

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET PERFORMANCES SCOLAIRES DES APPRENANTS DANS LE MOYEN SECONDAIRE À DAKAR (SÉNÉGAL)

Abdou Lo NIANG

Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

abdouloniang91@gmail.com

&

Efua Irène AMENYAH SARR

Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

efuairene@gmail.com

Résumé : Cette contribution est réalisée sur la base d'un échantillon composé de 64 enseignants issus de différents établissements sis à Dakar et permet de comprendre l'influence que l'identité professionnelle des enseignants pourrait exercer sur la performance scolaire des apprenants dans le moyen secondaire. En effet, les mutations et les bouleversements connus par le monde actuellement produisent des effets sur les institutions scolaires, tout en suscitant des interrogations relatives à la profession enseignante. Ainsi, les remises en cause constatées au courant du 21^{ème} siècle, conduisant aux changements d'approches et entrées pédagogiques, le plus souvent relevant des objectifs éducatifs déclinés par le gouvernement du Sénégal, ont complexifié davantage l'ensemble des stratégies et processus sur lesquels s'effectue la construction identitaire des enseignants. Ceci laisserait entendre que l'enseignement constitue un domaine mouvant, en dépendance de plusieurs circonstances. Des lors, cette étude tente de répondre à la question suivante : Quel lien existe entre l'identité professionnelle des enseignants et la performance scolaire des apprenants dans le moyen-secondaire à Dakar (Sénégal) ?

Mots-clés : apprenants, enseignants, enseignement moyen secondaire, identité professionnelle, performances scolaires.

THEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY AND LEARNERS' ACADEMIC PERFORMANCE IN DAKAR (SÉNÉGAL) MIDDLE - HIGH SCHOOL.

Abstract: Conducted on a sample of 64 teachers from different schools in Dakar, this article provides an understanding of the influence that teachers' professional identity may have on academic performance of learners in the middle - high school. Indeed, the changes and upheavals that the world is constantly experiencing have an impact of educational institutions, while raising questions about teaching profession. Thus, the changes observed over time, leading to change in pedagogical approaches, most often, under governments, have further complicated the set of strategies and processes on which the construction of teachers' identities is based. This would suggest that teaching is a shifting domain, depends on many circumstances. Therefore, this study attempts to answer the following question: what is the relationship between theachers' professional identity and learners' academic performance in Dakar (Senegal) middle -high school?

Keywords: learners, teachers, middle-secondary school. professional identity, academic performances.

Introduction

Considéré comme le premier intrant de qualité, l'enseignant constitue un socle non négligeable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, plusieurs travaux scientifiques ont accordé une place prépondérante aux problématiques tournant autour de l'enseignant et de sa pratique. À ce propos, l'identité professionnelle des enseignants présente un intérêt particulier aux yeux de plusieurs chercheurs et spécialistes de l'éducation et de la formation ; et cela, du fait de plusieurs facteurs interdépendants pouvant participer à la construction de celle-ci et son éventuelle influence sur la performance des apprenants.

« *La profession enseignante*¹ », encrée en contextes socio-culturels et parfois politiques dans lesquels elle prend appui, nécessite des savoirs et des compétences sur lesquels l'enseignant se réfère pour mener à bien son travail, tant dans la préparation mais aussi dans la conception des savoirs. Ceci laisse entendre que l'enseignement constitue un domaine mouvant, en dépendance de plusieurs circonstances.

Dans cette errance, cet article présente le contexte de l'étude, le cadre de référence caractérisé par la définition des concepts. Il énonce, d'abord, la méthodologie qui inclut l'échantillon et les outils de collecte de données, ensuite, il présente et analyse les données collectées auprès des enseignants sur le terrain. Enfin, il fait un état de discussion des résultats susceptibles de comprendre les facteurs constructifs de l'identité professionnelle des enseignants.

1. Contexte de l'étude

Depuis longtemps, l'éducation a toujours été l'une des plus grandes préoccupations des sociétés, car elle est considérée comme le droit humain le plus vital qui participe au développement individuel, social et économique, à travers l'amélioration de la qualité de vie et la stabilité sociale. S'intéresser à l'éducation, revient alors à mettre l'accent sur le processus par lequel l'enseignant conduit et guide l'apprenant à acquérir du savoir, du savoir-faire et du savoir être. En d'autres termes, l'on a toujours considéré que l'enseignant est le tremplin par lequel passe un certain processus produisant la performance des apprenants. Ainsi, le XX^{ème} siècle marque l'avènement de l'école nouvelle dont l'un de ses piliers fondamentaux tourne autour de la pratique des méthodes actives assurée par l'enseignant.

