



**Analyse des pratiques d'encadrement des enseignants du secondaire : enjeux et perceptives
dans la ville de Kabinda**

NSANGUA-MUNANGA Félicien, KABANZA KALALA Justin, MUKIEKIE-TSHITE
Augustin, MBAYO LUKASU Modeste, MATUNGULU-KADIFWANDA Marguerite

Résumé

Cette étude examine les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants du secondaire et leur perception de la suffisance de cet accompagnement. À partir d'une méthodologie mixte mobilisant 126 enseignants, des entretiens et une analyse documentaire, elle met en évidence une réalité contrastée de l'encadrement professionnel.

Les résultats indiquent un accès inégal et souvent irrégulier à l'encadrement pédagogique, ainsi qu'une perception fortement partagée entre satisfaction et insatisfaction. Les analyses statistiques montrent que la régularité de l'encadrement influence partiellement cette perception, mais sans relation forte ni systématique. Par ailleurs, les formes d'encadrement, dominées par les réunions pédagogiques, n'exercent pas d'effet significatif isolé sur le jugement des enseignants.

En somme, l'étude révèle que la suffisance perçue de l'encadrement dépend moins de sa forme que de sa continuité, de sa qualité et de sa pertinence, soulignant la nécessité d'un accompagnement plus structuré et centré sur les besoins réels des enseignants.

Mots clés : Encadrement pédagogique ; enseignants du secondaire ; développement professionnel ; supervision pédagogique ; perception des enseignants ; pratiques d'encadrement; qualité de l'enseignement ; accompagnement pédagogique.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.20827523>

Introduction

Dans un contexte éducatif marqué par des mutations profondes liées à la mondialisation, aux réformes curriculaires et aux exigences accrues de la qualité de l'enseignement, la question de l'encadrement des enseignants occupe une place centrale dans les politiques éducatives contemporaines. L'efficacité des systèmes scolaires repose en grande partie sur la compétence professionnelle des enseignants, laquelle se construit, se développe et se régule à travers des dispositifs d'accompagnement et de supervision pédagogique adaptés (Philippe Perrenoud, 2001 ; Andy Hargreaves, 1994). Ainsi, l'encadrement pédagogique apparaît non seulement comme un levier de professionnalisation, mais également comme un facteur déterminant de la qualité des apprentissages des élèves (Linda Darling-Hammond, 2000 ; Lee Shulman, 1987).

Dans cette perspective, les pratiques d'encadrement des enseignants du secondaire suscitent un intérêt croissant dans le champ des sciences de l'éducation. Elles englobent un ensemble d'actions, de stratégies et d'interactions mises en œuvre par les acteurs chargés de superviser, soutenir et évaluer les enseignants, notamment les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les chefs d'établissement (Michael Fullan, 2001 ; Claude Lessard, 2008). Ces pratiques, loin d'être neutres, sont influencées par des logiques institutionnelles, des représentations professionnelles et des contextes socioculturels spécifiques (Pierre Bourdieu, 1994 ; François Dubet, 2002). Dès lors, leur analyse permet de mieux comprendre les dynamiques de fonctionnement des systèmes éducatifs ainsi que les conditions d'amélioration des performances pédagogiques.

Cependant, malgré l'importance accordée à l'encadrement pédagogique, de nombreuses études mettent en évidence des limites dans sa mise en œuvre, notamment en ce qui concerne son caractère parfois prescriptif, son manque de suivi ou encore l'insuffisance de formation des encadreurs (Jean-Marie De Ketele, 2010 ; Daniel Tardif, 2006). De plus, la perception qu'ont les enseignants de ces pratiques constitue un élément clé, car elle influence leur degré d'adhésion, leur motivation et, in fine, leur engagement professionnel (Albert Bandura, 2003 ; Richard Ryan, 2000). Une perception négative peut engendrer des résistances, tandis qu'une perception positive favorise une dynamique de développement professionnel continu.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la présente étude, qui vise à analyser les pratiques d'encadrement des enseignants du secondaire à travers une double approche : d'une part, l'identification des modalités concrètes de mise en œuvre de ces pratiques, et d'autre part,

l'exploration des perceptions qu'en ont les enseignants. Cette double entrée analytique permet de mettre en lumière les enjeux sous-jacents à l'encadrement pédagogique, tant du point de vue institutionnel que du point de vue des acteurs de terrain (John Dewey, 1938 ; Lev Vygotsky, 1978).

Dès lors, la problématique centrale de cette recherche peut être formulée comme suit : comment les pratiques d'encadrement des enseignants du secondaire sont-elles mises en œuvre et perçues par ces derniers, et quels enjeux en découlent pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement ? Pour répondre à cette question, l'étude s'articule autour de plusieurs objectifs spécifiques, notamment : analyser les formes d'encadrement existantes, identifier les difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre et examiner les perceptions des enseignants à leur égard. En outre, cette recherche ambitionne de contribuer à une meilleure compréhension des mécanismes d'encadrement pédagogique et à proposer des pistes d'amélioration susceptibles de renforcer l'efficacité du système éducatif (Kenneth Zeichner, 2010 ; Christopher Day, 1999).

