La Professionnalisation Pédagogique des Diplômés Universitaires et la Qualité de l'Enseignement-Apprentissage dans les Etablissements Privés de N'Djaména

Esaïe Yallah WAÏDOU
Enseignant-chercheur, Université de N'Djaména
Université de N'Djaména, N'Djaména, Tchad, esaiewaidou@yahoo.fr
Hassan Moussa AL-WALI
Enseignant-chercheur, École Normale Supérieure de N'Djaména
École Normale Supérieure de N'Djaména, N'Djaména, Tchad
Mahamat Atalib Adoum HAMEDY
Enseignant-chercheur, École Normale Supérieure d'Abéché
École Normale Supérieure d'Abéché, Abéché, Tchad

Résumé

Cette étude analyse l'association entre la professionnalisation pédagogique des diplômés universitaires et la qualité de l'enseignement-apprentissage dans les collèges et lycées privés relevant de l'Inspection « B » du 9e arrondissement de N'Djaména. Elle adopte une approche mixte fondée sur un questionnaire administré à 151 enseignants et sur six entretiens semi-directifs réalisés auprès de cinq enseignants et d'une inspectrice pédagogique. Les régressions simples, effectuées sur 86 observations valides, montrent que les compétences pédagogiques et la transposition didactique sont significativement associées aux difficultés d'enseignement-apprentissage, tandis que l'éthique et la déontologie ne présentent pas d'association linéaire significative dans le modèle testé. Les résultats qualitatifs éclairent ces relations par des difficultés de planification, d'évaluation, de gestion de classe, d'accès aux programmes et de suivi pédagogique. L'étude recommande une formation initiale structurée, un accompagnement professionnel continu et un encadrement pédagogique renforcé dans les établissements privés.

Mots-clés : formation pédagogique, diplômés universitaires, transposition didactique, enseignement-apprentissage, établissements privés.

Abstract.

This study analyzes the association between the pedagogical professionalization of university graduates and the quality of teaching and learning in private secondary schools under Inspection "B" in the 9th district of N'Djaména. It uses a mixed-methods design based on a questionnaire administered to 151 teachers and six semi-structured interviews with five teachers and one pedagogical inspector. Simple regressions conducted on 86 valid observations show that pedagogical skills and didactic transposition are significantly associated with teaching-learning difficulties, whereas ethics and

professional conduct are not linearly significant in the tested model. Qualitative evidence elucidates these relationships through difficulties in planning, assessment, classroom management, access to curricula, and pedagogical supervision. The study recommends structured initial training, continuing professional support, and strengthened pedagogical supervision in private schools.

Key words: pedagogical training, university graduates, didactic transposition, teaching and learning, private schools.

Introduction

L'expansion des établissements privés d'enseignement secondaire participe à l'élargissement de l'offre éducative à N'Djaména. Elle pose simultanément la question des conditions concrètes dans lesquelles les enseignants exercent et transforment leurs savoirs universitaires en apprentissages accessibles aux élèves. L'accès à un enseignant titulaire d'un diplôme universitaire ne garantit pas, en lui-même, la maîtrise des opérations pédagogiques nécessaires à la planification, à la conduite de la classe, à l'évaluation et à la régulation des apprentissages.

Dans plusieurs établissements privés, le recrutement privilégie la possession d'un diplôme disciplinaire, sans qu'une formation préalable en pédagogie, en didactique ou en psychologie de l'éducation soit systématiquement exigée. Or, la maîtrise d'un contenu scientifique et la capacité à le rendre enseignable sont deux exigences distinctes. Enseigner suppose d'identifier les acquis antérieurs des élèves, de définir des objectifs, de sélectionner des situations d'apprentissage, d'organiser une progression et d'apprécier les effets de l'enseignement sur les acquis.