Les mutations et bouleversements plus ou moins profonds que les sociétés ne cessent de faire face produisent un effet direct ou indirect sur les institutions scolaires tout en suscitant des interrogations sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Ainsi, la remise en cause dans le temps conduisant aux changements d'approches et entrées pédagogiques, le plus souvent relevant des politiques éducatives déclinées par le gouvernement et notifiées dans les textes officiels consacrés à cette fin, a rendu complexe les processus sur lesquels s'effectue construction identitaire des enseignants.

Notre contribution s'intéresse à la problématique de l'identité professionnelle des enseignants et les performances des apprenants dans le cycle moyen secondaire à Dakar (Sénégal). Elle permet de comprendre les différents facteurs aussi bien endogènes que

¹ Ici, il n'y a pas encore eu de consensus de la part des chercheurs concernant cette appellation. En effet, la grande question reste à savoir si l'enseignement est une profession ou pas.

exogènes qui participeraient à doter les enseignants d'une identité professionnelle - une telle identité serait susceptible pour les apprenants. Ainsi, plusieurs variables ont été mis en évidence dans le cadre de cette étude, notamment, le parcours des enseignants, leur motivation intrinsèque et extrinsèque, leur évolution dans le domaine de l'enseignement et leur pratique de classe.

Cette étude se donne pour objet d'analyser les résultats issus des informations fournies par les enseignants interrogés, en vue de cerner les différents déterminants de la construction identitaire des professionnels des classes, de même la performance qu'ils suscitent chez les apprenants du moyen secondaire.

Pour atteindre l'objectif fixé sur cette étude, il semble pertinent de passer par une supposition qui va nous servir d'un cadre logique pour le déroulement du travail. Ainsi, notre hypothèse principale est la suivante : l'identité professionnelle des enseignants influe sur la performance scolaire des apprenants dans le cycle moyen-secondaire.

Par ailleurs, il s'agit de répondre dans cette contribution à la question suivante : Quel lien existe-t-il entre l'identité professionnelle des enseignants et la performance scolaire des apprenants dans le cycle moyen-secondaire ?

2. Méthodologie

Dans la présente étude, il est question d'observer des enseignants du cycle secondaire issus de plusieurs établissements sis à Dakar. Ces enseignants, capitalisant pour la plupart une expérience professionnelle de plusieurs années ont chacun un profil académique sanctionné par des diplômes variés allant du baccalauréat au doctorat. Ainsi, l'attention est portée sur 64 enseignants, répartis dans 7 établissements dont 5 privés (Sainte-Bernadette, Yalla Suren, Collège Sacré-Cœur, Imam Malick et Sakina l'excellence) et 2 publics (David Diop et CEM 19). Ce choix se justifie par le souci de polariser un grand nombre d'enseignant pouvant nous procurer une représentativité permettant de traiter les données de manière exhaustive.

Il est important d'évoquer que dans l'échantillonnage retenu, les hommes sont beaucoup plus représentatifs que les femmes, soit 81% contre 19%. De même, la majorité des enquêtés a suivi une formation professionnelle d'enseignement dans des institutions dédiées à cette fin, dont la Faculté des Sciences et Technologies de l'Enseignement et de la Formation (FASTEF) qui était jadis Ecole Normale Supérieure (ENS). Ainsi, 64% des participants à l'étude ont un diplôme professionnel.

Suivant une approche quantitative, nous avons à travers un échantillonnage aléatoire simple, retenu 64 enseignants comme participant à l'étude. Ainsi, à travers un questionnaire comportant différentes variables relatives à la problématique de l'étude, des informations sont recueillies, tout en respectant les considérations éthiques de la recherche.

3. Identité et Identité professionnelle

Le concept « *d'identité* » semble difficile à définir de manière stable. Ceci s'explique par une absence d'unanimité notée parmi les chercheurs qui s'intéressent à l'étude de celui-ci. Néanmoins, certains auteurs comme Gohier (1998) ont, par ailleurs, décelé plusieurs

aspects liés à l'identité – de tels aspects peuvent être regroupés sous deux principales dimensions, que sont : 1) l'identité psychologique ou psycho-individuelle, également appelée identité individuelle qui se définit par le « je » et 2) l'identité sociale, s'exprimant ainsi en « nous ». En d'autres termes, l'identité est le fruit d'un produit issu du contact entre le psychologique et le social. Dubar (2002) avance que « *l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, de divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* ». À la lumière de cette définition, nous pouvons retenir que l'identité est un construit relevant d'une hétérogénéité de plusieurs phénomènes liés à l'individu, soit de manière directe ou indirecte. Dans cet ordre, Lipianski (1990) affirme que l'identité résulte « *des relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre social et personnel* ».