Méthodologie

1. Type et approche de la recherche

La présente étude s'inscrit dans une démarche mixte à visée descriptive et analytique, combinant des approches quantitative et qualitative. L'option pour une méthodologie mixte se justifie par la nécessité de saisir à la fois la réalité objective des pratiques d'encadrement et la subjectivité des perceptions des enseignants (John W. Creswell, 2014 ; Abbas Tashakkori, 2009).

L'approche quantitative permet de mesurer les tendances générales relatives aux pratiques d'encadrement, tandis que l'approche qualitative offre une compréhension approfondie des expériences vécues et des significations attribuées par les enseignants (Norman K. Denzin, 2011 ; Yvonna S. Lincoln, 2011).

2. Milieu d'étude

L'étude a été menée dans plusieurs établissements d'enseignement secondaire situés dans la ville de Kabinda. Ce choix se justifie par la diversité des contextes scolaires et des pratiques d'encadrement observées dans cette zone, permettant ainsi une meilleure représentativité des situations étudiées.

3. Population et échantillonnage

La population cible est constituée de l'ensemble des enseignants du secondaire exerçant dans les établissements sélectionnés. À cette population s'ajoutent, dans une moindre mesure, les acteurs de l'encadrement pédagogique tels que les inspecteurs et les chefs d'établissement.

L'échantillon a été constitué selon une technique d'échantillonnage stratifié et raisonné, afin de garantir la diversité des profils (ancienneté, discipline, type d'établissement). Un total de $N = 126$ enseignants a été retenu pour l'enquête quantitative, tandis qu'un sous-échantillon de $n = 10$ inspecteurs a été sélectionné pour les entretiens qualitatifs (Earl Babbie, 2010 ; Matthew B. Miles, 2014).

4. Techniques et instruments de collecte des données

4.1. Le questionnaire

Un questionnaire structuré a été administré aux enseignants afin de recueillir des données quantitatives sur :

- les pratiques d'encadrement dont ils bénéficient ;
- leur fréquence et leur nature ;
- leur perception de l'efficacité de ces pratiques.

Le questionnaire comprenait des questions fermées et des items évalués sur une échelle de Likert, permettant de mesurer les attitudes et les perceptions (Rensis Likert, 1932 ; Louis Cohen, 2018).

4.2. L'entretien semi-directif

Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'un sous-groupe d'inspecteurs, afin d'approfondir les données recueillies par questionnaire. Cette technique a permis d'explorer en profondeur les expériences, les représentations et les attentes des acteurs concernés (Jean-Claude Kaufmann, 2011 ; Steinar Kvale, 2007).

4.3. L'analyse documentaire

Une analyse des documents administratifs et pédagogiques (rapports d'inspection, notes de service, guides pédagogiques) a également été réalisée afin de contextualiser les pratiques d'encadrement observées et de trianguler les données (Uwe Flick, 2014).

5. Validité et fidélité des instruments

Afin de garantir la validité des instruments, le questionnaire a été soumis à une validation de contenu par des experts en sciences de l'éducation. Une pré-enquête (test pilote) a été réalisée auprès d'un groupe restreint d'enseignants pour vérifier la clarté et la pertinence des items.

La fidélité des données quantitatives a été assurée à travers le calcul du coefficient de cohérence interne (alpha de Cronbach), tandis que la crédibilité des données qualitatives a été renforcée par la triangulation des sources et des méthodes (Lee J. Cronbach, 1951 ; Robert K. Yin, 2014).

6. Techniques d'analyse des données

Les données quantitatives ont été traitées à l'aide de statistiques descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes) et, le cas échéant, des tests inférentiels (χ^2 , test de Student) pour analyser les relations entre variables.

Les données qualitatives issues des entretiens ont fait l'objet d'une **analyse thématique**, consistant à identifier, coder et regrouper les unités de sens en catégories pertinentes (Virginia Braun, 2006 ; Victoria Clarke, 2006).

7. Considérations éthiques

Cette recherche a respecté les principes éthiques fondamentaux en sciences sociales. Les participants ont été informés des objectifs de l'étude et leur consentement libre et éclairé a été obtenu. L'anonymat et la confidentialité des données ont été garantis tout au long du processus de recherche.

8. Limites de l'étude

Certaines limites doivent être reconnues, notamment la taille de l'échantillon, les biais liés aux déclarations des participants, ainsi que les contraintes contextuelles pouvant influencer les résultats. Toutefois, les mesures méthodologiques adoptées visent à en atténuer les effets.

Tableau 1 : Accès à un encadrement pédagogique régulier (N = 126)

Modalites	Frequence (n)	%	Ic 95%	Biais	Erreur std.
Oui	52	41,3	34,1	0,0	3,8
Non	34	27,0	20,6	0,0	3,5
Parfois	28	22,2	15,9	0,0	3,3
Pas du tout	12	9,5	4,8	0,0	2,4
Total	126	100,0	—	—	—

L'analyse des données relatives à l'accès des enseignants à un encadrement pédagogique régulier met en évidence une distribution contrastée, révélatrice de disparités importantes dans les pratiques d'accompagnement professionnel.