La recherche porte sur les collèges et lycées privés relevant de l'Inspection « B » du 9e arrondissement de N'Djaména. Elle part du constat que des diplômés universitaires rencontrent des difficultés dans l'élaboration des fiches pédagogiques, la construction des progressions, la maîtrise de l'évaluation et l'adaptation des contenus au niveau réel des élèves. La question centrale est la suivante : dans quelle mesure la professionnalisation pédagogique des diplômés universitaires est-elle associée à la qualité de l'enseignement-apprentissage dans les établissements privés étudiés ?

L'objectif général consiste à analyser cette association. L'étude vise plus précisément à examiner le lien entre compétences pédagogiques et difficultés d'enseignement-apprentissage, à apprécier la contribution de

la transposition didactique, à analyser la place de l'éthique et de la déontologie, puis à comprendre les expériences et les besoins de formation exprimés par les acteurs. Trois hypothèses structurent l'analyse : les compétences pédagogiques sont associées aux difficultés d'enseignement-apprentissage ; les difficultés de transposition didactique sont associées à ces difficultés ; l'éthique professionnelle présente également une relation avec les difficultés observées.

L'article est organisé en quatre parties. La première expose le cadre théorique et conceptuel. La deuxième présente la méthodologie. La troisième rend compte des résultats quantitatifs et qualitatifs. La quatrième discute les résultats, les met en relation avec les hypothèses et la littérature, puis formule les limites et les perspectives de l'étude.

1. Cadre théorique et conceptuel

1.1. Professionnalisation et compétence enseignante

La professionnalisation pédagogique désigne le passage d'une maîtrise essentiellement disciplinaire à la capacité d'agir de manière appropriée dans des situations réelles d'enseignement. Elle engage la planification des séquences, la conduite des activités, la gestion des interactions, l'évaluation et l'ajustement des interventions aux difficultés des élèves. Dans cette perspective, la compétence ne se réduit pas à l'accumulation de connaissances ; elle correspond à une mobilisation contextualisée de savoirs, de savoir-faire et de jugements professionnels.

Dolz et Ollagnier (2002) soulignent que la compétence se manifeste dans l'action et dans la résolution de problèmes professionnels. Masciotra et Medzo (2009) insistent, pour leur part, sur la capacité à ajuster ses interventions aux exigences de la situation. Ces approches permettent de distinguer le diplôme universitaire, qui atteste d'une formation académique, de la compétence pédagogique, qui s'acquiert et se consolide par la formation, l'expérience réflexive et l'accompagnement professionnel.

La présente étude retient ainsi la professionnalisation comme une construction progressive articulant trois dimensions : la maîtrise des outils pédagogiques, la capacité de transposer les savoirs disciplinaires et l'appropriation de normes éthiques et déontologiques.

1.2. Transposition didactique et qualité de l'enseignement

La transposition didactique renvoie au travail de transformation des savoirs savants en contenus enseignables, pertinents et accessibles à des élèves situés à un niveau scolaire déterminé. Elle implique la lecture des programmes, la sélection des notions essentielles, l'organisation des progressions, la construction d'exemples et d'exercices, ainsi que l'élaboration d'évaluations cohérentes.

Cette dimension est déterminante dans les établissements où les enseignants disposent d'une formation disciplinaire mais ne bénéficient pas toujours d'un accompagnement didactique. L'absence ou la faible disponibilité des programmes, des manuels, des progressions et des outils de préparation peut fragiliser le choix des contenus et rendre l'enseignement plus proche d'une restitution académique que d'une médiation adaptée aux élèves.

Legendre (2005) définit l'enseignement comme un processus intentionnel de communication et de décision en situation pédagogique. Gagné (1976) rappelle que l'enseignant doit organiser les conditions favorables à l'apprentissage. La qualité de l'enseignement dépend donc non seulement de ce qui est enseigné, mais également de la manière dont les savoirs sont sélectionnés, ordonnés, expliqués, exercés et évalués.