S'agissant de l'identité professionnelle, elle est une représentation de soi qui s'est développée à partir d'événements marquants l'individu dans différents contextes vécus. Elle s'identifie alors, selon Roux (2011), par deux aspects fondamentaux, à savoir : 1) l'image de soi de même que la manière dont celle-ci est vue par les autres, et 2) le besoin d'affirmation et d'appartenance à un groupe. Dans un angle psychosocial, l'identité professionnelle est une partie de l'identité sociale qui se définit comme celle relative à la prise en conscience de son affiliation à un certain groupe social (Sarr, 2021). En des termes, l'identité professionnelle est définie par Riopel (2006) comme « *l'identité développée dans le cadre de l'exercice d'une fonction* ».

4. Insertion professionnelle - développement professionnel et identité professionnelle des enseignants

Cette contribution aurait manqué de pertinence si l'on n'essayait pas d'établir la nuance entre identité insertion professionnelle, développement professionnel et identité professionnelle des enseignants. Cette dissemblance, une fois établie, nous permet de mieux cerner le nœud de l'étude.

Considérée comme une étape qui n'est pas aussitôt systématique dans sa définition, l'insertion professionnelle dépend, selon Nault (2005) de l'angle sous lequel elle est analysée et du contexte dans lequel elle se déroule. D'après certains, à l'instar de Vallerand, Martineau et Bergevin (2006), « *l'insertion professionnelle est à la fois un processus de construction des savoirs et des compétences, de socialisation au travail et de transformation identitaire* ». Elle est en ce sens comparable à une période de tâtonnement pendant laquelle l'enseignant cherche à installer son « moi personnel », comme l'a si bien souligné certains chercheurs comme Nault (1999). C'est dans cette perspective que certains auteurs ont introduit la notion de durée pour mieux définir le concept d'insertion professionnelle des enseignants. Pour Weva (1999), l'insertion professionnelle s'achève au moment où l'enseignant s'est adapté au fonctionnement de l'établissement scolaire. Ceci est marqué par l'acquisition d'une confiance et compétence avérée et une bonne maîtrise des tâches à effectuer quotidiennement. En outre, l'insertion professionnelle est considérée, par plusieurs chercheurs, parmi les étapes du développement professionnel. Qu'en est-il de ce concept ?

Le développement professionnel est le processus au cours duquel s'opèrent des changements qui permettront aux enseignants de parvenir à améliorer leur enseignement et à maîtriser leur matière et de se mieux sentir à l'aise dans leur environnement de travail. D'après les travaux d'Uwamariya et Mukamurera (2005), le concept de développement professionnel est analysé sous l'angle de deux dimensions : une dimension développementale et une dimension basée sur la professionnalisation des enseignants. La dimension développementale de ce concept est marquée par les différents stades traversés par l'enseignant, allant de celui de la survie au rayonnement professionnel en passant par celui de la consolidation et de la diversification. Dans cette perspective, le développement professionnel est défini selon les termes de Raymond, Butt et Townsend (1992) comme suit : *« comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants »*.

En ce qui concerne la dimension basée sur la professionnalisation, le développement professionnel est marqué par un processus dans lequel l'enseignant s'engage pour acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences en vue de mieux améliorer sa pratique enseignante. Cette acquisition peut se faire à travers une formation continue ou une réflexion sur sa pratique (Schön, 1994). Dans ce sens, le développement professionnel de l'enseignant est dépendance de plusieurs années de service capitalisées par l'enseignant en question (Dean, 1991).

Depuis longtemps, l'on a souvent limité l'identité professionnelle des enseignants à la stricte maîtrise des savoirs pédagogiques. Ceci, du fait que l'espace de rencontre dans lequel s'organise le processus d'enseignement-apprentissage entre l'enseignant et l'apprenant reste la prescription marquée par la discipline enseignée. Or, l'identité professionnelle de l'enseignant est une interpellation de ce dernier du point de vue éthique et politique. Gohier (2002) parle des rapports à l'éthique et aux politiques. En d'autres termes, l'identité professionnelle des enseignants est le résultat issu de la symbiose entre les relations que l'enseignant établit avec les éléments de son espace de travail, y compris les apprenants et les pairs et l'acte pédagogique encre sur les savoirs disciplinaires. À ce propos, Maroy et Cattonar (2002) considèrent que l'identité professionnelle des enseignants et le produit d'une socialisation professionnelle déterminée par la mise en pratique des règles et valeurs affiliées à ce groupe et une construction singulière marquée par l'histoire personnelle et les processus de différenciation et d'identification à autrui. Ici, il est important de considérer que les variables comme la formation de l'enseignant, tant sur le plan académique que professionnelle, sa motivation, sa pratique enseignante et sa collaboration avec les pairs sont nécessaires pour lier cette identité professionnelle à la performance des apprenants.