En effet, 41,3 % des enseignants déclarent bénéficier d'un encadrement régulier, avec un intervalle de confiance à 95 % compris entre 34,1 % et 48,4 %. Ce résultat, bien qu'il constitue la modalité majoritaire, reste en deçà de la majorité absolue, ce qui suggère que l'encadrement pédagogique systématique n'est pas encore pleinement institutionnalisé. Cette situation rejoint les analyses de Michael Fullan (2001), pour qui la régularité du suivi pédagogique constitue un facteur clé de transformation des pratiques enseignantes, ainsi que celles de Philippe Perrenoud (2001), qui souligne l'importance d'un accompagnement continu dans le développement des compétences professionnelles.

Par ailleurs, une proportion non négligeable de 27,0 % des répondants indique ne pas bénéficier d'un encadrement pédagogique, tandis que 22,2 % déclarent y avoir accès de manière occasionnelle (« parfois »). Ces deux catégories cumulées (49,2 %) traduisent une irrégularité significative dans l'offre d'encadrement, susceptible de limiter l'efficacité des dispositifs de

supervision. Les intervalles de confiance relativement étroits (respectivement [20,6 % ; 34,1 %] et [15,9 % ; 28,6 %]) confèrent une robustesse statistique à ces estimations. Cette irrégularité est souvent associée à des contraintes organisationnelles et à un déficit des ressources humaines qualifiées, comme le soulignent Claude Lessard (2008) et Jean-Marie De Ketele (2010).

Plus préoccupant encore, 9,5 % des enseignants affirment ne jamais bénéficier d'un encadrement pédagogique, avec un intervalle de confiance de [4,8 % ; 14,3 %]. Bien que minoritaire, cette proportion n'est pas négligeable et met en lumière l'existence d'une frange d'enseignants totalement exclue des dispositifs d'accompagnement. Cette situation peut engendrer un isolement professionnel et compromettre le développement des pratiques réflexives, comme l'ont montré Donald Schön (1983) et Kenneth Zeichner (2010).

Du point de vue méthodologique, l'absence de biais déclaré (0,0) et les erreurs standards relativement faibles (variant de 2,4 à 3,8) attestent de la fiabilité des estimations obtenues. Cela renforce la crédibilité des résultats et permet d'envisager leur généralisation prudente à la population étudiée.

En somme, ces résultats mettent en évidence un accès inégal et insuffisamment structuré à l'encadrement pédagogique, caractérisé par une coexistence de pratiques régulières, irrégulières et inexistantes. Cette hétérogénéité constitue un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs, dans la mesure où elle peut affecter la qualité de l'enseignement et creuser les écarts de performance entre enseignants. Elle appelle ainsi à une réorganisation des dispositifs d'encadrement, orientée vers plus de régularité, d'équité et d'efficacité dans l'accompagnement professionnel des enseignants du secondaire.

Tableau 2 : suffisance d'encadrement pédagogique des enseignants

Suffisance d'encadrement	Fréquence	%	Biais	Erreur standard	Ic 95 % inférieur	Ic 95 % supérieur
Oui	63	50,0	0,1	4,1	42,1	57,9
Non	62	49,2	-0,1	4,1	41,3	57,1
Neutre	1	0,8	0,0	0,7	0,0	2,4
Total	126	100,0	-	-	-	-

L'analyse de la perception des enseignants quant à la suffisance de l'encadrement pédagogique révèle une distribution quasi parfaitement bipolaire, traduisant une division nette des opinions au sein de la population étudiée.

En effet, 50,0 % des enseignants estiment que l'encadrement pédagogique est suffisant, avec un intervalle de confiance à 95 % compris entre 42,1 % et 57,9 %. Cette proportion, bien qu'elle représente la moitié de l'échantillon, ne permet pas de conclure à une satisfaction majoritaire nette, compte tenu du chevauchement avec la modalité opposée. Ce résultat suggère une appréciation modérément positive mais non consensuelle de l'encadrement, ce qui rejoint les travaux de Linda Darling-Hammond (2000), qui soulignent que la perception de la qualité du soutien pédagogique dépend fortement de sa fréquence, de sa pertinence et de sa contextualisation, ainsi que ceux de Christopher Day (1999), mettant en évidence le rôle du soutien institutionnel dans la satisfaction professionnelle des enseignants.

À l'opposé, 49,2 % des répondants considèrent que l'encadrement est insuffisant, avec un intervalle de confiance de [41,3 % ; 57,1 %], très proche de celui de la modalité « Oui ». Cette proximité statistique indique une absence de différence significative entre les deux groupes, traduisant une perception profondément partagée et potentiellement conflictuelle du dispositif d'encadrement. Cette polarisation peut être interprétée comme le reflet d'inégalités dans la mise en œuvre des pratiques d'encadrement ou d'expériences professionnelles différenciées, comme le suggèrent Michael Fullan (2001) et Claude Lessard (2008), qui mettent en évidence les écarts entre les prescriptions institutionnelles et les réalités de terrain.

