

SENTIMENTS PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS SUR LEURS PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DANS LES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES DE MANDALIA AU TCHAD

Assem Gadebé¹, Nadjikosse Joel² et Guednan Doumngar³

¹École Normale Supérieure de N'Djaména ; assemgadeb@yahoo.fr

²Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de N'Djaména ; joelnadjikossenadjikossejoel@gmail.com

³Ecole Normale Supérieure de N'Djaména ; guednandoumngar@gmail.com

Résumé

Le présent article porte sur les sentiments professionnels des enseignants et leurs processus d'enseignement-apprentissage. La question de l'étude est « le sentiment professionnel des enseignants impacte-t-il leurs processus d'enseignement ? L'objectif est d'analyser si le sentiment professionnel des enseignants au terrain impacte leur processus d'enseignement-apprentissage. Comme méthodologie, l'approche quantitative est retenue et une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 40 enseignants. Le traitement des données est réalisé avec le logiciel SPSS.25. Il ressort des résultats que : 50% d'enquêtés expriment un fort degré du choix du métier. 53% déclarent de fort sentiment professionnel. 55% ont une forte détermination au travail. 35% s'autoévaluent fortement. 45% expriment un fort sentiment professionnel dans la gestion des classes pléthoriques et 47,5% disent avoir fortement atteint leurs objectifs pédagogiques. En conclusion l'hypothèse générale de la recherche est confirmée.

Mots clés : *sentiments, professionnels, enseignants, processus, enseignement-apprentissage, Mandalia, Tchad*

TEACHERS' PROFESSIONAL PERCEPTIONS OF THEIR TEACHING-LEARNING PROCESSES IN SECONDARY SCHOOLS IN MANDALIA, CHAD

Abstract

This article focuses on teachers' professional sentiments and their teaching-learning processes. The research question is : "Do teachers' professional sentiments impact their teaching processes ?" The objective is to analyze whether the professional sentiments of teachers in the field impact their teaching-learning processes. A quantitative approach was adopted, and a questionnaire survey was conducted among 40 teachers. Data analysis was performed using SPSS 25 software. The results show that : 50% of respondents expressed a strong sense of having chosen their profession. 53% reported a strong professional commitment. 55% demonstrated strong determination at work. 35% rated themselves highly. 45% express a strong sense of professionalism in managing overcrowded classrooms, and 47.5% report having strongly achieved their instructional objectives. In conclusion, the general hypothesis of the study is confirmed.

Keywords: *feelings, professionals, teachers, processes, teaching and learning, Mandalia, Chad*

Introduction

Le métier d'enseignant exige une connaissance approfondie des savoirs à transmettre et des qualités physiques, morales et intellectuelles de la part de l'enseignant. C'est un métier qui exige plus de compétences et d'amour. Il est quasiment impossible de se réaliser et d'aider les autres à se réaliser sans posséder de capacité et de savoir-faire. La compétence peut conduire à des actes de qualité chez l'apprenant et chez l'enseignant, voire la société concernée. Le sentiment de compétence professionnelle est lié à l'habileté de conduire le processus d'enseignement-apprentissage, ainsi qu'au sentiment d'appartenance à une organisation, à la perception de contribuer à la vie scolaire et de faire partie du processus social.

Un sentiment de compétence professionnel élevé contribue à une intention de poursuivre des objectifs complexes et laborieux, et la perception de réussite augmente la motivation et la

persévérance au travail. Ceux qui se sentent compétents dans l'enseignement ont tendance à être plus motivés, plus persévérants et plus engagés dans leur choix de travail que ceux qui ne se sentent pas compétents (A. Bandura, 1977). L'importance accordée aux études sur le sentiment de compétence professionnelle est liée à la perspective sociocognitive selon laquelle les attitudes et les comportements humains sont plus attachés à la croyance de l'individu en sa capacité de réaliser certaines tâches qu'à sa réelle compétence à les exécuter.

W. Whoy (2005) déclare que les individus ont tendance à surestimer ou à sous-estimer leurs compétences et ces estimations peuvent avoir un effet sur leurs actions futures. En enseignement, le sentiment de compétence peut influencer tant le comportement des professionnels que celui des élèves. Les croyances des enseignants en leur sentiment de compétence professionnelle impactent positivement sur le processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants ayant un sentiment élevé de compétences professionnelles, agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves même difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées. Ils sont conscients que la compétence est déterminante dans le processus ou l'acte pédagogique devant des élèves.

Elle joue un rôle primordial dans la réussite des apprentissages, et l'apprentissage ne peut être agréable que dans une classe où les objectifs à atteindre sont bien précis. Ce qui inclut la compétence pédagogique dans le processus d'enseignement-apprentissage comme la capacité d'un enseignant pour entendre et trancher sur les questions pédagogiques, sous une connaissance approfondie des lois et des déterminations des phénomènes éducatifs.

C'est la capacité d'un enseignant à effectuer à un certain niveau de performance, toutes les tâches typiques, spécifique à la profession d'enseignant. Il sera plus sûr de ces capacités après avoir fait une auto-évaluation positive de sa performance. C'est bien connu, nombre d'enseignants choisissent l'enseignement en raison de leur profond désir de transmettre leur passion, et ce, dans leurs interventions en classe, là où relation éducative et apprentissage se conjuguent. F. Potvin et Rousseau (1993) ajoutent que les élèves envers qui l'enseignant a des attentes élevées ont plus de possibilités d'apprendre, puisqu'ils ont plus de chances que les autres d'être en interaction avec l'enseignant. Ils répondent plus souvent aux questions en classe, ils ont plus de rétroactions après leurs réponses et plus de renforcements liés à une performance scolaire.

Notons que le thème de la présente étude nous intéresse aussi bien que son antithèse : l'incompétence professionnelle, selon nos constats. Lorsque les pratiques éducatives des enseignants sont basées sur l'incertitude, la flexibilité, les cafouillages, les comportements anti pédagogiques dominant, nous ne pouvons plus parler du sentiment de compétence professionnelle. Dans cette attitude on ne peut pas poser la question de savoir si les élèves sont motivés pendant l'acte pédagogique. Pour certains les cours sont dispensés de façon dogmatique et leurs préoccupations étant de terminer le programme. Les enseignants de cette catégorie appesantissent plus leurs cours sur le contenu que sur l'apprenant. C'est à l'élève de prendre les notes et de les mémoriser.