1.3. Ancrages théoriques de l'analyse

Afin d'actualiser cette approche, l'étude mobilise également les travaux sur le développement professionnel enseignant. Desimone (2009) souligne que les formations les plus efficaces sont centrées sur les contenus, actives, durables et articulées aux pratiques de classe. Tardif (2013) rappelle que les savoirs professionnels se construisent dans l'articulation entre formation, expérience et analyse réflexive. Ces références permettent de mieux comprendre les besoins de professionnalisation des enseignants dans les établissements privés de N'Djaména.

Le socioconstructivisme, inspiré de Vygotski (1960), met l'accent sur la construction sociale des savoirs, la médiation du langage et l'étayage de l'enseignant. Dans cette perspective, les apprentissages sont favorisés lorsque l'enseignant tient compte des acquis antérieurs, propose des tâches graduées et accompagne l'élève dans la résolution de difficultés nouvelles.

Le béhaviorisme offre un éclairage complémentaire en soulignant l'importance des objectifs observables, de la progression des tâches et de l'évaluation des performances. Watson (1913) a contribué à installer une lecture de l'apprentissage attentive aux comportements observables. Sans réduire l'enseignement à cette approche, elle demeure utile pour analyser la cohérence entre objectifs, activités, exercices et évaluation.
Enfin, la dimension personnaliste rappelle que l'acte éducatif est aussi une relation humaine et morale. L'éthique professionnelle concerne notamment le respect de l'élève, la responsabilité, la justice dans l'évaluation, l'autorité éducative et la prévention des pratiques humiliantes. Ces trois cadres éclairent les liens possibles entre professionnalisation, qualité des pratiques et conditions institutionnelles d'exercice.

2. Méthodologie

2.1. Site, population et échantillon

L'étude a été réalisée dans les collèges et lycées privés relevant de l'Inspection « B » du 9e arrondissement de N'Djaména. La population cible est composée d'enseignants diplômés universitaires exerçant dans ces établissements. Le volet quantitatif comprend 151 enseignants enquêtés par questionnaire. Le volet qualitatif repose sur cinq entretiens semi-directifs avec des enseignants et un entretien avec une inspectrice pédagogique.

Les enseignants interviewés constituent un sous-groupe destiné à approfondir les tendances observées dans l'enquête quantitative. Ils sont anonymisés par les codes E1 à E5 ; l'inspectrice est désignée par le code I1.

Tableau 1. Participants et instruments de collecte

Participants	Effectif	Instrument
Enseignants enquêtés	151	Questionnaire
Enseignants interviewés	5	Entretien semi-directif
Inspectrice pédagogique	1	Entretien semi-directif

Source : enquête de terrain, 2026.

2.2. Approche, instruments et procédure

Le choix d'une approche mixte est justifié par les hypothèses de l'étude : le questionnaire permet d'estimer les associations entre les compétences pédagogiques, la transposition didactique, l'éthique professionnelle et les difficultés déclarées ; les entretiens permettent d'éclairer les mécanismes institutionnels et pratiques associés à ces résultats. La complémentarité de ces deux volets renforce l'interprétation sans permettre d'établir une causalité stricte.

La recherche adopte une approche mixte, descriptive et explicative à visée exploratoire. Le questionnaire porte sur les caractéristiques sociodémographiques, les compétences pédagogiques, la transposition didactique, l'éthique et la déontologie, ainsi que les méthodes d'enseignement-apprentissage. Les entretiens abordent les compétences attendues, la transformation des savoirs universitaires en savoirs à enseigner, les pratiques éthiques et les motivations liées au métier.

Une pré-enquête a permis de vérifier la clarté et la pertinence des items. Les données quantitatives ont été saisies et contrôlées au moyen de KoboCollect, puis traitées avec SPSS, version 25. Les données qualitatives ont été transcrites, regroupées en catégories thématiques et analysées par contenu. La mobilisation conjointe des deux volets vise à mettre en relation les tendances chiffrées et les mécanismes décrits par les participants.

2.3. Analyse des données et précautions éthiques

L'analyse quantitative repose sur les fréquences, les pourcentages et des régressions linéaires simples, avec un seuil de significativité de 5 %.