Par ailleurs, la proportion d'enseignants adoptant une position neutre est extrêmement faible (0,8 %), avec un intervalle de confiance allant de 0,0 % à 2,4 %. Cette quasi-absence de neutralité indique que les enseignants ont, dans leur grande majorité, une opinion bien tranchée sur la question, ce qui témoigne de l'importance et de la sensibilité du sujet dans leur vécu professionnel. Cette tendance corrobore les analyses d'Albert Bandura (2003), selon lesquelles les expériences directes influencent fortement les jugements et les attitudes, ainsi que celles de Richard Ryan (2000), qui soulignent que la satisfaction des besoins professionnels conditionne les perceptions individuelles.

Sur le plan statistique, les erreurs standards relativement homogènes (4,1 pour les principales modalités) et les biais quasi nuls ne confèrent une bonne fiabilité aux estimations. Toutefois, le chevauchement important des intervalles de confiance entre les modalités « Oui » et « Non »

invite à la prudence dans l'interprétation et suggère l'absence de différence statistiquement significative entre ces deux positions.

En définitive, ces résultats mettent en lumière une perception fortement clivée de la suffisance de l'encadrement pédagogique, révélatrice d'un système qui, bien que jugé satisfaisant par une partie des enseignants, demeure perçu comme insuffisant par une proportion équivalente. Cette situation constitue un enjeu majeur pour les décideurs éducatifs, dans la mesure où elle peut affecter la cohésion professionnelle, la motivation des enseignants et, par extension, la qualité des apprentissages. Elle souligne la nécessité d'une amélioration qualitative et quantitative des dispositifs d'encadrement, orientée vers une plus grande équité et une meilleure adaptation aux besoins des enseignants.

Tableau 3: Accès à un encadrement pédagogique régulier selon la forme d'encadrement (N = 126)

Accès a un encadrement régulier	Coaching	Mentorat	Réunion pédagogique	Séance d'animation	Séminaire	Total	Chi-carre	Ddl	P-value
Oui	0	2	37	6	7	52	25,852	12	0,011
Non	0	1	25	4	4	34			
Parfois	4	0	17	3	4	28			
Pas du tout	4	0	7	1	0	12			
Total	8	3	86	14	15	126			

L'analyse croisée entre l'accès à un encadrement pédagogique régulier et les différentes formes d'encadrement met en évidence des variations significatives dans la distribution des pratiques d'accompagnement, confirmées par le test de Chi carré.

En effet, la valeur de Chi carré ($\chi^2 = 25,852$; ddl = 12 ; p = 0,011) indique une association statistiquement significative entre les modalités d'accès à l'encadrement et les formes d'encadrement mobilisées. La p-value étant inférieure au seuil conventionnel de 0,05,

l'hypothèse nulle d'indépendance est rejetée. Cela signifie que le type d'encadrement influence significativement la régularité de l'accompagnement pédagogique. Ce résultat s'inscrit dans la perspective des travaux de Louis Cohen (2018) et John W. Creswell (2014), qui soulignent l'importance de l'analyse des relations entre variables pour comprendre les dynamiques éducatives.

Sur le plan descriptif, les données montrent que la réunion pédagogique constitue la forme d'encadrement dominante, avec 86 occurrences sur 126, soit près des deux tiers de l'ensemble des pratiques recensées. Parmi les enseignants déclarant bénéficier d'un encadrement régulier, 37 sur 52 y accèdent via des réunions pédagogiques, ce qui confirme le rôle central de ce dispositif dans l'organisation de l'encadrement. Toutefois, cette prédominance peut aussi traduire une approche davantage collective et parfois normative de l'accompagnement, comme le soulignent Michael Fullan (2001) et Claude Lessard (2008), au détriment d'un suivi individualisé.

En revanche, les formes d'encadrement plus personnalisées, telles que le coaching (8 cas) et le mentorat (3 cas), apparaissent marginales dans l'ensemble de l'échantillon. Il est notable que le coaching est principalement associé aux modalités « parfois » et « pas du tout », et totalement absent dans les cas d'encadrement régulier. Cette situation suggère une faible institutionnalisation des dispositifs d'accompagnement individualisé, pourtant reconnus pour leur efficacité dans le développement professionnel des enseignants (Christopher Day, 1999 ; Kenneth Zeichner, 2010).

Par ailleurs, les séminaires (15 cas) et les séances d'animation pédagogique (14 cas) occupent une position intermédiaire. Bien qu'ils contribuent à l'encadrement, leur fréquence reste limitée et leur répartition montre qu'ils ne garantissent pas nécessairement un encadrement régulier. Leur impact semble dépendre davantage de leur périodicité et de leur qualité que de leur simple existence, comme le suggèrent Jean-Marie De Ketele (2010) et Philippe Perrenoud (2001).

En analysant les modalités d'accès, on observe que les enseignants déclarant ne jamais bénéficier d'un encadrement (« pas du tout ») sont principalement associés à une faible présence de dispositifs structurés, notamment une quasi-absence de mentorat et de séminaires. Cette situation met en évidence des lacunes importantes dans la couverture du système d'encadrement, susceptibles de renforcer les inégalités professionnelles et d'entraver le développement des compétences pédagogiques.