Les conséquences conduisent à une négligence d'efficacité, à un faible taux de rendement, aux manques d'excellence et de performance. Tout ceci constitue un manque de sentiment de compétence professionnelle qui impacte négativement sur les actes pédagogiques. Nous voulons situer les apports et les limites de la recherche, pour dégager de nouvelles et éventuelles pistes à explorer, mais surtout envisager l'apport scientifique qu'elle pourrait receler.

La profession d'enseignant une dimension humaine très forte. Ce qui implique non seulement des connaissances et des capacités, mais aussi un sentiment de compétences professionnelles fort, c'est-à-dire des attitudes, des valeurs, l'éthique, la vocation, le talent, etc. Les relations entre le sentiment de compétences personnelles des enseignants, leurs pratiques éducatives et la réussite des élèves ont suscité un intérêt croissant chez les chercheurs au cours des vingt dernières années.

D'après C. Gliga, (2002) certains enseignants réussissent les processus enseignement-apprentissages plus efficacement que d'autres en se créant un milieu propice. Ils persévèrent, demeurent confiants et adaptent leurs interventions en fonction des méthodes pédagogiques pertinentes. À cela s'ajoute la compétence pédagogique qui est la performance à la profession

enseignante. C'est d'exécuter des tâches sélectionnées, combinées et mis en valeur en fonction du contexte de la situation dans laquelle se passent les activités éducatives avec les élèves.

Le sentiment de compétence professionnelle est plus interne à soi et plus durable dans la profession. Nous postulons que : « le sentiment professionnel des enseignants impacte-il leurs processus d'enseignement-apprentissage dans les établissements secondaires de Mandalia de 2023/2024 à 2025/2026 ? L'objectif est d'analyser si : (i) l'engagement professionnel de l'enseignant impacte le processus d'enseignement-apprentissage ; (ii) le sentiment professionnel élevé de l'enseignant détermine son processus dans sa pratiques pédagogique et enfin (iii) la gestion de comportement dans les classes pléthoriques le processus d'enseignement. L'hypothèse est formulée comme suit : « le sentiment professionnel des enseignants impacte le processus d'enseignement-apprentissage ».

1. Cadre théorique et méthodologique

Aucune activité scientifique ne peut se réalise sans un cadre théorique et méthodologique bien approprié. Cette partie comprend le cadre théorique, décrit la méthodologie en situant le site de l'étude.

1.1. Cadre théorique

La profession enseignante est l'une des professions qui requiert d'avantage un certain nombre d'aptitudes et de valeurs qualifiées dans le but de préserver son intégrité et sa crédibilité, ainsi que le respect de la dignité de l'enseignant. En effet la mission de former la personne humaine exige une suffisante maturité morale de la part de l'éducateur, dans l'intérêt d'exercer efficacement la profession qui lui incombe, d'où la connaissance et la conscience professionnelle. Il est connu que l'avenir de l'élève dépend pour une large part de l'éducation reçue à l'école. Ce qui signifie que l'influence que les enseignants exercent sur les diverses facultés de l'enfant est considérable. Selon, N. Mager (2008) ils ont de nouvelles cibles à l'horizon et de nouvelles missions entre autres: promouvoir la confiance en soi, le développement personnel, amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre. Pour C. Maroy (2005), du moment que la société évolue, le métier enseignant doit impérativement s'aligner à ces évolutions. Car ce changement concerne aussi les générations nouvelles et la population scolaire. Elles ont changé pour devenir plus difficiles et moins enclines à la discipline.

Pour plusieurs auteurs, le travail exigé des enseignantes n'est plus ce qu'il était autrefois. Il ne s'agit plus de cours magistraux, de résumés dictés ou d'interrogations orales comme c'était le cas à la fin du dix-neuvième et au début du vingtième siècle. Maintenant, donner un cours consiste à construire un cadre de travail pour les élèves, organiser des exercices et des contrôles, varier les méthodes en fonction des programmes à suivre. L'enseignant n'est pas un simple exécutant et dans le contexte quotidien de sa pratique, il ne cesse d'évaluer des situations par rapport à des indices qui lui paraissent significatifs, de faire des choix et de prendre des décisions (P. Perrenoud, 1996). Valoriser le jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire dans la pratique enseignante quelque chose de nouveau, c'est reconnaître que ce jugement existe et lui donne sa juste place dans l'évaluation considérée comme partie intégrante de sa pratique quotidienne. C'est accepter de ne pas soustraire l'évaluation du champ de l'activité professionnelle de l'enseignant.

De tout ce qui précède l'enseignant est au premier rang de travail éducatif. C'est pourquoi l'enseignant doit toujours accomplir son métier avec professionnalisme et tout le sérieux que cela comporte afin de ne pas décevoir l'enfant qui lui est confié. Ainsi, il doit sentir à tout moment qu'il a à rendre compte à l'enfant plus qu'à quiconque. Être enseignant nécessite à la fois d'instruire les jeunes, de contribuer à leur éducation, et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle (Barrère, 2003). Dépassant ses connaissances disciplinaires, l'enseignant doit être en mesure de créer des situations d'enseignement et d'apprentissage, de communiquer l'envie d'apprendre, de favoriser les situations interactives et de s'adapter à des situations imprévues que ce soit sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif.