L'analyse qualitative examine les convergences, les divergences et les conditions contextuelles associées aux difficultés rapportées. Les participants ont été anonymisés et aucun verbatim n'est attribué sans transcription disponible.
Les modèles de régression ont été calculés sur 86 observations valides, alors que l'analyse descriptive porte sur 151 enseignants. Le document de base ne précise pas la cause exacte de cette différence, qui peut provenir de données manquantes, de non-réponses ou d'exclusions lors du traitement. Cette information constitue une limite de transparence et commande une interprétation prudente. Le dispositif transversal permet d'identifier des associations statistiques, mais ne permet pas d'établir des relations causales strictes.

3. Présentation des résultats

3.1. Caractéristiques des enseignants enquêtés

L'échantillon est très majoritairement masculin : 138 hommes, soit 91,4 % des répondants, contre 12 femmes, soit 7,9 %. L'écart résiduel s'explique par des réponses manquantes ou par les arrondis des pourcentages. Les titulaires d'une licence représentent 74,8 % de l'effectif et ceux d'un master 19,9 %. Les enseignants âgés de 27 à 34 ans sont les plus nombreux, ce qui met en évidence un corps enseignant relativement jeune.
Ces données indiquent que le recrutement est principalement fondé sur le niveau universitaire. Elles ne permettent pas, à elles seules, de conclure à l'absence de formation pédagogique ; elles situent plutôt le contexte dans lequel l'étude interroge l'écart éventuel entre qualification disciplinaire et professionnalisation effective.

3.2. Formation pédagogique et pratiques professionnelles

Les résultats descriptifs révèlent une situation contrastée. Une proportion élevée d'enseignants déclare avoir participé à une formation continue (90,1 %) et 60,3 % mentionnent une formation reçue lors de journées pédagogiques. Toutefois, 64,9 % reconnaissent des difficultés dans l'élaboration des fiches pédagogiques ; 72,2 % estiment que l'absence de fiches de progression influence fortement les difficultés rencontrées ; et

96,0 % déclarent éprouver, au moins occasionnellement, des difficultés dans la maîtrise de l'évaluation.
Le manque de documents pédagogiques est également important : 68,9 % des répondants considèrent qu'il contribue à leurs difficultés professionnelles. Bien que 78,8 % indiquent préparer leurs cours à partir du programme officiel, les entretiens font apparaître une disponibilité inégale des programmes et des manuels selon les établissements. Ces résultats suggèrent que la participation déclarée à des formations ne garantit pas nécessairement la consolidation des compétences dans les pratiques quotidiennes.

3.3. Relations statistiques entre les variables étudiées

Les régressions simples mettent en évidence deux relations significatives. Les compétences pédagogiques sont associées aux difficultés d'enseignement-apprentissage avec $R = 0,728$, $R^2 = 0,530$, $F = 94,718$ et $p < 0,001$. Dans le modèle considéré, elles expliquent donc 53,0 % de la variance des difficultés déclarées par les 86 répondants retenus.
La transposition didactique présente une relation du même ordre, légèrement plus élevée : $R = 0,730$, $R^2 = 0,532$, $F = 95,576$ et $p < 0,001$. Elle explique 53,2 % de la variance des difficultés dans le modèle estimé. À l'inverse, l'éthique et la déontologie affichent une relation faible et non significative : $R = 0,057$, $R^2 = 0,003$, $F = 0,277$ et $p = 0,600$.

Tableau 2. Synthèse des relations entre les variables étudiées

Variable explicative	R	R^2	F	p	Interprétation
Compétences pédagogiques	0,728	0,530	94,718	0,001	Association significative
Transposition didactique	0,730	0,532	95,576	0,001	Association significative
Éthique et déontologie	0,057	0,003	0,277	0,600	Association non significative

Source : enquête de terrain, 2026.

Ces résultats attestent d'associations statistiques dans les modèles simples estimés. Ils ne permettent pas d'affirmer qu'une variable cause

directement les difficultés d'enseignement-apprentissage, notamment parce que d'autres variables contextuelles, telles que les ressources disponibles, la charge de travail et le suivi pédagogique, peuvent intervenir.