Plusieurs recherches tentent de montrer l'existence de relation entre l'enseignant et performance scolaire. Hattie (2008), à l'issue d'un méta - analyse sur plus de 800 études relatives aux parvient à souligner l'effet de l'enseignant ainsi que sa pratique de classe constituent des facteurs déterminants de performance scolaire. Par contre, Gohier (2002) souligne que l'identité professionnelle des enseignants ne s'intègre pas forcément sur le champ des pratiques ; mais plutôt, elle appuie et oriente les pratiques en fonction de la perception de l'enseignant en contexte professionnel. À la lumière de tout ceci, l'on pourrait

penser à ces questions suivantes : Quelle pourrait-être l'identité pour l'enseignant ? Est-ce que tous les enseignants sont-ils professionnels ? Comment doit-il faire l'enseignant pour favoriser son identité professionnelle ?

5. Résultats

Il est d'abord question des caractéristiques des enseignants, ensuite des variables relatives à l'exercice de la profession enseignante dont, la motivation, la formation et les années d'expérience, car elles sont décisives dans le processus de construction identitaire des enseignants ; et enfin les observer en corrélation avec les pratiques et la collaboration collégiale pour pouvoir prétendre ou non un lien entre l'identité professionnelle des enseignants et la performance des apprenants.

5.1. Caractéristiques sociodémographiques des enseignants

Ici, l'intérêt est centré sur l'ensemble des caractéristiques au contexte de vie des enseignants engagé dans le cadre de cette étude. Il englobe l'âge, le sexe, la langue et la situation matrimoniale. L'ensemble de ces caractéristiques est mis en relation l'identité professionnelle des enseignants.

Tableau I : Répartition des enseignants selon l'âge le sexe, langue et la situation matrimoniale

<i>Caractéristiques</i>	<i>Indicateurs</i>	<i>Effectifs</i>	<i>Pourcentage(%)</i>	<i>Total</i>	
<i>Age</i>	[20-30]	8	12.5	64	100%
	[30-40]	24	37.5		
	[40-50]	21	32.81		
	[50 et +]	11	17.19		
<i>Sexe</i>	Masculin	51	79.69	64	100%
	Féminin	13	20.31		
<i>Langue</i>	wolof	17	26.57	64	100%
	sérère	7	10.93		
	pular	12	18.75		
	diola	16	25		
	mancagne	5	7.82		
	autres ²	7	10.93		
<i>Situation Matrimoniale</i>	Marié (e)	18	28.12	64	100%
	Célibataire	46	71.88		

Source : Données d'enquête, 2022

Se rapportant à l'âge des enseignants, le tableau (I) décèle quatre intervalles différents : [20-30], [30-40], [40-50] et [50 et +]. Nous observons une prédominance de l'intervalle [30-40], avec 37.5% des participants. Il s'agit, le plus souvent, d'un ensemble composé de jeunes dont l'entrée dans l'enseignement est sanctionnée par l'obtention d'un diplôme professionnel

² Manjack, Péda, Dida, Gout, Fon, Bamiléké et Mandingue.

délivré par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) qui est un centre de formation d'enseignant dédié à cette fin. Ce diplôme obtenu par ces derniers est, pour la plupart, le CAE-CEM ou le CAEM et parfois même le CAES avec un nombre limité de détenteurs parmi les participants. De même, il est important de mettre le point sur les 12.5% des enquêtés, représentant des enseignants dont leur âge varie entre 20 et 30 ans. Cet intervalle regroupe des enseignants qui, malgré l'absence d'une formation professionnelle, ont eu à être recrutés dans des établissements d'enseignement privé avec un diplôme académique et une autorisation d'enseigner délivrée par les Inspections Académiques (IA) et les Inspections d'Éducation et de la Formation (IEF).

Relatif au sexe des enseignants, nous constatons une prépondérance des hommes avec un pourcentage de 79.69 contre 20.31% des femmes (Cf, tableau 1). Cette primauté des hommes sur la junte féminine pourrait s'expliquer par le fait que cette dernière fait souvent face à des réalités socio-culturelles qui causent des dysfonctionnements et des irrégularités dans leur cursus scolaire. Ainsi, les mariages précoces et d'autres représentations sociales ont fragilisé la scolarité de plusieurs femmes. À cela s'ajoute le privilège que ces dernières font sur les autres métiers au détriment de l'enseignement, sans oublier le faible taux de scolarisation des femmes qui reste toujours un défi à relever et une aberration à supprimer en vue de rendre performant le système de l'éducation.