Selon le mensuel de l'école Valaisanne (numéro 6 de février 2002) un enseignant doit être un peu jongleur. Il doit savoir jongler avec les programmes, les envies, les passions, les règles, les

exceptions. Il tâche de faire des choix judicieux, sans ne jamais rien laisser tomber. Il se doit d'être suffisamment adroit pour garder l'attention de ses élèves, tout en étant tributaire du temps qui file à vive allure. Un enseignant peut aussi être, parfois, malgré lui, dompteur, il utilise alors son autorité pour emmener les élèves dans la bonne direction, pour les motiver à travailler. Le sentiment professionnel exige de l'enseignant de faire preuve d'une grande patience car, comme les lionceaux, ils sont imprévisibles et peuvent donner autant de coup de griffes que de douceur suivant leurs états d'âme, leurs besoins d'aide sur un plan intellectuel ou affectif, leurs besoins d'indépendance et leurs volontés d'apprendre ou pas. Enseigner c'est d'abord maîtriser la discipline qu'on enseigne. P. Perrenoud (1985) parle des compétences disciplinaires, c'est-à-dire des compétences qui s'exercent dans une discipline scolaire. Le sentiment professionnel exige l'appropriation des savoirs savants entourant chaque discipline.

Un enseignant professionnel en situation d'enseignement-apprentissage, se retrouve parfois dans le rôle du contorsionniste en se pliant en quatre pour faire comprendre tel ou tel sujet à des apprenants, pars des raisonnements aussi divers que multiples. Il cherche les chemins les plus simples et de fois tordues afin que chacun ait le déclic de la compréhension et recommence maintes et maintes fois ses explications avant d'atteindre son objectif. Les enseignants jouent un rôle primordial afin d'amener leurs élèves à s'adapter sur les plans scolaire et social, et la relation qui s'établit entre l'élève et son enseignant aura des impacts sur plusieurs plans. Notamment sur le lien que l'élève développera avec l'école, sur sa réussite scolaire, sa réussite sociale et son bien-être psychologique. Ces impacts seraient d'autant plus significatifs chez les élèves à risque de décrochage scolaire. Ces impératifs mettent l'enseignant dans l'obligation de s'inscrire dans une procédure de mise à niveau de la mission professionnelle. Les conditions nouvelles du travail appellent l'enseignant à s'adapter à différentes situations d'enseignement en analysant ses propres pratiques ainsi que leurs finalités.

Les enseignants doivent s'acquitter de leurs missions avec conscience professionnelle et efficacité. La conscience prend ainsi sa source dans le sentiment profond de la noblesse du rôle d'enseignant averti qui doit, avec courage, s'acquitter régulièrement des multiples tâches que commande l'exercice de sa mission, qui lui exige d'aimer les enfants. En tant que vertu individuelle, le sentiment professionnel est une condition de l'estime de soi, une forme de sincérité et de fidélité envers soi. Elle exige la régularité, l'assiduité, l'efficacité, la justice, l'équité, le zèle et l'esprit d'initiative. Et les participants à la recherche s'accordent avec les différents auteurs dans la dynamique de la conscience professionnelle qui renforce leur efficacité. Mais, il y a tout de même de failles qui minent la conscience professionnelle. Certains éducateurs vaquent les cours comme ils le veulent, sans autorisation aucune. Aller dispenser les cours dans des établissements privés, tout en laissant des insuffisances dans leurs temps officiels d'enseignement, absence à des journées pédagogiques, laisser les enfants en classe sous la surveillance d'un des collègues, etc.

En pédagogie pour l'école, P. Meirieu (1995, p.111) précise que la compétence est l'ensemble des « savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline. C'est ainsi qu'une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre. Être compétent c'est aussi prendre en compte la diversité des élèves. Le sentiment professionnel se réfère aussi à la compétence professionnelle. C. Gauthier et al. (1997) parlent de l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée. C'est la construction d'une telle base des compétences qui permet de professionnaliser le métier de l'enseignant. P. Perrenoud (1994) pour sa part, tout professionnel doit manifester les qualités morales (sérieux, consciencieux, scrupuleux, fiable, coopératif, engagé, persévérant) ainsi qu'intellectuelles (informé, efficace, rigoureux, imaginatif, innovateur).

Selon, R. Wittorski (1998, p.57) dans le même ordre d'idée ajoute que : « le sentiment professionnel est considéré dans le même ordre d'idée comme la compétence professionnelle et enseignant correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit ». G. Le Boterf (1994) assimile le sentiment professionnel à la compétence qui est un ensemble de ressources cognitives joint à l'aptitude, à les combiner et à les mobiliser dans le processus d'enseignement-apprentissage. Comprise en ce sens, que le sentiment professionnel de l'enseignant pourrait donc consister en la maîtrise de tous les éléments qui lui permettent de provoquer, à termes, de véritables apprentissages chez chacun de ses élèves. La compétence comme comportement de l'enseignant d'une certaine façon dans une situation d'enseignement professionnelle, est liée à l'information (enseignement) et à la performance, style de travail, impliquant un comportement rationnel et efficace dans des situations. Celles-ci ne se limitent pas à respecter simplement les normes pédagogiques, conditionnée par des aptitudes, par la culture professionnelle. Ainsi, l'information, la compétence et la performance sont considérées comme les trois côtés du triangle qui définit le comportement de l'enseignant. Des chercheurs ont donné leurs points de vue sur comment désigner ou nommer le bon enseignant. Depuis les recherches américaines des années 1980, l'appellation enseignant efficace s'est généralisée. Mais selon les courants de pensée, il est possible de rencontrer d'autres appellations comme l'enseignant professionnel M. Altet (1994), l'enseignant expert, l'enseignant chevronné et doué de raison J. Tardif et C. Gauthier (1996). La compétence de l'enseignant est une compétence collective et une compétence évolutive. On attend d'une équipe d'enseignants, dans un établissement ou une école, qu'elle possède ces compétences ; on ne peut pas l'attendre de chaque enseignant. Et un enseignant ne peut posséder dès son entrée dans le métier l'ensemble des connaissances et des compétences pour toute sa carrière.

Selon Schön, (1994) l'enseignant se présente comme un praticien réflexif, conscient du contrôle des finalités de son travail et de sa capacité d'intervention active lors des difficultés éprouvées dans travail. De son côté, (Durand, 1997) a étudié l'impact de l'évolution à laquelle assiste le métier de l'enseignement et a identifié de nouveaux modes de rapports aux pratiques enseignantes. Selon l'auteur, l'enseignant s'efforce de contrôler ses pratiques professionnelles en leur donnant sens et en introduisant des modifications en fonction des caractéristiques de l'environnement dans lequel il exerce. Dès lors, il fait appel à son engagement et à l'éthique professionnelle ; la nature de son travail se poursuit pour préparer les cours, ajuster le contenu avec le niveau des élèves et faire les corrections des devoirs.

