school ? Yes ☐ No ☐

-Monthly Salary :

< 1million LL ☐

- 3 million LL ☐

- 4 million L.L ☐

-5 million LL ☐

<5 million L.L. ☐

Thank you for your participation

Annexe 3. Analyse factorielle exploratoire

Fiabilité			
		N	%
Observations	Valide	241	100.0
	Exclu[a]	0	0.0
	Total	241	100.0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques d'éléments			
	Moyenne	Ecart type	N
Q28_1	2.6515	0.85810	241
Q29_1	2.7220	0.77021	241
Q30_1	2.4274	0.80875	241
Q31_1	2.7925	0.83573	241
Q32_1	2.7635	0.83546	241
Q33_1	2.6971	0.89649	241

Statistiques de total des éléments				
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
Q28_1	13.4025	11.241	0.664	0.867
Q29_1	13.3320	11.539	0.701	0.861
Q30_1	13.6266	11.827	0.597	0.877
Q31_1	13.2614	10.677	0.810	0.842
Q32_1	13.2905	11.157	0.707	0.859
Q33_1	13.3568	10.947	0.683	0.864

Echelle : Bien-être

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	241	100.0
	Exclu[a]	0	0.0
	Total	241	100.0

Statistiques d'éléments			
	Moyenne	Ecart type	N
Q34_1	2.5062	0.75344	241
Q35_1	2.2075	0.85056	241
Q36_1	2.4979	0.89501	241
Q37_1	2.0788	0.91629	241
Q38_1	2.0290	0.91012	241
Q39_1	1.7386	0.90951	241

Statistiques de total des éléments				
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
Q34_1	10.5519	14.507	0.505	0.904
Q35_1	10.8506	12.561	0.777	0.865
Q36_1	10.5602	12.539	0.731	0.873
Q37_1	10.9793	11.987	0.811	0.859
Q38_1	11.0290	12.453	0.730	0.873
Q39_1	11.3195	12.427	0.736	0.872

Matrice de corrélation[a]						
		Q1_1	Q2_1	Q3_1	Q4_1	Q5_1
Corrélation	Q1_1	1.000	0.227	0.166	0.319	0.239
	Q2_1	0.227	1.000	0.404	0.390	0.553
	Q3_1	0.166	0.404	1.000	0.279	0.314
	Q4_1	0.319	0.390	0.279	1.000	0.466
	Q5_1	0.239	0.553	0.314	0.466	1.000
Signification (unilatéral)	Q1_1		0.000	0.005	0.000	0.000
	Q2_1	0.000		0.000	0.000	0.000
	Q3_1	0.005	0.000		0.000	0.000
	Q4_1	0.000	0.000	0.000		0.000
	Q5_1	0.000	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.377						

Perception des pratiques de développement des compétences

Indice KMO et test de Bartlett	
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	0.751

Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	231.524
	ddl	10
	Signification	0.000

Qualités de représentation

	Initiales	Extraction
Q1_1	1.000	0.255
Q2_1	1.000	0.610
Q3_1	1.000	0.376
Q4_1	1.000	0.526
Q5_1	1.000	0.615

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.382	47.635	47.635	2.382	47.635	47.635
2	0.888	17.765	65.400			
3	0.727	14.538	79.938			
4	0.581	11.611	91.549			
5	0.423	8.451	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante
	1
Q5_1	0.784
Q2_1	0.781
Q4_1	0.725
Q3_1	0.613
Q1_1	0.505

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

Analyse factorielle					
Avertissements					
Une seule composante a été extraite. Impossible de générer des tracés de composantes.					

Matrice de corrélation[a]					
		Q2_1	Q3_1	Q4_1	Q5_1
Corrélation	Q2_1	1.000	0.404	0.390	0.553
	Q3_1	0.404	1.000	0.279	0.314
	Q4_1	0.390	0.279	1.000	0.466
	Q5_1	0.553	0.314	0.466	1.000
Signification (unilatéral)	Q2_1		0.000	0.000	0.000
	Q3_1	0.000		0.000	0.000
	Q4_1	0.000	0.000		0.000
	Q5_1	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.428					

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.725
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	201.630
	ddl	6
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q2_1	1.000	0.651
Q3_1	1.000	0.408
Q4_1	1.000	0.509
Q5_1	1.000	0.648
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.217	55.418	55.418	2.217	55.418	55.418
2	0.757	18.921	74.339			

3	0.603	15.075	89.414			
4	0.423	10.586	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q2_1	0.807
Q5_1	0.805
Q4_1	0.714
Q3_1	0.639
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Analyse factorielle				
Avertissements				
Une seule composante a été extraite. Impossible de générer des tracés de composantes.				
Matrice de corrélation[a]				
		Q2_1	Q4_1	Q5_1
Corrélation	Q2_1	1.000	0.390	0.553
	Q4_1	0.390	1.000	0.466
	Q5_1	0.553	0.466	1.000
Signification (unilatéral)	Q2_1		0.000	0.000
	Q4_1	0.000		0.000
	Q5_1	0.000	0.000	
a. Déterminant =.526				

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.661
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	153.158
	ddl	3
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q2_1	1.000	0.655
Q4_1	1.000	0.569
Q5_1	1.000	0.719
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	1.943	64.764	64.764	1.943	64.764	64.764
2	0.622	20.744	85.508			
3	0.435	14.492	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q5_1	0.848
Q2_1	0.809
Q4_1	0.754
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Matrice de corrélation[a]						
		Q6_1	Q7_1	Q8_1	Q9_1	Q10_1
Corrélation	Q6_1	1.000	0.775	0.280	0.498	0.333
	Q7_1	0.775	1.000	0.242	0.438	0.274
	Q8_1	0.280	0.242	1.000	0.382	0.324
	Q9_1	0.498	0.438	0.382	1.000	0.567
	Q10_1	0.333	0.274	0.324	0.567	1.000
Signification (unilatéral)	Q6_1		0.000	0.000	0.000	0.000
	Q7_1	0.000		0.000	0.000	0.000
	Q8_1	0.000	0.000		0.000	0.000
	Q9_1	0.000	0.000	0.000		0.000
	Q10_1	0.000	0.000	0.000	0.000	

a. Déterminant =.166

Perception des pratiques de rémunération

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.703
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	426.459
	ddl	10
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q6_1	1.000	0.676
Q7_1	1.000	0.605
Q8_1	1.000	0.313
Q9_1	1.000	0.639
Q10_1	1.000	0.446
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.679	53.582	53.582	2.679	53.582	53.582
2	0.992	19.838	73.420			
3	0.709	14.187	87.607			
4	0.399	7.977	95.583			
5	0.221	4.417	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q6_1	0.822
Q9_1	0.800
Q7_1	0.778
Q10_1	0.668
Q8_1	0.560
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	

a. 1 composantes extraites.

Analyse factorielle					
Avertissements					
Une seule composante a été extraite. Impossible de générer des tracés de composantes.					

Matrice de corrélation[a]					
		Q6_1	Q7_1	Q9_1	Q10_1
Corrélation	Q6_1	1.000	0.775	0.498	0.333
	Q7_1	0.775	1.000	0.438	0.274
	Q9_1	0.498	0.438	1.000	0.567
	Q10_1	0.333	0.274	0.567	1.000
Signification (unilatéral)	Q6_1		0.000	0.000	0.000
	Q7_1	0.000		0.000	0.000
	Q9_1	0.000	0.000		0.000
	Q10_1	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.201					

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.717
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	382.173
	ddl	6
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q6_1	1.000	0.731
Q7_1	1.000	0.666
Q9_1	1.000	0.629
Q10_1	1.000	0.432
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.458	61.449	61.449	2.458	61.449	61.449
2	0.920	22.989	84.438			
3	0.402	10.039	94.477			

4	0.221	5.523	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q6_1	0.855
Q7_1	0.816
Q9_1	0.793
Q10_1	0.657
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Matrice de corrélation[a]				
		Q6_1	Q7_1	Q9_1
Corrélation	Q6_1	1.000	0.775	0.498
	Q7_1	0.775	1.000	0.438
	Q9_1	0.498	0.438	1.000
Signification (unilatéral)	Q6_1		0.000	0.000
	Q7_1	0.000		0.000
	Q9_1	0.000	0.000	
a. Déterminant =.297				