Globalement, ces résultats mettent en lumière une structuration inégale des pratiques d'encadrement pédagogique, caractérisée par une forte dépendance aux dispositifs collectifs (réunions pédagogiques) et une sous-utilisation des approches individualisées (coaching, mentorat). L'existence d'une relation statistiquement significative entre les formes d'encadrement et leur régularité souligne l'importance de diversifier et de renforcer les modalités d'accompagnement.

En somme, l'enjeu majeur réside dans la transition d'un encadrement essentiellement formel et collectif vers un accompagnement plus différencié, continu et centré sur les besoins spécifiques des enseignants, condition essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement et favoriser un développement professionnel durable.

Tableau 4 : Association entre l'accès régulier à l'encadrement pédagogique et la suffisance perçue (test du χ^2)

Accès à un encadrement pédagogique régulier	SUFFISANT (OUI)	INSUFFISANT (NON)	NEUTRE	TOTAL	χ^2	DDL	P-VALUE
Oui	34	17	1	52	22,872	6	0,001
Non	6	28	0	34			
Parfois	15	13	0	28			
Pas du tout	8	4	0	12			
Total	63	62	1	126			

L'analyse du tableau met en évidence une relation statistiquement significative entre l'accès régulier à l'encadrement pédagogique et la perception de la suffisance de cet encadrement.

Sur le plan descriptif, parmi les enseignants ayant déclaré bénéficier d'un encadrement pédagogique régulier (n = 52), une proportion majoritaire (34/52, soit 65,4 %) juge cet encadrement suffisant, contre 17 (32,7 %) qui le considèrent insuffisant et une proportion

marginale (1, soit 1,9 %) adoptant une position neutre. Cette distribution suggère déjà une tendance favorable associant régularité et satisfaction quant à la qualité ou à la suffisance de l'encadrement.

Sur le plan inférentiel, la valeur de $\chi^2 = 22,872$ indique une forte divergence entre les fréquences observées et celles attendues sous l'hypothèse nulle d'indépendance. Autrement dit, la probabilité que cette distribution soit due au hasard est très faible (p-value < 0,05, voire < 0,01 selon les seuils conventionnels), ce qui conduit à rejeter l'hypothèse d'indépendance. Il existe donc une association statistiquement significative entre les deux variables étudiées.

D'un point de vue interprétatif, ces résultats confirment que la régularité de l'encadrement pédagogique constitue un déterminant majeur de sa perception comme étant suffisant. En d'autres termes, plus les enseignants sont exposés de manière continue à des dispositifs d'accompagnement (supervision, réunions pédagogiques, coaching, etc.), plus ils tendent à juger cet encadrement adéquat pour répondre à leurs besoins professionnels.

Sur le plan des sciences de l'éducation, cette relation peut être comprise à la lumière des théories du développement professionnel des enseignants, qui soulignent l'importance de la continuité, de la rétroaction formative et de l'accompagnement soutenu dans l'amélioration des pratiques pédagogiques. Un encadrement sporadique ou irrégulier limite les opportunités d'ajustement pédagogique, tandis qu'un encadrement régulier favorise un processus cumulatif d'apprentissage professionnel, renforçant ainsi le sentiment d'efficacité et de satisfaction des enseignants.

En somme, les données empiriques appuient l'idée selon laquelle la régularité de l'encadrement pédagogique n'est pas seulement une condition organisationnelle, mais un levier structurant de la qualité perçue de cet encadrement. Cela implique, sur le plan opérationnel, que les politiques éducatives devraient privilégier des dispositifs d'accompagnement continus et institutionnalisés afin d'optimiser leur impact sur les pratiques enseignantes.

Tableau 5: Accès à un encadrement pédagogique régulier et la perception de la suffisance de l'encadrement

Accès à un encadrement pédagogique régulier	Suffisant (Oui)	Insuffisant (Non)	Neutre	Total	r de Pearson	ρ de Spearman	IC 95 %	p-value (Pearson / Spearman)
Oui	34	17	1	52	0,031	0,088	[-0,071 ; 0,259]	0,734 / 0,330
Non	6	28	0	34				
Parfois	15	13	0	28				
Pas du tout	8	4	0	12				
Total	63	62	1	126				

L'analyse du tableau relatif à la relation entre l'accès à un encadrement pédagogique régulier et la perception de la suffisance de cet encadrement met en évidence une configuration globale caractérisée par une faible association statistique entre les deux variables étudiées.

Sur le plan descriptif, les enseignants ayant déclaré bénéficier d'un encadrement pédagogique régulier (Oui) sont majoritairement enclins à considérer cet encadrement comme suffisant, avec 34 répondants sur 52, soit 65,4 %, contre 17 (32,7 %) qui le jugent insuffisant et une proportion marginale de 1 répondant (1,9 %) exprimant une position neutre. Cette tendance suggère, à première vue, une perception globalement positive associée à la régularité de l'encadrement. Toutefois, cette dynamique n'est pas homogène lorsqu'on observe les autres catégories d'accès.