Pour N. Maroy, (2005), du moment que la société évolue, le métier d'enseignement doit impérativement s'aligner à ces évolutions. Ces impératifs mettent l'enseignant dans l'obligation de s'inscrire dans une procédure de mise à niveau de la mission professionnelle. Les conditions nouvelles du travail appellent à s'adapter à différentes situations d'enseignement en analysant ses propres pratiques ainsi que leurs finalités. Dans ce contexte, de nouvelles compétences ont vu le jour et de nouveaux processus mis en application parmi lesquels l'autoanalyse qui est à la base de l'expérience de travail d'enseignement-apprentissage. Elle permet d'analyser l'organisation du cours, l'autonomie, la manière de se comporter et d'agir devant les enfants, la résolution des exercices, les difficultés personnelles, etc.

S'agissant du processus d'enseignement-apprentissage, plusieurs auteurs ont donné de multiples définitions comme « une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves ». Le processus enseignement-apprentissage est une interaction structurée et dynamique entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, visant l'acquisition de compétences. Il implique une planification (objectifs, évaluation), la mise en œuvre de méthodes pédagogiques actives, et une évaluation continue, s'adaptant aux besoins de l'élève pour favoriser l'apprentissage. Les processus d'enseignement et d'apprentissage sont définis comme les interactions entre les apprenants et les enseignants.

L'enseignement est planifié en fonction des programmes, se base sur des besoins identifiés lors d'évaluations, et rendu possible par la formation des enseignants. Les processus d'enseignement et

d'apprentissage, participatifs et inclusifs, centrés sur l'apprenant, impliquent l'ensemble de la communauté dans la fourniture et le soutien de l'éducation. Ici le concept enseignement-apprentissage peut se définir comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation. Elle se confond à l'éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le sujet d'un point de vue cognitif et pratique. Alors, le concept enseignement-apprentissage aidera à mieux cerner ce qu'on entend par conception d'une leçon dont le but est de réaliser à la fin d'un travail une leçon bien structurée. L'enseignement-apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances avant de les dispenser, elles doivent être au préalable durement structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Pour ce faire, il nécessite d'avoir une connaissance en pédagogie et en didactique. Ces notions constituent la base des moyens et techniques mise en œuvre dans la conception d'une leçon donnée. Les stratégies d'enseignement sont des techniques employées par les enseignants pour aider les élèves à devenir des apprenants indépendants ou stratégiques. Ces techniques deviennent des stratégies d'apprentissage lorsque les élèves en choisissent certaines de manière indépendante et les utilisent efficacement pour accomplir des tâches ou atteindre des objectifs. Ainsi, plusieurs éléments peuvent intervenir dans le choix d'une stratégie d'enseignement, notamment le niveau d'interactivité souhaitée avec les apprenants, la familiarité de l'enseignant avec telle ou telle stratégie, le temps à disposition, le type de salle dans laquelle va se dérouler l'enseignement, etc. Le choix de définir en couple sentiment professionnel et enseignement-apprentissage, relève du fait, que ces deux notions sont étroitement liées, il n'existe pas d'enseignement sans apprentissage, de même, il n'y a pas d'apprentissage sans enseignement.

1.2. Méthodologie

Ce point fait part de notre réflexion outre la présentation du site et les démarches méthodologiques (la population cible, la taille de l'échantillon l'approche méthodologique et l'outil de collecte de données.

1.2.1. Site de l'étude

Le cadre géographique de l'étude est la ville de Mandalia, chef-lieu du département du Chari dans la province du Chari-Baguirmi. Elle est située au 11° 43' 45" de latitude Nord et 15° 14' 45" longitude Est à 50 kilomètres à la sortie Sud de N'Djaména la capitale vers le Sud du pays, avec une population cosmopolite de plus 5000 habitants. Elle est délimitée au Nord par la sous-préfecture de Koundoul, à l'Est par le fleuve Chari, à l'Ouest par le fleuve Logone frontière Cameroun et au Sud par la sous-préfecture de Mailao. Mandalia est placée naturellement sous l'influence de deux masses d'air : l'anticyclone de Lybie ou l'harmattan et l'anticyclone de la sainte Hélène ou la mousson, responsables de la pluviosité et des turbulences orageuses. Elle est caractérisée par un climat à deux saisons d'inégale durée. Une saison sèche qui dure huit mois allant de la mi-octobre à la mi-juin d'une part, et une autre saison des pluies de quatre à cinq mois de durée allant de la deuxième quinzaine de juin à fin octobre ou à la première quinzaine du mois de novembre d'autre part. Ce climat a une influence sur la température. Les précipitations annuelles évoluent en dents de scie, se traduisant par des années déficitaires avec des valeurs pluviométriques strictement inférieures à 600 millimètres, d'une part et celles qui sont excédentaires avec des valeurs pluviométriques supérieures ou égales à 650 millimètres d'autre part. L'économie de cette ville repose sur l'agriculture, la pêche, l'élevage et le commerce. Sur le plan scolaire, elle compte quatre établissements secondaires dont un collège et un lycée public, un collège et un lycée privé au cours de l'année scolaire 2025/2026.

1.2.2. Population et échantillon

Le choix de la population d'étude s'impose en fonction du problème à traiter. La population cible sont les enseignants des deux sexes, tous statuts confondus en exercice au cours de l'année 2025/2026. Ce sont les enseignants chargés de cours ayant au moins trois ans d'ancienneté dans ces établissements. Échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus dont l'observation permet de tirer de conclusions applicables à la population à l'intérieur de laquelle le choix a été fait.

C'est choisir un nombre limité d'individus, d'objet ou d'éléments dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à l'intérieur de laquelle le choix est fait. La constitution de celui-ci se fait selon une certaine logique respectant les techniques appropriées de la base de sondage. La taille de l'échantillon est de 40 enseignants répondant au critère d'ancienneté. L'approche quantitative est retenue et l'instrument de collecte est le questionnaire.