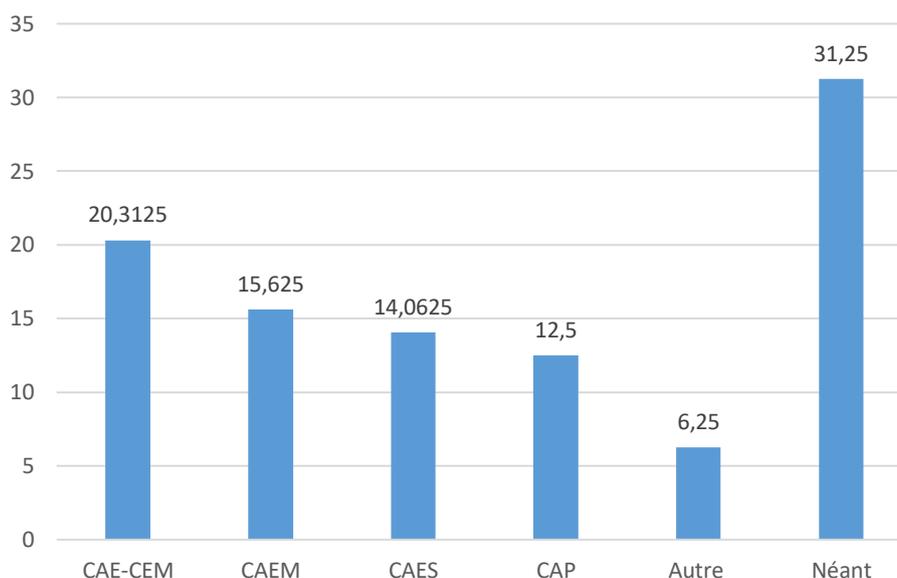
Concernant la variable « langue » des enseignants, le tableau 1 révèle plusieurs, dont le wolof, le pular, le sérère, le diola, le mancagne et autres qui sont essentiellement des ethnies étrangères. Le wolof est la langue la plus représentative du pays avec près de 40% de la population totale et constitue la prédominance dans le cadre de cette étude. Ainsi, 26.57 % des enseignants ont pour langue le wolof. À la suite de ceux-ci, viennent les Diolas avec une part de 25% de l'échantillon. Cette part importante est le fruit d'une forte scolarisation que l'on a constaté, depuis longtemps chez les diolos. Le pular, une des langues les plus répandues dans les contrées africaines occupe 18.75% des données, tandis que les Sérères et toutes les autres langues étrangères représentent respectivement 10.93% de l'échantillonnage. Les Mancagnes occupent 10.93% des données, avec 7.82 %.

L'analyse des données a permis de constater une prédominance des célibataires sur les mariés. Ainsi, la quasi-totalité des enseignants interrogés ne sont pas mariés avec 71.88% de l'échantillon et 28.22 % de ceux-ci sont mariés. À cet effet, la moitié des enseignants impliqués à cette étude sont des jeunes, avec un âge de moins de 40 ans. Cet état de fait peut-être donner comme explication à cette situation relative à la situation matrimoniale des participants à l'étude.

5.2. *Professionnalisation des enseignants*

Dans cette section, les analyses porteront sur le profil professionnel des enseignants caractérisé par le diplôme que l'enseignant a obtenu à l'issue de sa formation professionnelle. Ces diplômes seront mis en relation avec les variables inductives de la performance scolaire.

Figure I : Diplôme professionnel



Source : Données d'enquêtes, 2022

La figure (I) ci-dessus présente différents profils professionnels affiliés aux enseignants. Nous constatons qu'une partie non négligeable des enseignants sont dépourvus de formation professionnelle. En effet, 31.25% des enseignants sont sans diplôme professionnel. Il s'agit des enseignants des écoles privées qui, à défaut d'un diplôme professionnel, sont parvenus à enseigner à l'aide d'une autorisation d'enseigner délivré par les services du Ministère de l'Éducation Nationale. Les 68.75% restant ont suivi une formation professionnelle sanctionnée par un diplôme délivré par cette école de formation. Cet état de fait constitue un avantage pour les apprenants qui vont bénéficier d'un enseignement de qualité. La figure 1 montre différentes catégories de diplômes que sont : le Certificat d'Aptitude de l'Enseignement dans les Collèges (CAE-CEM) avec 20.312% des données, le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Moyen (CAEM) qui représente 15.625% de l'échantillon, le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAES) avec 14.062%, le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) qui prend les 12.5% et d'autres diplômes qui relèvent, le plus souvent, du domaine de la technologie avec 6.25%.

5.3. Motivation des enseignants

Ici, les analyses porteront sur les motivations des enseignants. En d'autres termes, les motifs qui ont poussés les enseignants à s'engager dans la pratique des classes. Ainsi, l'enseignant, en tant que pilier fondamental de la qualité de l'éducation et de la formation, participe à l'amélioration de la performance scolaire des apprenants. Son engagement constitue un facteur motivationnel sans faille pour les élèves.

