



Incidence de la massification scolaire sur l'engagement social des enseignants des écoles primaires publiques

NAKPAKPERE Souglibé,

Doctorant en sociologie de l'éducation. Université de Kara (Togo)

jblambertini@gmail.com

TCHABLE Boussanlègue,

Professeur Titulaire en Psychologie de l'éducation. Université de Kara (Togo)

tchable10@gmail.com

AKIYO O. Lié Rufain,

Maître de Conférences en Sociologie de l'environnement. Université de Parakou (Bénin)

rufinakiyo@yahoo.fr

RESUME

L'objectif de cette étude vise à mettre en évidence la relation entre l'engagement social des enseignants et la massification scolaire des écoles primaires publiques. Pour ce faire, les données ont été collectées par le biais des interviews et des questionnaires auprès des enseignants. Les questionnaires ont été administrés auprès d'un échantillon de 129 enseignants et 60 autres ont été interviewés. Les analyses de contenus, descriptives, validité, confirmatoire, factorielles et celles de régression ont été conduites. Les résultats ont démontré une bonne validité et fiabilité de l'échelle de mesure utilisée dans cette recherche. Les conclusions auxquelles l'on est parvenu montre à suffisance que les effectifs pléthoriques influencent négativement l'engagement social des enseignants. Par ailleurs, la qualité de l'enseignement et le rendement scolaire des élèves sont liés à l'engagement social des enseignants.

Mots-clés : massification scolaire, engagement social, écoles primaires publiques, enseignant du primaire

Incidence of school massification on public elementary school teachers social engagement

ABSTRACT

The objective of this study is to highlight the relationship between teachers' social commitment and school massification in public elementary school. To do this, data were collected through interviews and questionnaires. The questionnaires were administered to a sample of 129 teachers and 60 others were interviewed. Content analysis, descriptive, validity, confirmatory, factorial and regression analyses were conducted. The results showed a good validity and reliability of the measurement scale used in this research. The conclusions reached show sufficiently that massification or classroom overcrowding negatively influences the social commitment of teachers. Moreover, the quality of teaching and students' academic performance is related to teachers' social commitment.

Keywords: school massification, social commitment, public elementary schools, elementary school teacher

INTRODUCTION

Les dernières rencontres internationales sur l'Education Pour Tous (EPT) (Jomtien 1990, Dakar 2000, Education Pour Tous 2014, Incheon 2015) y compris les nouvelles réalités politiques, sociales, démographiques, économiques et culturelles des pays africains ont obligé ces derniers à réfléchir sur l'école, sa mission et son organisation. Dans cette perspective, la majeure partie des Etats africains ont rendu gratuit le préscolaire et le cours primaire permettant à tous les enfants en âge de fréquenter l'école. À la suite de ces réformes, les classes ont connu une croissance démographique avec en moyenne 53 élèves par enseignant dans les écoles primaires alors que par le passé, la moyenne de cet effectif n'était que de 40 élèves (Mukankunzi, 2006).

Suivant la réforme de l'enseignement promulguée par l'ordonnance n° 16 du 06 mai 1975, le Togo a affirmé sa volonté de faire de l'éducation et de la formation l'une de ses priorités. Les objectifs de cette réforme de 1975 étaient d'aboutir à une école réellement démocratique offrant des chances égales à tous les citoyens afin de les rendre plus efficaces, plus rentables et adaptées aux réalités du pays. Ce sera en 2008 que cette réforme connaîtra son effectivité avec la gratuité du préscolaire et du primaire. Ce qui occasionne un flux d'effectifs d'élèves dans les salles de classes avec plusieurs conséquences dont la massification scolaire qui, va engendrer l'inadaptation des infrastructures enfonçant le vécu des acteurs éducatifs notamment les enseignants dans un état critique. Cette politique d'Education Pour Tous (EPT) mise de l'avant par le Togo serait-elle à contre sens d'un enseignement de qualité ? C'est dans ce contexte que s'inscrit cette étude. Elle cherche à comprendre et à expliquer l'effet de la massification scolaire sur l'engagement social des enseignants des écoles primaires publiques de la ville de Kara.

Pour ce faire, l'étude part de la question de savoir quel est l'effet de la massification scolaire sur l'engagement social des enseignants ? Ce faisant, elle emprunte une approche empirique se déroulant selon une logique de compréhension et d'explication du phénomène de massification scolaire au Togo. Dans la recherche de réponse à la question posée, l'étude se développe davantage autour de l'hypothèse selon laquelle la massification scolaire influencerait négativement l'engagement professionnel chez les enseignants.

1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'enseignement primaire a pour but d'assurer, à tous les enfants, la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux, de donner à tous les enfants d'âge scolarisable, l'instruction et l'éducation de base indispensables à leur développement et à celui du pays. Par ailleurs, l'universalisation de l'enseignement primaire participe au respect du droit de l'enfant à l'instruction et contribue à la lutte contre la pauvreté. L'expérience de certains pays, en la matière comme l'Ile Maurice, la Namibie et le Cap Vert, montre qu'il n'est pas possible de mener à bien le développement durable du pays en ne faisant pas de l'éducation une priorité. Il faut souligner dès lors qu'il n'est également pas possible d'atteindre des taux de croissances économiques escomptés dans le court et le moyen terme, d'envisager une vie sociale mieux organisée sans un niveau d'achèvement d'un primaire de qualité élevé.

Vu son importance dans le développement technologique, économique, social et culturel, chaque pays, chaque société ou chaque famille place l'école comme priorité de ses préoccupations. « *Investir dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement primaire, est crucial pour le développement national* » (Chang, 1996, p. 32 ; Sadou, 2005). Les individus instruits sont, en général, productifs, de même que les sociétés instruites enregistrent des taux de croissances économiques élevés. Beaucoup de bénéfices économiques et sociaux peuvent

être obtenus à long et à moyen terme en faveur de la société des individus éduqués ». C'est dans cette dynamique qu'articulaient Baudelot et Establet (1972, p. 46) : « *dis-moi le nombre d'étudiants et je te dirai la richesse de ton pays* ».