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.735
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	288.915
	ddl	3
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q6_1	1.000	0.831
Q7_1	1.000	0.790
Q9_1	1.000	0.534
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée		
Composante	Valeurs propres initiales	Sommes extraites du carré des chargements

	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.155	71.835	71.835	2.155	71.835	71.835
2	0.624	20.794	92.629			
3	0.221	7.371	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q6_1	0.912
Q7_1	0.889
Q9_1	0.730
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Matrice de corrélation[a]								
		Q11_1	Q12_1	Q13_1	Q14_1	Q15_1	Q16_1	Q17_1
Corrélation	Q11_1	1.000	0.677	0.575	0.593	0.686	0.523	-0.206
	Q12_1	0.677	1.000	0.612	0.639	0.597	0.478	-0.184
	Q13_1	0.575	0.612	1.000	0.713	0.673	0.455	-0.263
	Q14_1	0.593	0.639	0.713	1.000	0.763	0.604	-0.219
	Q15_1	0.686	0.597	0.673	0.763	1.000	0.578	-0.131
	Q16_1	0.523	0.478	0.455	0.604	0.578	1.000	-0.165
	Q17_1	-0.206	-0.184	-0.263	-0.219	-0.131	-0.165	1.000
Signification (unilatéral)	Q11_1		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001
	Q12_1	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.002
	Q13_1	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	Q14_1	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	Q15_1	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.021
	Q16_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.005
	Q17_1	0.001	0.002	0.000	0.000	0.021	0.005	
a. Déterminant =.022								

SOP

Indice KMO et test de Bartlett	
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	0.869

Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	905.324
	ddl	21
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q11_1	1.000	0.673
Q12_1	1.000	0.653
Q13_1	1.000	0.677
Q14_1	1.000	0.769
Q15_1	1.000	0.753
Q16_1	1.000	0.523
Q17_1	1.000	0.093
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	4.142	59.167	59.167	4.142	59.167	59.167
2	0.945	13.504	72.671			
3	0.582	8.314	80.985			
4	0.499	7.122	88.107			
5	0.365	5.214	93.321			
6	0.277	3.961	97.282			
7	0.190	2.718	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q14_1	0.877
Q15_1	0.868
Q13_1	0.823
Q11_1	0.820
Q12_1	0.808
Q16_1	0.723
Q17_1	
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Matrice de corrélation[a]							
		Q11_1	Q12_1	Q13_1	Q14_1	Q15_1	Q16_1
Corrélation	Q11_1	1.000	0.677	0.575	0.593	0.686	0.523
	Q12_1	0.677	1.000	0.612	0.639	0.597	0.478
	Q13_1	0.575	0.612	1.000	0.713	0.673	0.455
	Q14_1	0.593	0.639	0.713	1.000	0.763	0.604
	Q15_1	0.686	0.597	0.673	0.763	1.000	0.578
	Q16_1	0.523	0.478	0.455	0.604	0.578	1.000
Signification (unilatéral)	Q11_1		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q12_1	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	Q13_1	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	Q14_1	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	Q15_1	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	Q16_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.024							

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.874
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	882.997
	ddl	15
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q11_1	1.000	0.675
Q12_1	1.000	0.658
Q13_1	1.000	0.671
Q14_1	1.000	0.772
Q15_1	1.000	0.767
Q16_1	1.000	0.526
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	4.069	67.824	67.824	4.069	67.824	67.824
2	0.584	9.739	77.563			
3	0.500	8.326	85.889			
4	0.368	6.129	92.018			
5	0.285	4.744	96.762			
6	0.194	3.238	100.000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q14_1	0.878
Q15_1	0.876
Q11_1	0.822
Q13_1	0.819
Q12_1	0.811
Q16_1	0.726
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Matrice de corrélation[a]					
		Q18_1	Q19_1	RQ20	RQ21
Corrélation	Q18_1	1.000	0.950	0.579	0.575
	Q19_1	0.950	1.000	0.575	0.570
	RQ20	0.579	0.575	1.000	0.710
	RQ21	0.575	0.570	0.710	1.000
Signification (unilatéral)	Q18_1		0.000	0.000	0.000
	Q19_1	0.000		0.000	0.000
	RQ20	0.000	0.000		0.000
	RQ21	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.029					

Intention de quitter

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.700
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	839.506
	ddl	6
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q18_1	1.000	0.826
Q19_1	1.000	0.822
RQ20	1.000	0.671
RQ21	1.000	0.666
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	2.986	74.644	74.644	2.986	74.644	74.644
2	0.674	16.843	91.487			
3	0.290	7.259	98.745			
4	0.050	1.255	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q18_1	0.909
Q19_1	0.906
RQ20	0.816
RQ21	0.816
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Matrice de corrélation[a]							
		RQ22	Q23_1	RQ24	Q25_1	Q26_1	RQ27
Corrélation	RQ22	1.000	0.383	0.609	0.321	0.254	0.589
	Q23_1	0.383	1.000	0.505	0.686	0.612	0.581
	RQ24	0.609	0.505	1.000	0.482	0.404	0.692
	Q25_1	0.321	0.686	0.482	1.000	0.604	0.522
	Q26_1	0.254	0.612	0.404	0.604	1.000	0.526
	RQ27	0.589	0.581	0.692	0.522	0.526	1.000
Signification (unilatéral)	RQ22		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q23_1	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	RQ24	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	Q25_1	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	Q26_1	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	RQ27	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.050							

Engagement affectif

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.842
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	708.145
	ddl	15
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
RQ22	1.000	0.442
Q23_1	1.000	0.668
RQ24	1.000	0.633
Q25_1	1.000	0.612
Q26_1	1.000	0.535
RQ27	1.000	0.718
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	3.609	60.145	60.145	3.609	60.145	60.145
2	0.996	16.595	76.740			
3	0.426	7.102	83.842			
4	0.375	6.258	90.100			
5	0.316	5.273	95.373			
6	0.278	4.627	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
RQ27	0.847

Q23_1	0.818
RQ24	0.796
Q25_1	0.782
Q26_1	0.732
RQ22	0.665
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Matrice de corrélation[a]						
		Q23_1	RQ24	Q25_1	Q26_1	RQ27
Corrélation	Q23_1	1.000	0.505	0.686	0.612	0.581
	RQ24	0.505	1.000	0.482	0.404	0.692
	Q25_1	0.686	0.482	1.000	0.604	0.522
	Q26_1	0.612	0.404	0.604	1.000	0.526
	RQ27	0.581	0.692	0.522	0.526	1.000
Signification (unilatéral)	Q23_1		0.000	0.000	0.000	0.000
	RQ24	0.000		0.000	0.000	0.000
	Q25_1	0.000	0.000		0.000	0.000
	Q26_1	0.000	0.000	0.000		0.000
	RQ27	0.000	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.089						

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.815
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	573.613
	ddl	10
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q23_1	1.000	0.714
RQ24	1.000	0.576
Q25_1	1.000	0.673
Q26_1	1.000	0.607
RQ27	1.000	0.679
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	3.249	64.986	64.986	3.249	64.986	64.986
2	0.728	14.570	79.556			
3	0.424	8.476	88.032			
4	0.321	6.411	94.443			
5	0.278	5.557	100.000			
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.						

Matrice des composantes[a]	
	Composante
	1
Q23_1	0.845
RQ27	0.824
Q25_1	0.821
Q26_1	0.779
RQ24	0.759
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.	
a. 1 composantes extraites.	