Tableau II : Répartition des enseignants suivant leur motivation

Motif	Effectif	Pourcentage (%)
Vocation	45	70.312
Manque de choix	6	9.375
Gagner de l'argent	7	10.937
Exigence religieuse	3	4.687
Exigence familiale	3	4.687

Source : Données d'enquête, 2022

Le tableau (II) ci-dessus fait part de différentes motivations des enseignants qui se définissent comme les mobiles qui ont poussé ces praticiens des classes à s'engager dans le domaine l'enseignement. C'est ainsi que, la grande partie des enseignants ont manifesté une motivation intrinsèque, autrement dit, pour ces derniers, l'enseignement est une activité qui leur procure une satisfaction personnelle. De cette motivation à caractère personnelle, pourraient résulter un engagement ainsi qu'un investissement déployé dans la pratique de classe par l'enseignant - de tels engagement et investissement participent à performer les apprenants afin d'obtenir de bons résultats scolaires. Ainsi, la quasi-totalité des enseignants interrogés déclare que « *la profession enseignante* » constitue une vocation pour eux, soit 70.312 % des enquêtés. Par contre, d'autres se sont embarqués dans l'enseignement qu'à travers des déterminants liés à la motivation extrinsèque. Le tableau (II) révèle que 10.937% de l'échantillon sont devenus enseignants en raison des situations économiques défavorables et le souci de satisfaire les besoins primaires de la vie sont les principaux mobiles. C'est ce qui explique le fait qu'ils ont choisi l'enseignement comme activité professionnelle. Dans ce même ordre, il est à constater que 4.687% considère l'enseignement comme un sacerdoce, ce qui fait qu'ils ont été uniquement motivés par des facteurs religieux. Il s'agit des enseignants qui s'activent, le plus souvent, dans des écoles confessionnelles qu'on a eu à visiter lors des enquêtes effectuées sur le terrain. Par ailleurs, les facteurs sociaux sont aussi décisifs dans le choix professionnel de certains enseignants. Le tableau (II) montre également 4.687% qui ont été motivé par leur famille, soit par l'un des géniteurs, tandis que 10.937% de l'échantillon s'active dans l'enseignement que par manque de choix. Ces derniers, à défaut de trouver leur profession de rêve après des années d'étude, se retrouve dans l'enseignement qu'ils considèrent comme une passerelle, dans la mesure où ils ne vont pas tarder à s'orienter dans d'autres professions offrant de meilleures énumérations, une fois l'occasion se présente.

5.4. L'identification des enseignants

Les analyses porteront, ici, sur l'identification des enseignants impliqués dans le cadre de cette étude. Ainsi, nous désignons par identification le processus par lequel l'enseignant se différencie de l'autre et se saisit comme moyen distinct de lui.

Tableau III : Identisation des enseignants

<i>Caractéristiques</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage (%)</i>
<i>Néant</i>	28	43.75
<i>Méthode d'enseignant</i>	10	1.562
<i>Caractère personnel</i>	26	40.675

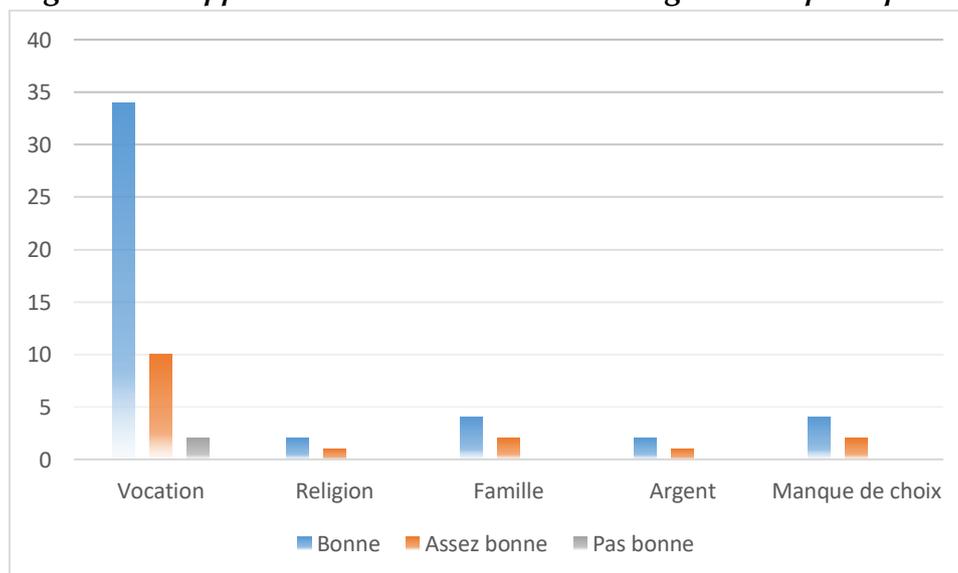
Source : Données d'enquêtes, 2022

Le tableau (III) révèle plusieurs critères d'identisation des enseignants. Individuellement, chaque enseignant présente un caractère personnel qu'il se sert pour se distancier de l'autre. En effet, 40.675% des enseignants affirment une particularité qui la différencie de ses pairs. Cette particularité, gravée sur la personnalité de l'enseignant varie entre la ponctualité, la timidité, l'ouverture ... Dans ce même ordre, d'autres enseignants ont déclaré que leur différence, par rapport aux autres, réside dans les pratiques enseignantes. Ainsi, 1.562% des participants se distinguent des autres par les méthodes qu'ils utilisent pour mener à bien leur enseignement, au moment où les 43.75% restant considèrent qu'il n'y a rien qui les différencie des autres.