3. Résultats et discussions

La crédibilité d'une étude scientifique réside dans le traitement et l'analyse des données obtenues et de la scientificité de l'outil de collecte. Deux méthodes d'analyse statistique (statistique descriptive et statistique inférentielle) sont retenues. La méthode statistique descriptive nous permet de décrire les opinions des enquêtés en pourcentage. La méthode statistique inférentielle permet de vérifier les hypothèses. La vérification des hypothèses est faite à l'aide du test de régression linéaire simple sous SPSS.25 au seuil de 5% d'erreur en deux phases. La première phase est celle du modèle de régression, la seconde consiste à tester la valeur F (coefficient de Fisher) au seuil d'erreur de 5% afin de mesurer la relation de la significativité entre les variables.

3.1. Présentation des résultats

Le premier point des résultats concerne l'âge. Sur les 40 enseignants toutes disciplines confondues chargés de cours de 2024 à 2026, il y a 58 % d'hommes, contre 42% des femmes. Par rapport à l'âge des enquêtés, 52 % sont âgés de cinquante ans ; 32 % ont un âge compris entre 40 à 50 ans, et le reste 16% sont âgés entre 35 à moins de 40 ans. Selon le statut matrimonial, 89 % sont mariés, 6 % des veufs et veuves, contre 3% de divorcés/séparés et 2% sont en union libre. Par rapport à l'ancienneté dans le métier 45 % ont plus de trente ans de service, par contre 35% ont plus de vingt ans et enfin un enseignant sur quatre soit 25 % est dans le métier depuis plus de dix ans.

S'agissant de la première hypothèse relative à l'engagement professionnel de l'enseignant, exige son investissement actif, intellectuel et morale. Il traduit son attachement à la profession, sa volonté de favoriser la réussite des élèves et s'exprime à travers plusieurs dimensions. Il est relié à des facteurs psychologiques et sociaux, répondant aux besoins des apprenants. Cette forme d'engagement se présente comme les résultats de la force motivationnelle interne des enseignants.

En outre, l'engagement professionnel dépasse la simple implication au travail par l'intensité de l'investissement personnel qu'il suggère ainsi que par la signification que les enseignants donnent à leur vie. Pour M. Allinder, (1994), déclare à juste titre que, les enseignants qui ont confiance en leur capacité pédagogique, présentent une plus grande facilité à planifier et à organiser les activités d'enseignement. Les résultats des enquêtes par rapport au degré de leur choix du métier d'enseignement montrent que 50% expriment un fort degré, 40% un degré moyen et 10% déclarent que leur sentiment du choix du métier est faible. Dans la même veine plus d'un enquêté sur deux, soit 53% déclare fort ses sentiments professionnels, tandis que 30% disent que leur sentiment professionnel dans le métier d'enseignement est moyen et le reste 18% font ressortir un faible sentiment professionnel.

Pour ce qui concerne le sentiment professionnel élevé de l'enseignant, il influence directement l'acte pédagogique. Un enseignant professionnel est souvent confiant en ses capacités de développer une pédagogie plus différenciée, s'investir davantage, et de favoriser un climat de classe stimulant qui booste la motivation et la réussite des élèves. Les fondements de cette dynamique pédagogique s'articulent ainsi : diversification des approches avec un niveau d'auto-efficacité élevé et plus enclin à utiliser des situations complexes, des tâches stimulantes et des pédagogies actives plutôt que de reposer sur une simple transmission magistrale. Depuis plusieurs années la recherche en éducation s'est intéressée au sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Ce dernier fait référence aux croyances que se font les enseignants de leurs capacités à accomplir avec succès les tâches liées à leurs missions d'enseignement (M. Tschannen-Moran, & A. W. Hoyne. (2001). T. R. Guskey (1988) a établi que les enseignants qui manifestent un niveau de sentiment d'efficacité personnelle élevé ont tendance à démontrer une plus grande ouverture aux pratiques pédagogiques innovatrices.

Par rapport à la détermination au travail, 55% d'enquêtés confirment avoir une forte détermination, 40% sont moyennement déterminés au travail et 15% expriment faiblement leur détermination au travail. Sur la question de l'autoanalyse, les résultats de l'étude montrent que 35% s'autoévaluent fortement, 32,5% moyennement et 17,5% s'évaluent faiblement. Au contraire, 15 % d'enquêtés se sont abstenus de répondre. Ces résultats sont similaires à ceux de Schön, (1994) selon lesquels l'enseignant se présente comme un praticien réflexif conscient du contrôle des finalités de son travail et de sa capacité d'intervention active lors des difficultés éprouver dans le travail.

Enfin, la gestion de comportement des classes pléthoriques affecte le processus d'enseignement-apprentissage. La surcharge des classes pléthoriques est un problème préoccupant dans les pays d'Afrique subsaharienne et affecte profondément le processus d'enseignement-apprentissage. Le problème résulte principalement de la croissance démographique, de l'urbanisation rapide et du manque des infrastructures éducatives adaptées. Sur le plan pédagogique, la gestion de classes pléthoriques pose plusieurs défis : les enseignants disposant de sentiments professionnels ou non ont du mal à assurer un suivi personnalisé des élèves, la discipline devient difficile à maintenir et les ressources pédagogiques et didactiques sont insuffisantes.

Les principaux impacts de cette surcharge sur le quotidien scolaire sont entre autres : difficultés d'évaluation formative, limitation de déplacements, difficultés d'identification des besoins spécifiques de certains élèves, les bavardages qui pourraient engendrer des stress chez les enseignants. Les résultats montrent que 45% d'enquêtés ont exprimé un fort sentiment professionnel dans la gestion des classes pléthoriques, 32,5% expriment moyennement, 12,5% expriment faiblement leurs sentiments professionnels de gestion de classes pléthoriques et 10% se sont abstenus pour des raisons personnelles. À propos de l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les classes pléthoriques, près de la moitié d'enquêtés soit 47,5% déclare avoir atteint fortement leurs objectifs pédagogiques, 35,5% atteignent moyennement les objectifs. 12,5% atteignent faiblement et le reste 05% sans réponse. Selon, C. Gauthier (1997) la gestion des classes consiste pour l'enseignant à organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements des élèves, enchaîner les activités, etc. et que certains voient comme une fonction centrale de l'enseignement. De tout ce qui précède, la gestion de classe pléthorique est préoccupante. A Bandura (2003 : 12) renchérit et confirme qu'il faut un sentiment d'efficacité fort qui concerne la croyance en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.