3.4. Éclairage qualitatif des difficultés professionnelles

Les entretiens confirment l'importance des compétences pédagogiques dans l'exercice quotidien du métier. Les participants citent l'élaboration des fiches pédagogiques, la construction des progressions, la gestion de classe, la prévention des conflits et l'évaluation comme des dimensions essentielles. Plusieurs enseignants reconnaissent ne pas les maîtriser pleinement, notamment parce qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation pédagogique initiale structurée.

Les données qualitatives éclairent également les résultats sur la transposition didactique. Les enseignants déclarent ne pas toujours disposer du programme officiel, de manuels ni de supports adaptés. Ils préparent alors les cours à partir de ressources hétérogènes et parfois incomplètes. L'inspectrice rapporte une insuffisance du contrôle régulier des cahiers de préparation, des progressions et des fiches pédagogiques, ce qui limite les possibilités de conseil et de régulation.

Les discours relatifs à l'éthique sont plus contrastés. Certains participants associent l'efficacité à la fermeté ou à la sévérité, alors que d'autres soulignent la nécessité d'une relation respectueuse et réflexive avec les élèves. Enfin, le cumul d'emplois, la faiblesse de la rémunération et l'entrée parfois contrainte dans le métier sont évoqués comme des facteurs qui peuvent réduire le temps consacré à la préparation des cours et à la formation continue.

4. Discussion des résultats

4.1. Le diplôme universitaire et la professionnalisation de l'acte d'enseigner

La première hypothèse est confirmée : les compétences pédagogiques sont significativement associées aux difficultés d'enseignement-apprentissage. Le coefficient de détermination observé, $R^2 = 0{,}530$, indique qu'une part substantielle de la variance des difficultés déclarées est liée à cette dimension dans le modèle simple estimé. Ce résultat invite

à distinguer clairement le diplôme universitaire de la professionnalisation pédagogique. Le premier atteste principalement d'une formation académique ; la seconde suppose la capacité de traduire les savoirs en situations d'apprentissage, de conduire une classe et de réguler les difficultés rencontrées.

Cette interprétation rejoint Dolz et Ollagnier (2002), pour lesquels la compétence ne se réduit pas à la possession de savoirs mais se manifeste dans leur mobilisation pertinente en situation. Elle converge aussi avec Masciotra et Medzo (2009), qui insistent sur l'ajustement de l'action aux caractéristiques concrètes de la tâche professionnelle. Les difficultés déclarées concernant les fiches pédagogiques, les progressions et l'évaluation illustrent précisément cet écart possible entre connaissances disciplinaires et capacité d'action pédagogique.

L'apparente contradiction entre une participation élevée à la formation continue et la persistance de difficultés doit être discutée avec prudence. Elle ne signifie pas que la formation continue est inefficace. Elle peut indiquer que les formations suivies sont ponctuelles, insuffisamment contextualisées, peu articulées à la discipline enseignée ou dépourvues de suivi. Desimone (2009) montre que le développement professionnel est plus susceptible de produire des effets lorsqu'il est centré sur les contenus, actif, durable et relié aux pratiques réelles des enseignants. Dans le contexte étudié, les journées pédagogiques semblent utiles, mais insuffisantes lorsqu'elles ne s'accompagnent ni d'un tutorat ni d'un accompagnement en classe.

4.2. La transposition didactique comme noyau de la qualité pédagogique

La deuxième hypothèse est également confirmée. La transposition didactique présente la relation la plus forte avec les difficultés d'enseignement-apprentissage, avec $R = 0{,}730$ et $R^2 = 0{,}532$. Cette valeur ne signifie pas que la transposition explique à elle seule la qualité de l'enseignement ; elle indique qu'elle est fortement associée aux difficultés déclarées dans l'échantillon retenu. Le résultat qualitatif aide à comprendre cette relation : lorsque les programmes, les manuels, les progressions et les supports sont indisponibles ou insuffisamment maîtrisés, l'enseignant dispose de moins de repères pour sélectionner, séquencer et adapter les contenus.