5.5. *Motivation des enseignants et pratiques de classe*

Les données recueillies après des enquêtes révèlent une relation entre la motivation des enseignants et les pratiques enseignantes. Ce que donne l'idée selon laquelle l'enseignant intrinsèquement motivé, est gage d'une performance scolaire, de par ses pratiques de qualité.

Figure II : Rapport entre motivation des enseignants et pratique de



Source : Données d'enquête, 2022

La figure (II) met en relation les variables « *Motivation* » des enseignants et la « *Pratique enseignante* ». Il s'agit de voir l'apport de la variable motivation sur les rendements scolaires, et éventuellement sur les performances scolaires. Ainsi, nous constatons que plus l'enseignant est intrinsèquement motivé, plus ses pratiques sont bonnes, ce qui permettrait

aux apprenants de comprendre et d’assimiler les enseignements délivrés en vue de réaliser une bonne performance scolaire.

Par ailleurs, cette motivation constitue une force leur permettant de mieux s’engager dans les pratiques, avec des investissements intellectuels de taille, y compris des formations, et recherches dans la perspective faciliter aux apprenants la réussite dans les tâches scolaires.

5.6. Formation professionnelle des enseignants, collaboration avec les pairs et pratique de classe

Ici, il est question de procéder à une analyse tri-variée. Les variables « Diplôme professionnel », « Pratique de classe » et « Relation avec les pairs » sont mises en corrélation pour le niveau de signification afin de prédire l’influence que cet ensemble pourrait exercer sur la performance des apprenants.

Tableau IV : Rapport entre Diplôme professionnel, Pratique de classe et relation avec les pairs

Corrélation		Diplôme professionnel	Pratique de classe	Relation avec les pairs
Diplôme professionnel	Coefficient	1	0.018	- 0.275
	Sig (bilatéral)		0.890	0.028
	N	64	64	64
Pratique de classe		0.018	1	0.020
		0.890		0.873
	N	64	64	64
Relation avec les pairs		- 0.275	0.020	1
		0.028	0.873	
	N	64	64	64

Source : Données d’enquête, 2022

Les résultats du tableau (IV) révèlent que la corrélation des variables « Diplôme professionnel », « Pratique de classe » et « Relation avec les pairs » est significative au niveau $0.01 < 0.5\%$. Cela traduit le rejet de l’hypothèse nulle qui consiste à une absence de relation entre « Diplôme professionnel », « Pratique de classe » et « Relation avec les pairs ». En outre, la probabilité d’obtenir un coefficient de cette taille chez les enseignants ou les trois variables ne font pas l’objet d’une association est de moins 5%. Il en résulte de cela une acceptation de l’hypothèse alternative ; c’est-à-dire qu’il y a l’existence d’une relation linéaire entre ces variables citées plus haut.

Par ailleurs, il ressort des tests de corrélation que la formation professionnelle des enseignants, de même que la collaboration entre pairs améliorent sensiblement les pratiques de classe ; ce qui crée une mobile favorisant la performance scolaire des apprenants. Ceci montre l’importance de la formation professionnelle pour une bonne tenue de classe. En effet, ces formations sont des occasions où les futurs enseignants sont familiarisés avec les approches pédagogiques et les bonnes manières qui identifient un enseignant. De même, les cellules de pairs sont des rendez-vous de partages de connaissances et d’expériences, ce

qui constitue une source motivante de l'enseignant à améliorer ses pratiques afin de faire acquérir davantage de compétences aux apprenants.

6. Discussion

De nos jours, la profession enseignante est devenu beaucoup plus complexe dans la mesure où le rôle de l'enseignant ne se limite plus à la transmission des connaissances au sein d'une salle de classe. Compte tenu des changements et bouleversements auxquels les sociétés font face, le métier de l'enseignant, en dehors des classes consiste à socialiser les apprenants aux valeurs et normes de la société. Ceci étant, les variables constructives de l'identité professionnelle des enseignants sont importantes, du fait qu'elles aident les apprenants à réaliser de meilleures performances scolaires qui se manifestent éventuellement sur la performance réalisée dans les tâches.