En effet, parmi les enseignants n'ayant pas un accès régulier à l'encadrement (Non), la majorité estime au contraire que l'encadrement est insuffisant (28 sur 34). Chez ceux ayant un accès occasionnel (Parfois), les perceptions sont relativement équilibrées, avec 15 jugements favorables contre 13 défavorables. Même dans la catégorie des enseignants déclarant ne pas bénéficier du tout d'encadrement, une proportion non négligeable (8 sur 12) considèrent

paradoxalement cet encadrement comme suffisant. Cette dispersion des opinions révèle déjà une absence de tendance linéaire claire entre la fréquence d'accès et la perception de suffisance.

Sur le plan inférentiel, les coefficients de corrélation confirment cette faiblesse de relation. Le coefficient de Pearson ($r = 0,031$) indique une corrélation linéaire quasi inexistante entre les deux variables, tandis que le coefficient de Spearman ($\rho = 0,088$) traduit également une très faible relation monotone. L'intervalle de confiance à 95 % $[-0,071 ; 0,259]$ inclut la valeur zéro, ce qui confirme l'absence d'association statistiquement robuste. Par ailleurs, les tests de significativité révèlent des p-values élevées (0,734 pour Pearson et 0,330 pour Spearman), nettement supérieures au seuil de 0,05, conduisant ainsi à ne pas rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance.

Sur le plan interprétatif, ces résultats indiquent que la régularité de l'accès à l'encadrement pédagogique ne constitue pas, dans cet échantillon, un déterminant significatif de la perception de sa suffisance. Cela suggère que d'autres facteurs jouent un rôle plus déterminant dans la construction de cette perception, notamment la qualité intrinsèque de l'encadrement, la pertinence des contenus proposés, ainsi que les attentes individuelles des enseignants en fonction de leur expérience professionnelle et de leur niveau de compétence.

En conclusion, bien que les tendances descriptives laissent entrevoir une perception légèrement plus favorable chez les enseignants bénéficiant d'un encadrement régulier, les analyses statistiques montrent que cette relation est faible et non significative. La suffisance perçue de l'encadrement pédagogique apparaît ainsi comme un phénomène multidimensionnel, influencé par un ensemble de facteurs qualitatifs dépassant largement la seule fréquence d'accès à l'encadrement.

ANALYSE DE LA RELATION ENTRE LA FORME D'ENCADREMENT PEDAGOGIQUE ET SA SUFFISANCE PERÇUE

Tableau 6: Relation entre la forme d'encadrement et la perception de la suffisance de l'encadrement pédagogique

Forme d'encadrement	Suffisant (Oui)	Insuffisant (Non)	Neutre	Total	χ^2	ddl	p-value
Coaching	3	5	0	8	9,706	8	0,286
Mentorat	1	2	0	3			
Réunion pédagogique	44	42	0	86			
Séance d'animation	6	8	0	14			
Séminaire	9	5	1	15			
Total	63	62	1	126			

L'analyse du tableau portant sur la relation entre la forme d'encadrement pédagogique et la perception de la suffisance de cet encadrement met en évidence l'absence d'une association statistiquement significative entre ces deux variables.

Sur le plan descriptif, il apparaît que la forme d'encadrement la plus représentée est la réunion pédagogique, avec 86 répondants, suivie du séminaire (15), de la séance d'animation (14), du coaching (8) et du mentorat (3). Au sein de la catégorie dominante des réunions pédagogiques, les avis sont relativement équilibrés, avec 44 enseignants estimant l'encadrement suffisant contre 42 le jugeant insuffisant. Cette proximité des effectifs traduit une perception très partagée, voire ambivalente, de cette forme d'encadrement. Les autres formes présentent des effectifs plus faibles, mais ne montrent pas de tendance claire et homogène en faveur d'une perception majoritairement positive ou négative.

Sur le plan inférentiel, le test de chi carré de Pearson indique une valeur de $\chi^2 = 9,706$ avec 8 degrés de liberté et une p-value de 0,286. Cette p-value étant largement supérieure au seuil de significativité de 0,05, l'hypothèse nulle d'indépendance entre la forme d'encadrement et la perception de sa suffisance ne peut être rejetée. Cela signifie que les différences observées entre les catégories de formes d'encadrement ne sont pas statistiquement significatives et peuvent être attribuées au hasard de l'échantillonnage.

D'un point de vue interprétatif, ces résultats suggèrent que la forme sous laquelle l'encadrement pédagogique est organisé (coaching, mentorat, réunions pédagogiques, séances d'animation ou séminaires) n'influence pas de manière déterminante la perception de sa suffisance chez les enseignants. Autrement dit, aucune modalité spécifique ne se distingue clairement comme étant systématiquement perçue comme plus adéquate ou plus insuffisante qu'une autre.

Sur le plan des sciences de l'éducation, cette absence d'association significative peut s'expliquer par le fait que la perception de la suffisance de l'encadrement dépend probablement davantage de la qualité du contenu, de la compétence des encadreurs, ou encore de la pertinence des échanges pédagogiques, que de la forme organisationnelle elle-même. Ainsi, une même modalité d'encadrement peut être perçue différemment selon le contexte, les attentes professionnelles des enseignants et la manière dont elle est mise en œuvre.