Le risque est alors de privilégier une restitution directe de savoirs universitaires, sans transformation suffisante en objets d'apprentissage accessibles à des élèves du secondaire. Or, enseigner ne consiste pas seulement à exposer un contenu. Selon Legendre (2005), il s'agit d'un processus intentionnel de communication et de décision en situation pédagogique. Dans le même sens, Gagné (1976) considère que l'enseignant organise les conditions favorables à l'apprentissage. La transposition didactique concerne donc les notions enseignées, mais aussi les consignes, les exemples, les activités, les exercices, les formes de remédiation et les outils d'évaluation.

Le socioconstructivisme apporte une lecture complémentaire. Vygotski (1960) souligne que les apprentissages se construisent par l'interaction, la médiation et l'étayage. Une transposition didactique insuffisante peut réduire ces possibilités en maintenant un écart trop grand entre le niveau de maîtrise de l'enseignant et celui des élèves. Le béhaviorisme, sans épuiser l'analyse, rappelle l'importance d'objectifs explicites, d'une progression des tâches et d'évaluations cohérentes. Les difficultés relatives aux préparations de cours et aux évaluations suggèrent que ces conditions de structuration des apprentissages ne sont pas toujours réunies.

4.3. L'éthique : une dimension indispensable mais non prédictive dans le modèle

La troisième hypothèse n'est pas confirmée dans le modèle de régression : l'éthique et la déontologie ne présentent pas d'association linéaire statistiquement significative avec les difficultés d'enseignement-apprentissage, $p = 0{,}600$. Cette conclusion doit être rigoureusement limitée à la mesure et au modèle mobilisés. Elle ne signifie ni que l'éthique est dépourvue d'importance, ni qu'elle n'a aucune influence sur la qualité de l'enseignement.

Plusieurs explications peuvent être avancées. D'abord, la variable éthique peut regrouper des dimensions hétérogènes : autorité, patience, respect de l'élève, conscience professionnelle, équité dans l'évaluation et gestion des sanctions. Ces dimensions ne produisent pas nécessairement un effet direct et homogène sur les difficultés déclarées. Ensuite, l'éthique peut agir de manière indirecte, par le climat de classe, la confiance des élèves, leur engagement ou la qualité du dialogue pédagogique. Enfin, les

réponses déclaratives peuvent être affectées par la désirabilité sociale, les participants étant portés à se présenter comme respectueux des normes professionnelles.
Les entretiens confirment que l'éthique reste un enjeu de professionnalisation. Les divergences relevées entre une conception de l'autorité centrée sur la sévérité et une conception plus éducative, fondée sur l'écoute et le respect, soulignent le besoin d'une formation explicite sur la déontologie, la gestion non coercitive de la discipline, la prévention des violences et l'éthique de la relation pédagogique.

4.4. Les conditions institutionnelles de la professionnalisation

Les résultats montrent que la professionnalisation ne peut pas être conçue comme la responsabilité exclusive des enseignants. Les difficultés rapportées sont aussi liées à la disponibilité inégale des programmes et des manuels, à l'absence de contrôle régulier des outils de préparation, à la faiblesse du suivi pédagogique, au cumul d'emplois et à la rémunération. Ces facteurs peuvent limiter le temps de préparation, la possibilité d'investir dans la formation et l'accès aux ressources nécessaires à une pratique pédagogique structurée.
Cette observation invite à distinguer les insuffisances de formation individuelles des contraintes institutionnelles qui pèsent sur les pratiques. Exiger des fiches pédagogiques, des progressions et des évaluations régulières sans garantir l'accès aux programmes, aux manuels, à un temps de préparation et à des visites-conseils risque de réduire la professionnalisation à une prescription administrative. La qualité de l'enseignement requiert au contraire une responsabilité partagée entre les universités, les inspections, les promoteurs d'établissements et les enseignants.
Les universités pourraient renforcer les modules de pédagogie, de didactique et de pratique supervisée dans les formations initiales. Les inspections gagneraient à développer des visites-conseils régulières, des ateliers de co-planification et un tutorat de proximité. Les établissements privés devraient assurer la disponibilité des documents officiels, des manuels et des outils pédagogiques, tout en réservant des temps de préparation. Enfin, les enseignants pourraient être accompagnés au sein de communautés de pratique centrées sur les difficultés réellement rencontrées.