L'effet de la formation professionnelle des enseignants sur la performance des apprenants a toujours été l'objet de tension au sein des chercheurs et spécialistes de l'éducation. Si les résultats de certaines recherches comme celles menées aux États Unies par Harris et Sass (2010) qui ont démontré une absence de signification découlant de la corrélation entre la variable enseignant et le résultat scolaire, d'autres confirment le contraire. C'est l'exemple de l'étude menée en Guinée par le PASEC auprès de 2000 enseignants repartis en deux groupes de formation : l'un a suivi deux années de formation théorique et l'autre une année de formation professionnelle axée sur les pratiques enseignantes. Les résultats de ces études ont révélé une influence exercée par la formation professionnelle sur les performances des apprenants.

Plusieurs travaux (Joel, 2008 ; Bressoux, 2012) menés dans le cadre des performances scolaires des apprenants se sont intéressés aux relations établies entre les enseignants. En effet, la collaboration avec les pairs a été toujours considéré par les chercheurs et les praticiens de l'éducation comme un moyen d'améliorer des pratiques scolaires. Ce qui va inévitablement aider les apprenants à réaliser de bonnes performances scolaires (Goddard et Coll, 2007). De même, d'autres études ont avancé que cette collaboration profite mieux aux enseignants qu'aux apprenants, Hourcade et Bauwens (2002), citez quelques-uns encore.

L'engagement et la motivation intrinsèque des enseignants sont aussi comptés par des recherches parmi les facteurs susceptibles de rendre performants les systèmes éducatifs. En tant qu'acteur de premier rang dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant est toujours mis au centre de la réussite des apprenants. Des études ont montré que la réalisation des performances et d'objectifs liés à la qualité des systèmes scolaires se passe par des enseignants motivés et bien formés (UNESCO, 2016).

Conclusion

L'objectif de départ est de comprendre les différents déterminants de l'identité professionnelle des enseignants, de même la performance qu'ils suscitent chez les apprenants du moyen secondaire. Les données recueillies à l'aide d'un questionnaire adressé aux enseignants qui sont au nombre de 64 individus ont permis de faire la

corrélation entre l'identité professionnelle des enseignants et la performance des apprenants.

Suivant une approche quantitative, l'analyse des données a décelé plusieurs déterminants, relatifs à l'identité professionnelle des enseignants, susceptibles de créer un effet sur la performance des apprenants dans le cycle moyen secondaire. Parmi ces déterminants, nous avons : la formation professionnelle des enseignants, la motivation des enseignants, l'identisation...

L'ensemble de ces déterminants, mis en relation avec les variables telle que la collaboration avec les pairs et la pratique des classes, nous permet de déduire un lien entre l'identité professionnelle des enseignants et la performance des apprenants du cycle moyen-secondaire à Dakar (Sénégal).

Références bibliographiques

- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions des scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, n°12, p. 208-217. Les découvertes : Paris.
- Dean, J. (1991). *Professional Development in School*. Open University Press: Buckingham.
- Dubar, C. (2002). La crise des identités : l'interprétation d'une mutation. *Revue française de pédagogie*, vol, 39, p.158-162. ENS : Lyon.
- Gohier, C. (1998). Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire. *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques* pp. 189-21. Presses de l'Université de Ottawa: Ottawa.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.
- Joel, C. (2008). Liens entre pratiques d'enseignement et performances scolaires au cours préparatoire. Etude comparative entre les classes à effectif réduit et des classes à effectif habituel. *Les dossiers des sciences de l'éducation. Les pratiques d'Enseignement-Apprentissage : Etat des lieux*, n°19, p. 103-117. PUM : Montréal.
- Lipianski, E.M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langage*, n° 97, p. 31-37. Armand Collins : Paris.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n° 18, p. 1-27.
- Nault, G. (2005). Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, p. 139-159. De Boeck : Bruxelles.
- CONFEM. (2014), Performance des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne – compétence et facteurs de réussite au primaire. PASEC.

- Riopel, M.-C. (2006). Apprendre à enseigner une identité professionnelle à développer. PUL : Québec.
- Raymond, D., R. L. Butt et D. Townsend. (1992). Contexts for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories. *Understanding Teacher Development*, p. 143-161. Teachers College Press: New York.
- Roux, P- T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Recherche en éducation*, 1(11), p.39-54. Université de Nantes : France.
- Sarr, E-I. (2021). Le poids de l'héritage psychologique du nom dans la construction de l'identité sociale et son impact sur le pari du « VIVRE ENSEMBLE ». *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations : Ziglôbitha*, Université Peleforo Gon Coulibaly : Côte d'Ivoire.
- Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques : Montréal.
- Uwamariya, A. et J. Mukamurera. (2005). Le développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155. Canada.
- Weva, K. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, p. 187-208. De Boeck et Larcier : Bruxelles.