En conclusion, les résultats montrent que la forme d'encadrement pédagogique, prise isolément, ne constitue pas un facteur explicatif significatif de la perception de sa suffisance. Cela renforce l'idée selon laquelle la qualité perçue de l'encadrement est un phénomène multidimensionnel, davantage lié aux conditions de mise en œuvre qu'à sa simple modalité organisationnelle.

Discussion

Les résultats de cette étude permettent d'appréhender de manière globale les dynamiques de l'encadrement pédagogique des enseignants du secondaire, tant du point de vue de son organisation que de sa perception. Ils mettent en évidence une réalité complexe, marquée par des effets différenciés selon les dimensions analysées (régularité, forme et perception de la suffisance), ce qui rejoint les perspectives théoriques contemporaines en sciences de l'éducation.

Sur le plan de **l'accès à l'encadrement pédagogique**, les résultats révèlent une situation caractérisée par une forte hétérogénéité, où seule une minorité relative d'enseignants bénéficie d'un encadrement régulier. Cette situation rejoint les constats de Michael Fullan (2001), qui souligne que les systèmes éducatifs en transition présentent souvent des dispositifs d'accompagnement fragmentés et inégalement distribués. De même, Philippe Perrenoud (2001) insiste sur le fait que le développement professionnel des enseignants ne peut être effectif que si l'accompagnement est continu et structuré. Or, la présence d'un encadrement irrégulier

observée dans cette étude confirme l'écart entre les prescriptions théoriques et les réalités organisationnelles.

En ce qui concerne la **perception de la suffisance de l'encadrement**, les résultats montrent une polarisation quasi symétrique entre satisfaction et insatisfaction. Cette division rejoint les analyses de Linda Darling-Hammond (2000), qui démontre que la qualité perçue du soutien pédagogique dépend fortement de sa cohérence et de son adéquation aux besoins des enseignants. Le fait que la perception soit fortement partagée dans cette étude peut s'expliquer par des expériences professionnelles différenciées, comme le souligne également Albert Bandura (2003), selon lequel les perceptions d'efficacité sont fortement influencées par les expériences individuelles et les contextes d'apprentissage.

Concernant la **relation entre la régularité de l'encadrement et sa suffisance perçue**, les résultats montrent une association statistiquement significative mais de faible intensité. Cette tendance partiellement positive confirme les travaux de Lee Shulman (1987) et de Christopher Day (1999), qui soutiennent que la continuité de l'accompagnement favorise le sentiment de compétence professionnelle. Toutefois, l'absence de relation forte dans cette étude suggère que la régularité, bien qu'importante, ne constitue pas un facteur exclusif de satisfaction. Cela peut s'expliquer par le fait que la qualité du contenu et la pertinence des interventions jouent un rôle plus déterminant que leur simple fréquence, comme le souligne également Kenneth Zeichner (2010) dans ses travaux sur la formation continue des enseignants.

En revanche, l'analyse de la **forme d'encadrement pédagogique** montre une absence d'effet significatif sur la perception de sa suffisance. Ce résultat est cohérent avec les travaux de Claude Lessard (2008), qui soulignent que les dispositifs institutionnels d'encadrement, lorsqu'ils sont trop standardisés (comme les réunions pédagogiques dominantes dans cette étude), perdent en efficacité lorsqu'ils ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des enseignants. De même, Jean-Marie De Ketele (2010) met en évidence que l'efficacité de l'encadrement dépend davantage de la qualité des interactions pédagogiques que de leur format organisationnel.

Par ailleurs, la faible présence du coaching et du mentorat dans les résultats de cette étude contraste avec les recommandations de John W. Creswell (2014), qui insiste sur la complémentarité des approches individualisées et collectives dans les dispositifs de formation

professionnelle. L'absence d'effet significatif de ces formes pourrait s'expliquer par leur faible institutionnalisation et leur usage encore marginal dans le contexte étudié.

Enfin, les résultats globaux confirment une idée centrale partagée par plusieurs auteurs, notamment Donald Schön (1983) et Lev Vygotsky (1978), selon laquelle le développement professionnel des enseignants repose avant tout sur des interactions réflexives, continues et contextualisées. Ainsi, l'encadrement pédagogique ne peut être efficace que s'il dépasse la logique formelle pour s'inscrire dans une dynamique d'accompagnement réflexif et individualisé.

Synthèse interprétative

En définitive, cette étude montre que ni la forme d'encadrement ni sa seule régularité ne suffisent à expliquer la perception de sa suffisance. Les résultats convergent vers l'idée que l'encadrement pédagogique est un phénomène multidimensionnel, où la qualité, la pertinence et la contextualisation des pratiques jouent un rôle plus déterminant que leur fréquence ou leur structure formelle. Cette conclusion rejoint les perspectives contemporaines en sciences de l'éducation, qui privilégient une approche intégrée et qualitative du développement professionnel enseignant.