3.2. Vérification des hypothèses de recherche

La première hypothèse de recherche est formulée comme suit : l'engagement professionnel de l'enseignant impacte son processus d'enseignement-apprentissage. Ici, l'hypothèse alternative (H_a) est formulée de la manière suivante : il existe un lien significatif entre l'engagement professionnel de l'enseignant et son processus d'enseignement-apprentissage. L'hypothèse nulle (H_0) est : il n'existe pas un lien significatif entre l'engagement professionnel de l'enseignant et son processus d'enseignement-apprentissage.

Tableau I : Récapitulatif des modèles de la première hypothèse de recherche

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,430	0,185	0,174	0,452

Source : enquête de terrain

Le tableau I récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre 0,430, ce qui veut dire que la corrélation est positive, faible et significative car elle s'éloigne du chiffre 1. Le coefficient de détermination R-deux est égale à 0,185, montre qu'il y a 18,5% de variation de la variable indépendante sur la variable dépendante, et que le reste 81,5% est prédit par les facteurs hors du modèle.

Tableau II : ANOVA¹ de la première hypothèse de recherche

Modèle	Somme des carrés	ddl ²	Moyenne des carrés	F ³	Sig. ⁴
Régression	3,613	1	3,613	17,680	0,000
Résidu	15,938	78	0,204		
Total	19,550	79			

Source : enquête de terrain

Le tableau II, est celui d'ANOVA montre le coefficient F de Fisher. Ce tableau nous montre que $F(1,78) = 17,680$ avec la signification notée $p = 0,000$. La règle d'ANOVA veut que:

- ✓ Si F lu est supérieur à F calculé, H_0 est acceptée alors que H_a est rejetée.
- ✓ Si F lu est inférieur à F calculée, H_0 est rejetée alors que H_a est acceptée.

Alors, comme F lu (1,78) inférieur à F calculé (17,680), donc $(1,78 < 17,680)$ et avec $p = 0,000$. H_a est confirmée alors H_0 est infirmée. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, la première hypothèse de recherche est confirmée. Par conséquent, l'engagement professionnel de l'enseignant impacte son processus d'enseignement-apprentissage.

La deuxième hypothèse de recherche est formulée comme suit : le sentiment professionnel élevé de l'enseignant détermine son processus dans les pratiques pédagogiques. Ici, l'hypothèse alternative (H_a) est formulée de la manière suivante : il existe un lien significatif entre le sentiment professionnel élevé de l'enseignant et son processus dans les pratiques pédagogiques. L'hypothèse nulle (H_0) est formulée comme suit: il n'existe pas un lien significatif entre le sentiment professionnel élevé de l'enseignant et son processus dans les pratiques pédagogiques.

Tableau III : Récapitulatif des modèles de la deuxième hypothèse de recherche

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,171	0,029	0,017	0,829

Source : enquête de terrain

Le tableau III ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple de la deuxième hypothèse de recherche. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre 0,171 ce qui veut dire que la corrélation est faible, positive et significative car elle s'éloigne du chiffre 1. Le coefficient de détermination ou R-deux est égale à 0,029 soit 02,9% explique une faible influence de la variable indépendante sur la variable dépendante et que le reste 97,1% est prédit par les facteurs hors du modèle.

Tableau IV: ANOVA de la deuxième hypothèse de recherche

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
Régression	0,432	1	0,432	4,629	0,037
Résidu	14,437	21	0,687		
Total	14,870	22			

Source : enquête de terrain

Le tableau IV qui est celui d'ANOVA montre le F de Fisher. Ce tableau nous montre que $F(1,21) = 4,629$ avec la signification notée $p = 0,037$. La règle d'ANOVA veut que ;

- ✓ Si F lu est supérieur à F calculé, H_0 est acceptée alors que H_a est rejetée.
- ✓ Si F lu est inférieur à F calculée, H_0 est rejetée alors que H_a est acceptée.

Comme F lu (1,21) inférieur à F calculé (4,629), donc $(1,121 < 4,629)$ et avec $p = 0,037$. H_a est confirmée alors H_0 est infirmée. Il existe un lien significatif entre : le sentiment professionnel élevé de l'enseignant et son processus dans les pratiques pédagogiques ». En conclusion, avec la marge

¹ Analyse des nouvelles variances² Degrés de libertés³ Coefficient de Fisher⁴ Signification

d'erreur de 5%, la première hypothèse de recherche est confirmée. Par conséquent, le sentiment professionnel élevé de l'enseignant détermine son processus dans les pratiques pédagogiques.

La troisième hypothèse de recherche est formulée comme suit : la gestion de comportement des classes pléthoriques affecte le processus d'enseignement-apprentissage. Ici l'hypothèse alternative (H_a) est formulée de la manière suivante: il existe un lien significatif entre la gestion de comportement des classes pléthoriques et le processus d'enseignement-apprentissage. L'hypothèse nulle (H_0) est la suivante est intitulée comme : il n'existe pas de lien significatif entre la gestion de comportement des classes pléthoriques et le processus d'enseignement-apprentissage.

Tableau V : Récapitulatif des modèles de la troisième hypothèse de recherche

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,405	0,164	0,150	0,757

Source : enquête de terrain

Le tableau V ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple de la troisième hypothèse de recherche. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre 0,405 ce qui veut dire que la corrélation est positive mais faible car elle s'éloigne du chiffre 1 et le coefficient de détermination R-deux est égale à 0,164 montre que 16,4% de variation de la variable indépendante sur la variable dépendante et le reste 83,6%, obtenu en soustrayant 16,4% de 100% est prédit par les facteurs hors du modèle.