D'après Njaman (1972), « l'inefficacité interne du système scolaire africain est probablement pire que partout ailleurs ». L'insuffisance et l'inadaptation des structures d'accueil dues à l'explosion démographique constituent des casse-têtes pour les gestionnaires des systèmes éducatifs africains. L'augmentation des effectifs d'élèves accentue ce phénomène de massification scolaire dans les écoles. On note en effet, les capacités infrastructures d'accueil des établissements qui n'augmentent pas proportionnellement avec l'accroissement du nombre d'élèves. Cette situation poserait un problème particulier dans les écoles où l'on retrouve des salles surpeuplées de 50 élèves et plus (Sedzro, 2009). L'évolution de la population ces dernières décennies devrait attirer l'attention des décideurs à revoir le système éducatif dans son ensemble (Mukankuzi, 2006). Les résultats définitifs du 4^{ème} Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH4) de 2010 au Togo, atteste cette croissance démographique. Ce dernier recensement montre la population totale résidante du Togo qui est de 6.191.155 habitants dont 3.009 ;095 hommes (48,6%) et 3.182060 femmes (51,4%). Cette population a donc plus que doublé en 29ans, passant de 2.719.567 habitants en novembre 1981 à 6.191155 habitants en novembre 2010. Celle-ci, grandissante et massivement jeune, regorge un nombre élevé d'enfants scolarisables (711 135hbts) c'est- à-dire ayant l'âge compris entre zéro et cinq ans. Sur une population de 7.69940 habitants de la région de Kara, l'on enregistre 95.467 enfants scolarisables soit 20.844 enfants de la ville de Kara (INSEED, 2019). Ces chiffres traduisent le nombre croissant d'enfants en âge scolarisable. Ces effectifs pour des infrastructures inadaptées, constituent un problème majeur pour les acteurs éducatifs, en l'occurrence, les enseignants qui sont en contact et qui accueillent ces élèves.

Un nombre élevé d'enfants font aujourd'hui leur entrée au primaire mais avec les mêmes infrastructures d'accueil. Il est évident que les salles de classes soient débordées d'élèves. Construit pour accueillir un effectif de 30 à 35 élèves, ces effectifs sont de nos jours doublés pour certaines écoles voire triplés pour d'autres et cela se complique davantage. Les effectifs sont élevés mais les infrastructures ne s'y accordent pas (PDC, 2018). La massification scolaire est donc un phénomène réel qui agit sur le rendement scolaire.

Nous avons pu observer dans les écoles primaires publiques de la ville de Kara des classes de 80, voire 95 à 120 élèves pour un enseignant. C'est le cas de l'école primaire publique de Dongoyo qui dispose des classes de CP1 équipées de 21 tables bancs pour 105 élèves. Dans les classes de CP2, 25 tables bancs pour 95 élèves. Ce phénomène de massification scolaire se rencontre tant dans les villes que dans les villages. Ainsi, l'on retrouve des écoles qui ne disposent que de trois salles de classes dans lesquelles on n'a des classes multigrades (CP, CE et CM), ce que les enseignants appellent par jumelage de classes (Enquête de terrain, 2018).

Peu importe le milieu, faut-il souligner que la massification scolaire est un phénomène qui mine le système éducatif. Mais en ville, ce phénomène est aussi crucial que l'on n'oserait y penser. En ville, cette massification scolaire est due, en plus des causes citées pour les villages, aux migrations de tout genre : le déplacement des populations rurales pauvres vers les villes, les migrations des étrangers, tous à la recherche de conditions de vie meilleures. Ainsi, « la ville constitue-t-elle un lieu de brassage des cultures et de mentalités, un lieu de regroupement de toutes les classes sociales » (Tessier, 1969). Compte tenu du coût de la vie, le statut socio-économique des familles pauvres ne leur permet pas de jouir d'un minimum de conditions de vie favorables. Le même constat se dégage au niveau des écoles. Les parents des classes moyennes et pauvres, convaincus que l'école ouvre les portes du devenir des enfants, et donc soucieux de scolariser leurs enfants ne peuvent les inscrire que dans les

écoles publiques à cause de leur gratuité instaurée depuis 2008. Ce qui occasionne une forte demande de scolarisation dépassant l'offre de l'éducation scolaire.

Afin de mieux cerner la problématique de la massification scolaire, un choix aléatoire a été porté sur quelques écoles de la ville de Kara pour mieux observer les effectifs des classes au cœur de la ville. Le tableau suivant présente les effectifs des élèves de quelques écoles primaires publiques de la ville de Kara (2018-2019).

Tableau 1 - Effectifs scolaires des écoles primaires publiques de la ville de Kara par classe.

| Ecoles | Classes | | | | | |
|--------------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | CP1 | CP2 | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 |
| EPP Tchaloudè | 83 | 98 | 62 | 80 | 60 | 61 |
| EPP Agnaram | 69 | 56 | 58 | 56 | 47 | 50 |
| EPP Tomdè | 64 | 58 | 55 | 70 | 55 | 47 |
| EPP Tchintchinda | 65 | 41 | 43 | 52 | 51 | 52 |
| EPP Kara Centrale | 64 | 56 | 54 | 53 | 65 | 58 |
| EPP Dongoyo | 65 | 58 | 78 | 59 | 43 | 42 |

Source : Les auteurs, Enquête de terrain, 2018

Ce tableau ci-dessus présente les effectifs d'élèves observés dans les écoles primaires publiques de Tchaloudè, Agnaram, Tchintchinda, Tomdè, Kara centrale et Dongoyo de la ville de Kara. On peut constater que pour la plupart des classes, l'effectif est supérieur à 40 élèves pour un enseignant. « La gratuité de l'enseignement au primaire public a contribué fortement à maintenir cette évolution. Le ratio nombre d'élèves/enseignant reste encore très élevé dans le public comparé aux autres ordres d'enseignement. Il est de 47 dans le public, 31 dans le catholique et le protestant et seulement de 27 dans le privé laïc. Ce ratio élevé dans le public ne permet pas d'assurer un encadrement efficace des élèves » (DRE Kara, 2016). Il est clair que l'effectif des élèves ne concorde donc pas avec celui requis par la réforme de 1975. A propos des effectifs, la réforme précise clairement que : « pour mener à bien l'opération de la réforme, l'enseignant doit bénéficier d'un effectif raisonnable par classe et d'une prime d'heures supplémentaires, lorsque cet effectif est supérieur à 40 élèves » (Réforme de l'Enseignement au Togo, 1975). Paradoxalement, cette réforme de 1975 n'est appliquée que partiellement. Inutile de démontrer que ces effectifs dépassent de loin ceux prévus par l'UNESCO (2010). Selon cette organisation, la taille d'une classe ne devrait pas dépasser 25/30 élèves. Ce seuil est conseillé pour toutes les écoles. Mais l'Afrique, continent de forte démographie, où se trouve un nombre important de pays en voie de développement et parfois vivant en dessous du seuil de pauvreté, trime à respecter ces normes. Faire face à cette situation et lutter contre le décrochage scolaire, retenir les enfants à l'école, offrir une éducation de qualité en conformité avec le développement durable sont devenues les principales ambitions des pays lors des grandes rencontres des pays sur l'éducation.

Les effectifs raisonnables engendrent de bons rendements scolaires lorsque les élèves ont cette possibilité d'exposer leurs lacunes et d'échanger avec l'enseignant. Dans une posture de massification, il n'est pas aussi aisé de voir émerger cette interaction (méthode active) parce que le contexte n'est pas favorable.

« Dans le cas où l'effectif dans les classes est pléthorique, l'élève est englouti dans la masse et ceci entraîne son échec » (Sedzro, 2009, p. 63). Cette massification a une incidence sur le dévouement de l'enseignant en termes de transmission de savoir/connaissances aux élèves. Ce savoir, qui est transmis suivant des méthodes et pédagogies, nécessite la présence d'un enseignant garant de ce processus pour assurer son application effective. Dewey (1916, p. 460) disait à cet effet que : « les livres et surtout les manuels représentent le savoir et la sagesse du passé et les maîtres en sont les agents transmetteurs. Par eux, sont communiquées connaissances et techniques et aident à consolider les règles de conduites ». L'éducation suppose la transmission du savoir d'un aîné à un novice pour rejoindre les mots de Durkheim (1985, p. 27) qui définit l'éducation comme une « action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres... » Il se pose alors la question de l'engagement social des enseignants vis-à-vis des élèves. Si le ratio maître/élève était respecté, il se peut que les enseignants soient motivés à mieux aider et accompagner les élèves. Ainsi quel est le niveau d'engagement social des enseignants envers leurs élèves ? Comment perçoivent-ils l'engagement social ? Les interactions élèves/enseignants sont-elles favorables aux apprentissages scolaires ?

Nous postulons que l'engagement social des enseignants est faible et cela est intimement lié à la massification scolaire au Togo. Ce faible engagement entraîne un mauvais rendement scolaire.

Cette étude ambitionne d'explorer le niveau d'engagement social des enseignants sur le rendement scolaire des élèves des écoles primaires publiques de la ville de Kara.

2. CADRE METHODOLOGIE

La population cible est constituée uniquement que des enseignants des écoles primaires publiques de la ville de Kara. Pour construire notre échantillon, nous avons opté pour le choix aléatoire des enquêtés et, sur cent vingt-neuf (129) enseignants nous avons 76 femmes et 53 hommes. Ceci donne la possibilité d'estimer les caractéristiques et de tirer les conclusions au sujet d'un tout en ayant examiné une partie. L'échantillon est composé de 59% de femmes et 41% d'hommes. Les enseignants ayant l'âge compris entre 21 et 30 ans font 18% de l'échantillon, soit 22 enseignants. Ceux compris entre 31 à 40 ans, représentent 27%, soit un effectif de 35. Ceux âgés de 41 à 50 ans constituent 29%. Soulignons que cette tranche d'âge est la dominante de notre échantillon. Ceux de 51 ans et plus regroupent 34 enseignants, soit 26%. Ceux-ci ont diversement acquis des certificats et diplômes donnant lieu d'enseigner. De cet échantillon, 33% ont le niveau BEPC ; 12% niveau BAC 1 ; 44% niveau BAC 2 ; 7% niveau licence ; 2% niveau maîtrise et 2% qui ont passé le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP). Ces enseignants se regroupent essentiellement dans deux statuts distincts. D'une part, 9% des enseignants sont des volontaires et 91% des enseignants sont titulaires d'Etat d'autre part. Selon l'expérience, 26% des enseignants interviewés font 5 ans de service, ensuite 22% de cet échantillon ont une expérience située entre 6 et 10 ans. 52%, soit la majorité de l'effectif ayant pris part à cette étude (68 enseignants) ont plus de 10 ans d'expériences.

Cette recherche avec une perspective statistique s'inscrit aussi dans la logique de compréhension et d'explication. Pour ce faire, l'usage mixte des méthodes qualitatives et quantitatives a été favorisé. Après la collecte des données sur le terrain, le logiciel du traitement de données Spss a permis de faire le dépouillement et l'analyse et l'interprétation des tableaux statistiques.

3. RESULTATS

L'objectif de cette recherche, vise à voir si la massification scolaire a une incidence sur l'engagement social des enseignants. En d'autres termes, le souci de la recherche est de voir si les effectifs pléthoriques des classes, liés à la politique de l'Education Pour Tous au Togo favorisent un climat social approprié à la pratique de la pédagogie. C'est pour comprendre ce phénomène qu'une enquête a été réalisée et dont les résultats viennent expliquer le phénomène étudié.

3.1 Effectif de la classe et motivation des enseignants

Les effectifs des classes ont une incidence sur la motivation des enseignants

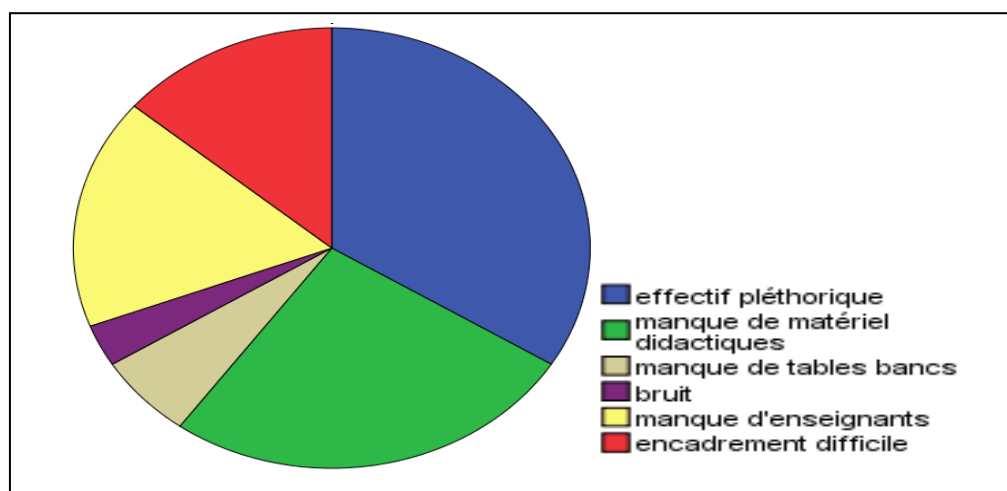
Tableau 2 : Effet des effectifs sur la motivation des enseignants

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | mauvais | 62 | 95.4 | 95.4 | 95.4 |
| | 5.00 | 3 | 4.6 | 4.6 | 100.0 |
| | Total | 65 | 100.0 | 100.0 | |

Source : Les auteurs, Enquête de terrain 2018

Les enseignants sont unanimes en ce qui concerne l'effet de la massification scolaire sur leur motivation. Ceux-ci affirment que la massification scolaire a une influence négative sur leur prestation. 95% soit plus de la majorité des enquêtés agréent que les prestations des enseignants sont en baisse avec les effectifs pléthoriques.

3.2 les difficultés rencontrés par les enseignants



Source : Les auteurs, Enquête de terrain 2018

Les différents résultats précédents montrent des difficultés auxquelles font front les enseignants. 33,8% des enseignants énoncent comme première difficulté les effectifs pléthoriques et 26,2%, le manque de matériels didactiques. Pour 6,2%, c'est le manque de tables bancs pour les élèves, et selon 3,2% c'est le bruit. Cependant, 16,9% rencontre comme

difficulté le manque d'enseignants et 13,8 trouvent l'encadrement très difficile. Plusieurs facteurs sont à l'origine de l'engagement des enseignants. La massification scolaire se révèle être l'un des majeurs facteurs qui affecte le niveau d'engagement social des enseignants.

Ces difficultés sont lourdes de conséquences pour les enseignants qui pensent que la massification scolaire empêche d'être plus près des élèves.

3.3 Massification scolaire et qualité de l'enseignement

La qualité de l'enseignement est négativement associée à nombreux facteurs parmi lesquels la massification scolaire.

Tableau 3 - Effet des sureffectifs sur l'engagement social des enseignants

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Fatigue | 27 | 41.5 | 41.5 | 41.5 |
| Démotivation | 32 | 49.2 | 49.2 | 90.8 |
| Valid Stress | 5 | 7.7 | 7.7 | 98.5 |
| Autres à préciser | 1 | 1.5 | 1.5 | 100.0 |
| Total | 65 | 100.0 | 100.0 | |

Source : Les auteurs. Enquête de terrain 2018

Pour les enseignants la massification scolaire a une incidence importante sur leur personnalité et leur santé psychologique et sociale. 41,5% affirment que le sureffectif d'élèves donne la fatigue ; 49,2% soit la majorité atteste que ce phénomène démotive. 7,7% des enquêtés ont précisé que ce phénomène stress développe une catégorisation inconsciente des élèves.

3.4 Analyse factorielle de l'engagement social (es)

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Fatigue | 27 | 41.5 | 41.5 | 41.5 |
| Démotivation | 32 | 49.2 | 49.2 | 90.8 |
| Valid Stress | 5 | 7.7 | 7.7 | 98.5 |
| Autres à préciser | 1 | 1.5 | 1.5 | 100.0 |
| Total | 65 | 100.0 | 100.0 | |

Le résultat d'une analyse factorielle confirmatoire utilisant AMOS pour évaluer la validité de la mesure a confirmé les indices d'ajustement du facteur. L'indice d'ajustement de qualité du khi-deux ($df = 45$) = 240,63, avec un niveau de valeur p inférieur à 0,001. Du fait de la taille de l'échantillon de cette étude ($N = 129$), le rapport de vraisemblance est sensible à la taille de l'échantillon. Le $CMIN / DF = 2,533$ est moins de 5, ce qui implique que l'ajustement du modèle est acceptable. Les $IFG = 0,914$, le $CFI = 0,928$ sont supérieurs à la valeur limite de 0,9, démontrant ainsi un ajustement acceptable entre le construit et les données. Les valeurs $RMSEA = 0,07$; $IFI = 0,929$ et $TLI = 0,909$ sont toutes supérieures au seuil de 0,9, démontrant un ajustement acceptable du construit aux données. Le $NFI = 0,888$ est légèrement inférieur au seuil de 0,9, mais tolérable.

En définitive, il faut retenir que les enseignants ont conscience de leur désengagement social et ont une perception négative de la massification scolaire. C'est peut-être l'une des raisons qui fait qu'ils s'engagent peu ou pas du tout socialement avec les élèves. Comment expliquer

cette situation pour les enseignants qui ont volontairement choisi ce métier pour s'insérer dans la vie professionnelle et participer au développement de l'éducation ?

4 DISCUSSION

L'éducation suppose la transmission du savoir d'un aîné à un novice. Dans le cadre scolaire, l'enseignant ou le maître est un guide par excellence pour l'enfant ou l'élève dans l'atteinte de cet objectif. Ainsi, celui-ci a pour rôle de contribuer par tous les moyens à l'acquisition des connaissances chez l'élève. Durkheim (1985, p. 27) définit l'éducation comme une « *action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres...* » L'enseignant, dans sa fonction ou dans son rôle de transmetteur de savoir doit s'assurer que les bénéficiaires en ont tiré profit de son enseignement, puisqu'il est au centre de cette activité. Et pour ce faire, il urge qu'un climat de confiance et d'interaction entre maître-élève puisse être effectif. « *En fondant l'éducation sur l'expérience personnelle, il se peut qu'on multiplie, plus que jamais, les contacts entre adultes et enfants, qu'on les rende plus efficaces, plus intimes* », affirme Dewey (1916, p. 460). Il continue pour dire que : « *les livres et surtout les manuels représentent le savoir et la sagesse du passé et les maîtres en sont les agents transmetteurs. Par eux, sont communiquées connaissances et techniques et consolidées les règles de conduites* ». Dans une posture de massification scolaire, il n'est pas aussi aisé de voir émerger cette interaction (méthode active) parce que le contexte ne s'y prête pas.

Celle-ci a une incidence sur le dévouement de l'enseignant en termes de transmission de savoirs connaissances aux élèves. Un enquêteur affirme que : « *Plus le nombre d'élèves est très élevé, plus les cours ne sont pas bien compris et les élèves faibles deviennent de plus en plus faibles et nombreux. Avec les tas de cahiers et de devoirs à corriger, vraiment c'est un casse-tête. Il faut que le gouvernement revoie les effectifs en baisse sinon c'est trop* ». Les effectifs pléthoriques éloignent les enseignants de leurs élèves tout en créant une distance sociale importante ; les élèves ne sont plus suivis selon les difficultés qu'ils présentent. La pédagogie exige des enseignants un accompagnement adéquat des élèves. Malheureusement cet objectif est loin d'être atteint. Un enquêteur soutient que : « *L'enseignant n'est pas un dieu, il ne peut pas faire de la magie pour faire comprendre le cours à tous ses élèves. On ne peut pas ouvrir le cerveau d'un enfant pour lui insérer le savoir. Le système demande assez à l'enseignant sans jamais accompagner les enseignants dans leur mission. Moi j'ai 89 élèves tu ne peux même pas circuler dans les allées pour voir ce que l'enfant écrit. Lors du devoir ce sont les mêmes erreurs qui reviennent. Les parents à la maison aussi ne font rien pour nous aider donc c'est difficile. L'enseignant fait de son mieux, c'est au gouvernement de jouer son rôle à son tour* ».

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, le rôle de l'enseignant est de guider et animer les élèves en les amenant à aimer et à comprendre, enseigner et enfin donner une éducation morale. Ceux-ci unanimement indiquent que dans un contexte des classes surpeuplées, enseigner devient une tâche ardue. « *Nous demandons que les effectifs soient ramenés à 30 ou 35 au plus. Vraiment cela nous permettra de travailler bien avec tous les élèves. Les textes sont là mais ils n'appliquent pas. L'Unesco même exige 20 élèves pour une bonne qualité d'enseignement ; mais chez nous c'est autre chose* » affirme un enquêteur.

La qualité de l'enseignement est négativement associée à la massification scolaire. Autrement dit, dans les classes à effectif pléthorique, les enseignants éprouvent des difficultés à faire passer l'enseignement normalement. Plus les élèves sont nombreux, plus les cours ne sont pas bien compris et les élèves faibles deviennent de plus en plus faibles et nombreux. La tâche de l'enseignant devient plus lourde et les élèves sont laissés pour compte. L'engagement social

des enseignants par ricochet le rendement scolaire varie en fonction des effectifs des classes. La massification scolaire remet en question la qualité de l'enseignement dispensé. Ces résultats corroborent celui de Mukankunzi (2006), Sedzro (2009) et Barroso Da Costa (2014). Les enseignants s'accordent sur le fait que les effectifs influencent leur engagement social.

Du point de vue théorique, cette étude se justifie en faisant référence au béhaviorisme. Elle se caractérise par le rôle central accordé à l'enseignant. Ce dernier devient la personne responsable de toutes les activités qui se passent en classe, alors que le rôle de l'élève devient essentiellement passif. Vienneau (2005) rapporte que l'apprenant ne se contente que de réagir au stimulus fournis par son enseignant. Sa motivation est de type extrinsèque, contrôlée par les renforçateurs externes que lui offre l'enseignant.

4.1 Engagement social des enseignants, un encadrement pédagogique difficile

Majoritairement, les répondants soulignent que la massification scolaire ne permet pas un encadrement abouti. Pour certains enseignants, les classes surpeuplées fatiguent (tableau n°8). Ils sont parfois stressés et manquent de temps pour leurs familles, les maux de têtes à répétition et la fatigue (29 enseignants). Pour d'autres encore, c'est la démotivation totale (36 enseignants). Une enseignante tient les propos suivants : « *Les effectifs pléthoriques vraiment agissent sur l'engagement des enseignants, tu as envie de donner le meilleur de toi mais impossible ; Parfois tu cries pour réclamer l'ordre même dans la classe c'est un problème. On vieillit vite, on tombe très souvent malade, tout le temps les yeux sur les copies à corriger tu finis par avoir mal aux yeux. Tu arrives à la maison abattue tu ne peux plus prendre soin de tes enfants, et ça dégrade le foyer. Parfois on n'est tenté de choisir entre la famille et le travail* ».

Pour les enseignants, lorsqu'ils sont motivés, leurs élèves le sont aussi. Ils fournissent beaucoup d'efforts pour faire maîtriser les cours et amener un grand nombre d'élèves à mieux cerner la leçon véhiculée. Un autre enquêté soutient que : « *Les élèves sont invités à participer dans le processus d'enseignement/apprentissage mais l'enseignant ne peut pas faire l'impossible ; avec nos effectifs là, il faut être un magicien pour faire participer tout. On est souvent obligé d'avancer avec les élèves les plus dynamiques, les forts ; les élèves faibles ne sont pas souvent intéressés ; ils se cachent et ils sont presque perdus, nous ne pouvons pas avoir le temps nécessaire de nous occuper de tous les faibles dans une classe de 68 élèves comme vous le voyez* ».

D'autres encore expriment que par manque de temps, l'enseignant ne peut interroger que les élèves qui ont levé la main et qui croient avoir la bonne réponse, laissant ainsi de côté ceux qui n'ont pas levé la main.

4.2 Absence d'interaction enseignants/élèves

La massification scolaire agit sur les interactions qui se meuvent entre les enseignants et les élèves. Du point de vue empirique, nombreuses études se sont intéressées à la relation enseignant/élèves. La relation que l'enseignant entretient avec ses élèves peut agir pour soutenir ou démotiver les élèves dans l'intérêt qu'ils accordent aux activités scolaires. L'enseignant joue un rôle capital dans la détermination des pratiques des élèves. Il est un modèle et par conséquent le moteur ou la pièce maîtresse de la classe. Le niveau de motivation et de participation des élèves au cours dépend tout entièrement de lui. Dans cette logique, il a été démontré que les enseignants qui arrivent à instaurer une bonne relation, un bon climat avec les élèves sont ceux-là qui présentent de bons rendements.

Les résultats de notre étude viennent renforcer les études déjà menées. De façon spécifique, notre étude a le mérite de démontrer que la massification scolaire a un effet direct sur la qualité de l'enseignement, l'encadrement des élèves, le rendement scolaire des élèves et par ricochet l'engagement professionnel d'une part et l'engagement social d'autre part des enseignants vis-à-vis des élèves. La massification scolaire ne favorise pas l'interaction tant souhaitée entre enseignant/enseigné. L'effectif de la classe étant pléthorique ne permet pas à l'enseignant de mieux échanger avec les élèves. « *Dans une salle de classe pléthorique il est difficile de voir émerger les interactions entre enseignant et élèves* » Mukankunzi (2006). Cela rejoint aussi Mewezino et Tchable (2018) qui reconnaît que « *les taux de réussites et d'échecs des différents établissements illustrent bien l'exemple de l'effet de relation (...)* ». Rousvoal et Zapata (2001) situent l'échec scolaire par rapport à l'efficacité pédagogique de l'enseignant et de la responsabilité de l'école. Pour eux, le questionnement se résume à l'aspect quantitatif, c'est-à-dire les effectifs d'élèves dans les classes et aussi qualitatif pour ne parler que de la qualité des enseignements dispensés par les enseignants. Bref, la massification scolaire ne favorise pas les interactions entre élève/enseignant. Cependant, nous pouvons dire que pour les tenants de cette approche, les causes de l'engagement professionnel des enseignants sont en partie liées aux effectifs pléthoriques dans les classes et à la représentation réciproque élève/enseignant. Cette théorie par conséquent privilégie les interactions entre élève/enseignant. Ce qui n'est pas évident dans notre cas, vu l'effectif des élèves qui empêche l'effectivité de cette pratique entre enseignant/enseigné.

L'enseignement est une profession qui apporte son lot de difficultés et de satisfactions, avec la particularité que celles-ci touchent directement la personne dans son affectivité de même que dans la signification qu'elle attribue à son travail (Abraham, 1982 ; Amiel *et al.*, 1984 ; Firestone et Pennell, 1993 ; Hargreaves, 1994 ; Lightfoot, 1983 ; Lortie, 1975 ; Moyne, 1984 ; Nias, 1984 et 1989 ; Peterson et Martin, 1990 ; Singh et Billingsley, 1998 ; Yee, 1990). Des enseignants s'engagent dans leur profession et, la récompense la plus importante qu'ils en retirent, prend ses sources de la relation qu'ils établissent avec leurs élèves. Cependant, le constat fait à l'issue des résultats de cette étude montre que les enseignants ne sont pas très ouverts aux interactions à cause des sureffectifs d'élèves. C'est ici que s'inscrit tout le sens de l'engagement professionnel des enseignants : il est influencé par ce qui est vécu en classe avec les élèves alors que le rendement scolaire de ces derniers est tributaire du degré d'engagement au travail de leurs enseignants. Cet engagement souhaité des enseignants ne peut sans doute éclore avec les effectifs pléthoriques qui débordent les salles de classes.

Pour ce qui est de l'utilisation du matériel didactique, il est impossible à l'élève de le faire pour la simple raison qu'il ne peut ni observer ni manipuler ce matériel. Pour expliquer comment ils procèdent dans l'exploitation du matériel didactique, certains enseignants, expliquent qu'ils s'adressent à un ou deux élèves qui manipulent le matériel devant la classe et les autres sont invités à suivre. D'autres, remarquent que l'on travaille souvent dans l'abstrait alors que selon eux, l'enseignement devrait passer respectivement par trois stades : stade concret, stade semi-concret et stade abstrait. On peut entendre d'un enseignant ce qui suit : « *Parfois, je m'efforce à circuler dans les rangs mais malheureusement tu ne peux pas donner la chance à tout élève de manipuler vu le temps que tu as pour finir le programme, sans quoi, tu ne finiras pas les programmes et l'on te jugera plus tard. C'est comme si c'est toi l'enseignant qui ne fait pas bien ton travail* ».

Ces récits montrent à quel point les élèves sont laissés pour compte dans l'animation de la classe. Ils ne sont donc ni actifs ni initiateurs de leur apprentissage. Ils montrent également que dans la pratique, l'enseignement dans des classes surpeuplées ne se fait pas, eu égard de la médiation des objets tel que préconisé par le courant socioconstructiviste.

4.3 Engagement social des enseignants et suivi des élèves

Concernant l'aide ou l'assistance apportée à chaque élève de la classe qu'il soit fort ou faible, tous les enseignants interrogés affirment qu'il est impossible pour l'enseignant de s'occuper de chaque élève dans le processus d'enseignement/apprentissage notamment dans le contexte des classes surpeuplées. Voici l'une des interventions des enseignants : *« L'enseignant voit bien la faiblesse de l'enfant, il sait très bien qu'il y en a beaucoup de ses élèves qui ont besoin d'une aide particulière, mais le temps est limité. Dans ce cas, il avance avec ceux qui sont capables de le suivre. Quand c'est un élève fort qui a un problème de compréhension, l'enseignant peut même répéter toute la leçon pour que l'élève comprenne, et cela profite aux autres. Car ces élèves forts sont les tuteurs des faibles, c'est à leur tour d'aider leurs camarades faibles à suivre, voilà pourquoi les groupes de travail sont très souvent organisés. Pour l'élève faible, s'il lui arrive de poser des questions de compréhension, l'enseignant ne trouve pas du temps pour s'occuper de ce dernier ; il sait que l'élève en question est toujours faible. Dans ce cas l'élève faible est orienté vers ses pairs forts pour demander des explications pendant la récréation et souvent en groupe de travail ».*

Quant à la manière de procéder pour orienter les élèves en cas d'obstacle dans la démarche d'apprentissage ou dans la résolution de problème, 15 enseignants rapportent qu'ils n'ont pas souvent l'occasion de savoir que tel élève est bloqué dans telle partie de la matière. Quand ils constatent ce cas de blocage chez l'élève, ils essayent de découvrir avec lui les causes de l'obstacle afin de l'aider. Cependant, la majorité des enseignants interviewés soutiennent que, quand l'élève n'arrive pas à résoudre un problème qui lui est donné, on invite l'un de ses camarades qui peut résoudre le problème à l'assister si possible. C'est ce qu'il convient communément d'appeler le "tutorat" qui malheureusement n'est pas promu. Les réponses des enseignants dans le contexte de classes à sureffectifs laissent croire que l'aide apportée aux élèves en difficultés dans la démarche d'apprentissage et dans la résolution du problème ne suffit pas. Quand l'élève n'arrive pas à surpasser l'obstacle, il lui est impossible de comprendre les parties de la matière qui suivent. Ceci influe sur son rendement scolaire et traduit le niveau d'engagement social des enseignants.

On remarque que c'est encore le système behavioriste qui est en vigueur dans les écoles primaires publiques de la Commune de Kara. L'enseignant est directif et les élèves passifs. En effet, l'élève réagit aux stimuli fournis par son enseignant et tout ce qu'il fait dans le maintien de la discipline, le fait pour ne pas être puni. C'est ce que Rey (2014) appelle le respect de règle pour éviter le désagrément de la punition (p.101). La passivité des élèves en ce qui concerne la gestion de la classe est encore confirmée par Defrance (2003). En effet, cet auteur souligne que lorsque le modèle disciplinaire suppose l'homogénéité et l'obéissance des élèves à des règles imposées et indiscutables, il réduit tous les élèves à la passivité. Cependant, lorsque les élèves participent à la gestion de la classe, ils développent un sentiment d'appartenance et deviennent plus habiles à se comprendre eux-mêmes et à faire des choix qui améliorent leur propre apprentissage.

De façon générale, on peut dire que l'interaction élèves/enseignant est moins importante que l'interaction enseignant/élèves, ce qui confirme le style autoritaire ou directif de l'enseignant et le rôle passif des élèves. Il s'avère important de souligner que les interactions élèves/enseignant et tout ce qui concerne la dimension sociale en classe se pratiquent à un niveau très faible. Sans que cela soit le seul facteur d'explication de ces pauvres relations élèves/enseignant, on peut dire que le nombre des élèves dans les classes y contribue.

Dans cette perspective, il apparaît que contrairement à ce à quoi l'on s'attendrait, l'enseignant est enclin à porter plus l'attention à l'élève fort plutôt qu'à l'élève faible. La perception de l'enseignant envers ses élèves varie avec la réussite scolaire. D'après les résultats de cette

étude, au Togo, un enfant jugé performant dans sa réussite scolaire fera plus l'objet d'une perception très favorable. En effet, il aura la faveur d'un meilleur encadrement comparativement à un élève faible puisque les élèves ne sont pas motivés. Donc il est difficile de dénicher les obstacles auxquels font face les élèves. En pédagogie, l'obstacle désigne une difficulté que confronte un sujet dans son cheminement. Celle-ci peut favoriser ou nuire à son apprentissage. Les enseignants ne sont pas suffisamment motivés pour accompagner et enseigner les élèves. L'engagement social n'existe presque pas. Or, Brault-Labbé et Dubé (2010) dans leur étude sur l'engagement scolaire et le bien-être personnel d'étudiants universitaires, considèrent que la motivation constitue le déclencheur du processus d'engagement. S'engager impliquerait pour un enseignant de s'investir, de développer des relations avec les élèves liées à sa réussite, voire un sentiment d'appartenance. L'engagement se définit dans l'action (participation active et attention concentrée, (Newmann, 1992) et la persistance (Vallerand & Thill, 1993). L'engagement a lieu dans un contexte où les apprenants participent activement et sont impliqués dans leur propre apprentissage. On peut aborder l'engagement comme un concept plus ancré dans l'action que la motivation. Une fois que l'apprenant est dans l'action, qu'il participe, on peut focaliser sur le phénomène cognitif enclenché sous l'angle de l'engagement. Comme le fait Harris (2011, p. 377), nous distinguons l'engagement à l'école et l'engagement dans l'apprentissage puisque, nous dit-elle, « a distinction between engagement in schooling and engagement in learning would help educators make clear what they hope is achieved through student engagement ». La motivation peut être décrite comme « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Newmann, Wehlage et Lamborn (1992, p. 13) ajoutant que, concernant la motivation académique, elle désigne un désir général ou la disposition à réussir dans le travail académique et dans les tâches plus spécifiques de l'école, en précisant aussi qu'il est concevable que les étudiants puissent être entraînés à bien performer dans un sens général sans être engagés dans les tâches spécifiques à l'école. Jorro et De Ketele (2013) soulignent la distinction entre les perceptions (ou représentations) et les comportements (ou actes). Ainsi, pour reprendre une analogie en physique, la motivation serait de l'ordre du potentiel et l'engagement de l'ordre du comportement (Jorro & De Ketele 2013, p.10). L'engagement aurait donc un attribut qualificatif que la motivation n'a pas, soit la participation active. La motivation est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants. L'enseignant engagé est celui qui fournit une certaine quantité d'efforts avec une certaine intensité. Malheureusement le contexte ne s'y prête pas dans les écoles primaires publiques de Kara.

Dans certaines écoles à Kara, les élèves sont assis trois à quatre voire cinq par banc, compte tenu de leur corpulence et, d'autres, par terre à même le sol. Pour d'autres élèves encore, ce sont les briques qui constituent les bancs et leurs jambes la table sur laquelle ils doivent poser leur cahier pour écrire (Sedzro, 2009). « La disposition technique des tables-bancs empêche l'enseignant de circuler librement dans les rangées pour le suivi, tout défavorisant le contact entre élève-enseignant ». Par conséquent, le bruit et le désordre s'installent. L'interaction entre enseignant et élèves tend à disparaître, les exercices d'applications écrits se font rares, les évaluations des connaissances touchant aux leçons reçues sont presque inexistantes, les devoirs de maison souvent non corrigés et l'emploi du temps n'est plus respecté vu les charges multiples de l'enseignant. L'applicabilité de certaines méthodes reçues par les enseignants au cours de leurs formations rencontre des freins à cet effet. On note aussi un manque de contrôle de présence à cause des effectifs démesurés. Dès lors, l'irrégularité et l'absentéisme chronique de certains élèves demeurent répétitifs. Le cahier de charge de l'enseignant, le nombre de cahiers à corriger deviennent importants. Dans ce cas, la classe fonctionne comme un système de refoulement quand bien même pour l'élève et l'enseignant

qui se trouve dans l'impasse d'accomplir ses devoirs. « L'élève s'y sent alors brimé, exclu, étranger ; il s'établit donc une distance entre l'élève et son enseignant, ce qui ne peut être que préjudiciable à tout effort » (Dogbe, 1979). Les différences individuelles dans l'intelligence et la maturité de l'enfant ne sont pas toujours prises en considération dans la pratique quotidienne, s'installent alors des distorsions entre élèves, où les plus faibles et les plus lents sont abandonnés ou abandonnent d'eux-mêmes (Weleke, 2009). Dans ces conditions de travail pénibles et défavorables, l'enseignant adopte une attitude défaitiste (Sedzro, 2009).

La massification scolaire, ne favorisant pas un climat d'interaction tant souhaité entre enseignant et élève (engagement social), constitue un frein pour le système éducatif. Par ricochet, elle a des répercussions sur l'engagement professionnel des enseignants. Marie-Claude Grandguillo (1993) parle des difficultés à enseigner dans les classes pléthoriques eues égard à la tendance à se retrouver devant autant de situations particulières que d'élèves. Telles les références linguistiques, sociales, religieuses et culturelles avec lesquelles il faut composer, et qui créent autant de distance entre elles, et surtout entre elles et le monde des savoirs de l'école. Ces difficultés qui ne sont d'ailleurs pas particulières à un seul maître ou enseignant mais plutôt à la majorité de ceux-ci. On ne peut donc s'empêcher d'affirmer que les enseignants n'éprouvent pas seulement des difficultés à enseigner mais plutôt des lacunes non plus à enseigner mais aussi à exercer leur profession.

En définitive, la réduction des effectifs par classe constitue une mesure qui peut engendrer des effets positifs sur l'apprentissage et la motivation des élèves ainsi que l'engagement social enseignants/élèves.

CONCLUSION

L'objectif principal de la présente recherche a permis d'analyser, de façon générale, le lien entre la massification scolaire et l'engagement social des enseignants. Pour vérifier l'hypothèse et répondre à la question de notre recherche, nous avons exploité les travaux de Barroso Da Costa (2014), Jorro et Ketele (2011), Klassen *et al.* (2013), *etc.*

Les résultats obtenus ont révélé que la massification scolaire influence négativement l'engagement social des enseignants et a des retombées sur le rendement scolaire des élèves au vu du quasi inexistant des interactions entre enseignants et élèves. En effet, au moyen de l'analyse de régression, nous avons remarqué une relation négative et forte entre l'effectif des élèves et l'engagement social des enseignants. Faut-il ajouter que l'augmentation du nombre des élèves dans une classe est en relation inverse avec le rendement scolaire des élèves ce qui explique de plus le désengagement des enseignants en face des effectifs pléthoriques. Ces analyses qualitatives ont permis également d'identifier quelques-uns des problèmes des enseignants des classes pléthoriques qui agissent sur leurs performances. Ceux-ci influencent négativement le rendement des élèves et par ricochet l'engagement professionnel des enseignants des écoles primaires publiques de la ville de Kara.

Les résultats que nous avons obtenus permettent de penser que cette étude présente des éléments indicateurs pour des recherches ultérieures. Ils agréent à tous les intervenants en éducation de comprendre l'ampleur du phénomène de massification scolaire et d'agir adéquatement.

L'objectif que nous nous sommes assignés au départ a permis d'obtenir ces résultats. Toutefois, ce travail n'est pas exempt de limites. Les facteurs associés à la vie privée des enseignants tels que l'amour pour les enfants ou l'attitude généralement positive envers son travail ou au contexte professionnel à l'intérieur duquel ils œuvrent (comme le soutien des collègues ou de la direction d'école, les marques de reconnaissance pour son travail ou les

possibilités qui lui sont offertes de s'actualiser) incitent ces derniers à s'engager dans leur travail. D'autres facteurs essentiellement issus de l'environnement professionnel de l'individu, peuvent aussi avoir pour effet d'affaiblir ou d'éteindre définitivement cet engagement. Citons en exemple : vivre des ennuis de santé, douter de soi ou rencontrer des obstacles engendrés par les membres de son environnement professionnel. Si certains facteurs ont le pouvoir de déclencher le processus d'engagement professionnel, il va sans dire que d'autres auront pour effet d'affaiblir, voire d'anéantir, celui-ci (Duchesne *et al.*, 2005).

Afin d'améliorer le rendement scolaire des élèves des écoles primaires publiques au Togo, il est très important que les enseignants soient réellement engagés au côté des élèves et qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes. Pour ce faire, il s'avère indispensable de stimuler les attitudes des enseignants en améliorant les conditions d'études pour l'épanouissement de la jeunesse togolaise. Pour une vue globale de la problématique, des études futures pourront s'intéresser à un échantillon plus grand. Une étude comparative régionale ou nationale apporterait davantage d'éléments.

De tout ce qui précède, ce travail ne prétend pas avoir cerné tous les contours du problème de la massification scolaire et de l'engagement social chez les enseignants. D'autres recherches pourront s'appesantir sur les facteurs salaire, formations, surcharge de programme, manque d'enseignants et d'infrastructures et la politique du passage automatique etc.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*, Toulouse : ÉRÈS.

AMIEL, R. ; MISRAHI, F. ; LABARTE, S. ; HERAUD-BONNAURE, L. (1984). Santé mentale des enseignants, *In* A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF, p. 44-50.

BARROSO DA COSTA, C. (2014). *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

BAUDELLOT, C. ; ESTABLET, R. (1972). *L'école capitaliste en France*, Paris : éd. Maspero.

BRAULT-LABBE, A.; DUBE, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université, *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, vol.42, n°2, p. 80–92. <https://doi.org/10.1037/a0017385>

DEFRANCE, B. (2003). *Sanctions et discipline à l'école*, Paris : La découverte.

DEWEY, J. (1916). *Democracy and education*, New-York: McMillan.

DOGBE, Y.-E. (1979). *La crise de l'éducation*, Lomé : Editions Akpagnon.

DUCHESNE, C. ; SAVOIE-ZAJC, L. ; ST-GERMAIN, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.31, n°3, p. 497-518. <https://doi.org/10.7202/013907a>

DURKHEIM, E. (1985). *Éducation et sociologie. Quadrige, Que sais-je ?* Paris : PUF.

FIRESTONE, W.A.; PENNELL, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies, *Review of Educational Research*, vol.4, p. 489-525.

GRANDGUILLOT, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*, Paris : Hachette Education.

- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times*, Toronto : OISE Press.
- HARRIS, L.R. (2011). Secondary Teachers' Conceptions of Student Engagement: Engagement in Learning or in Schooling? *Teaching and Teacher Education*, vol.27, n°2, p. 376-386
- JORRO, A. ; DE KETELE, J.-M. [Ed.] (2011). *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles : De Boeck.
- KLASSEN, R.; AL-DHAFRI, S.; MANSFIELD, C.F.; PURWANTO, E.; SIU, A.; WONG, M.W.; WOODS-McCONNAY, A. (2013). L'engagement des enseignants au travail : une étude de validation internationale. *Journal of Experimental Education*, vol.80, n°4, p. 317-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>
- LIGHTFOOT, S.L. (1983). The lives of teachers. In SHULMAN S.; SYKES G. [dir.], *Handbook of teaching and policy*, New York, NY : Longman, p. 241-260.
- LORTIE, D. (1975). *School teacher*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- MEWEZINO E.-M.; TCHABLE, B. (2018). Validation of the role of the student's age on parental involvement in children academic outcomes: Case study of grade thirteen students of the modern high schools of the district of Kara, *International Journal of Innovation and Scientific Research*, vol.35, n°1, p. 24-32
- MOYNE, A. (1984). La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle, In ABRAHAM A. [dir.], *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF, p. 27-35.
- MUKANKUZI, P. (2006). *L'impact du surpeuplement des classes sur le rendement scolaire des élèves des écoles primaires publiques du système éducatif Rwandais : Le cas de la ville de Kigali (1997-2002)*, Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Éducation, Université de Québec à Chicoutimi.
- NEWMANN, F.M. (1992) Conclusion. In NEWMANN, F.M. [Ed.], *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, New-York: Teachers College Record, p. 182-217.
- NEWMANN, F.M.; WEHLAGE, G.G.; LAMBORN, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In NEWMANN, F.M. [Ed.], *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, New-York: Teachers College Press, p. 11-39.
- NIAS, J. (1984). The definition and maintenance of self in primary teaching, *British Journal of Education*, vol.5, n°3, p. 267-280.
- NIAS, J. (1989). *Primary teachers talking*, Londres : Routledge.
- NJAMAN, D. (1972). *L'éducation en Afrique : que faire ?* Aubenas : Editions deux mille.
- PETERSON, K.D.; MARTIN, J.L. (1990). Developing teacher commitment: the role of the administrator. In P., REYES [dir.], *Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*, Newbury Park, CA: Sage Publications, p. 223-240.
- REY, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- ROUSVOAL, J. ; ZAPATA, A. (2001). La question de l'échec scolaire. Évolution des idées, *Psychologie et Education*, n° 46, p. 53-78.
- SEDZRO, A.K. (2009). *Effectifs des classes, formation des enseignants et taux de redoublement : cas des élèves de CE1 et CE2 de l'IEPP Lomé-Agoè et Lomé-Ouest*. Mémoire de maîtrise en psychologie de l'éducation. Université de Lomé.

- SINGH, K.; BILLINGSLEY, B.S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, vol.91, n°41, p. 229-239.
- TESSIER, M. (1969). La dynamique des groupes, *Revue Action Pédagogique*, éditions Corporation des Enseignants du Québec, n°7, mai.
- VALLERAND, R.J.; THILL, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*, Montréal : Chenelière.
- VIENNEAU, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- WELEKE, K.-A., (2009). *Les causes de l'échec scolaire du point de vue des élèves : cas des lycées de Lomé*, Mémoire de maîtrise en psychologie de l'éducation, Université de Lomé.
- YEE, S.M. (1990). *Careers in the classroom: when teaching is more than a job*, New York, NY: Teachers College Press.