4.5. Limites et perspectives de recherche

Cette étude comporte plusieurs limites. Premièrement, la différence entre les 151 répondants de l'analyse descriptive et les 86 observations retenues pour les régressions exige une clarification dans la base de données et dans le manuscrit. Deuxièmement, la nature transversale de l'enquête ne permet pas d'établir une causalité entre les variables. Troisièmement, les données quantitatives reposent largement sur des déclarations d'enseignants et ne comportent pas d'observations directes de classe, d'analyse systématique des préparations ni de mesure standardisée des apprentissages des élèves.

Le volet qualitatif, bien qu'il enrichisse l'interprétation, repose sur un nombre limité de participants et ne vise pas une généralisation exhaustive. Les résultats doivent donc être compris comme des tendances solides dans le contexte des établissements étudiés. Des recherches ultérieures pourraient associer observations de classe, analyse des cahiers de préparation, entretiens avec des responsables d'établissements, prise en compte du point de vue des élèves et évaluations de leurs acquis. Une comparaison entre enseignants ayant reçu une formation pédagogique initiale et enseignants non formés permettrait également de mieux apprécier l'apport spécifique de la professionnalisation pédagogique.

Conclusion

Cette étude montre que la professionnalisation pédagogique des diplômés universitaires constitue un enjeu central de la qualité de l'enseignement-apprentissage dans les établissements privés étudiés. Les compétences pédagogiques et la transposition didactique sont significativement associées aux difficultés déclarées, alors que l'éthique et la déontologie, malgré leur importance éducative, ne présentent pas d'association linéaire significative dans le modèle retenu.

L'analyse mixte permet de préciser les mécanismes impliqués : insuffisance de formation initiale structurée, difficultés de planification et d'évaluation, disponibilité inégale des programmes et des supports, faiblesse du suivi pédagogique, cumul d'emplois et contraintes de rémunération. L'amélioration durable des pratiques ne peut donc reposer sur la seule bonne volonté des enseignants. Elle suppose une articulation entre formation universitaire, accompagnement par l'inspection,

responsabilité des établissements privés et investissement des enseignants dans une dynamique de développement professionnel.
Il apparaît nécessaire de renforcer la formation initiale en pédagogie et en didactique, de développer le tutorat, les visites-conseils et les communautés de pratique, et de garantir l'accès aux programmes ainsi qu'aux outils pédagogiques. Les recherches futures devront mesurer plus directement les effets de ces dispositifs sur les pratiques de classe et sur les apprentissages des élèves.

Bibliographie

DESIMONE Laura M., 2009, « Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures », Educational Researcher, vol. 38, n° 3, pp. 181-199.

DOLZ Joaquim et OLLAGNIER Édith, 2002. L'énigme de la compétence en éducation, De Boeck, Bruxelles.

GAGNÉ Robert Mills, 1976. Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Holt, Rinehart and Winston, Montréal.

LEGENDRE Renald, 2005. Dictionnaire actuel de l'éducation, Guérin, Montréal.

MASCIOTRA Domenico et MEDZO Félix, 2009. La compétence en action : savoirs, habiletés et attitudes, De Boeck, Bruxelles.

TARDIF Maurice, 2013. La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle, Presses de l'Université Laval, Québec.

VYGOTSKI Lev Semionovitch, 1960. Développement des fonctions psychiques supérieures, Académie des sciences pédagogiques, Moscou.

WATSON John Broadus, 1913, « Psychology as the Behaviorist Views It », Psychological Review, vol. 20, n° 2, pp. 158-177.