Matrice de corrélation[a]													
		Q28_1	Q29_1	Q30_1	Q31_1	Q32_1	Q33_1	Q34_1	Q35_1	Q36_1	Q37_1	Q38_1	Q39_1
Corrélation	Q28_1	1.000	0.553	0.528	0.608	0.518	0.485	-0.332	-0.454	-0.462	-0.521	-0.483	-0.464
	Q29_1	0.553	1.000	0.472	0.700	0.571	0.517	-0.302	-0.548	-0.481	-0.536	-0.517	-0.550
	Q30_1	0.528	0.472	1.000	0.545	0.434	0.467	-0.240	-0.378	-0.387	-0.450	-0.408	-0.408
	Q31_1	0.608	0.700	0.545	1.000	0.675	0.650	-0.375	-0.566	-0.502	-0.653	-0.474	-0.549
	Q32_1	0.518	0.571	0.434	0.675	1.000	0.627	-0.286	-0.458	-0.405	-0.514	-0.451	-0.482

	Q33_1	0.485	0.517	0.467	0.650	0.627	1.000	-0.309	-0.480	-0.414	-0.569	-0.469	-0.542
	Q34_1	-0.332	-0.302	-0.240	-0.375	-0.286	-0.309	1.000	0.538	0.397	0.467	0.386	0.364
	Q35_1	-0.454	-0.548	-0.378	-0.566	-0.458	-0.480	0.538	1.000	0.718	0.663	0.590	0.620
	Q36_1	-0.462	-0.481	-0.387	-0.502	-0.405	-0.414	0.397	0.718	1.000	0.684	0.581	0.575
	Q37_1	-0.521	-0.536	-0.450	-0.653	-0.514	-0.569	0.467	0.663	0.684	1.000	0.697	0.710
	Q38_1	-0.483	-0.517	-0.408	-0.474	-0.451	-0.469	0.386	0.590	0.581	0.697	1.000	0.689
	Q39_1	-0.464	-0.550	-0.408	-0.549	-0.482	-0.542	0.364	0.620	0.575	0.710	0.689	1.000
Signification (unilatéral)	Q28_1		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q29_1	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q30_1	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q31_1	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q32_1	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q33_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q34_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q35_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
	Q36_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	Q37_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	Q38_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	Q39_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.001													

BE

Indice KMO et test de Bartlett	
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.	0.927

Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	1660.905
	ddl	55
	Signification	0.000

Variance totale expliquée

Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	6.644	55.364	55.364	6.644	55.364	55.364	4.014	33.453	33.453
2	1.130	9.420	64.784	1.130	9.420	64.784	3.760	31.332	64.784
3	0.722	6.014	70.799						
4	0.655	5.456	76.255						
5	0.537	4.471	80.726						
6	0.483	4.026	84.752						
7	0.437	3.645	88.397						
8	0.361	3.006	91.403						
9	0.319	2.660	94.063						
10	0.293	2.443	96.506						
11	0.238	1.984	98.490						
12	0.181	1.510	100.000						

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Matrice des composantes[a]

	Composante	
	1	2

Q37_1	0.847	
Q31_1	-0.825	
Q35_1	0.791	
Q39_1	0.789	
Q29_1	-0.763	
Q38_1	0.763	
Q36_1	0.747	
Q33_1	-0.736	
Q32_1	-0.723	
Q28_1	-0.718	
Q30_1	-0.634	
Q34_1	0.543	0.427
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		
a. 2 composantes extraites.		

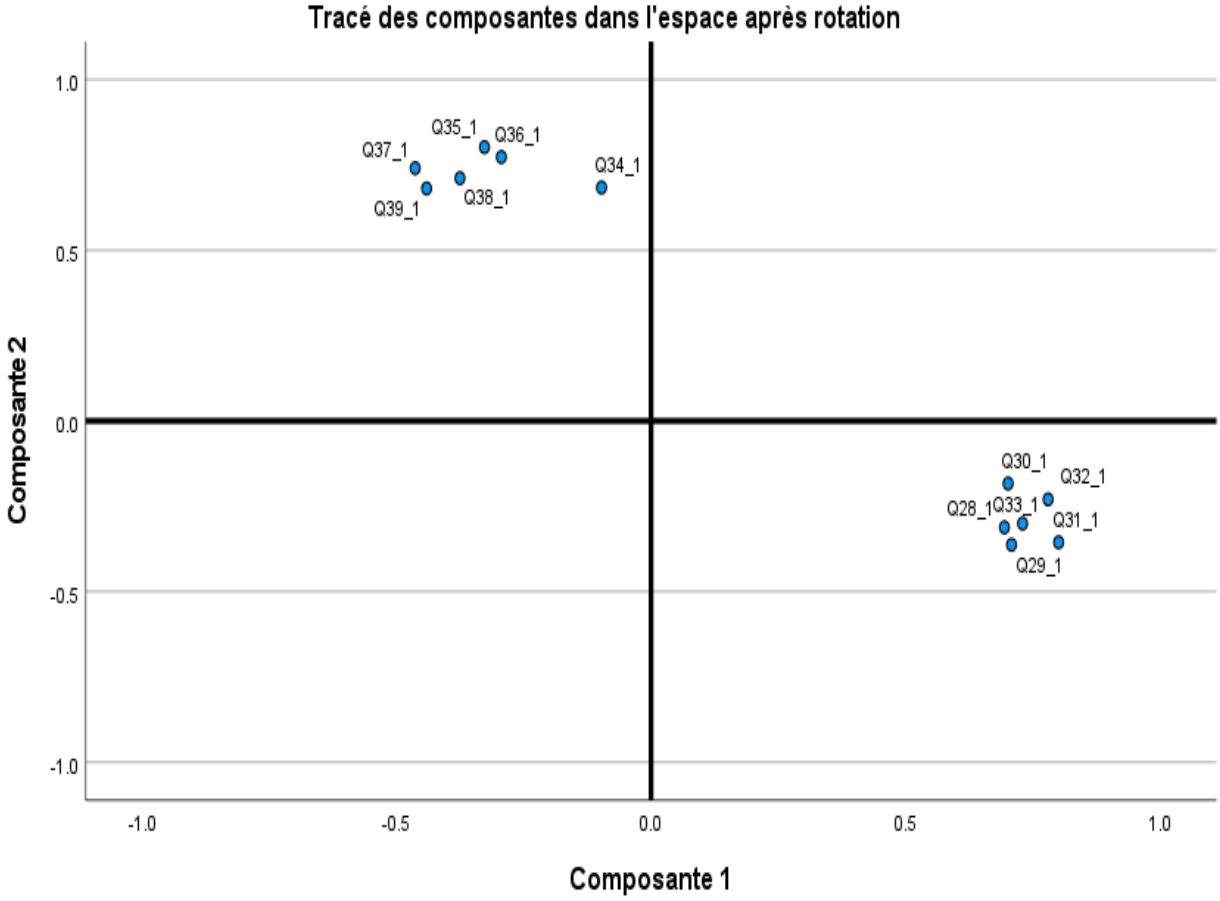
Rotation de la matrice des composantes[a]

	Composante	
	1	2
Q31_1	0.801	
Q32_1	0.780	
Q33_1	0.730	
Q29_1	0.708	
Q30_1	0.702	
Q28_1	0.694	
Q35_1		0.802
Q36_1		0.773
Q37_1	-0.464	0.741
Q38_1		0.711
Q34_1		0.684
Q39_1	-0.441	0.681

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 3 itérations.

Matrice de transformation des composantes		
Composante	1	2
1	-0.723	0.691
2	0.691	0.723
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.		



Matrice de corrélation[a]											
	Q28_1	Q29_1	Q30_1	Q31_1	Q32_1	Q33_1	Q35_1	Q36_1	Q37_1	Q38_1	Q39_1

Corrélation	Q28_1	1.000	0.553	0.528	0.608	0.518	0.485	-0.454	-0.462	-0.521	-0.483	-0.464
	Q29_1	0.553	1.000	0.472	0.700	0.571	0.517	-0.548	-0.481	-0.536	-0.517	-0.550
	Q30_1	0.528	0.472	1.000	0.545	0.434	0.467	-0.378	-0.387	-0.450	-0.408	-0.408
	Q31_1	0.608	0.700	0.545	1.000	0.675	0.650	-0.566	-0.502	-0.653	-0.474	-0.549
	Q32_1	0.518	0.571	0.434	0.675	1.000	0.627	-0.458	-0.405	-0.514	-0.451	-0.482
	Q33_1	0.485	0.517	0.467	0.650	0.627	1.000	-0.480	-0.414	-0.569	-0.469	-0.542
	Q35_1	-0.454	-0.548	-0.378	-0.566	-0.458	-0.480	1.000	0.718	0.663	0.590	0.620
	Q36_1	-0.462	-0.481	-0.387	-0.502	-0.405	-0.414	0.718	1.000	0.684	0.581	0.575
	Q37_1	-0.521	-0.536	-0.450	-0.653	-0.514	-0.569	0.663	0.684	1.000	0.697	0.710
	Q38_1	-0.483	-0.517	-0.408	-0.474	-0.451	-0.469	0.590	0.581	0.697	1.000	0.689
	Q39_1	-0.464	-0.550	-0.408	-0.549	-0.482	-0.542	0.620	0.575	0.710	0.689	1.000
Signification (unilatéral)	Q28_1		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q29_1	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q30_1	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q31_1	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q32_1	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q33_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Q35_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000

	Q36_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	Q37_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
	Q38_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
	Q39_1	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
a. Déterminant =.001												

Indice KMO et test de Bartlett		
Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		0.927
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	1660.905
	ddl	55
	Signification	0.000

Qualités de représentation		
	Initiales	Extraction
Q28_1	1.000	0.587
Q29_1	1.000	0.630
Q30_1	1.000	0.527
Q31_1	1.000	0.777
Q32_1	1.000	0.667
Q33_1	1.000	0.625
Q35_1	1.000	0.725
Q36_1	1.000	0.726
Q37_1	1.000	0.777
Q38_1	1.000	0.692
Q39_1	1.000	0.703
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		

Variance totale expliquée

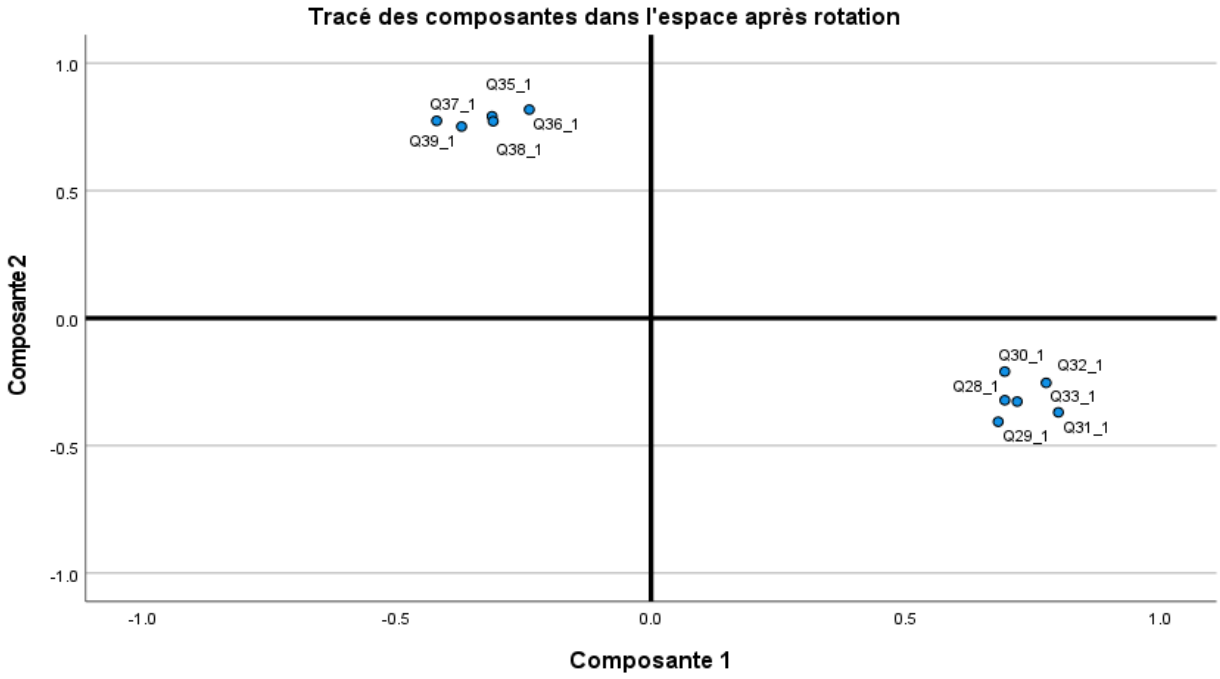
Composante	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements		
	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé
1	6.382	58.021	58.021	6.382	58.021	58.021	3.761	34.194	34.194
2	1.055	9.593	67.614	1.055	9.593	67.614	3.676	33.420	67.614
3	0.655	5.953	73.567						
4	0.553	5.023	78.590						
5	0.492	4.468	83.058						
6	0.443	4.030	87.088						
7	0.362	3.288	90.376						
8	0.319	2.904	93.280						
9	0.293	2.666	95.946						
10	0.263	2.394	98.340						
11	0.183	1.660	100.000						
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.									

Matrice des composantes[a]		
	Composante	
	1	2
Q37_1	-0.843	
Q31_1	0.830	
Q39_1	-0.793	
Q35_1	-0.778	
Q29_1	0.771	
Q38_1	-0.763	
Q36_1	-0.744	0.415
Q33_1	0.742	
Q32_1	0.731	
Q28_1	0.721	
Q30_1	0.642	
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.		
a. 2 composantes extraites.		

Rotation de la matrice des composantes[a]		
	Composante	
	1	2
Q31_1	0.801	
Q32_1	0.777	
Q33_1	0.720	
Q28_1	0.695	
Q30_1	0.695	

Q29_1	0.682	-0.406
Q36_1		0.818
Q35_1		0.792
Q37_1	-0.421	0.774
Q38_1		0.772
Q39_1		0.752
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.		
a. Convergence de la rotation dans 3 itérations.		

Matrice de transformation des composantes		
Composante	1	2
1	0.713	-0.701
2	0.701	0.713
Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.		



Annexe 4. Analyse factorielle confirmatoire

Engagement Affectif

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	11	4.803	4	.308	1.201
Saturated model	15	.000	0		
Independence model	5	579.651	10	.000	57.965

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.015	.992	.971	.265
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.520	.437	.155	.291

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.992	.979	.999	.996	.999
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.029	.000	.105	.579
Independence model	.487	.454	.521	.000

Intention de quitter

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	9	.006	1	.938	.006
Saturated model	10	.000	0		
Independence model	4	847.154	6	.000	141.192

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.02	.98	.760	.980
Saturated model	1.000	1.000		
Independence model	.749	.423	.038	.254

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	0.950	0.965	0.912	0.987	0.921
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.003	.000	.043	.954
Independence model	.764	.721	.808	.000

Bien-être negatif

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	11	7.452	4	.114	1.863
Saturated model	15	.000	0		
Independence model	5	747.776	10	.000	74.778

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.013	.987	.952	.263
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.428	.368	.053	.246

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.990	.975	.995	.988	.995
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.060	.000	.126	.330
Independence model	.554	.521	.588	.000

Bien-être positif

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	12	19.533	9	.021	2.170
Saturated model	21	.000	0		
Independence model	6	720.150	15	.000	48.010

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.021	.973	.938	.417
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.330	.388	.143	.277

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.973	.955	.985	.975	.985
Saturated model	1.000		1.000		1.000

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.070	.026	.112	.192
Independence model	.443	.415	.470	.000

Bien-être

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	24	70.956	42	.003	1.689
Saturated model	66	.000	0		
Independence model	11	1692.642	55	.000	30.775

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.021	.949	.920	.604
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.370	.253	.104	.211

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.958	.945	.982	.977	.982
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.054	.031	.075	.369
Independence model	.352	.338	.367	.000

Perception des pratiques de développement des compétences

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	6	.000	0		
Saturated model	6	.000	0		
Independence model	3	154.337	3	.000	51.446

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.001	1		
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.465	.689	.379	.345

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	1.000		1.000		1.000
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Independence model	.458	.398	.521	.000

Perception des pratiques de rémunération

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	6	.000	0		
Saturated model	6	.000	0		
Independence model	3	291.139	3	.000	97.046

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.000	1.000		
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.676	.590	.181	.295

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	1.000		1.000		1.000
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Independence model	.633	.572	.695	.000

SOP

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	13	23.209	8	.003	2.901
Saturated model	21	.000	0		
Independence model	6	893.546	15	.000	59.570

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.030	.972	.925	.370
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.575	.345	.083	.246

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.974	.951	.983	.968	.983
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.079	.048	.132	.057
Independence model	.494	.467	.522	.000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
SOP	<---	REM	.693	.097	7.113	***	par_29
SOP	<---	DC	-.021	.072	-.294	.43	par_30
Bien_etre	<---	DC	-.005	.037	-.138	.890	par_25
Bien_etre	<---	REM	.044	.021	2.113	.035	par_26
Affectif	<---	DC	.366	.124	2.951	.003	par_28
Affectif	<---	SOP	.134	.108	1.241	.215	par_31
Bien_etre	<---	SOP	.017	.034	.500	.617	par_33
Affectif	<---	REM	-.048	.061	-.797	.425	par_35
Bien_negatif	<---	Bien_etre	1.000				
Bien_positif	<---	Bien_etre	1.000				
Intention	<---	DC	.175	.105	1.663	.096	par_27
Intention	<---	Affectif	-.633	.101	-6.293	***	par_32
Intention	<---	Bien_etre	-.042	.027	2.970	***	par_34
Intention	<---	REM	.028	.050	.566	.571	par_36
Intention	<---	SOP	-.146	.084	-1.739	.082	par_37
Q7_1	<---	REM	1.000				
Q6_1	<---	REM	1.124	.101	11.118	***	par_1
Q5_1	<---	DC	1.000				
Q2_1	<---	DC	.737	.074	9.931	***	par_2
RQ21	<---	Intention	1.000				
RQ20	<---	Intention	.971	.081	11.964	***	par_3
Q19_1	<---	Intention	1.881	.171	11.024	***	par_4
Q18_1	<---	Intention	1.962	.178	11.045	***	par_5
Q11_1	<---	SOP	1.000				
Q12_1	<---	SOP	.818	.063	13.071	***	par_6
Q13_1	<---	SOP	.885	.067	13.169	***	par_7
Q14_1	<---	SOP	.998	.073	13.702	***	par_8
Q15_1	<---	SOP	1.019	.067	15.173	***	par_9
Q16_1	<---	SOP	.680	.062	11.054	***	par_10
Q23_1	<---	Affectif	1.000				
RQ24	<---	Affectif	.929	.106	8.777	***	par_11
Q25_1	<---	Affectif	1.343	.093	14.386	***	par_12
Q26_1	<---	Affectif	1.004	.086	11.726	***	par_13
RQ27	<---	Affectif	1.003	.095	10.537	***	par_14
Q35_1	<---	Bien_negatif	1.000				
Q36_1	<---	Bien_negatif	1.028	.068	15.032	***	par_15

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Q37_1	<---	Bien_negatif	1.248	.086	14.533	***	par_16
Q38_1	<---	Bien_negatif	1.110	.086	12.868	***	par_17
Q39_1	<---	Bien_negatif	1.148	.086	13.385	***	par_18
Q28_1	<---	Bien_positif	1.000				
Q29_1	<---	Bien_positif	1.007	.092	10.929	***	par_19
Q30_1	<---	Bien_positif	.853	.096	8.912	***	par_20
Q31_1	<---	Bien_positif	1.234	.101	12.183	***	par_21
Q32_1	<---	Bien_positif	1.067	.100	10.687	***	par_22
Q33_1	<---	Bien_positif	1.119	.107	10.461	***	par_23

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	DC	REM	SOP	Bien_etre	Affectif	Bien_positif	Bien_negatif	Intention
SOP	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Bien_etre	.012	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Affectif	.093	-.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Bien_positif	.007	.044	.017	.000	.000	.000	.000	.000
Bien_negatif	.007	.044	.017	.000	.000	.000	.000	.000
Intention	-.392	.034	-.086	.000	.000	.000	.000	.000
Q33_1	.008	.049	.019	1.119	.000	.000	.000	.000
Q32_1	.007	.046	.018	1.067	.000	.000	.000	.000
Q31_1	.008	.054	.021	1.234	.000	.000	.000	.000
Q30_1	.006	.037	.015	.853	.000	.000	.000	.000
Q29_1	.007	.044	.017	1.007	.000	.000	.000	.000
Q28_1	.007	.044	.017	1.000	.000	.000	.000	.000
Q39_1	.008	.050	.020	1.148	.000	.000	.000	.000
Q38_1	.008	.048	.019	1.110	.000	.000	.000	.000
Q37_1	.009	.054	.021	1.248	.000	.000	.000	.000
Q36_1	.007	.045	.018	1.028	.000	.000	.000	.000
Q35_1	.007	.044	.017	1.000	.000	.000	.000	.000
RQ27	.460	-.051	.135	.000	.000	.000	.000	.000
Q26_1	.460	-.052	.135	.000	.000	.000	.000	.000
Q25_1	.616	-.069	.180	.000	.000	.000	.000	.000
RQ24	.426	-.048	.125	.000	.000	.000	.000	.000
Q23_1	.459	-.051	.134	.000	.000	.000	.000	.000
Q16_1	.471	-.014	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q15_1	.706	-.021	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q14_1	.692	-.021	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q13_1	.613	-.019	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q12_1	.567	-.017	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q11_1	.693	-.021	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q18_1	-.424	.121	-.454	-.083	-1.241	.000	.000	.000
Q19_1	-.407	.116	-.436	-.080	-1.190	.000	.000	.000
RQ20	-.210	.060	-.225	-.041	-.614	.000	.000	.000
RQ21	-.216	.062	-.232	-.042	-.633	.000	.000	.000
Q2_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q5_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q6_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q7_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Total Effects (Group number 1 - Default model)

	DC	REM	SOP	Bien_etre	Affectif	Bien_positif	Bien_negatif	Intention
SOP	.693	-.021	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Bien_etre	.007	.044	.017	.000	.000	.000	.000	.000
Affectif	.459	-.051	.134	.000	.000	.000	.000	.000
Bien_positif	.007	.044	.017	1.000	.000	.000	.000	.000
Bien_negatif	.007	.044	.017	1.000	.000	.000	.000	.000
Intention	-.216	.062	-.232	-.042	-.633	.000	.000	.000
Q33_1	.008	.049	.019	1.119	.000	1.119	.000	.000
Q32_1	.007	.046	.018	1.067	.000	1.067	.000	.000
Q31_1	.008	.054	.021	1.234	.000	1.234	.000	.000
Q30_1	.006	.037	.015	.853	.000	.853	.000	.000
Q29_1	.007	.044	.017	1.007	.000	1.007	.000	.000
Q28_1	.007	.044	.017	1.000	.000	1.000	.000	.000
Q39_1	.008	.050	.020	1.148	.000	.000	1.148	.000
Q38_1	.008	.048	.019	1.110	.000	.000	1.110	.000
Q37_1	.009	.054	.021	1.248	.000	.000	1.248	.000
Q36_1	.007	.045	.018	1.028	.000	.000	1.028	.000
Q35_1	.007	.044	.017	1.000	.000	.000	1.000	.000
RQ27	.460	-.051	.135	.000	1.003	.000	.000	.000
Q26_1	.460	-.052	.135	.000	1.004	.000	.000	.000
Q25_1	.616	-.069	.180	.000	1.343	.000	.000	.000
RQ24	.426	-.048	.125	.000	.929	.000	.000	.000
Q23_1	.459	-.051	.134	.000	1.000	.000	.000	.000
55	.471	-.014	.680	.000	.000	.000	.000	.000
Q15_1	.706	-.021	1.019	.000	.000	.000	.000	.000
Q14_1	.692	-.021	.998	.000	.000	.000	.000	.000
Q13_1	.613	-.019	.885	.000	.000	.000	.000	.000
Q12_1	.567	-.017	.818	.000	.000	.000	.000	.000
Q11_1	.693	-.021	1.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q18_1	-.424	.121	-.454	-.083	-1.241	.000	.000	1.962
Q19_1	-.407	.116	-.436	-.080	-1.190	.000	.000	1.881
RQ20	-.210	.060	-.225	-.041	-.614	.000	.000	.971
RQ21	-.216	.062	-.232	-.042	-.633	.000	.000	1.000
Q2_1	.737	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q5_1	1.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q6_1	.000	1.124	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q7_1	.000	1.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	DC	REM	SOP	Bien_etre	Affectif	Bien_positif	Bien_negatif	Intention
SOP	.693	-.021	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Bien_etre	-.005	.044	.017	.000	.000	.000	.000	.000
Affectif	.366	-.048	.134	.000	.000	.000	.000	.000
Bien_positif	.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.000	.000
Bien_negatif	.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.000	.000

	DC	REM	SOP	Bien_etre	Affectif	Bien_positif	Bien_negatif	Intention
Intention	.175	.028	-.146	-.042	-.633	.000	.000	.000
Q33_1	.000	.000	.000	.000	.000	1.119	.000	.000
Q32_1	.000	.000	.000	.000	.000	1.067	.000	.000
Q31_1	.000	.000	.000	.000	.000	1.234	.000	.000
Q30_1	.000	.000	.000	.000	.000	.853	.000	.000
Q29_1	.000	.000	.000	.000	.000	1.007	.000	.000
Q28_1	.000	.000	.000	.000	.000	1.000	.000	.000
Q39_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	1.148	.000
Q38_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	1.110	.000
Q37_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	1.248	.000
Q36_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	1.028	.000
Q35_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	1.000	.000
RQ27	.000	.000	.000	.000	1.003	.000	.000	.000
Q26_1	.000	.000	.000	.000	1.004	.000	.000	.000
Q25_1	.000	.000	.000	.000	1.343	.000	.000	.000
RQ24	.000	.000	.000	.000	.929	.000	.000	.000
Q23_1	.000	.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.000
Q16_1	.000	.000	.680	.000	.000	.000	.000	.000
Q15_1	.000	.000	1.019	.000	.000	.000	.000	.000
Q14_1	.000	.000	.998	.000	.000	.000	.000	.000
Q13_1	.000	.000	.885	.000	.000	.000	.000	.000
Q12_1	.000	.000	.818	.000	.000	.000	.000	.000
Q11_1	.000	.000	1.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q18_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	1.962
Q19_1	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	1.881
RQ20	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.971
RQ21	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	1.000
Q2_1	.737	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q5_1	1.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q6_1	.000	1.124	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Q7_1	.000	1.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Covariances des erreurs

	M.I.	Par Change
e4 ←> e5	6.930	.060
e2 <--> e5	7.624	-.062
e1 <--> e2	21.036	.099

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	M.I.	Par Change
e1 <--> e4	15.876	-.114

Liste des tableaux

TABLEAU 1. TAUX D'ATTRITION DES ENSEIGNANTS (%), HOMMES ET FEMMES, 2015-2022 .. 13
TABLEAU 2. REPARTITION DES CYCLES D'EDUCATION AU LIBAN 24
TABLEAU 3. POURCENTAGE DES ELEVES ET LEUR REPARTITION DANS LES ECOLES AU LIBAN 25
TABLEAU 4. COMPARAISON DU NOMBRE D'ELEVES PAR TYPE D'ECOLES AU LIBAN 26
TABLEAU 5. REPARTITION DES ENSEIGNANTS AU LIBAN 27
TABLEAU 6. REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR STATUT JURIDIQUE 27
TABLEAU 7. REPARTITION DES ENSEIGNANTS PAR SEXE 29
TABLEAU 8. DEFINITION DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF 63
TABLEAU 9. RECAPITULATIF DES HYPOTHESES 86
TABLEAU 10. DIFFERENCES ENTRE POSITIVISME ET POST-POSITIVISME 95
TABLEAU 11. RESUME DES COURANTS EPISTEMOLOGIQUES 95
TABLEAU 12. ECHELLES DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 99
TABLEAU 13. ÉCHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 100
TABLEAU 14. ECHELLES DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION 100
TABLEAU 15. ÉCHELLE DE PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION D'ALLEN ET AL., (2003) 101
TABLEAU 16. ÉCHELLE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF DE MEYER ET AL. (1993) 102
TABLEAU 17. ÉCHELLE DE MESURE DU BIEN-ETRE DE WARR (1990) 103
TABLEAU 18. ÉCHELLE DE MESURE DE L'INTENTION DE QUITTER DE MOORE (2000) 103
TABLEAU 19. ÉCHELLE DE MESURE DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERÇU D'EISENBERGER ET AL. (2001) . 104
TABLEAU 20. RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE : AGE ET SEXE 109
TABLEAU 21. RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE : TYPE D'ECOLE, CYCLE D'ENSEIGNEMENT ET EXPERIENCE 109
TABLEAU 22. RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE : TYPE DE CONTRAT ET SALAIRE 110
TABLEAU 23. INTERPRETATION DES VALEURS KMO 112
TABLEAU 24. INTERPRETATION DES VALEURS DE L'ALPHA DE CRONBACH 116
TABLEAU 25. INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES APRES SUPPRESSION DES ITEMS 118
TABLEAU 26. LES VALEURS D'EXTRACTION DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 118
TABLEAU 27. RESULTATS DE L'ACP DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 119
TABLEAU 28. STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 119
TABLEAU 29. MOYENNE, VARIANCE ET TEST DE FIABILITE DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 120
TABLEAU 30. COEFFICIENT DE FIABILITE ALPHA DE CRONBACH POUR L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 120
TABLEAU 31. TESTS KMO ET BARTLET DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION, APRES L'ELIMINATION DE REM 5 ER REM3 121
TABLEAU 32. LES VALEURS D'EXTRACTION DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION, APRES ELIMINATION DES ITEMS REM5 ET REM3 122
TABLEAU 33. ACP DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION 122
TABLEAU 34. STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION 123
TABLEAU 35. MOYENNE, VARIANCE ET TEST DE FIABILITE DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION 123
TABLEAU 36. COEFFICIENT DE FIABILITE ALPHA DE CRONBACH DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION 123
TABLEAU 37. INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT DU SOP DE L'ECHELLE DU SOP APRES L'ELIMINATION DE L'ITEM SOP7 124
TABLEAU 38. VALEURS D'EXTRACTION DE L'ECHELLE DE MESURE DU SOP APRES ELIMINATION DE L'ITEM SOP7 (COMMUNALITES) 124

TABLEAU 39. RESULTATS DE L'ACP DE L'ECHELLE DE MESURE DU SOP 125
TABLEAU 40. STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE DE MESURE DU SOP 125
TABLEAU 41. MOYENNE, VARIANCE ET TEST DE FIABILITE DE L'ECHELLE DE MESURE DU SOP 126
TABLEAU 42 . COEFFICIENT DE FIABILITE DE CRONBACH POUR L'ECHELLE DE MESURE DU SOP 126
TABLEAU 43. INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT DU SOP DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'INTENTION DE QUITTER 126
TABLEAU 44. VALEUR D'EXTRACTION DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'INTENTION DE QUITTER 127
TABLEAU 45. RESULTATS DE L'ACP DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'INTENTION DE QUITTER 127
TABLEAU 46. STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'INTENTION DE QUITTER 127
TABLEAU 47. MOYENNE, VARIANCE ET TEST DE FIABILITE DE MESURE DE L'INTENTION DE QUITTER 128
TABLEAU 48. COEFFICIENT DE FIABILITE DE CRONBACH POUR L'ECHELLE DE MESURE DE L'INTENTION DE QUITTER 128
TABLEAU 49. INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF APRES L'ELIMINATION DE L'ITEM ENG1 129
TABLEAU 50. VALEUR D'EXTRACTION DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF 129
TABLEAU 51. RESULTATS DE L'ACP DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF 130
TABLEAU 52. STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF 130
TABLEAU 53. MOYENNE, VARIANCE ET TEST DE FIABILITE DE L'ECHELLE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF 131
TABLEAU 54. COEFFICIENT DE FIABILITE DE CRONBACH POUR L'ECHELLE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF 131
TABLEAU 55. INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT DE L'ECHELLE DE MESURE DU BIEN-ETRE APRES L'ELIMINATION DE L'ITEM BE7 132
TABLEAU 56. VALEUR D'EXTRACTION DE L'ECHELLE DE MESURE DU BIEN-ETRE 132
TABLEAU 57. STRUCTURE FACTORIELLE DE L'ECHELLE DE MESURE DU BIEN-ETRE 133
TABLEAU 58. ACP DE L'ECHELLE DE MESURE DU BIEN-ETRE 133
TABLEAU 59. MOYENNE, VARIANCE ET TEST DE FIABILITE DE L'ECHELLE DE MESURE DU BIEN-ETRE 134
TABLEAU 60. COEFFICIENT DE FIABILITE DE CRONBACH POUR L'ECHELLE DE MESURE DU BIEN-ETRE 134
TABLEAU 61. TABLEAU RECAPITULATIF 135
TABLEAU 62. INDICES D'AJUSTEMENT ISSUS DU MODELE DES EQUATIONS STRUCTURELLES ET LEURS VALEURS SEUILS 142
TABLEAU 63. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 147
TABLEAU 64. RESULTATS DE L'AFC DE L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 148
TABLEAU 65. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION 149
TABLEAU 66. RESULTATS DE L'AFC SUR L'ECHELLE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION 150
TABLEAU 67. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DU SOP 151
TABLEAU 68. RESULTATS DE L'AFC DE L'ECHELLE DE MESURE DU SOP 151
TABLEAU 69. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DE LA VARIABLE INTENTION DE QUITTER 152
TABLEAU 70. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DE LA VARIABLE INTENTION DE QUITTER. 153
TABLEAU 71. RESULTATS DE L'AFC DE LA VARIABLE INTENTION DE QUITTER 153
TABLEAU 72. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF AVANT COVARIANCE 154
TABLEAU 73. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF APRES LA COVARIANCE DES ERREURS 154
TABLEAU 74. RESULTATS DE L'AFC DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF 155
TABLEAU 75. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DU BIEN-ETRE POSITIF 156
TABLEAU 76. RESULTAT DE L'AFC DU CONSTRUIT DU BIEN-ETRE POSITIF 157
TABLEAU 77. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DU BIEN-ETRE NEGATIF AVANT LA COVARIANCE DES ERREURS 158
TABLEAU 78. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DU BIEN-ETRE NEGATIF 158
TABLEAU 79. RESULTATS DE L'AFC DU BIEN-ETRE NEGATIF 158
TABLEAU 80. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE DE MESURE DU BIEN-ETRE 159
TABLEAU 81. RESULTATS DE L'AFC SUR L'ECHELLE DE MESURE DU BIEN-ETRE 159

TABLEAU 82. INDICES D'AJUSTEMENT DU MODELE GLOBAL 161
TABLEAU 83. VALIDITE COMPOSITE 161
TABLEAU 84. VALIDITE DE CONVERGENCE 161
TABLEAU 85. QUALITE DE REPRESENTATION 162
TABLEAU 86. CORRELATIONS ENTRE LES CONSTRUITS 163
TABLEAU 87. VALIDITE DISCRIMINANTE 163
TABLEAU 88. INFLUENCE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION ET DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SUR LE SOP 168
TABLEAU 89. INFLUENCE DU SOP SUR L'ENGAGEMENT AFFECTIF (H3), L'INTENTION DE QUITTER (H8) ET LE BIEN-ETRE (H6) 169
TABLEAU 90. INFLUENCE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF ET DU BIEN-ETRE SUR L'INTENTION DE QUITTER 169
TABLEAU 91. RESULTATS DU TEST DES HYPOTHESES 170
TABLEAU 92. ANALYSE DU ROLE MEDIATEUR DU SOP ENTRE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION ET L'ENGAGEMENT AFFECTIF 170
TABLEAU 93. ANALYSE DU ROLE MEDIATEUR ENTRE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET L'ENGAGEMENT AFFECTIF 171
TABLEAU 94. ANALYSE DU ROLE MEDIATEUR ENTRE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION ET LE BIEN-ETRE 171
TABLEAU 95. ANALYSE DU ROLE MEDIATEUR DU SOP ENTRE LA PERCEPTION DE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES ET LE BIEN-ETRE 171
TABLEAU 96. ANALYSE DU ROLE MEDIATEUR DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF ENTRE SOP ET INTENTION DE QUITTER 172
TABLEAU 97. ROLE MEDIATEUR DU BIEN-ETRE ENTRE LE SOP ET L'INTENTION DE QUITTER 172
TABLEAU 98. ROLE MEDIATEUR DU SOP ENTRE LA PERCEPTIONS DES PRATIQUES DE DC ET DE REMUNERATION ET L'INTENTION DE QUITTER 173
TABLEAU 99. RECAPITULATIF DES TESTS DE MEDIATIONS 173

Liste des figures

FIGURE 1. PERSPECTIVE ATTITUDINALE DE L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL 60
FIGURE 2. PERSPECTIVE COMPORTEMENTALE 61
FIGURE 3. LIEN ENTRE LES DEUX PERSPECTIVES 61
FIGURE 4. INFLUENCE DE LA PERCEPTION POSITIVE DES PRATIQUES DE REMUNERATION SUR LE SOP 74
FIGURE 5. INFLUENCE POSITIVE DES PERCEPTIONS DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SUR LE SOP 74
FIGURE 6. INFLUENCE DU SOP SUR L'ENGAGEMENT AFFECTIF 76
FIGURE 7. SOP MEDIATEUR ENTRE LES PERCEPTIONS DES PRATIQUES DE REMUNERATION, DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET LE BIEN-ETRE 80
FIGURE 8. EFFET DU SOP SUR L'INTENTION DE QUITTER 82
FIGURE 9. MODELE DE RECHERCHE 86
FIGURE 10. DEMARCHE SCIENTIFIQUE 96
FIGURE 11. ÉTAPE METHODOLOGIQUE DE DEVELOPPEMENT D'UN MODELE D'EQUATIONS STRUCTURELLES 138
FIGURE 12. MODELE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES 147
FIGURE 13. MODELE DE MESURE DE LA PERCEPTION DES PRATIQUES DE REMUNERATION 149
FIGURE 14. MODELE DE MESURE DU SOP 150
FIGURE 15. MODELE DE MESURE DE L'NTENTION DE QUITTER 152
FIGURE 16. MODELE DE MESURE DE L'ENGAGEMENT AFFECTIF 153
FIGURE 17. MODELE DE MESURE DU BIEN-ETRE POSITIF 156
FIGURE 18. MODELE DE MESURE DU BIEN-ETRE NEGATIF 157
FIGURE 19. MODELE DE MESURE DU BIEN-ETRE - SECOND ORDRE (POSITIF ET NEGATIF) 159
FIGURE 20. MODELE DE MESURE GLOBAL 163
FIGURE 21. REPRESENTATION DE L'EFFET MEDIATEUR DE LA VARIABLE MEDIATRICE 166

Table des matières

Remerciements iii

Liste des abréviations vii

Introduction générale 3

Intérêts de la recherche 5

Chapitre 1 - Cadre d'étude de la perception des pratiques de rémunération et de développement des compétences dans le secteur éducatif libanais 12

1.1. Contexte de la recherche 13

1.1.1. Le contexte général 13

1.1.2. Contexte de crise multidimensionnelle au Liban 15

1.1.2.1. Contexte géographique et historique 15

1.1.2.2. Contexte économique 17

1.1.2.3. Contexte social 20

1.1.2.4. Crise sanitaire et explosion du port de Beyrouth 21

1.1.2.5. Crise éducative 22

1.1.2.5.1. Les écoles libanaises 23

1.1.2.5.2. Les enseignants 26

1.2. La GRH : son rôle dans le chaos libanais 29

1.2.1. Rôle de la GRH 29

1.2.2. La GRH, en période de crise 30

1.2.3. La GRH dans le secteur éducatif 31

1.2.4. Justification du terrain 32

Chapitre 2 - Cadre théorique de la recherche 35

2.1. Ancrage théorique 36

2.1.1. Intérêt du choix de la théorie de l'échange social 36

2.1.2. Racines, aspects et conséquences de la théorie de l'échange social 38

2.1.3. La théorie de l'échange social : les perceptions des pratiques de RH et leur influence sur l'intention de quitter, le bien-être, et l'engagement affectif 39