De manière globale, cette étude met en évidence que l'encadrement pédagogique des enseignants du secondaire est un dispositif structurellement présent mais inégalement distribué, et surtout diversement perçu selon les expériences professionnelles. L'analyse montre que la régularité de l'encadrement exerce une influence positive mais limitée sur la perception de sa suffisance, tandis que la forme d'encadrement ne constitue pas un facteur déterminant significatif. Ces résultats traduisent la complexité des mécanismes d'accompagnement professionnel, qui ne peuvent être réduits à des variables organisationnelles isolées.

Sur le plan théorique, ces constats rejoignent les analyses de Michael Fullan (2001), qui souligne que les réformes éducatives échouent souvent lorsque l'accompagnement des enseignants reste fragmenté et insuffisamment structuré. De même, Philippe Perrenoud (2001) insiste sur la nécessité d'un encadrement continu et réflexif pour favoriser un réel développement des compétences professionnelles, ce que les résultats de cette étude confirment partiellement, notamment en montrant que la régularité améliore la perception sans toutefois la déterminer totalement.

Par ailleurs, la forte polarisation des perceptions observée dans cette recherche est cohérente avec les travaux de Linda Darling-Hammond (2000), qui met en évidence que la qualité perçue de l'encadrement dépend fortement de son adéquation aux besoins réels des enseignants et de sa contextualisation. Cette divergence de perception peut également s'expliquer à la lumière de Albert Bandura (2003), selon lequel les jugements professionnels sont largement façonnés par les expériences individuelles et les niveaux d'auto-efficacité perçue.

Concernant l'absence d'effet significatif de la forme d'encadrement, les résultats confirment les observations de Claude Lessard (2008) et de Jean-Marie De Ketele (2010), qui soulignent que les dispositifs institutionnels standardisés, tels que les réunions pédagogiques, perdent en efficacité lorsqu'ils ne sont pas accompagnés d'un véritable suivi individualisé et contextualisé. Dans la même perspective, Kenneth Zeichner (2010) met en avant l'importance de dispositifs hybrides combinant accompagnement collectif et mentorat individualisé pour renforcer l'impact du développement professionnel.

Enfin, cette étude converge avec les approches de Donald Schön (1983) et Lev Vygotsky (1978), qui considèrent que l'apprentissage professionnel repose avant tout sur des interactions réflexives, continues et socialement situées, dépassant ainsi la simple logique administrative de l'encadrement.

Conclusion générale

Cette étude avait pour objectif d'analyser les pratiques d'encadrement pédagogique des enseignants du secondaire ainsi que leur perception de la suffisance de cet accompagnement. En mobilisant une approche mixte auprès de 126 enseignants, les résultats ont permis de mettre en lumière une réalité éducative à la fois contrastée et révélatrice des dynamiques actuelles de l'encadrement professionnel.

Les analyses descriptives ont montré que l'accès à l'encadrement pédagogique demeure inégal et souvent irrégulier, avec une coexistence de situations allant d'un accompagnement régulier à une absence totale d'encadrement pour certains enseignants. Cette hétérogénéité traduit un déficit d'harmonisation des dispositifs d'accompagnement, susceptible d'affecter l'équité dans le développement professionnel.

Sur le plan de la perception, les résultats révèlent une forte polarisation entre enseignants estimant l'encadrement suffisant et ceux le jugeant insuffisant, illustrant l'absence de consensus

sur la qualité du dispositif. Toutefois, les analyses inférentielles indiquent que la régularité de l'encadrement exerce une influence limitée mais non systématique sur cette perception, tandis que la forme d'encadrement ne présente pas d'effet statistiquement significatif.

Ainsi, les résultats convergent vers l'idée que la suffisance perçue de l'encadrement pédagogique ne dépend ni exclusivement de sa fréquence ni de sa modalité organisationnelle, mais relève plutôt d'un ensemble de facteurs qualitatifs tels que la pertinence des contenus, la qualité des interactions pédagogiques et l'adéquation aux besoins réels des enseignants. Cette conclusion rejoint les perspectives théoriques qui insistent sur le rôle central de l'accompagnement réflexif et contextualisé dans le développement professionnel enseignant.

En définitive, cette recherche souligne la nécessité de repenser les dispositifs d'encadrement pédagogique en les orientant vers des approches plus intégrées, continues et personnalisées. Il apparaît essentiel de renforcer non seulement la régularité des interventions, mais surtout leur qualité et leur adaptation aux réalités du terrain, afin de favoriser une amélioration durable des pratiques enseignantes et, par conséquent, de la qualité de l'enseignement

Bibliographie (Normes APA 7e édition)

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Seuil.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- De Ketele, J.-M. (2010). *L'évaluation des compétences*. De Boeck.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Teachers College Press.
- Lessard, C. (2008). La profession enseignante et ses transformations. *Revue française de pédagogie*, 162, 91–104.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Tardif, M. (2006). *L'enseignement comme travail*. Presses de l'Université Laval.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- De Ketele, J.-M. (2010). *L'évaluation des compétences*. De Boeck.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Lessard, C. (2008). La profession enseignante et ses transformations. *Revue française de pédagogie*, 162, 91–104.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF éditeur.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347679>