Tableau VI : ANOVA de la troisième hypothèse de recherche

Modèle	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
Régression	6,518	1	6,518	11,382	0,001
Résidu	33,215	58	0,573		
Total	39,733	59			

Source : enquête de terrain

Le tableau VI ci-dessus est celui d'ANOVA de la troisième hypothèse de recherche. Il nous montre que $F(1,38) = 11,382$ avec la signification $p = 0,001$. La règle d'ANOVA veut que :

- ✓ Si F_{lu} est supérieur à $F_{calculé}$, l'hypothèse nulle H_0 est acceptée alors que l'hypothèse alternative H_a est rejetée.
- ✓ Si F_{lu} est inférieur à $F_{calculé}$, l'hypothèse nulle H_0 est rejetée alors que l'hypothèse alternative H_a est acceptée.

Alors, comme F_{lu} (1,58) inférieur à $F_{calculé}$ (11,382), donc $(1,58 < 11,382)$ et avec $p = 0,001$ l'hypothèse alternative H_a est confirmée alors l'hypothèse nulle H_0 est infirmée. Il existe un lien significatif entre la gestion de comportement des classes pléthoriques et le processus d'enseignement-apprentissage. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, la troisième hypothèse de recherche est confirmée. Par conséquent, la gestion de comportement des classes pléthoriques affecte le processus d'enseignement-apprentissage

3.3. Discussions

3.3.1. L'engagement dans l'enseignement

Il se développe selon un processus plutôt qu'en une suite d'événements. L'enseignement est une profession qui apporte son lot de difficultés et de satisfactions, avec la particularité que celles-ci touchent directement la personne dans son affectivité de même que dans la signification qu'elle attribue à son travail (A. Bandoura, 2003). Des enseignants s'engagent dans leur profession et la récompense la plus importante qu'ils en retirent prend ses sources de la relation qu'ils établissent avec leurs élèves. C'est ici que s'inscrit tout le sens de l'engagement dans l'enseignement. C'est un état d'esprit positif, une relation épanouissante en lien avec le travail qui se caractérise par la vigueur, le dévouement et l'absorption. L'engagement d'un enseignant est le plus souvent abordé dans une perspective globale, soit dans l'ensemble de leur travail plutôt que de façon spécifique et liée à une tâche particulière.

L'engagement de l'enseignant dans son travail a des facettes similaires à l'engagement d'un employé dans son travail en général, qu'il soit question de rémunération, de promotion, de supervision,

d'avantages sociaux, de récompenses éventuelles, des conditions de travail, des collègues de travail, de la nature du travail ou des communications. Les faibles engagements professionnels des enseignants observés ici montrent que certains enseignants tchadiens du cycle secondaire sont venus dans le métier sans vocation, parce que c'est l'éducation que les recrutements à la fonction publique se passent ces dernières par rapport aux exigences des politiques publiques d'ajustements structurelles du fonds monétaire international et de la banque mondiale. C'est le cas des 10% ont faiblement exprimé leur engagement sur le choix du métier et 18% disent avoir de faible sentiment professionnel dans le métier d'enseignant. Pour notre part, l'engagement professionnel s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, développé par une personne, qui influence directement sur son comportement.

Les enseignants moyens et hautement motivés valorisent leur travail en général de même que leur identité professionnelle. Ces résultats ne sont pas différents de la pensée de P.H. Baker (2005) qui a démontré que les enseignants qui présentent un faible sentiment d'engagement professionnel ont tendance à éprouvé plus des difficultés face aux comportements perturbateurs de leurs élèves. Plus récemment de nombreux auteurs se sont penchés sur la relation entre le sentiment d'engagement personnel des enseignants et leurs satisfactions professionnelles (Klasseng et Chiu, 2010). Les résultats de leurs recherches vont dans le même sens : les enseignants qui font état d'un faible sentiment d'efficacité personnelle ont tendance à éprouvé moins de satisfaction professionnelle.

3.3.2. Le sentiment professionnel des enseignants

Le sentiment professionnel des enseignants fait référence à des opportunités d'apprentissages structurés qui aide les indicateurs à améliorer leurs compétences pédagogiques, leurs connaissances des matières, leurs stratégies de gestion de classe et leurs efficacités globales. Les enseignants ne sont pas seulement des dispensateurs des contenus, ce sont des facilitateurs, des motivateurs et des praticiens réfléchis. L'objectif est de favoriser une croissance continue qui profite à la fois aux éducateurs et à leurs élèves.

Le sentiment professionnel des enseignants n'est pas un modèle unique, il s'adapte au contexte dans lequel l'enseignant travaille, à sa matière et à son niveau d'expérience. De plus l'importance du sentiment professionnel pour les enseignants ne réside pas seulement dans l'acquisition des connaissances, mais aussi dans le changement transformationnel. Il permet aux enseignants de repenser des méthodes dépassées, d'essayer des nouvelles pédagogies et de mieux répondre aux divers besoins des élèves, en particulier dans les classes inclusives ou les milieux multiculturels. Un autre élément clé est la pratique réflexive. Un sentiment professionnel de haute qualité encourage les enseignants à analyser de manière critique leur enseignement, à comprendre les réponses des élèves et à affiner leur approche en conséquence. La raison la plus convaincante dans le développement professionnel est son impact direct sur les apprenants. Les recherches montrent que les enseignants qui s'engagent régulièrement dans un développement professionnel de haute qualité améliorent les résultats des élèves. Les enseignants bien formés sont mieux équipés pour recevoir des plans de cours efficace, différencier l'enseignement et utiliser les données pour éclairer la pratique (OCDE, 2018).