2.1.4. La théorie du SOP : importance dans le cadre de l'échange social. 40

2.2. Revue de la littérature 42

2.2.1. Les pratiques RH dans la littérature 42

2.2.2. L'impact de la GRH sur les comportements et intentions des employés : clarification des modèles Soft et Hard 44

2.2.2.1. Le modèle souple 45

2.2.2.2 Le modèle hard 46

2.2.3 Les perceptions des pratiques RH 47

2.2.3.1. Intérêt des perceptions dans la mesure des pratique RH 47

2.2.3.2. Analyse des perceptions des pratiques RH dans la littérature 50

2.2.3.2.1. La perception des pratiques de rémunération 52

2.2.3.2.2. Les pratiques de développement des compétences et formations . 53
2.2.3.2.3. Les pratiques de rémunération et les formations au cœur des pratiques dans le secteur éducatif ... 56
2.2.4. Explication des variables ... 58
2.2.4.1. L'engagement organisationnel ... 58
2.2.4.2. Définition de l'engagement organisationnel ... 58
2.2.4.3. L'engagement entre perspectives attitudinale et comportementale ... 59
2.2.4.4. Le modèle tridimensionnel de Meyer et Allen (1991) ... 61
2.2.4.5. La dimension de l'engagement affectif : le choix de rester dans l'organisation ... 62
2.2.4.6. Engagement affectif et soutien des enseignants. ... 63
2.2.5. L'importance du soutien de la direction ... 64
2.2.6. Choix de quitter la profession : question de manque d'engagement ? ... 65
2.2.7. Le bien-être dans la GRH ... 66
2.2.7.1. Le bien-être entre subjectif et psychologique ... 67
2.2.7.2. La profession d'enseignant entre bien-être négatif et positif ... 69
2.2.7.3. Bien-être dans l'enseignement ... 70

2.3. Modèle conceptuel et hypothèses de recherche ... 71
2.3.1. Les perceptions des pratiques RH comme antécédents du SOP ... 72
2.3.2. Le SOP comme un antécédent de l'engagement affectif ... 74
2.3.3. Le SOP comme médiateur entre perception des pratiques RH et engagement affectif ... 76
2.3.4. Le SOP comme antécédent du bien- être ... 78
2.3.5. Le rôle du SOP entre perception RH et le bien-être au travail ... 80
2.3.6. Le SOP comme antécédent de l'intention de quitter ... 81
2.3.7. L'engagement affectif comme antécédent de l'intention de quitter ... 82
2.3.8. Le bien-être comme antécédent de l'intention de quitter ... 82
2.3.9. Rôle de l'Engagement affectif entre le SOP et l'intention de quitter ... 83
2.3.10. Lien entre le SOP et l'intention de quitter : le rôle médiateur du bien-être 84
2.3.11. Lien entre la perception des pratiques RH et l'intention de quitter ... 85

Chapitre 3 - Positionnement et cadre méthodologique de la recherche .. 90

3.1. Perspectives épistémologiques et méthodologie de la recherche ... 91
3.1.1. La recherche quantitative comme outil de production scientifique ... 91
3.1.2. Cadre épistémologique ... 92
3.1.2.1. Le courant épistémologique constructiviste ... 93
3.1.2.2. Le courant épistémologique interprétativiste ... 93
3.1.2.3. Le courant épistémologique positiviste ... 94
3.1.3. Les démarches scientifiques de la recherche ... 97

3.2. Échelles de mesure et collecte des données ... 98
3.2.1. Choix des échelles de mesure ... 98
3.2.2. Echelles de mesure des variables indépendantes ... 98
3.2.2.1. L'échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences ... 99
3.2.2.2. Échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération ... 100
3.2.3. Échelles de mesure des variables dépendantes ... 101
3.2.3.1. Échelle de mesure de l'engagement affectif ... 101

3.2.3.2. Échelle de mesure du bien-être 102
3.2.3.3. Échelle de mesure de l'intention de quitter 103
3.2.4. Échelle de mesure de la variable médiatrice : le soutien organisationnel perçu 104

3.3. Terrain de l'étude 105
3.3.1. Les enseignants : la population ciblée dans notre étude 105
3.3.2. Le questionnaire comme outil de collecte des données quantitatives 105
3.3.2.1. Construction du questionnaire 105
3.3.2.2. Administration du questionnaire 106
3.3.3. Validation préliminaire de l'enquête par questionnaire 107
3.3.4. Taille, profils et caractéristiques de l'échantillon 108

3.4. Analyse factorielle en composantes principales (ACP) 110
3.4.1. Vérification des conditions d'application 111
3.4.2. Détermination du nombre de facteurs à retenir 112
3.4.3. Interprétation de la solution factorielle (rotation) 114
3.4.4. L'analyse de la consistance interne des échelles : la validité et la fiabilité .. 115
3.4.4.1. La fiabilité de consistance interne 115
3.4.5. Analyse factorielle, indice de KMO, et test de Bartlett 116
3.4.5.1. Échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences 117
3.4.5.1.1. Analyse factorielle, indice KMO et test de Bartlett 117
3.4.5.1.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne 120
3.4.5.2. Échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération 120
3.4.5.2.1. Analyse factorielle et indice de KMO et test de Bartlett de l'échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération 121
3.4.5.2.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne 123
3.4.5.3. Échelle de mesure du soutien organisationnel perçu 124
3.4.5.3.1. Analyse factorielle et indice de KMO et le test de Bartlett de l'échelle de mesure du soutien organisationnel perçu 124
3.4.5.3.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne 125
La moyenne, la variance et le test de fiabilité seront présentés dans le tableau 41 125
3.4.5.4. Échelle de mesure de l'intention de quitter 126
3.4.5.4.1. L'indice de KMO et le test de Bartlett de l'échelle de mesure de l'intention de quitter 126
3.4.5.4.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne de l'échelle de mesure de l'intention de quitter 128
3.4.5.5. Échelle de mesure de l'engagement affectif 129
3.4.5.5.1. L'indice de KMO et le test de Bartlett de l'échelle de mesure de l'engagement affectif 129
3.4.5.5.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne de l'échelle de mesure de l'engagement affectif 131
3.4.5.6. Échelle de mesure du bien-être 131
3.4.5.6.1. L'indice de KMO et le test de Bartlett de l'échelle de mesure du bien-être 131

3.4.5.6.2. Analyse de la fiabilité de cohérence interne de l'échelle de mesure du bien-être 134

Chapitre 4 - Analyse confirmatoire, résultats et discussion 136

4.1. Choix méthodologiques et analyse factorielle confirmatoire.....137

4.1.1. L'analyse factorielle confirmatoire 137

4.1.2. Démarche méthodologique et équations structurelles 137

4.1.2.1. Construction d'un modèle théorique 139

4.1.2.2. Spécification du modèle de mesure 139

4.1.2.3. Les conditions d'estimation et d'application du modèle 139

4.1.2.4. Ajustement du modèle théorique 140

4.1.2.4.1. Ajustement du modèle de l'étude en sa globalité 140

4.1.2.4.2. L'ajustement du modèle de mesure 142

4.1.2.4.2.1. La validité des instruments de mesure 144

4.1.2.4.2.2. La fiabilité des échelles de mesure 145

4.1.2.4.2.3. L'ajustement du modèle structurel 145

4.1.2.5. L'interprétation des résultats obtenus de l'AFC 146

4.2. Analyse factorielle confirmatoire, étude du test de fiabilité et validité.....146

4.2.1. L'analyse factorielle des échelles de mesure 146

4.2.1.1 Échelle de mesure de la perception des pratiques de développement des compétences 146

4.2.1.2. Échelle de mesure de la perception des pratiques de rémunération 148

4.2.1.3. Échelle de mesure du SOP 150

4.2.1.4. Échelle de mesure de l'intention de quitter 151

4.2.1.5. L'échelle de mesure de l'engagement affectif 153

4. 2.1.6. Échelle de mesure du bien-être 156

4.2.2. L'analyse factorielle confirmatoire du modèle de mesure global 160

4.3 Test des hypothèses.....165

4.3.1.1. Méthode utilisée 165

4.3.1.1.1. Étude et définition des médiations 165

4.3.1.1.2 La méthode retenue pour la mesure des effets médiateurs 166

4.3.1.2 Validation des hypothèses 168

4.3.1.3. Test des hypothèses de médiation 170

4.4. Discussion des résultats.....174

Bibliographie 188

Annexes 225

Annexe 1. Questionnaire en français 225

Annexe 2. Questionnaire en anglais 227

Annexe 3. Analyse factorielle exploratoire 230

Annexe 4. Analyse factorielle confirmatoire 255

Liste des tableaux 264

Liste des figures 267