Concernant la détermination au travail, nos résultats montrent que seulement 15% d'enquêtes expriment faiblement leur détermination au travail. Par rapport à l'autoanalyse, 17,5% s'évaluent faiblement et 15 % se sont abstenus de répondre. Nous citons ici comme exemple : l'anxiété relative de la peur de paraître incompetent, l'anxiété relative à l'image de soi celle générée par les perceptions sociales, l'absentéisme, les retards, les cours improvisés, les devoirs non corrigés en constituent les éléments les plus courants. Selon C. Maroye (2008, p.23), les enseignants semblent déçus par l'image idéaliste qu'ils avaient du métier : « nous assistons donc à un sentiment de dépit, de déception relative des enseignants par rapport à une conception de départ du métier qui insistait sur l'importance du contact avec les élèves, sur l'intérêt pour la matière, l'autonomie dans le travail, l'intérêt pour la pédagogie ».

3.3.3. La gestion de comportement des classes pléthoriques

Elle affecte le processus d'enseignement-apprentissage Depuis très longtemps, le système éducatif tchadien est confronté à de nombreux problèmes tels que: l'insuffisance de salles de classes, la pléthore des effectifs dans les classes, surtout dans les grandes agglomérations ; la pénurie de matériels didactiques, l'insuffisance du personnel enseignant, etc. Ces différents problèmes sont toujours manifestés au niveau des établissements secondaires tchadien quel que soit le milieu. Le besoin du système éducatif tchadien ces dernières années est largement supérieur à l'offre. Ainsi le nombre d'élèves de chaque établissement augmente d'année en année scolaire et les enseignants en reçoivent des difficultés pédagogiques, voire didactiques. Les résultats de l'enquête montrent que 12,5% expriment faiblement leurs sentiments professionnels de gestion de classes pléthoriques et 10% se sont abstenus pour des raisons personnelles. À propos de l'atteinte des objectifs pédagogiques dans les classes pléthoriques on observe aussi 12,5% atteignent faiblement et le reste 05% sans réponse.

C'est dans ce contexte que déclare R. Dubois (2008) les enseignants entretiennent de très hauts idéaux sur leur rôle au sein de l'école. Rapidement, ils sont confrontés à l'apathie et à l'indiscipline des élèves, aux exigences des parents, aux embûches bureaucratiques, au climat démotivant. Plusieurs vivent une dissonance entre leurs idéaux professionnels et la réalité de salle de classe. C'est difficile pour eux de prouver un sens à leur cheminement et de garder leur motivation à s'investir auprès des élèves. Face à ces difficultés, plusieurs solutions peuvent être envisagées, parmi lesquelles : la construction de nouvelles salles de classe, le recrutement et la formation d'enseignants professionnels, ainsi que l'utilisation des technologies éducatives pourraient contribuer à améliorer la gestion pédagogique et offrir un meilleur cadre d'enseignement-apprentissage aux élèves. Selon, De tout ce qui précède, la gestion de classe pléthorique est préoccupante. A. Bandura (2003 : 12) renchérit et confirme qu'il faut un sentiment d'efficacité fort qui concerne la croyance en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.

Conclusion

Le sentiment professionnel de l'enseignant est la capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Il est l'ensemble des savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes. Les enseignants qui se sentent compétents ont tendance à être plus motivés, plus persévérants et plus engagés dans leur mission d'enseignement que ceux qui ne se sentent pas compétents. En usant de leurs sentiments professionnels, ils prennent en compte la diversité des élèves, les diverses formes d'intelligence, la capacité de savoir travailler et faire travailler à partir des erreurs des élèves. Les enseignants de Mandalia ont incarné ce sentiment et ont su l'utiliser à la lecture des résultats ci haut.

Références bibliographiques

- A. Bandura (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2^{ème} éd.; traduit par Jacques Lecomte). Bruxelles : De Boeck Université.
- A. Barrère (2003). *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.
- De Kétélé, Jean-Marie et Wittorski Richard. (2010). « Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire ? ». In L. Paquay,
- D. Schön (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- C. Gauthier (1997). *La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence*. Dans C. Gohier et C. Alin (Dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : l'Harmattan.
- G. Le Boterf (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2^{ème} éd.). Paris: Éditions d'Organisation.
- J. Mukamurera (2008). *Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation*. Le cas de du Québec.

- M. Altet (2001). *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. Dans M. Paquay, M. Altet, M., Charlier, É. & P. Perrenoud, (Éds), *Former des enseignants professionnels* (3^{ème} éd.) (p. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- M. Durand (1997). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- M. Tardif et C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- M. Tardif et P. Meirieu. (1999). *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*. Dans Brossard, L. (Dir.), *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées* Québec: Multi-
- N. Maroy (2006). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*. In revue française de pédagogie, n°155.
- P.H. Baker (2005). *Managent student behavior. How ready are teachers to meet the chalenge ?* American Secondary Education
- P. Meirieu (2004). *Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF. (10^{ème} édition).
- P. Perrenoud (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, ESF.
- P. Potvin et R. Rousseau (1993). *Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire*. Revue Canadienne de l'Education, 18 (2), 132-150.
- R. Dubois (2008). *Prévenir le décrochage chez les professeurs*. Université de Montréal, in forum du 22 septembre 2008.
- R. Legendre (1998). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^{ème} éd.). Montréal / Paris: Guérin / ESKA.
- R. Mager (2005). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Ed. Bordas.
- R.M. Klassen et M.M. Chiu (2010). *Effect on teachers self -efficacy and job statisfaction : teacher gender, years of experience, and jobs stress*. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 102(3), 741
- R. Martineau (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Montréal, l'Harmattan Inc.
- R. Wittorski (2000). *La production de compétences collectives par et dans l'analyse de pratiques professionnels*. Psychologie de travail et des organisations, 6(3) -4.. all et De Kételé, 1997
- L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apport des concepts d'efficacité, d'effcience et d'équité*. Mesure et évaluation en éducation, 19(3), 119-142.
- Mondes.
- T. R. Guskey (1988). *Teacher effacy,self-concept,and attitudes towardthe implémentation of instrutional innovation*. Teaching and teacher education, 4(1), 63-69.
- U. Aylwin (1997). *Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser*. Pédagogie collégiale, vol. 11, n°1, 1997.
- W. L. Anderson (1992). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris. IPE.
- W. Whoy and B. Spero (2005). *Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of teaching a Comparison of four mesure*.

: