

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

**FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES
ENSEIGNANTS ET PROFESSIONNALISATION DES
ENSEIGNEMENTS DANS LES ECOLES PRIMAIRES
DU TCHAD.**

Thèse rédigée et présentée en vue de l'obtention du Diplôme de Doctorat Ph.D
en Sciences de l'Éducation

Spécialité : Développeur et Evalueur des Curricula

Par

KHALLA AHMAT

Titulaire d'un Master en Fondement et pratiques de l'éducation

Matricule : 22W3304



NOM ET PRENOM	GRADE	QUALITE	UNIVERSITE
BELINGA BESSALA SIMON	Professeur	Président	Université de Yaoundé 1
MAINGARI Daouda	Professeur	Rapporteur	Université de Yaoundé 1
DONGO Etienne	Professeur	Membre	Université de Yaoundé 1
MAHAMAT Alhadji	Professeur	Membre	Université de Garoua
CHAFFI Ivan Cyrille	Maitre de Conférences	Membre	Université de Yaoundé 1

Février 2026

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE.....	10
CHAPITRE 1: LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	11
CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	58
CHAPITRE 3: THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE.....	113
DEUXIÈME PARTIE: CADRE OPÉRATOIRE.....	146
CHAPITRE 4 : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES ET OPÉRATOIRES.....	147
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES DONNÉES COLLECTÉS.....	179
CHAPITRE 6: DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS.....	205
CONCLUSION.....	261
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	264
ANNEXES.....	275
TABLE DES MATIÈRES.....	311

DÉDICACE

A toute ma famille

REMERCIEMENTS

La présente thèse qui est l'aboutissement d'une longue période de travail. Ce travail n'aurait pas pu être conduit à son terme, sans la contribution et le soutien de nombreuses personnes, à qui je témoigne une gratitude. Nous exprimons ici notre gratitude au Professeur Maingari Daouda pour la confiance qu'il nous a accordée en acceptant de nous accompagner de bout en bout dans l'aboutissement de ce projet. La rigueur, l'écoute, la disponibilité et l'ouverture d'esprit qui le caractérisent ainsi que ses précieux conseils ont permis de recadrer et de mener ce travail jusqu'à son terme.

Une reconnaissance exceptionnelle à l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative de l'Université de Yaoundé 1. Nous adressons spécialement aux éminents Professeurs des Universités et Maîtres de Conférences dont les divers séminaires ont permis de sélectionner ce thème.

Nos remerciements s'adressent au Délégué de l'éducation de N'Djamena, aux IPEP, aux Directeurs des écoles primaires pour avoir accepté de répondre à toutes nos questionnaires. Notre considération s'adresse aux Responsables du système éducatif et plus particulièrement au Secrétaire Général M. Seid Farah du MENPC qui ont bien voulu mettre à notre disposition toute la documentation utile pour collecter les données utiles à cette recherche.

Notre reconnaissance s'adresse aux collègues de la Croix Rouge du Tchad, aux amis et connaissances pour les encouragements et soutiens inconditionnels et permanents. Une pensée particulière à mes camarades de promotion pour leurs observations, discussions, critiques diverses, partages d'expériences, la documentation et autres services utiles pour ne citer que ceux-là.

Notre reconnaissance s'adresse à ma famille et parents qui n'ont cessé de prier, de nous encourager, de nous soutenir durant tous nos parcours et à bien mener ce projet à son terme.

A tous et à toutes,

Merci ! Merci ! Merci !

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Formation des maîtres communautaires (MC) par APICED	20
Tableau 2: Plan Factoriel.....	150
Tableau 3: Récapitulatif de l'hypothèse Générale	151
Tableau 4: Récapitulatif du nombre d'écoles et d'enseignants dans les Communes des Arrondissements de la ville de N'Djamena.....	153
Tableau 5: Plan du sondage stratifié selon le type d'établissement.	156
Tableau 6: Echantillon de l'étude.	156
Tableau 7: Répartition des instruments de recherche	160
Tableau 8: Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension pratique du stage	162
Tableau 9 : Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension activités pédagogiques de la formation.	162
Tableau 10: Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension curricula de formation pédagogique.....	163
Tableau 11: Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension de la pratique effective de la formation continue.....	163
Tableau 12: Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension développement des compétences des enseignants.....	164
Tableau 13: synoptique	173
Tableau 14: Répartition des participants en fonction du genre	180
Tableau 15: Répartition des participants en fonction de l'âge	181
Tableau 16: Répartition des participants en fonction du grade	182
Tableau 17: Répartition des participants en fonction du diplôme	182
Tableau 18: Répartition des participants en fonction de l'ancienneté	183
Tableau 19: Répartition des participants en fonction de la classe tenue.....	184
Tableau 20: Répartition des participants en fonction de leur statut et localité.....	185
Tableau 21: Répartition des participants en fonction de la pratique du stage	186
Tableau 22: Répartition des participants en fonction des activités pédagogiques de la formation....	187

Tableau 23: Répartition des participants en fonction des curricula de formation	189
Tableau 24: Répartition des participants en fonction de la pratique effective de la formation continue	191
Tableau 25: Répartition des participants en fonction du développement des compétences professionnelles des enseignants	193
Tableau 26: Corrélation entre pratique du stage et développement des compétences professionnelles des enseignants	196
Tableau 27: Régression des dimensions du développement des compétences des enseignants pour la première hypothèse (pratique du stage).....	197
Tableau 28 : Corrélation entre pratique des activités pédagogiques de la formation et développement des compétences professionnelles des enseignants	198
Tableau 29: Régression des dimensions du développement des compétences des enseignants pour la deuxième hypothèse (pratique des activités pédagogiques de la formation).....	199
Tableau 30: Corrélation entre pratique les curricula de formation et développement des compétences professionnelles des enseignants.....	200
Tableau 31: Régression des dimensions du développement des compétences des enseignants pour la troisième hypothèse (curricula de formation).....	201
Tableau 32: Corrélation entre pratique les curricula de formation et développement des compétences professionnelles des enseignants.....	202
Tableau 33: Régression des dimensions du développement des compétences des enseignants pour la quatrième hypothèse (pratique effective de la formation continue).....	202

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les 30 compétences de l'enseignant selon André de Peretti.....	89
Figure 2 : L'habitus bourdienne.....	118
Figure 3 : Schéma de l'innovation pédagogique	133

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AfDB	African Development Bank/Banque Africaine de Développement
BIRD-Ida	Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement et l'association Internationale de Développement
BIsD	Banque Islamique de Développement
BM	Banque Mondiale
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
EPT	Education Pour Tous
FCE	Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants
FCFA	Franc de la Communauté Française d'Afrique
ISO	Organisation Internationale de Normalisation
ISU	Institut de Statistique de l'UNESCO
APC	Approche par les Compétences
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ODD	Objectifs de Développement Durable
OIT	Organisation Internationale du Travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PME/GPE	Partenariat Mondial pour l'Education
PNUD	Partenariat Mondial pour l'Education
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
MENPC	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à déterminer si la formation initiale et continue des enseignants a un impact sur la professionnalisation de ceux-ci. Cette question se pose alors que le pays s'oriente vers une professionnalisation des enseignements. En effet, alors que les enseignants tchadiens suivent régulièrement des formations à la fois initiales et continues, les performances des élèves continuent de baisser, notamment dans les disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques. D'où la question principale : en quoi la formation pédagogique initiale et continue contribue-t-elle à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad ? L'hypothèse émise est que la formation pédagogique initiale et continue contribue à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad. Après avoir défini un cadre théorique adossé aux théories de la reproduction en éducation, de l'innovation pédagogique et de la transposition curriculaire, l'étude a mobilisé une approche méthodologique mixte avec un devis quantitatif et qualitatif. Elle a été menée auprès de 780 enseignants du primaire, stratifiés proportionnellement entre enseignants chargés de classe, directeurs d'écoles et inspecteurs, issus de 7 communes de la ville de N'Djamena. Compte tenu de l'approche mixte choisie, l'analyse statistique a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS pour les données quantitatives, et l'analyse de contenu thématique pour les données qualitatives. Globalement, les résultats montrent que la formation initiale et continue est liée à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad. Ce résultat s'observe quelle que soit la catégorie interrogée (inspecteurs, directeurs et enseignants). Il est donc essentiel de poursuivre cette formation pour motiver davantage les enseignants et garantir une efficacité optimale. Cette formation doit davantage mettre l'accent sur la pratique du stage, les curricula de formation, les activités pédagogiques et la formation continue, qui sont les facteurs explicatifs les plus prégnants de la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad.

Mots clés : Approche par les Compétences, Développement des compétences, Formation initiale et continue, professionnalisation des enseignements, Réforme curriculaire.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to determine whether initial and in-service teacher training has an impact on the professionalisation of teachers. This question arises at a time when the country is moving towards the professionalisation of teaching. While Chadian teachers regularly undergo both initial and in-service training, pupil performance continues to decline, particularly in the core subjects of French and mathematics. Hence the main question: how does initial and in-service teacher training contribute to the professionalisation of primary school teachers in Tchad? The hypothesis is that initial and in-service teacher training contributes to the professionalisation of primary school teachers in Chad. After defining a theoretical framework based on the theories of reproduction in education, pedagogical innovation and curricular transposition, the study used a mixed methodological approach with a quantitative and qualitative approach. It involved 780 primary school teachers, stratified proportionally between class teachers, head teachers and inspectors, from 7 communes in the city of N'Djamena. Given the mixed approach chosen, statistical analysis was carried out using SPSS software for the quantitative data, and thematic content analysis for the qualitative data. Overall, the results show that initial and in-service training are linked to the professionalisation of primary school teachers in Chad. This result can be observed regardless of the category surveyed (inspectors, headmasters and teachers). It is therefore essential to continue this training in order to motivate teachers more and guarantee optimum effectiveness. This training must place greater emphasis on practicum practice, training curricula, pedagogical activities and in-service training, which are the most important factors explaining the professionalisation of primary school teachers in Chad.

Key words: Competency-based approach, competency development, initial and in-service training, professionalisation of teaching, curriculum reform.

INTRODUCTION

Une éducation de qualité reste et demeure une valeur indispensable pour tout système éducatif qui se veut garant d'une stabilité à la fois socioprofessionnelle et économique, en vue de l'amélioration des conditions de vie des individus et du développement global d'un pays. Elle permet, à cet effet, de garantir une éducation équitable en mettant l'accent sur une formation adéquate des professionnels de l'éducation en général, et particulièrement des enseignants qui sont appelés à implémenter cette éducation. C'est le cas de la formation pédagogique initiale et continue des enseignants au Tchad en général, et de ceux du primaire en particulier, qui constitue une plaque tournante indispensable pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans ce pays.

Si Le Boterf (2011, p. 24) définit la professionnalisation comme la « somme des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être », il convient de la considérer comme un processus de développement des compétences sur lequel la formation s'appuie, sur la base d'un référentiel de métiers ainsi que d'indicateurs de performance pour atteindre ses objectifs. À cet effet, Rey (1998) définit le terme professionnalisation comme « l'action qui permet de prétendre à la maîtrise d'une profession ou d'une activité professionnelle ». La professionnalisation se positionne donc comme le moyen par lequel un individu acquiert la capacité à exercer efficacement un métier. Celle des enseignants met ainsi un accent particulier sur le développement des compétences et des capacités à enseigner efficacement afin de produire les résultats escomptés.

De ce fait, le mot professionnalisation se réfère inéluctablement, selon Maingari (1997, p. 102), à la profession dont il emprunte la définition au dictionnaire Robert, lequel la définit comme une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Vincens et Chirache (1992) définissent quant à eux la professionnalisation comme : « une formation qui rend apte à exercer une activité économique déterminée ». Au regard de ces deux conceptions, il ressort que la professionnalisation des enseignants est un enjeu majeur pour garantir des compétences et des pratiques pédagogiques de qualité (Messie et Ahmat, 2020). Elle met l'emphasis sur une formation qui garantit le meilleur exercice d'un métier en vue de contribuer à l'épanouissement socioéconomique et professionnel de la nation.

La professionnalisation des enseignants fait référence à l'ensemble des processus et des dispositifs mis en place pour former et accompagner les enseignants dans l'exercice de leur

métier. Elle vise à développer leurs compétences professionnelles, à les initier aux méthodes pédagogiques innovantes et à les familiariser avec les enjeux éducatifs actuels (Kebel, 2018).

La formation initiale des enseignants au Tchad est assurée par les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) qui délivrent un diplôme d'instituteur. Cependant, ces écoles sont souvent confrontées à des défis tels que le manque de ressources, les infrastructures insuffisantes et la pénurie d'enseignants qualifiés (Moussa, 2017). Pour remédier à ces problèmes, des mesures ont été prises pour renforcer la formation initiale. Parmi celles-ci, on peut citer la révision des programmes de formation pour les adapter aux besoins actuels de l'éducation, la mise en place de stages pratiques dans les écoles et l'utilisation de nouvelles approches pédagogiques (Ngandé, 2018).

En plus de la formation initiale, la formation continue des enseignants est également essentielle pour maintenir leurs compétences à jour. Au Tchad, des efforts sont déployés pour fournir des formations continues, notamment à travers des ateliers, des séminaires et des programmes de mentorat. Ces formations leur permettent de se perfectionner dans leur domaine et d'acquérir de nouvelles compétences pédagogiques (Balarabe, 2019). Parallèlement, des actions sont menées pour améliorer les conditions de travail des enseignants. Cela inclut des mesures telles que l'augmentation des salaires et des avantages sociaux, la mise en place de programmes de soutien psychosocial pour faire face au stress lié à la profession, et l'amélioration des infrastructures scolaires. En plus de ces mesures, le gouvernement tchadien travaille également à renforcer la coordination entre les différents acteurs de l'éducation, tels que les ministères de l'Éducation, les ONG et les partenaires internationaux. Cette coordination permet de mieux cibler les besoins des enseignants et de mettre en place des initiatives efficaces pour les soutenir (Agouta et Kabagambe, 2019).

Ainsi, tous s'accordent à l'échelle mondiale pour dire que l'éducation est un maillon important dans la chaîne des facteurs contribuant au développement d'un pays. De même, les États africains au sud du Sahara, dont le Tchad, ont placé en l'éducation un espoir légitime comme principal moyen de sortir leur peuple du sous-développement ; car un peuple ayant un faible niveau d'instruction ne peut contribuer de manière significative au développement socioéconomique et culturel de son pays (Ali, 2016).

La société tchadienne actuelle est marquée par de profonds bouleversements sur plusieurs plans : technique, économique, socioculturel, environnemental et démographique, qui transforment fondamentalement l'organisation du monde du travail. Ces transformations entraînent des changements profonds et rapides des contextes professionnels et perturbent les pratiques classiques des métiers, dont celui d'enseignant. Elles impactent le fonctionnement de l'institution scolaire en général et de l'école primaire en particulier. Face à ces mutations, de nouvelles qualifications sont requises pour exercer ce métier (Mahamat, 2018).

C'est dans ce contexte que la professionnalisation du métier d'enseignant et de sa formation est devenue une exigence des systèmes éducatifs confrontés à l'obligation de résultats. Dans un marché économique soumis à des pressions concurrentielles extrêmes, les systèmes éducatifs mondiaux, et celui du Tchad en particulier, ne peuvent survivre qu'en sachant définir et défendre leur spécificité. Il semble vital pour les systèmes éducatifs de pouvoir s'assurer un avantage compétitif durable (Ndokangar, 2015).

La qualification provenant de la formation initiale ne peut être qu'un point de départ pour créer sans cesse de nouvelles compétences. En effet, dans presque tous les secteurs (privé, public et parapublic), il se pose un réel besoin de professionnels, c'est-à-dire de personnel qualifié et surtout compétent. Ce processus de changement ne concerne pas seulement le passage d'une situation de travail à une autre ; il touche la situation de travail elle-même. Le contexte du travail de l'enseignant a connu ces dernières années de fortes évolutions et des transformations parfois radicales. Ce fut le cas avec l'intégration pédagogique des TIC qui a engendré une multiplicité d'interactivités. Ces transformations signifient qu'il est de moins en moins possible de raisonner en termes de poste de travail ou même d'emploi. Du côté du système éducatif, cela implique la réunion des conditions requises telles que la formation, les situations de travail professionnalisantes et les itinéraires professionnels, pour que l'employé soit employable (Ngarndiguem, 2018).

Dans les structures d'éducation et de formation telles que les universités et les instituts de formation, l'on en est venu à développer des filières professionnalisantes. Il y a lieu de relever que cette idée a conduit à la réforme des systèmes universitaires nommée communément LMD (Licence-Master-Doctorat). Dans cette mouvance, l'enseignement en général et le métier

d'enseignant en particulier n'ont pas échappé à la règle : la course vers la formation professionnelle du personnel enseignant. Pour être en phase avec l'ère du temps, l'un des thèmes majeurs en éducation est la professionnalisation des enseignants. À ce sujet, Ouédraogo (2009, p. 8) mentionne que :

« La question de la formation et de la professionnalisation des enseignants est en effet un thème à l'ordre du jour et le restera, sans doute, aussi longtemps que l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la recherche de l'efficacité et de l'efficience seront les objectifs des systèmes éducatifs, et aussi longtemps que les évolutions rapides de nos sociétés exigeront l'acquisition de nouvelles compétences chez les enseignants. »

Dans le contexte actuel, la formation des enseignants adopte les postures de l'économie de marché avec un budget déterminé ; les offres de formation se font après des études réalisées auprès de la communauté éducative (chefs d'établissements, enseignants, parents d'élèves et élèves) et selon les besoins des enseignants eux-mêmes. Nous sommes là dans une perspective de professionnalisation de la formation. À ce propos, Wittorski (2005, p. 15) fait remarquer qu'« on constate aujourd'hui une forte demande sociale, centrée sur les questions de professionnalisation, qui émane conjointement des pouvoirs publics, des milieux professionnels et de ceux de la formation ».

Sur le plan historique, le mot professionnalisation serait issu de la sociologie américaine (travaux de Parsons, notamment) et désignait dans sa première acception le processus par lequel une activité devient une profession. En Europe, la question de la professionnalisation des enseignants est au cœur du débat depuis deux décennies. Les recherches mentionnent que le métier d'enseignant connaît une forte mutation avec des connotations nouvelles. Il est par exemple mentionné que ce métier ne correspond plus à l'idée longtemps soutenue de vocation. L'option du professionnalisme s'est opposée, puis s'est substituée à celle du vocationnel. Être enseignant, c'est exercer un métier qui consiste à effectuer un travail, au sens d'une activité organisée et planifiée, en mettant en œuvre des techniques apprises et des savoir-faire. C'est donc à la fois un travail, un métier et une profession.

En Afrique, elle paraît nouvelle et fait l'objet d'expériences dans de nombreux pays, surtout dans les instituts de formation en Afrique subsaharienne. En effet, il y a quelques années, la question de la formation des enseignants n'était pas la préoccupation majeure des États africains. Pour plusieurs raisons (financières, structurelles, organisationnelles), on recrutait les enseignants sans formation préalable avant de les envoyer enseigner. Dans la plupart des pays, des sessions de formation étaient organisées pendant les grandes vacances pour tenter de favoriser le développement des compétences. Force est de constater que ces formations étaient en général sommaires et ne pouvaient en aucun cas combler les nombreuses lacunes. On note toutefois un regain d'intérêt pour la formation des enseignants ces dernières décennies, tant en Europe et en Amérique qu'en Afrique, partant de l'idée selon laquelle la qualité de l'enseignement dépend de la qualité de la formation. C'est ainsi, par exemple, qu'en France, des réformes furent entreprises et les écoles de formation transformées en Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) (Mahamat, 2016).

En Afrique, dans plusieurs pays et avec l'appui d'organismes internationaux tels que l'UNESCO, des efforts en matière de révision des structures et de réajustement des programmes de formation ont été opérés. L'urgence de la question a suscité de nombreuses réflexions. Un premier séminaire a été organisé en juin 2007 à Paris par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP) en partenariat avec l'OIF, l'IPE-UNESCO, la DGCID et l'AFD. Ce séminaire a réuni de hauts cadres des ministères, des responsables de centres de formation et des responsables académiques de la plupart des pays africains. Le but était de favoriser une réflexion sur la professionnalisation des enseignants sans formation initiale. Les conclusions ont mis en lumière des expériences novatrices.

Un second séminaire s'est tenu en juin 2008 à Paris pour approfondir ces questions. Outre ces réunions internationales, il faut noter les forums nationaux, comme les États Généraux de l'Éducation de 2002 et le Forum de Réflexion sur le système éducatif tchadien tenu en septembre 2012 au Tchad. Les résolutions de ces rencontres ont abouti à la mise en place de nouvelles structures de formation par fusion ou transformation des entités existantes.

Au Tchad, le système éducatif a connu plusieurs réformes. Après son accession à l'indépendance le 11 août 1960, le pays était soucieux de développer un système d'enseignement

en s'inspirant du modèle français, mais avec une volonté affichée de « tchadisation » des programmes scolaires. De nombreux efforts ont été fournis pour améliorer la formation initiale. Les recrutements ne se font plus au niveau CM2, mais ont été rehaussés au niveau BEPC ou Baccalauréat, selon le cas.

Par ailleurs, au sortir des événements douloureux de 1979 (guerre civile), une nouvelle situation s'est créée : l'emploi des maîtres communautaires, dits « maîtres des parents ». Suite à la désarticulation des services de l'État, les parents d'élèves ont massivement sollicité cette catégorie d'enseignants. En 1984, avec l'appui du PNUD, de l'Union européenne et de la Coopération française, la formation des instituteurs bacheliers dits de « type nouveau » s'est imposée pour relever les défis du flux massif d'élèves et de la baisse de niveau.

Pour soutenir les efforts des parents, le pays s'est doté, par la Loi N°23/PR/2002, d'une Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Éducation (APICED) dont les missions sont de renforcer les capacités des APE, d'améliorer la situation des maîtres communautaires et de réduire les disparités de ressources. Le Rapport d'État sur le Système Éducatif National (RESEN) révèle que la proportion actuelle des enseignants communautaires est de 76 % au primaire. Sans eux, le ratio élève-maître au primaire serait de 248 au lieu de 59. Cependant, le RESEN 2014 souligne un problème majeur de formation : une proportion conséquente du corps enseignant n'a pas de qualification professionnelle, et même pour les diplômés, l'efficacité de la préparation en école normale reste à confirmer.

La présente thèse témoigne de l'intérêt de la question de la formation des enseignants au Tchad. Elle est le prolongement de nos travaux de Master portant sur « la professionnalisation des enseignants du primaire : défis de la formation initiale et continue dans quelques ENIB du Tchad ». Ce travail partait du constat que les performances des élèves-maîtres et le suivi des enseignants sont faibles. Pourtant, selon Bourdoncle (1993), la professionnalisation consiste à rendre les individus capables d'exercer une activité déterminée. L'objectif de cette étude est de vérifier si la professionnalisation telle qu'elle est développée dans les ENIB détermine le niveau d'efficacité des enseignants.

S'inscrivant dans une démarche descriptive et compréhensive, la collecte des données fait usage du questionnaire et d'entretiens individuels et collectifs. Le traitement des données permettra d'observer les difficultés rencontrées par la formation dans les ENIB, laquelle doit être un modèle susceptible de développer des compétences professionnelles. L'objectif est de parvenir à une formation de qualité pour que les enseignants soient compétitifs. Nos enquêtes montrent déjà que le suivi pédagogique influence positivement l'efficacité des enseignants.

Au regard de nos résultats, des suggestions sont faites aux acteurs du système éducatif pour corriger les incohérences. Si le rôle accru des enseignants de métier dans la formation initiale est positif, il ne saurait être une panacée aux défauts classiques (abstraction, éloignement de la pratique, etc.). Ce point est crucial car il rejoint la « nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » défendue par Schön (1994) et Argyris (1978), selon laquelle la pratique constitue en soi un lieu autonome et original de formation.

Cette thèse intitulée « Enjeux et perspectives de la formation initiale et continue à l'épreuve de la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad », se veut une contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants au Tchad et ambitionne d'interroger la professionnalisation éventuelle des personnels enseignants.

Deux grandes parties constituent l'architecture de ce travail.

La première partie, intitulée cadre théorique, est consacrée à la construction de l'objet de recherche, comprend trois chapitres. Le premier chapitre aborde la problématique de l'étude à travers, le contexte de l'étude à savoir le Tchad, qui fait l'objet d'une esquisse géographique et historique et soulève d'emblée la question d'une professionnalisation des enseignants du secondaire au Tchad. Il pose le problème de l'étude ainsi que les questions de recherches, les objectifs, l'intérêt de l'étude et la délimitation de l'étude. Ce chapitre se termine par la définition des concepts clés de l'étude. Le deuxième chapitre aborde la revue de la littérature scientifique sur les travaux théoriques et épistémologiques consacrés au sujet. Le troisième chapitre se focalise sur les théories explicatives relatives au sujet.

La seconde partie, intitulée cadre opératoire, comprend trois chapitres. Le quatrième chapitre consacré à la méthodologie présente les populations concernées par l'étude et les

modalités d'échantillonnage et les instruments de collecte de données, ainsi que la collecte des différentes données et les outils d'analyse de ces données. Le cinquième chapitre est consacré à l'analyse et l'interprétation des principaux résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus du terrain. Le sixième chapitre aborde la discussion des résultats et présente des recommandations pour résoudre le problème de la qualité de l'éducation au Tchad.

PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1: LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Si la problématique de la professionnalisation des enseignants devient de plus en plus préoccupante, celle-ci nécessite alors une remise en question globale du système éducatif tchadien à travers. Les forums, les séminaires et les ateliers de réflexions (le forum de 2014, le séminaire de Douguia de 2014 le Etats généraux de 1994, etc.), et les conclusions de ces différentes assises ont permis de révéler les problèmes de la politique de formation des enseignants. La profession enseignante fut remise à un renouvellement dans les perspectives d'une qualité des pratiques enseignantes, aussi des réformes furent entreprises. C'est ainsi que pour pallier l'insuffisance d'enseignants, on a eu recours dans les politiques éducatives au Tchad à la création massive des Écoles Normales D'instituteurs Bilingues (ENIB). En effet, la formation est l'un des facteurs favorisant l'acquisition et le transfert des compétences des élèves-maîtres dans l'exercice de leur métier.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Nous présenterons le Tchad sur le contexte géographique, climatique et démographique, linguistique, économique, social et politique.

1.1.1. Contexte géographique

Située au cœur du continent Africain, la République du Tchad est un grand pays sahélien enclavé qui s'étend sur 1 500 km du nord au sud et sur 1 000 km d'est en ouest (Programme de coopération Tchad-UNICEF, 2010). D'une superficie de 1 284 000 km², il est limité au nord par la Libye, au sud par la République centrafricaine, à l'est par le Soudan, au sud-ouest par le Cameroun et le Nigeria et à l'ouest par le Niger (République du Tchad, ministère de l'Action Sociale de la Solidarité Nationale et de la Famille, 2010). Le pays est dépourvu de toute façade maritime, le port le plus proche est le port Harcourt au Nigeria à 1.700 Km de N'Djamena. Cet enclavement extérieur est accentué par une insuffisance des réseaux routiers qui rend difficile la circulation durant une bonne partie de l'année. Le Tchad appartient politiquement et économiquement à l'Afrique Centrale, mais de par ses conditions climatiques, il est aussi rattaché aux pays sahéliens.

1.1.2. Contexte climatique

Le Tchad connaît trois zones de type climatique : la zone Saharienne (BET, Kanem et Batha) couvrant 50 % de la superficie du pays est marquée par une pluviométrie faible, moins de 300 mm par an avec une végétation de type steppique ou pseudo steppique. La zone Sahélienne (Batha, Kanem, Chari-Baguirmi, Hadjer lamis, Lac, Guera, Ouaddaï, Salamat) s'étend sur 40 % de la superficie du territoire et se situe entre la zone saharienne au Nord et Soudanienne au Sud. Les pluies sont peu abondantes et s'étalent sur deux à trois mois. La formation végétale est celle de la savane arbustive du type sahélo - soudanien. Et La zone soudanienne (Logone occidental et oriental, Mandoul, Mayo-Kebbi Est et Ouest, Moyen-Chari et Tandjilé) s'étend sur environ 10 % de la superficie du pays. Elle est traversée par deux fleuves à savoir : le Chari et le Logone. La pluviométrie dépasse 700 mm par an et atteint à certaines années 1.200 à 1.300 mm au Sud (Pala, Moundou, Goré, ...) Bureau d'Étude et de Liaison des Activités Caritatives et de Développement du diocèse de Pala (BELACD) (2008-2010).

1.1.3. Démographie

Le Tchad est un pays enclavé qui se déploie sur 1 284 000 km² dont une grande partie est désertique. Le Tchad marque un trait d'union entre le Maghreb et l'Afrique noire. Cette position fait du pays le carrefour des civilisations négro-africaines et arabo-musulmanes. Selon les projections de la Direction de la Coordination des Activités en matière de Population (DCAP, 2003), la population du Tchad, estimée en 1993 à environ 6.280.000 habitants, s'établit en 2005 à 9,3 millions et atteindra 12 millions d'habitants en 2015, Le taux d'accroissement de cette population est passé de 1,4 % en 1964 (Service statistique, 1966) à 2,5 % en 1993 (BCR, 1995) pour atteindre 3,2 % en 2000 selon les projections de la DCAP en 2003. Cette population est répartie inégalement sur l'espace nationale. Environ 47 % est concentrée sur la zone soudanienne, soit 10 % de la superficie du territorial national. La densité moyenne de la population est faible (4,9 habitants par kilomètre carré), et varie de 0,1 habitants par kilomètre carré dans le Borkou Ennedi Tibesti (BET) à 52 habitants au kilomètre carré dans les deux Logone. La densité moyenne de la population tchadienne estimée à 7,2 habitants au kilomètre carré en 2005 s'étalera autour de 9,3 habitants au kilomètre carré en 2015. La structure de la population par âge et par sexe relève que la population tchadienne est jeune et à dominance féminine. Au recensement de 1993, la population de moins de 15 ans représente 48 % de la

population totale, 47 % pour les 15 R59 ans et 3,5 % pour les personnes âgées de plus de 64 ans. Les femmes représentent 52 % et les hommes 48 %. Le niveau de fécondité du pays est l'un des plus élevés de la sous-région. L'Indice Synthétique de Fécondité (Nombre moyen d'enfants par femme) était de 5,1 enfants par femme en 1964 (Service de Statistique, 1966). Il est estimé à 5,6 enfants par femme en 1993 (BCR, 1995), 6,6 enfants par femme en 1996 (EDST-I), 6,3 enfants par femme en 2004 (EDST-II).

Cependant, le Recensement Général de la Population et de l'Habitant (RGPH) de 2009 a dénombré 11 175 915 habitants¹, dont 21,7 % vivant en milieu urbain. Les femmes constituent 50,7 % de la population tchadienne. Le taux de croissance démographique annuel est estimé à 3,6 %, ce qui classe le pays parmi ceux à fort taux de croissance. À ce rythme, la population tchadienne atteindra 23 millions, dont 50 % de femmes, dans les années 2030.

1.1.4. Contexte linguistique

Au Tchad, Le français et l'arabe littéraire sont les langues officielles du Tchad, mais on compte plus de 120 langues dans le pays. Le bilinguisme paraît s'imposer comme une nécessité dans le système éducatif compte tenu de l'importance numérique des locuteurs qui utilisent les deux langues officielles.

Ainsi, le gouvernement s'est engagé à renforcer l'option du bilinguisme en rendant obligatoire l'enseignement des deux langues officielles dans tous les établissements scolaires publics du pays. Le développement de l'enseignement bilingue implique tous les ordres d'enseignement et se déroule dans les conditions suivantes : La dispense graduelle des enseignements du français et de l'arabe : le français est enseigné comme matière dans les établissements d'enseignement ou de formation où l'arabe est langue d'enseignement, et il en est de même pour l'arabe dans les écoles où le français est la langue d'enseignement ; L'élaboration et la conception des contenus d'enseignement dans les deux langues ; La traduction de certains documents (administratifs, référentiels, etc.) dans l'une ou l'autre des langues officielles pour une meilleure harmonisation du bilinguisme Adamou (2017).

1.1.5. Contexte social

Le Tchad est faiblement peuplé, en moyenne, on dénombre un peu moins de 9 habitants/km² en 2009, contre 30 habitants/km² pour l'Afrique. Cette faible densité constitue un défi pour l'offre éducative de proximité. De plus, la population est majoritairement rurale (78%), avec 40% des populations urbaines concentrées sur N'Djaména tant entendu comme la capitale du pays et sa banlieue BUCREP (2009). Mais l'urbanisation est en nette progression, et on estime que dans les 20 années à venir, la population urbaine devrait tripler sa valeur de 2024. Elle est aussi caractérisée par une inégale répartition sur le territoire. En effet, le territoire du pays est occupé à 57% par le désert du Sahara où vit moins de 4% de la population, essentiellement nomade. Plus de 90% de la population vit en réalité dans un espace d'environ 30% de la superficie du pays, soit 390 000 km². En 2009, N'Djaména est 7,7 fois plus peuplée que Moundou, la deuxième agglomération. En dehors de la capitale, il n'existe donc pas, à proprement parler, de métropole régionale développée.

Le Tchad est surtout caractérisé par une pauvreté endémique avec des indicateurs sociaux très bas. En effet, selon le classement du PNUD, en 2012, il se situe au 184^{ème} rang sur 187 pays en termes d'indice de développement humain (IDH). Et d'après les résultats de la troisième Enquête sur la Consommation et le Secteur Informel au Tchad (ECOSIT3) de 2012, « un peu moins de la moitié de la population tchadienne (46,7%), vit dans un état de pauvreté monétaire extrême au seuil journalier de dépenses de consommation égal à 625 francs CFA [1,25 USD], contre 55% en 2003, avec un écart considérable entre milieu urbain et milieu rural : 25 % contre 59 % ».

En outre, entre 2003 et 2021, la pauvreté monétaire a donc régressé d'un peu plus de 8 points. Cependant, une enquête sur la vulnérabilité menée par l'INSEED en 2012 souligne l'aggravation de la pauvreté non monétaire. En effet, seulement un tiers des adultes de 15 ans et plus (35%) sont alphabétisés, un des taux les plus faibles du continent et du monde. L'espérance de vie à la naissance est en-dessous de 53 ans en 2010 et l'espérance de vie scolaire est moins de 6 années d'études en 2012, comparées à des valeurs maximales observées de 84 ans et 13 ans à travers le monde. Cela explique sans doute le maintien du pays dans les 10 dernières places du

classement mondial IDH depuis 2008 et témoigne que l'incidence de la pauvreté n'a pas connu d'amélioration significative au cours des dernières années.

Par ailleurs, le Tchad a été marqué dès les premières années de son indépendance et pendant plusieurs décennies ensuite par une instabilité et des crises politiques plus ou moins graves. Ces crises à répétition ont profondément mis à mal le développement du système éducatif du pays, voire son développement tout court. Cela sans doute a exacerbé la pauvreté ambiante et la précarité dans le pays, et a anéanti les efforts en vue de sortir du peloton de queue de la course au développement. Ceci étant, on observe depuis 1990 une certaine stabilité politique à laquelle on pourrait attribuer des progrès substantiels obtenus sur le plan social et économique au cours des dernières années. Cependant, cette stabilité politique cache une très grande instabilité institutionnelle, surtout au cours de ces dernières années avec un changement fréquent de gouvernement qui perturbe le bon fonctionnement du système. Cette stabilité empêche toute réforme en profondeur du système éducatif (Bureau d'Étude et de Liaison des Activités Caritatives et de Développement du diocèse de Pala BELACD, 2008-2010).

1.1.6. Contexte sanitaire

Sur le plan de la santé, notamment la santé maternelle, l'indice synthétique de fécondité (ISF) et le taux brut de natalité (TBN), qui étaient respectivement de 6,3 enfants par femme et environ une croissance démographique de 3,53% par an (EDST, 2021), avaient pris des valeurs respectives de 7 enfants par femme et de 49 pour mille en 2009, signes que le recours à la contraception volontaire n'est pas encore dans les habitudes. D'après les estimations de l'ONU-SIDA et de l'Unicef, la prévalence du VIH/Sida au sein de la population adulte de 15-49 ans est estimée en 2012 à 2,7%, ce qui fait un nombre total d'adultes atteints par la pandémie d'environ 180 000 individus adultes dont environ 100 000 femmes. Par ailleurs, le nombre d'enfants de moins de 17 ans touchés par la maladie est estimé à environ 170 000 individus toujours pour la même année. Quant au paludisme, il demeure un problème de santé majeur dans le pays, avec en 2013 un taux de prévalence de près de 30% pour tous les groupes d'âge et d'environ 36% chez les enfants de moins de cinq ans, selon le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF, 2012).

1.1.7. Contexte économique

Le Tchad est un pays en voie de développement dont l'économie repose principalement sur le secteur primaire (l'agriculture et les ressources minières d'exportation). Ce secteur occupe les trois quarts de la population active du pays soit 75% et contribue à hauteur de 50% environ à la richesse produite dans le pays (RGPH2, 2009). Les principaux produits d'exportation sont : le coton-grain, les produits d'élevage et le pétrole brut. Le secteur secondaire, encore embryonnaire, est constitué essentiellement de l'artisanat et des industries manufacturières dont la transformation du coton en fibres. Ce secteur s'est dynamisé ces dernières années par l'exploitation du pétrole dont une partie du brut est raffinée sur place et consommée localement. En 2014, le secteur secondaire a contribué pour 14% au PIB.

Au total, le secteur secondaire contribue pour environ 10% à la richesse nationale. Quant au secteur tertiaire, il est le second secteur le plus développé et participe à hauteur de 40% environ au PIB du pays. Il est constitué dans une grande part de services commerciaux notamment en direction des pays du Moyen-Orient et de la Chine.

Les récents chocs exogènes, liés d'une part à la baisse drastique du prix du pétrole et d'autre part à la montée de l'insécurité dans la sous-région, ont considérablement affecté l'économie nationale et fortement perturbé la gestion du système éducatif. Mais l'exploitation judicieuse des potentiels économiques du pays et la stabilisation de l'environnement international laisse entrevoir de réelles perspectives de croissance à moyen et long terme. Avant 2000, l'économie du pays reposait essentiellement sur l'agriculture et l'élevage. Les gisements de fer, d'or, d'uranium, de charbon, de cuivre, de ciment, etc., dont le sous-sol du pays regorge, ne sont que très peu exploités (Bureau d'Étude et de Liaison des Activités Caritatives et de Développement du diocèse de Pala (BELACD), 2008-2010).

Le secteur de l'élevage est l'un des plus importants parmi les pays de l'Afrique centrale. Il contribue avant le pétrole à 50% du PIB et fait vivre 40% de la population. Essentiellement concentré dans la partie nord saharienne du pays, il demeure néanmoins tributaire des sécheresses et autres aléas climatiques qui rendent la productivité du cheptel faible.

La production agricole, essentiellement concentrée dans la partie sud du pays, a connu un essor important. Entre 2000 et 2014, sa valeur estimée a augmenté en moyenne de 8% chaque année, grâce à de bonnes conditions météorologiques (pluviométrie abondante). Cela dit, cette production reste dans une large part (à plus de 80%) une agriculture vivrière de subsistance et suffit à peine pour satisfaire la consommation intérieure. La principale raison à cette faible productivité du secteur, outre les crises sociopolitiques à répétition empêchant tout investissement viable dans le secteur, reste la très faible mécanisation des pratiques agricoles.

1.1.8. Contexte éducatif et politique

Selon les comptes administratifs du ministère des Finances et du Budget, les dépenses d'éducation représentent respectivement 9,81 %, 9,34 %, 9,65 % et 8,40 % des dépenses totales de l'État de 2007 à 2010. Malgré la faible allocation des ressources financières en faveur de l'éducation, le taux de croissance moyen annuel du budget de l'éducation sur la période 2006-2010 est de 16,8 %. Il convient de signaler qu'en 2008 le budget de l'Éducation a baissé de 8,07 % par rapport à celui de 2007. De nos jours, le budget des ministères responsables de l'Éducation représente environ 15% du budget général de l'État. La part du budget de l'éducation consacrée à l'enseignement fondamental (primaire et collège) constitue 47,7 % du budget total de l'éducation. La part du budget de l'éducation consacrée exclusivement à l'enseignement primaire est estimée à 38,7 % du budget total de l'éducation. Le Gouvernement consacre 1,6 % du budget de l'éducation au sous-secteur de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle (PASEC-CONFEMEN, 2012).

Dans ce contexte, la formation des enseignants du primaire au Tchad est passée par quatre grandes périodes. Voici de manières détaillées les contextes de ces différentes périodes :

- La période 1911-1959

L'enseignement avait été organisé au Tchad, dans le cadre de l'Afrique Equatoriale Française (A.E.F.), par un Arrêté du 4 Avril 1911, complété par une note Circulaire du 04 Mai 1925. Pendant cette période coloniale, les premiers enseignants en service dans les écoles étaient des militaires et des agents administratifs, pour la plupart des expatriés ainsi que quelques tchadiens sans qualification, qui assuraient l'encadrement des élèves. Quelques années plus tard, les enseignants tchadiens recrutés au niveau du Certificat d'Études Primaires Indigènes (CEPI),

étaient formés à Brazzaville, entre temps capitale de l'A.E.F. Au Tchad, la formation initiale des enseignants a commencé en 1943 avec la création à Bongor d'un Centre pédagogique destiné à la formation des moniteurs. En 1947, ce Centre fut transféré à Moundou puis ramené en 1949 à Bongor. La formation initiale consistait en un relèvement du niveau des moniteurs et à l'acquisition des connaissances pédagogiques théoriques suivies des stages pratiques dans les classes.

- La période 1960-1979

Pour bien marquer que le Tchad a accédé à l'indépendance, un nouveau programme a été conçu et adaptée de manière à répondre aux réalités locales. Sur le plan de la formation, le Gouvernement tchadien a fait appel aux élèves relativement âgés de Cours moyen deuxième année (CM2) ou ceux exclus des établissements secondaires du premier cycle pour assurer l'encadrement des élèves du cours préparatoire (CP) et du Cours moyen (CM). Ces enseignants qui n'ont aucune qualification professionnelle, sont appelés des moniteurs contractuels. Ensuite, étaient engagés des moniteurs titulaires pour encadrer les élèves. Les moniteurs contractuels reçoivent une formation rapide de deux (2) ans aux Centres pédagogiques de Bongor et de Fort Lamy, à l'issue de laquelle, ils sortiront avec le grade de moniteur titulaire (Ami, 2017).

D'autres corps d'enseignants avec divers niveaux d'études étaient formés pendant cette période. Ainsi, dans le souci de rehausser le niveau des enseignants d'une part, et d'augmenter les capacités existantes des structures de formation initiale des enseignants d'autre part, les Centres pédagogiques de Bongor et de Fort Lamy sont érigés en Ecole Normale d'Instituteurs. D'autres Ecoles Normales d'Instituteurs furent également créées à Abéché, Sarh et Moundou avec cette particularité qu'à Abéché ce fut une Ecole Normale d'Instituteurs bilingues où l'arabe est enseigné.

- La période 1979 - 2012

Depuis les événements de 1979 qui ont perturbé sérieusement le système éducatif tchadien, la formation des enseignants a repris en 1982 avec la formation des instituteurs et des instituteurs adjoints dans toutes les Écoles Normales d'Instituteurs. En 1984, dans le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement à l'élémentaire et, en même temps de trouver des

débouchés aux bacheliers, une initiative a été prise par le Gouvernement Tchadien avec l'appui des partenaires techniques et financiers du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Il s'agit de former à titre expérimental en une année scolaire deux cents (200) instituteurs bacheliers dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de Ndjamena et de Moundou. Des élèves ayant obtenu leurs bacs, toutes séries confondues, sont formés en un an comme instituteurs bacheliers. L'instituteur bachelier est un agent de développement (auprès des enfants et auprès de la communauté), un animateur social et culturel et un bon citoyen.

Eu égard aux résultats satisfaisants, d'autres cohortes (groupes) sont également formées avec l'appui de la Coopération française et de l'Union européenne. Avec la mise en œuvre de ce projet de formation des instituteurs bacheliers, d'autres Ecoles Normales d'Instituteurs furent créées et le pays dispose depuis 2009 de 22 Ecoles Normales d'Instituteurs étatiques dans 22 Provinces sur 23 (seule la province de l'Ennedi Est ne dispose pas d'une ENIB). Sept (7) Ecoles Normales d'Instituteurs privées (trois à Ndjamena, une à Laï, une à Goundi, une à Moundou et une à Pala) et le Centre pédagogique de l'Organisation Islamique pour l'Education la Science et la Culture (ISESCO) viennent s'ajouter au dispositif étatique de formation. Cette dernière (ISESCO) forme des enseignants bilingues et arabophones et veille à la remise à niveau de certains d'entre eux (Djimasngar, 2010).

Il convient de rappeler que le Décret N°714/PR/PM/MENPC/2016 du 07 décembre 2016, portant Organigramme du Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique mentionne en son Paragraphe 6 les attributions de la Direction de la Formation des Enseignants (DFE). En effet, cette Direction est « chargée de l'organisation, de l'animation, du suivi et du contrôle de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière de formation initiale, continue et à distance des personnels d'enseignement, d'animation et d'encadrement pédagogiques du primaire ».

- Période de 2013 à nos jours

Celle-ci est marquée par une nouvelle politique de formation d'instituteurs bacheliers. En effet, le nouveau document intitulé « plan de formation initiale des instituteurs bilingues » a été élaboré en 2013 pour répondre aux exigences du Gouvernement du Tchad en matière de

politique de formation. Celui-ci a prévu des plages horaires permettant aux non arabophones d'acquérir quelques notions d'Arabe en sortant de l'ENIB et vice versa pour les arabophones d'une part et d'autre part, l'intégration de nouvelle méthode dans la formation, notamment l'Approche Par Compétence. La principale caractéristique de cette période est l'arrêt de la formation des instituteurs bacheliers au profit des maîtres communautaires. En effet, la formation des instituteurs bacheliers a pris fin en 2013. Deux ans plus tard c'est-à-dire en 2015, le gouvernement a décidé de rehausser le niveau des Maîtres Communautaires.

Tableau 1: Formation des maîtres communautaires (MC) par APICED

Période	Nbre de MC formés en niveau I	Nbre de MC formés en niveau II
2005-2014	5 810	3 778

Source : APICED (Aout 2016).

Ce tableau indique qu'un nombre important de MC ne sont pas encore formés d'abord de niveau zéro au niveau I et de niveau I au niveau II. Car les MC qui représentent actuellement plus de 76% des enseignants du primaire en général sont sans qualification professionnelle. C'est pourquoi, la poursuite de requalification de cette catégorie des maîtres s'avère nécessaire et urgente. C'est ainsi que de 2015 à 2017 une cohorte de 4500 maitres communautaires a été formée par le Gouvernement du Tchad dans les 22 ENIB.

Dans le cadre de la collaboration bilatérale, le gouvernement tchadien est appuyé dans sa politique de formation par la Banque Mondiale à travers le projet PARSET II.

Ce projet vise la formation de 4500 maitres communautaires, reclassés au titre d'instituteurs adjoints pour la période de 2017-2019. En dépit des efforts colossaux fournis par le Gouvernement et ses partenaires en faveur de la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants, plusieurs points soulèvent des interrogations quant à l'efficacité de la formation des enseignants ? Cependant l'on constate qu'une proportion très élevée des élèves du primaire ne maîtrise pas les notions les plus élémentaires de lecture, de calcul qui sont essentielles pour le déclenchement des apprentissages. Aussi, le niveau d'acquisition des élèves ne devient-il pas alors un enjeu majeur ? Car, au-delà de l'information qu'il donne sur l'efficacité du système

éducatif, il signale également la formation des enseignants. « *L'élève vaut ce que vaut son maître* » certains parents d'élèves clament haut et fort et sans hésitation à le dire.

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME

Selon PASEC-CONFEMEN (2012), depuis l'indépendance, le système éducatif primaire s'est développé sous l'impulsion des communautés locales qui assurent la construction des salles de classe en matériaux traditionnels et contribuent à la prise en charge des maîtres communautaires. Ces enseignants n'avaient en grande partie aucune formation professionnelle pédagogique. Depuis 2004, le Gouvernement s'est orienté vers la formation des maîtres communautaires et subventionne leur prise en charge. À long terme, cette politique permettra de contractualiser tous les enseignants communautaires ayant obtenu un diplôme professionnel pour enseigner.

Par ailleurs, l'État forme annuellement environ 3 000 enseignants dans les écoles normales d'instituteurs dont la finalité est de les intégrer dans la fonction publique. Étant donné les enjeux d'une telle politique de gestion des enseignants, nous jugeons utile de dresser un état des lieux détaillé de cette problématique sensible et complexe. À ce jour, les maîtres communautaires représentent près de 68,4 % des enseignants en poste dans le pays en 2010-2011 (PASEC-CONFEMEN, 2012). Ces enseignants entrent pour la plupart en fonction sans expérience pédagogique et professionnelle. Toutefois, le gouvernement s'est engagé à former et à rémunérer progressivement ces enseignants en leur proposant une formation continue adaptée à leur besoin pédagogique sans compromettre le quantum horaire. L'appui du Gouvernement, via l'Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en matière d'Éducation (APICED), vient compléter les efforts des parents pour rémunérer les enseignants communautaires et contribue à subventionner près de 50 % des maîtres communautaires toutes catégories confondues. Les maîtres communautaires sont recrutés directement par la communauté locale tandis que les maîtres fonctionnaires sont attribués dans les écoles par le Ministère via les inspections après avoir suivi une formation professionnelle dans les 22 écoles normales d'instituteurs ; dont la capacité est de fournir annuellement plus de 3000 instituteurs. Néanmoins, l'intégration de ces enseignants à la fonction publique se fait difficilement car le nombre de postes de fonctionnaires ouvert varie entre 700 et 1500 selon les années

conformément à la loi des finances. En 2012, il est prévu le recrutement de 2000 instituteurs. Ces enseignants formés en attente d'être intégrés dans la fonction publique enseignent en tant que maîtres communautaires dans les écoles publiques, privées et communautaires (PASEC-CONFEMEN, 2012).

Cependant, il n'y a pas de logique stricte par rapport à la répartition des différents profils d'enseignants dans les écoles, on retrouve aussi bien des enseignants communautaires dans les écoles publiques que des enseignants fonctionnaires dans les écoles communautaires. À noter que certains instituteurs avec une formation initiale pédagogique dans les ENI et en attente d'intégration dans la fonction publique occupent provisoirement un poste de maître communautaire. La précarité des conditions de travail dans les écoles primaires handicape sérieusement la qualité des enseignements et des apprentissages. Les éléments déterminants de l'amélioration de la qualité du système qui se résument sur la qualification des enseignants, le taux d'encadrement, les manuels scolaires et les structures d'accueil posent énormément de problèmes dans le système éducatif tchadien. Les manuels scolaires sont toujours insuffisants même si on se rapproche des standards fixés à 1 livre de lecture pour 1,3 élève, 1 livre de calcul pour 2,7 élèves et 1 livre de science pour 9 élèves⁵. Selon UNESCO (2020), on enregistre un livre de lecture pour 3,3 élèves, un livre de mathématiques pour 4,2 élèves et un livre de science pour 11,1 élèves. Même si on a constaté une petite amélioration ces dernières années, le ratio reste de 62 élèves par enseignants ce qui est loin de la norme standard de 50 élèves par enseignants. Le ratio élèves/salle de classe en matériaux durable reste trop faible soit plus de 200 élèves pour 70 places assises. La plupart des infrastructures scolaires au niveau du primaire reste en matériaux non durable. Seulement 26% des salles de classes sont en dures (UNESCO, 2024).

Or, dans la société moderne, tout développement dépend de la formation que reçoivent les citoyens qui y vivent. Celle-ci peut être formelle ou informelle. Dans le premier cas, chaque pays a mis sur pied le système de formation adapté à ses réalités socio-économique et politique. En dehors du cadre formel, il y'a de formation reçue qui contribue au développement des compétences et inéluctablement participe inéluctablement à l'épanouissement du pays à travers les secteurs informels. Dans le cadre de la formation formelle qui nous intéresse ici, chaque Etat a mis sur pied de structures de formation qui vont de préscolaire jusqu'au supérieur en passant par le primaire, le moyen et le secondaire. Ces différents cycles de formation ont été confiés à

des enseignants formés à cet effet. La qualité du système éducatif, qui se traduit par de rendement interne et externe dépend de la compétence de ces derniers. A cet effet, l'efficacité de tout système éducatif dépend de la qualité des enseignants qui ont la responsabilité de diriger les classes.

La formation dispensée dans 22 Ecoles Normales d'Instituteurs Bilingues concerne deux (2) catégories d'Instituteurs : les Instituteurs recrutés par voie de concours après le Baccalauréat et les instituteurs-Adjoints recrutés parmi les maîtres communautaires (MC) titulaires de BEPC, encadrés par près de quatre cents (400) enseignants de tout grade confondu. Le programme de cette formation était renouvelé mais il souffre du manque des compétences professionnelles à acquérir durant le stage. Enseigner aujourd'hui, c'est très souvent toute d'apprendre les rudiments du programme contenant des disciplines tantôt académique tantôt professionnelles. Cet enseignement s'adresse à des communautaires éprouvant de graves difficultés de communication en français ou en arabe littéraire langue d'enseignement. C'est pourquoi, la remise à nouveau prend une place importante dans la formation au détriment du temps des disciplines professionnelles. Enseigner aujourd'hui, c'est toute de convaincre des futures maitresses qu'à la fin de la formation un emploi est garanti, alors l'on sait fort bien qu'ils n'auront pas tous de chance d'en dénicher un.

1.2.1. La durée et les modalités de formation

La formation des élèves maitres vise l'objectif principal suivant : l'élève maitre doit être capable de planifier, préparer, animer, évaluer des séquences d'enseignement-apprentissage en français et en arabe, dans le respect des caractéristiques des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées et prenant en compte l'approche par les compétences, les innovations pédagogiques et la gestion des classes atypiques. Pour atteindre cet objectif, les compétences professionnelles de base suivantes doivent être développées :

- Compétence professionnelle de base relative à l'enseignement-apprentissage en classe ;
- Compétence professionnelle de base relative à la déontologie à l'école ;
- Compétence professionnelle de base relative à la langue et à la communication sociale dans le milieu.

Les nouvelles orientations pédagogiques issues de la Loi 16, de l'adoption de l'APC et des attributions du CNC en matière d'élaboration des plans de formation du personnel enseignant ont amené ce dernier à réactualiser les plans de formation des instituteurs et institutrices bilingues et des MC. En effet, la Loi 16 définit en son article 12 la mission du système éducatif tchadien en ces termes : « Le système éducatif tchadien a pour mission d'éduquer, d'instruire et de former les jeunes en vue de leur insertion socioprofessionnelle ». Cela a conduit les concepteurs du Cadre national d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental au Tchad de 2008 à adopter l'APC qui vise à autonomiser les élèves dans le processus enseignement-apprentissage. En outre, l'article 57 de la loi d'orientation dispose : « La formation professionnelle initiale est assurée dans les établissements de formation professionnelle publics ou privés autorisés conformément aux textes en vigueur ». Les nouveaux plans de formation ont pris en compte ces nouvelles options stratégiques qui se résument à : () le bilinguisme ; (i) la pédagogie de l'intégration ou l'approche par les compétences ; (ii) la gestion des classes atypiques (grands groupes, multigrades, écoles nomades, etc.) ; et (iv) les innovations pédagogiques.

Pour répondre à ces nouvelles orientations politiques et pédagogiques, la formation initiale des instituteurs ou institutrices et des MC doit durer deux ans, soit 9 mois fois 2. Le nombre d'heures total est estimé à 1600 heures soit 800 heures par an.

En 1^{re} année, les élèves maîtres sont soumis à 740 heures de formation théorique et à 60 heures consacrées aux stages pratiques pour les instituteurs ou institutrices (30 heures d'observation et 30 heures d'immersion en milieu socioéconomique) et 40 heures pour les instituteurs ou institutrices adjoints (20 heures d'observation et 20 heures d'immersion en milieu socioéconomique). Le stage d'observation doit permettre à l'élève maître de : () découvrir les exigences d'organisation et d'animation d'une classe ; (ii) observer quelques séances des leçons ; (ii) analyser des séances des leçons ; (iv) rédiger un rapport d'observation. Le stage d'immersion est un stage au cours duquel l'élève maître est amené à effectuer un bref séjour dans un environnement différent de celui qui lui est familier. Il devrait permettre aux élèves maîtres d'établir des relations entre les connaissances théoriques relatives aux activités d'enseignement-apprentissage et les activités socioéconomiques du milieu. Il constitue la mise en œuvre de l'esprit du tout premier Plan de formation des instituteurs bacheliers, élaboré en 1988 et qui se

compose d'un descriptif du profil de l'instituteur ou institutrice qui, à l'issue de sa formation, devrait être un agent de développement, un bon éducateur (auprès des enfants et auprès de la communauté), un animateur social et culturel, et un bon citoyen.

En 2^e année, l'élève maître est soumis à 630 heures de théorie et 140 heures (7 semaines) de stages pratiques dont 40 heures (2 semaines) d'essai et 100 heures (5 semaines) de responsabilité. Le stage d'essai doit permettre à l'élève maître de : (i) dégager l'importance et la nécessité de la préparation d'une classe ; (ii) enseigner une leçon dans une classe donnée ; (iii) s'auto-évaluer et analyser une leçon observée ; (iv) formuler les conseils relatifs à une leçon observée. Le stage en responsabilité doit permettre à l'élève maître de : (i) prendre en main une classe ; (i) préparer et dispenser des leçons dans une classe donnée ; (ii) évaluer les leçons dispensées.

Les stages ont lieu dans les écoles primaires de la ville où est implantée l'ENI ou à la périphérie. Dans les anciennes ENI (Bongor, N'Djamena, Moundou, Sarh, Abéché), l'ENI dispose d'une école d'application qui sert de lieu de stage pratique. Mais, compte tenu de l'effectif important des élèves maîtres, ceux-ci sont déployés dans d'autres écoles, car l'école d'application ne suffit pas pour les accueillir.

Dans les ENS, les programmes prévoient également la formation théorique et pratique. La formation dure 3 ans et est sanctionnée par une licence professionnelle. Les programmes de formation prévoient en cours théorique 900h en année 1, 870 h en année 2 et 600 h en année 3. Ces programmes se limitent à une série de maquettes disciplinaires confectionnées en 2018 et conçues selon le canevas LMD, avec des unités d'enseignement (UE) majeures et mineures. Elles mentionnent les intitulés de cours et de travaux dirigés. Les UE en didactique ne prévoient pas de contenu pour permettre d'apprécier leur arrimage avec les programmes réactualisés de l'enseignement moyen ainsi que les compétences à faire acquérir aux étudiants. Les profils d'entrée et de sortie après les 3 ans de formation ne sont pas signalés dans les maquettes.

Les étudiants et étudiantes des ENS du Tchad sont soumis à un stage d'observation de 30 heures et un stage en responsabilité de 300 heures¹⁴, Les stages ont lieu dans les établissements de la ville où est implantée l'institution de formation. À N'Djamena, il est fondé un lycée et un

CEG d'application qui ne joue pas véritablement ce rôle, car il manque d'équipements et de matériels didactiques adéquats, et aucune convention n'a été signée entre le MENPC et le MESRI pour son fonctionnement. Par conséquent, il n'est pas dédié uniquement aux stages des étudiants et étudiantes.

1.2.2. Les programmes de formation

Les plans de formation actuels dans les ENI tiennent compte des orientations politiques et pédagogiques suivantes :

1.2.3. La durée et les modalités de formation

La formation des élèves maitres vise l'objectif principal suivant : l'élève maitre doit être capable de planifier, préparer, animer, évaluer des séquences d'enseignement-apprentissage en français et en arabe, dans le respect des caractéristiques des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées et prenant en compte l'approche par les compétences, les innovations pédagogiques et la gestion des classes atypiques. Pour atteindre cet objectif, les compétences professionnelles de base suivantes doivent être développées :

- Compétence professionnelle de base relative à l'enseignement-apprentissage en classe ;
- Compétence professionnelle de base relative à la déontologie à l'école ;
- Compétence professionnelle de base relative à la langue et à la communication sociale dans le milieu.

Les nouvelles orientations pédagogiques issues de la Loi 16, de l'adoption de l'APC et des attributions du CNC en matière d'élaboration des plans de formation du personnel enseignant ont amené ce dernier à réactualiser les plans de formation des instituteurs et institutrices bilingues et des MC. En effet, la Loi 16 définit en son article 12 la mission du système éducatif tchadien en ces termes : « Le système éducatif tchadien a pour mission d'éduquer, d'instruire et de former les jeunes en vue de leur insertion socioprofessionnelle. »

Cela a conduit les concepteurs du Cadre national d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental au Tchad de 2008 à adopter l'APC qui vise à autonomiser les élèves dans le processus enseignement-apprentissage. En outre, l'article 57 de loi d'orientation dispose :

« La formation professionnelle initiale est assurée dans les établissements de formation professionnelle publics ou privés autorisés conformément aux textes en vigueur ».

Les nouveaux plans de formation ont pris en compte ces nouvelles options stratégiques qui se résument à : () le bilinguisme ; (i) la pédagogie de l'intégration ou l'approche par les compétences ; (ii) la gestion des classes atypiques (grands groupes, multigrades, écoles nomades, etc.) ; et (iv) les innovations pédagogiques.

Pour répondre à ces nouvelles orientations politiques et pédagogiques, la formation initiale des instituteurs ou institutrices et des MC doit durer deux ans, soit 9 mois fois 2. Le nombre d'heures total est estimé à 1600 heures soit 800 heures par an.

En 1^{re} année, les élèves maitres sont soumis à 740 heures de formation théorique et à 60 heures consacrées aux stages pratiques pour les instituteurs ou institutrices (30 heures d'observation et 30 heures d'immersion en milieu socioéconomique) et 40 heures pour les instituteurs ou institutrices adjoints (20 heures d'observation et 20 heures d'immersion en milieu socioéconomique). Le stage d'observation doit permettre à l'élève maitre de : () découvrir les exigences d'organisation et d'animation d'une classe ; (ii) observer quelques séances des leçons ; (ii) analyser des séances des leçons ; (iv) rédiger un rapport d'observation. Le stage d'immersion est un stage au cours duquel l'élève maitre est amené à effectuer un bref séjour dans un environnement différent de celui qui lui est familier. Il devrait permettre aux élèves maitres d'établir des relations entre les connaissances théoriques relatives aux activités d'enseignement-apprentissage et les activités socioéconomiques du milieu. Il constitue la mise en œuvre de l'esprit du tout premier Plan de formation des instituteurs bacheliers, élaboré en 1988 et qui se compose d'un descriptif du profil de l'instituteur ou institutrice qui, à l'issue de sa formation, devrait être un agent de développement, un bon éducateur (auprès des enfants et auprès de la communauté), un animateur social et culturel, et un bon citoyen.

En 2^e année, l'élève maitre est soumis à 630 heures de théorie et 140 heures (7 semaines) de stages pratiques dont 40 heures (2 semaines) d'essai et 100 heures (5 semaines) de responsabilité. Le stage d'essai doit permettre à l'élève maitre de : (i) dégager l'importance et la nécessité de la préparation d'une classe ; (ii) enseigner une leçon dans une classe donnée ; (iii)

s'autoévaluer et analyser une leçon observée ; (iv) formuler les conseils relatifs à une leçon observée. Le stage en responsabilité doit permettre à l'élève maître de : (i) prendre en main une classe ; (i) préparer et dispenser des leçons dans une classe donnée ; (ii) évaluer les leçons dispensées. Les stages ont lieu dans les écoles primaires de la ville où est implantée l'ENI ou à la périphérie. Dans les anciennes ENI (Bongor, N'Djamena, Moundou, Sarh, Abéché), l'ENI dispose d'une école d'application qui sert de lieu de stage pratique. Mais, compte tenu de l'effectif important des élèves maîtres, ceux-ci sont déployés dans d'autres écoles, car l'école d'application ne suffit pas pour les accueillir.

Dans les ENS, les programmes prévoient également la formation théorique et pratique. La formation dure 3 ans et est sanctionnée par une licence professionnelle. Les programmes de formation prévoient en cours théorique 900h en année 1, 870 h en année 2 et 600 h en année 3. Ces programmes se limitent à une série de maquettes disciplinaires confectionnées en 2018 et conçues selon le canevas LMD, avec des unités d'enseignement (UE) majeures et mineures. Elles mentionnent les intitulés de cours et de travaux dirigés. Les UE en didactique ne prévoient pas de contenu pour permettre d'apprécier leur arrimage avec les programmes réactualisés de l'enseignement moyen ainsi que les compétences à faire acquérir aux étudiants. Les profils d'entrée et de sortie après les 3 ans de formation ne sont pas signalés dans les maquettes.

Les étudiants et étudiantes des ENS du Tchad sont soumis à un stage d'observation de 30 heures et un stage en responsabilité de 300 heures¹⁴, Les stages ont lieu dans les établissements de la ville où est implantée l'institution de formation. À N'Djamena, il est fondé un lycée et un CEG d'application qui ne joue pas véritablement ce rôle, car il manque d'équipements et de matériels didactiques adéquats, et aucune convention n'a été signée entre le MENPC et le MESRI pour son fonctionnement. Par conséquent, il n'est pas dédié uniquement aux stages des étudiants et étudiantes.

1.2.4. Les plans de formation

Les plans de formation actuels dans les ENI tiennent compte des orientations politiques et pédagogiques suivantes :

De même, pendant la formation à l'ENIB, on s'attend à ce que les formés soient à la fois polyvalents et spécialisés dans le contenu de toutes les disciplines (français, arabe, mathématique, sciences d'observation et hygiène, histoire, géographie, éducation artistique, éducation civique et morale, agriculture et élevage, éducation civique et sportive, enseignement ménager). Le métier d'enseignant est un métier que la plupart des enseignants exercent avec intérêt et avec passion malgré des moyens qui diminuent à mesure que croissent les exigences.

Au contre, les concurrences à la télévision à la radio et à la culture de l'internet prennent plus en plus le dessus sur le savoir de classe. Un des derniers défis est celui de la formation des maîtres qui s'adresse à une classe ou sont regroupés des élèves au nombre normal. Or, dans les classes tchadiennes certaines sont des effectifs pléthoriques ou même dans des classes multigrades. Ce problème n'est pas résolu jusqu'aujourd'hui dans l'ENIB.

Le programme montre que la part réservée au stage est congrue en termes de temps. Il y a trois phases de stage (un stage d'observation qui dure une semaine, un stage d'essai de deux semaines et enfin un stage de responsabilité de trois semaines). Ce qui conduit au problème clé suivant : l'acte d'enseigner n'est pas seulement un acte de transmission des connaissances en présentiel, mais davantage un acte de pratiques qui communique le savoir-faire et savoir-être des habiletés. L'aspect pratique semble être négligé, par exemple 2 mois de stage contre 6 mois de présentiel (cours en classe). En effet, le programme indique que la part de formation en présentiel a plus de temps que la part de formation réservée au stage un mois d'essai et un autre en responsabilité. Le problème qui se dégage c'est que l'acte d'enseigner se réduit à un acte de transmission des connaissances au lieu d'avantage d'être un acte de pratiques qui met en exergue les habiletés et les aptitudes à développer, aussi la question que l'on se pose : le stage est-il suffisamment pris en compte pendant la formation initiale ? Ou bien est-il remplacé par la formation continue ? L'encadrement dans les ENIB est à la croisée des chemins dans le domaine professionnel.

En regardant du côté des enseignants, on peut se demander si leur métier est un métier comme les autres. Ce qui est attendu des enseignants par les élèves, par les parents, par les politiques, déborde largement l'exercice d'un métier. Car c'est un métier dont la caractéristique est de « renvoyer sans cesse à la personne », (Ferry, 1982, p.42). Les maîtres du public sont des

fonctionnaires et pour la plupart constitués des maitres communautaires. Les maitres de l'enseignement privé sont progressivement assimilés à ce fonctionnariat sous des formes des enseignants contractuels, soumis aux règlements administratifs de leur établissement et contrôlés par un inspecteur qui les juge sur la base des programmes officiels. Ces derniers enseignants se trouvent aussi fragiliser dans leur emploi. De ce fait, le corps enseignant en tant que tel est-il une profession sur le modèle des autres professions (architecte, médecin, avocat par exemple) ayant la possession de leur technique dès la formation. Déjà assez longtemps, Robin (1968, p. 262) traitant de la crise mondiale de l'éducation, s'était souscrit au fait que « les enseignants devraient se placer au premier rang des agents du développement social. Chaque maitre avec sa classe doit devenir partie intégrante du processus qui transforme la société ». Pour préparer convenablement les maitres à exercer une profession revalorisée et renouvelée, il importe que l'on recense les établissements de formation pédagogique. Ces établissements se livrent de façon intensive à la recherche, à l'expérimentation pour ainsi devenir des foyers d'innovation.

1.2.5. Dispositifs d'encadrement pédagogique de proximité

La formation continue du personnel enseignant a pris forme au Tchad en 1966 avec l'introduction des manuels IPAM (Institut pédagogique africain et malgache). Ces manuels sont apparus avec une nouvelle méthode d'apprentissage en lecture et calcul. Il s'agit de la méthode mixte à départ global, peu connue du personnel enseignant tchadien. Il fallait donc recycler tout le personnel enseignant pour les mettre au fait de la nouvelle méthode. La durée de la formation est de trois mois. À la demande du gouvernement, il a été mis en place un vaste projet de perfectionnement du personnel enseignant de l'élémentaire initié par l'UNESCO. Pour assurer la formation sous forme de stage, des Centres régionaux de perfectionnement pédagogique (CRPP) ont vu le jour dans plusieurs localités, notamment Bongor, Fort Lamy (N'Djamena), Moundou, Abéché et Fort-Archambault (Sarh). Les objectifs du gouvernement à travers les CRPP étaient :

- D'améliorer les compétences pédagogiques des maitres ;
- D'améliorer les connaissances générales des maitres ;
- D'initier le personnel enseignant à la production de leur propre matériel didactique ;
- De favoriser l'échange entre le personnel enseignant des différentes inspections ;
- D'initier les maitres à l'enseignement des travaux pratiques et productifs.

Ce projet a duré pratiquement dix ans. Il a pris fin à la suite d'une décision du ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, de la Culture et des Sports en 1977.

Dans le but d'assurer un accompagnement pédagogique de proximité du personnel enseignant du primaire, les CRPP sont érigés en Centres régionaux de formation continue (CRFC). Ils sont implantés dans les chefs-lieux des inspections de l'enseignement élémentaire. Cette nouvelle option a porté à 34 le nombre des CRFC dont les locaux ont été construits grâce à l'appui financier de l'Union européenne à travers le 7 FED. Il est à noter que les CRFC sont des structures d'encadrement pédagogique ayant pour rôle principal de combler les lacunes du personnel enseignant sur le terrain. À ce titre, ils appuient les inspections pédagogiques de l'enseignement primaire en matière de renforcement des capacités pédagogiques du personnel enseignant, mais aussi dans le cadre de la dissémination des innovations pédagogiques dans les écoles à travers la formation du personnel enseignant en cours d'emploi. Ils avaient également pour attribution d'organiser les formations de courtes durées sous forme de mini-stages et de journées pédagogiques axés sur la maîtrise des techniques pédagogiques et l'acquisition des techniques de réalisation des matériels didactiques.

Eu égard au nombre croissant des Inspections pédagogiques de l'enseignement primaire, les CRFC perdent leur caractère régional et deviennent des Centres de formation continue (CFC) en 1997. Leur nombre est monté à 109, parmi lesquelles 24 sont des antennes.

En 2013, dans la perspective d'une réforme du système de formation initiale et continue du personnel enseignant du primaire, le ministère responsable de l'éducation a commandité une étude, qui a été réalisée par une équipe des consultants d'Equi-Gestion International du Cégep de Saint-Hyacinthe (Québec, Canada), sur l'amélioration du système de formation initiale et continue du personnel enseignant du primaire. À la lumière des recommandations issues de l'étude et du nouveau découpage administratif, il est procédé à une restructuration des structures de formation continue du personnel enseignant par Arrêté n° 154/PR/PM/MEFA/SG/DGFEN/2013 du 25 septembre 2013. À ce titre, les CFC sont renommés Centres départementaux de formation continue du personnel enseignant du primaire (CDFCEP). Ils sont implantés dans les chefs-lieux des départements. De 72 au départ, le réseau des CDFCEP est passé à 80 de nos jours. Les CDFCEP, appuyés par le personnel d'encadrement des Inspections pédagogiques de l'enseignement primaire (IPEP), assurent la formation continue du personnel enseignant du primaire. Chaque CDFCEP organise des formations, telles que les journées pédagogiques (JP),

les mini-stages, les suivis pédagogiques, les conférences-débats, les animations de la bibliothèque, les stages longs (formation des MCO pendant les grandes vacances), les productions des matériels didactiques, l'encadrement des élèves maitres et les stagiaires nouvellement intégrés et rend compte à la division de la formation continue de la Direction de la formation du personnel enseignant du fondamental et du secondaire.

En effet, au début de chaque année scolaire, le Comité de formation, organe de décision des CDFCEP, élabore les programmes de formation, décide des bénéficiaires et planifie les différentes activités de formation. Au regard de la planification élaborée par le comité de formation, le ou la responsable de chaque CDFCEP réalise les activités de formation dans les différents secteurs d'animation pédagogique (SAP). Les séances de formation continue du personnel enseignant en cours d'emploi sont généralement organisées dans les SAP, qui sont des regroupements d'au moins 50 enseignants et enseignantes issus des écoles voisines. Les thèmes de formation sont retenus lors des suivis pédagogiques opérés par les animateurs ou animatrices pédagogiques auprès du personnel enseignant en situation de classe. Les instruments de collecte des besoins utilisés sont entre autres : les grilles d'observation, le guide d'entretien et la grille d'analyse documentaire. Les insuffisances identifiées lors des suivis du personnel enseignant sur le terrain sont planifiées pour être exécutées en journée pédagogique (une journée d'activité), en mini-stage (deux à trois jours de formation) ou en stage de longue durée (une semaine et plus). Les contenus de formation relèvent principalement de la pédagogie générale, de la didactique des disciplines, de l'organisation de la classe, de la gestion des classes atypiques et de l'évaluation des apprentissages. Ces sessions de formation concernent toutes les catégories de personnel enseignant (communautaires, titulaires et contractuels) en cours d'emploi. La formation continue du personnel enseignant est assurée présentement par 354 animateurs et animatrices pédagogiques répartis dans les 80 Inspections départementales de l'éducation nationale (80 CDFCEP). Ils sont appuyés par 788 autres exerçant dans les 344 IPEP. Il convient de préciser que le dispositif d'encadrement de proximité du personnel enseignant repose en grande partie sur des agents sans formation. En 2016, il était constitué de 314 IPEP, dont seulement 12,1% ont les qualifications requises pour assurer ladite fonction. Les centres de formation continue comptent un IPEP pour 67 conseillers ou conseillères pédagogiques principaux à orientation pratique (CPPOP), et 164 instituteurs ou institutrices. Or, 70,69% des animateurs et animatrices

pédagogiques ne possèdent pas les qualifications requises. CIEP (2016), Rapport de mission sur Formation d'un Pôle d'inspecteurs de l'enseignement primaire au Tchad, p. 4

Les CDFCEP constituent des laboratoires pour permettre la contextualisation des pratiques éducatives. Ils devraient permettre aux enseignants et enseignantes de tenir compte des spécificités des différentes localités pour faire face aux enjeux spécifiques liés à la réalité du milieu. Malheureusement, plusieurs CDFCEP sont provisoirement logés dans les inspections pédagogiques de l'enseignement primaire ou des bâtiments d'emprunt, et les animateurs manquent de la logistique pour le suivi de proximité et l'organisation des séances de formation. Les contreperformances constatées dans les pratiques quotidiennes du personnel enseignant dénotent l'insuffisance de suivi et d'encadrement que les CDFCEP et IPEP doivent assurer.

L'encadrement pédagogique du personnel enseignant du 1^{er} cycle du secondaire est assuré par les groupes d'inspection de l'enseignement secondaire fondés dans chacune des 23 provinces du pays. Le personnel de ces groupes est constitué en majorité des professeurs certifiés de lycées d'enseignement général. Le corps des inspecteurs ou inspectrices et conseillers ou conseillères pédagogiques ne suffit pas pour couvrir le besoin. Les groupes d'inspection sont installés dans les chefs-lieux de province et ne disposent pas de moyens logistiques pour assurer le suivi et l'encadrement de tout le personnel enseignant.

1.2.6. Les principales initiatives de formation continue

Les initiatives de formation continue n'ont pas manqué au Tchad. Des référentiels de compétences ont été développés ainsi que des modules de formation du personnel enseignant et de guides de gestion des directions d'écoles. Cela s'est réalisé notamment dans le cadre des programmes et projets initiés dans le secteur ces dernières années qui ont permis de mettre en place un dispositif de formation du personnel enseignant du fondamental et le suivi de proximité sur le terrain par le personnel d'encadrement pédagogique ainsi que la dotation dans leurs zones d'intervention des structures de formation continue en équipements (moyens roulants, outils informatiques et matériels didactiques). Toutefois, les activités de la formation continue réalisées ces dernières années n'étaient pas engagées dans un cadre bien défini de renforcement des capacités des différents acteurs de la chaîne pédagogique. Le Tchad ne dispose pas encore d'un plan de formation continue du personnel enseignant. Chaque CDFCEP en collaboration avec les IPEP élabore les plans annuels de formation continue du personnel enseignant de sa

circonscription. Il en est de même du personnel enseignant du 1 cycle du secondaire. En cas d'innovations pédagogiques, le personnel formateur des formateurs (CNC, DFEFS, ENS) forme le personnel formateur des IPEP ou CDFCEP, qui dupliquent à leur tour la formation dans leurs circonscriptions.

Les initiatives de formation continue sont souvent appuyées par les bailleurs de fonds. On peut citer à titre d'exemple l'appui de l'UNESCO en 1968-1977 dans les CRPP qui a permis la formation pendant les vacances de tout le personnel enseignant sur la méthode mixte. L'Union européenne et la Coopération suisse avaient appuyé la construction et l'équipement de 34 CFC entre 1990 et 1997. Le PREBAT, financé par le GPE, a doté les SAP des malles pédagogiques et assuré la formation des formateurs régionaux (CDFCEP et IPEP) sur la pédagogie de l'intégration adoptée en 2008 et intégrée dans les manuels Etoile, que le personnel enseignant ne maîtrise pas. Le PARSET a assuré dans sa 1 phase la formation des MC1. Dans sa phase 2 en cours de mise en œuvre, le projet appuie la formation continue du personnel enseignant du secondaire pour améliorer l'enseignement des sciences. Grâce à un partenariat avec l'ENS de N'Djamena, le PARSET2 a assuré le renforcement des capacités de 300 enseignants ou enseignantes et 90 conseillers ou conseillères pédagogiques des sciences dans la ville de N'Djamena. A travers le PREAT financé par le GPE et mis en œuvre par l'UNESCO, le MENPC s'est engagé à assurer l'élaboration et la mise en place d'un plan de formation continue qui répond aux besoins réels des différents acteurs concernés. Le PREAT assurera la formation de personnel formateur et la formation chaque année de 600 inspecteurs ou inspectrices et conseillers ou conseillères pédagogiques, 1000 directeurs d'écoles, 13 000 enseignants ou enseignantes et 450 formateurs ou formatrices des ENI sur la période 2018-2022, pour un montant de 1 364 913 000 XAF. Cette dernière activité est retenue au niveau du PIET et de son Plan d'action dans le cadre de l'application des principes de la politique du bilinguisme et d'amélioration de la qualité de la formation du personnel enseignant à travers notamment le développement de matériels et d'outils didactiques qui restent déterminants en matière d'amélioration des acquis et de l'apprentissage. Ainsi, afin de pallier le manque de matériel didactique d'autoformation pour le personnel enseignant, un didacticiel d'autoformation du personnel enseignant sur l'enseignement explicite a été élaboré pour le personnel enseignant francophone avec l'appui de l'UNESCO. Il s'agit ici de

mettre également ces mêmes outils à la disposition du personnel enseignant arabophone à travers la traduction et la publication du didacticiel. Cette activité est en cours de réalisation.

Dans le cadre de la coopération avec la CONFEMEN, le Tchad a intégré l'IFADEM qui a financé la formation continue du personnel enseignant pour un montant de plus d'un milliard XAF. 2 000 enseignants et 80 tuteurs (encadreurs) ont été formés sur le contenu des livrets élaborés sur la base du plan de formation initiale du personnel enseignant et des programmes réactualisés du primaire. Des espaces numériques avaient été installés à cet effet pour la formation à distance du personnel enseignant du primaire dans trois ENI (Mongo, Bongor et Abéché) et à au sein de la DFEFS à N'Djamena. Ce projet a permis d'assurer la formation de toute la chaîne d'encadrement. Le PREAT s'est engagé à faire une extension (2 ENI supplémentaire) pour un montant de 257 476 000 XAF. Le ProQEB, cofinancé par la Coopération suisse et l'Agence française de développement, a élaboré pour sa phase 3 (2018-2022) un « document-cadre de formation de la chaîne éducative » en vue du renforcement des capacités de tous les acteurs de la chaîne éducative (enseignants/animateurs, directeurs d'écoles, encadreurs, formateurs de personnel enseignant/animateurs, formateurs de personnel formateur, concepteurs de curricula, programmes et matériels didactiques). Le document constitue un cadre de référence consolidé du dispositif de formation et décrit ses différentes composantes : les objectifs, la structure, les profils d'entrée et de sortie de chaque catégorie d'acteurs, les contenus prioritaires, les masses horaires nécessaires, les indicateurs et critères pour apprécier l'évolution des compétences et capacités visées ainsi que les mécanismes de suivi-évaluation mis en place. Ce dispositif relève quatre défis majeurs : le développement de capacités psychologiques ; la nécessité d'une formation ancrée dans les savoirs à enseigner : la professionnalisation des métiers de personnel formateur ; l'organisation du programme enracinée dans les besoins spécifiques d'un public de professionnels engagés dans la vie active. Ce plan de formation a été défini sur la base des observations des pratiques de classe ainsi que l'analyse des résultats que le personnel enseignant et les animateurs et animatrices pédagogiques ont obtenus à des tests d'entrée et de sortie organisés lors de formations ayant eu lieu durant la phase 2 du ProQEB. Les principales difficultés identifiées sont en langue d'enseignement et en mathématiques. Le matériel didactique mis à disposition des acteurs pour la formation est constitué d'une collection de séquences didactiques (SD) adressée aux différents niveaux d'apprenants. Deux types de SD font partie de

la collection : les séquences didactiques interdisciplinaires (SD), qui intègrent les enseignements apprentissages de plusieurs disciplines autour d'une problématique vécue par les élèves et leur communauté, et les séquences didactiques disciplinaires (SDD), qui centrent les enseignements apprentissages dans une discipline (langue, mathématiques, sciences sociales ou sciences de vie et de la terre). La formation dure 21 jours la 1^o année et 5 jours l'année suivante. Il y a aussi des formations ad hoc : l'animateur pédagogique fait un suivi en passant au moins 3 jours avec l'enseignant ou l'enseignante dans sa localité ; il l'observe puis donne des leçons modèles et apporte une remédiation aux lacunes de l'enseignant ou l'enseignante. 41 formateurs ou formatrices nationaux, 314 animateurs ou animatrices pédagogiques (AP) et 5 818 enseignants ou enseignantes ont été formés en une année. Cette initiative, basée dans 4 provinces sur les 23 que compte le pays, pourrait apporter une solution au défi de l'inadéquation des contenus d'enseignement-apprentissage par rapport aux besoins et réalités des apprenants et l'inefficacité des processus d'enseignement-apprentissage qui ont des conséquences préjudiciables au Tchad (abandons massifs au cours du primaire, fort taux de redoublement, etc.).

Le Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation de base et de promotion d'une gestion de proximité (PAQEPP), financé par l'Agence française de développement, assure depuis 2017 la formation continue du personnel enseignant en compétence enseignement-apprentissage et en communication dans la langue française dans les villes de Moundou et de N'Djamena. Le renforcement des aptitudes et connaissances en français se déroule dans les Centres d'apprentissage de la langue française (CALF) et dure 150 ou 300 h selon le niveau de l'enseignant ou l'enseignante en français. Cette initiative semble être tout indiquée pour améliorer les prestations des MC qui ne maîtrisent souvent pas bien la langue dans laquelle ils doivent transmettre le savoir. Le PAOEPP assure aussi dans sa zone de projet le renforcement des capacités du personnel enseignant dans l'utilisation des manuels du primaire (Collection Étoile). En effet, ces manuels élaborés selon l'APC ont été mis à la disposition des écoles mais que le personnel enseignant soit formé au préalable.

A travers le projet Education Cannot Wait (ECW). PUNICEF met en œuvre la formation continue du personnel enseignant dans les zones affectées par les crises humanitaires en

didactiques de discipline, utilisation des manuels Etoile (intégration de l'APC) et des modules sur la prise en charge des enfants affectés par des crises.

La formation continue des enseignants au cours de l'année en dehors du temps scolaire a un apport positif sur la performance des élèves. Il serait souhaitable que les journées pédagogiques soient régulièrement organisées dans tous les secteurs d'animation pédagogique en exigeant que tous les enseignants y participent activement. Ces formations continues permettraient aux enseignants de combler les défaillances auxquelles ils sont confrontés durant leurs pratiques quotidiennes PASEC-CONFEMEN (2012). L'atelier d'élaboration du plan de formation continue des enseignants organisé par le Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique en partenariat avec l'UNESCO du 29 juillet au 4 août 2019, à Bakara relevait déjà les carences dans l'organisation de la formation continue. L'expert national Programme éducation et Formation à l'antenne de l'UNESCO Tchad, M. Yambaye Telnodji Delodji, a rappelé que le rapport diagnostic de la formation des enseignants soulève de grandes interrogations sur les missions réelles de la chaîne pédagogique impliquée. Selon lui, il a été aussi relevé que les activités de la formation continue réalisées ces dernières années n'étaient pas engagées dans un cadre bien défini de renforcement des différents acteurs de la chaîne pédagogique.

Comme d'autres pays d'Afrique, le déficit d'enseignants avait créé, pendant plus d'une décennie, la légitimité sociale d'envoyer dans les écoles du personnel ayant peu de formation pédagogique. L'évolution du nombre d'enseignants au cours des dix dernières années semble refléter l'accroissement des effectifs scolaires. L'amélioration de la qualité de l'enseignement ne peut être obtenue que par le renforcement des compétences, la réactualisation et l'adaptation des contenus et le développement des manuels et matériels didactiques adaptés. Le renforcement des compétences des enseignants suppose le renforcement du dispositif de formation continue des enseignants. En effet, au terme de la formation initiale reçue dans les écoles normales supérieures (ENS), la formation pédagogique est à peine suffisante. Dans l'objectif d'une éducation de qualité pour tous qui permettrait au Tchad de sortir de « la crise de l'apprentissage » (UNESCO, 2014, p. 186), comment outiller les enseignants du secondaire au-delà du bagage pédagogique acquis au terme de la formation initiale ?

1.2.7. Nécessité de la formation continue des enseignants

Dans de nombreux pays, l'importance et la nécessité de la formation continue des enseignants sont largement reconnues pour l'amélioration, non seulement du service éducatif en général, mais aussi des services rendus à l'apprenant (OCDE, 1998 ; Le Pailleur, 1996). Plusieurs éléments justifient la recherche sur la formation continue des enseignants. Au Tchad, les enseignants sont, comme dans d'autres pays, confrontés à différentes contraintes au cours de leur vie professionnelle : réformes de systèmes d'enseignement, introduction de nouvelles technologies (informatiques par exemple), évolution rapide des connaissances, etc. Pour Day (1999, p.37), la qualité de l'enseignement dépend évidemment de la poursuite de la formation des enseignants, à mesure que le contexte professionnel, le comportement des apprenants et les attentes des enseignants évoluent, d'où la nécessité d'une formation continue (Zannou-Kpiti, 2012). Même dans un environnement plus statique, le défi d'une adaptation aux besoins de chaque apprenant et les efforts pour améliorer la qualité de la pratique pédagogique et des activités professionnelles connexes nécessiteraient une formation continue. L'enseignant joue un rôle primordial dans le processus éducatif. Pour qu'il assure ce rôle avec efficience, il doit profiter d'opportunités pour apprendre ce qui est indispensable pour l'assumer et de telles circonstances doivent s'étendre à l'intégralité d'un processus continu d'apprentissage car enseigner est une profession qui exige l'acquisition de nombreuses compétences et le développement d'habiletés particulières. Une fois les compétences de base acquises au terme de la formation initiale, les exigences liées au contexte scolaire et à l'acte d'enseigner rendent nécessaire l'engagement des enseignants dans des activités de mise à jour et de développement de leur expertise professionnelle. Par ailleurs, les orientations de la formation continue doivent contribuer à augmenter le taux de satisfaction au travail chez le personnel enseignant. Les conditions d'exercice de cette profession sont exigeantes, parfois même pénibles, et ce, durant de longues années.

Pour l'Eurydice (1995, p.97) et Masselter (2004), la politique de formation continue, tant dans ses orientations que dans son application, doit privilégier les activités qui répondent aux besoins de soutien et de ressourcement des enseignants afin de leur permettre de persévérer dans la voie où ils se sont engagés. De nombreux auteurs ont également appuyé ces orientations de la

formation continue des enseignants dès les années 90 (Altet, 1994 ; Tardif et al., 1998). Enfin, l'adoption d'une politique de formation continue doit s'inscrire dans un plan de revalorisation de la profession enseignante. La mise en œuvre d'une telle politique doit être l'occasion de responsabiliser les enseignants à l'égard de leur formation et de modifier les rapports de pouvoir entre les acteurs du système éducatif en privilégiant un partenariat qui se présente sous les aspects les plus divers. Ainsi formulée, pour Lorch (1994, p.110) et Masselter (2004), la formation continue devrait être une évidence dans la vie professionnelle des enseignants. Or, avec le développement rapide des connaissances, le système éducatif est confronté à la nécessité de perfectionner la formation de son personnel enseignant. Pour Rumble (1989), la formation continue des enseignants n'est pas un luxe. L'accélération des changements technologiques et sociaux fait que les connaissances acquises au cours des années de formation initiale sont rapidement périmées ; il faut donc investir sans cesse dans le renouvellement de ces connaissances et le recyclage individuel. Considérée comme une priorité par Lang (1996, et Altet (1994, p.78), la formation continue devrait être intégrée, de manière continue, à la vie professionnelle des enseignants.

1.2.8. Analyse des besoins de formation continue des enseignants

a. Importance et approches d'analyse des besoins de formation continue des enseignants

Il est nécessaire de souligner que l'analyse de besoins de formation continue ne va pas sans l'identification de ces besoins. La formation continue suppose une connaissance assez fine des besoins de formation des enseignants en poste.

Ces besoins peuvent être extrêmement variables dans les systèmes éducatifs africains où une partie des enseignants n'a jamais suivi de formation professionnelle initiale (UNESCO, 2010). La conception et la mise en œuvre d'une formation continue des enseignants impliquent une hiérarchisation et une validation de besoins, une détermination des priorités, une adoption de lignes directrices, à court, à moyen ou à long termes, qui s'inscrivent dans un projet pédagogique plus global, voire dans un vaste projet de société (Le Pailleur, 1996, p 97).

L'application d'une analyse de besoins d'une formation continue des enseignants est prioritaire puisque c'est la façon de recueillir avec précision la formulation des attentes de la population cible en matière de formation pour la situation problématique identifiée.

Pour Lapointe (1992, p. 97), l'une « des conditions qui peuvent atténuer les résistances des individus impliqués dans un système de formation ou d'enseignement est d'impliquer officiellement, dès le stade de l'étude, les instances dirigeantes à participer aux changements ».

Dès les années 80, Nadeau (1988, p.55) et Lapointe (1995) ont noté l'existence de plusieurs méthodes d'analyse de besoins de formation continue qui peuvent être catégorisées dans l'une ou l'autre des trois approches ci-dessous :

- L'approche inductive consiste à identifier les buts, les attentes et les résultats d'un système éducatif et le programme s'appuie sur ces données. Les données recueillies de façon rigoureuse et l'implication de différents partenaires d'un système éducatif sont parmi les avantages de ce modèle dont les inconvénients sont la lenteur et la complexité.
- L'approche déductive part d'une liste préétablie de buts et d'objectifs pour aboutir à un programme de formation ; les différents partenaires du système éducatif peuvent déterminer l'utilité, l'exhaustivité et la précision des énoncés. La validité, la rapidité et la simplicité constituent les principaux avantages de ce modèle.
- Son inconvénient majeur est de partir d'une liste de buts et d'objectifs préétablis qui pourraient ne pas répondre aux besoins actuels des personnes concernées.
- L'approche classique part d'une liste d'énoncés vagues, généraux et globaux pour exprimer les buts et les objectifs afin de planifier, de développer, d'implanter et d'évaluer un programme. Ses avantages sont liés à l'économie de temps et de ressources financières ; elle présente plusieurs inconvénients : les informations sont issues, seulement, de quelques personnes privilégiées, et la démarche utilisée ne semble pas être rigoureuse, entraînant de ce fait une validité parfois contestable.

b. Rareté des études africaines relatives à l'analyse des besoins de formation continue des enseignants

L'analyse des besoins de formation étant nécessaire pour connaître les priorités du contenu des programmes de formation à mettre en œuvre, l'existence dans les pays africains de

deux catégories d'enseignants en activité (qualifiés et non qualifiés) pose le difficile problème de l'hétérogénéité des niveaux des enseignants à former. Il est donc primordial de recueillir les données sur des expériences déjà acquises par les apprenants, lesquelles ne sont pas toujours disponibles (UNESCO, 2020). Pour surmonter les difficultés liées à l'absence de résultats d'analyse de besoins de formation des enseignants pendant la conception et l'élaboration de leurs contenus de formation, les programmes de formation modulaire sont à privilégier (UNESCO, 2020).

1.2.8. Compétences et formation continue des enseignants

Les situations actuelles et souhaitées sont respectivement exprimées en termes de compétences actuelles et de compétences souhaitées. Pour De Montmollin (1986), la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs, de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre, sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle. La compétence, telle que définie par certains auteurs (Bronckart, 2009 ; Perrenoud, 1999 ; etc.) est, aussi, la capacité à mobiliser des ressources (cognitives, de savoir-faire et de savoir-être) pour résoudre un problème dans une situation donnée. La formation continue, elle, est un processus dynamique et permanent d'apprentissage tout au long de la vie. Elle s'inscrit dans la perspective d'un développement professionnel à la fois individuel et collectif qui caractérise les systèmes organisationnels vivants et en évolution constante. Ainsi, fait-elle référence à un ensemble de dispositifs de formation qui accompagnent les individus afin que ceux-ci maintiennent et consolident leurs compétences professionnelles, compétences qui évoluent en fonction du développement des connaissances, de la recherche sur les pratiques exemplaires et de l'évolution des politiques en éducation. Aucune réforme du système éducatif ne peut faire l'économie de la formation continue des enseignants. Par ailleurs, celle-ci vient, parfois, du moins sur certains aspects, suppléer l'insuffisance et l'absence de la formation initiale (UNESCO, 2010).

Cette thèse pose le problème de la formation des enseignants au Tchad à l'heure de la professionnalisation du métier. En effet, alors que les enseignants du Tchad reçoivent sans cesse des formations à la fois initiale et continue, les élèves continuent d'enregistrer une baisse de performances notamment dans les disciplines fondamentales qui sont le français et les

mathématiques. C'est ce qui amène à nous interroger sur les problèmes réels déclinés sous forme des questions ci-après.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

L'étude portant sur « Enjeux et Perspectives de la formation initiale et continue à l'épreuve de la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad » et dont l'enjeu majeur porte sur une redynamisation de l'offre de formation des enseignants du primaire au Tchad, permet de se pencher sur la nécessité de promouvoir une formation de qualité de ces derniers. Il nous semble primordiale de se pencher sur un certain nombre de questions de recherche qui orientent et encadrent cette étude.

Dans le cadre de cette étude, nous avons posé une question principale et quatre questions spécifiques.

1.3.1. Question principale

Au regard des problèmes soulevés et des questions posées antérieurement, une question principale de recherche s'impose à nous et elle est la suivante : **La formation pédagogique initiale et continue contribue-t-elle à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad ?**

1.3.2. Questions spécifiques

La réflexion autour de cette question de recherche donne ainsi lieu à une orientation claire et précise de la recherche et à une organisation des idées à l'effet d'apporter avec précision une réponse adéquate à celle-ci. Cependant, elle nécessite aussi une opérationnalisation qui permet de s'interroger avec précision sur le problème soulevé dans la recherche. A cet effet, nous avons dégagé quatre questions de recherche qui sont les suivantes :

Question spécifique 1 (QS1) : Le programme de formation initiale, notamment le volet stage, développe-t-il des compétences professionnelles nécessaires pour outiller chez les enseignants du primaire au Tchad ?

Question spécifique 2 (QS2) : La pratique enseignante, à travers les activités pédagogiques exécutées dans les classes des ENIB, prépare-t-elle à la qualification de l'enseignant du primaire au Tchad ?

Question spécifique 3 (QS3) : Les curricula de formation favorisent-ils la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad ?

Question spécifique 4 (QS4) : La formation continue se pratique-t-elle effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification chez les enseignants du primaire au Tchad ?

1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans l'optique de connaître la professionnalisation du métier d'enseignant au primaire. Un objectif général et des objectifs spécifiques ont été formulés.

1.4.1. Objectif principal

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer si **la formation pédagogique initiale et continue contribue à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad**

1.4.2. Objectifs secondaires

Il permet d'avoir des objectifs spécifiques suivants :

Objectif secondaire 1 : Analyser si la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad ;

Objectif secondaire 2 : examiner si les activités pédagogiques de la formation favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad ;

Objectif secondaire 3 : observer si les curricula de formation favorisent-ils la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad ;

Objectif secondaire 4 : Vérifier si la formation continue se pratique-t-elle effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification professionnelle des enseignants du primaire au Tchad.

1.5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Une hypothèse se définit comme une affirmation que le chercheur tente de vérifier l'effectivité par les enquêtes. Pour que notre étude soit bien menée, il est essentiellement important de formuler des hypothèses sous forme de réponses anticipées aux questions et qui doivent par ailleurs être vérifiées et validées par les recherches.

1.5.1. Hypothèse générale

Une hypothèse principale de recherche est formulée de la manière suivante :

HG: La formation pédagogique initiale et continue contribue à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad.

1.5.2. Hypothèses secondaires

Les hypothèses spécifiques relatives à ce travail sont formulées comme suit :

Hr1: la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad;

Hr2: les activités pédagogiques de la formation favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

Hr3: les curricula de formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.

Hr4: La formation continue se pratique effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification chez les enseignants du primaire au Tchad.

1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

La formation des enseignants du primaire revêt un caractère fonctionnel et utilitaire qui s'assimile à une condition sine qua non pour une éducation de qualité pour les jeunes apprenants en particulier et pour un système éducatif en général.

Dans le cadre de ce travail, nous allons présenter l'intérêt scientifique, l'intérêt éducatif, l'intérêt social et l'intérêt politique.

1.6.1. Intérêt scientifique

La professionnalisation des enseignants est un enjeu crucial dans tous les systèmes éducatifs. La Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants influe directement sur leur capacité à fournir une éducation de qualité. Étudier les enjeux et les perspectives de cette formation au Tchad permettrait de mieux comprendre les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enseignants de ce pays et de proposer des solutions adaptées. Améliorer la qualité de l'éducation. La Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants joue un rôle clé dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. En examinant les enjeux et les perspectives de cette formation au Tchad, il serait possible d'identifier les lacunes et les besoins spécifiques des enseignants, et de proposer des mesures pour renforcer leurs compétences pédagogiques et leur capacité à répondre aux besoins des élèves.

À l'heure actuelle, il est important de former des enseignants capables de répondre aux besoins spécifiques du marché du travail. L'étude des enjeux et des perspectives de la formation des enseignants au Tchad permettrait d'évaluer dans quelle mesure la formation des enseignants répond aux attentes du marché du travail et d'identifier les ajustements nécessaires pour combler les écarts. Les compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité, la résolution de problèmes et la collaboration sont de plus en plus demandées dans le monde professionnel. Il serait intéressant d'étudier comment la formation des enseignants peut être améliorée pour intégrer et renforcer l'enseignement de ces compétences essentielles.

1.6.2. Intérêt éducatif

La Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants est cruciale pour garantir une éducation de qualité. En comprenant les enjeux et les perspectives de la formation des enseignants, il est possible de mettre en place des programmes de développement professionnel efficaces et pertinents qui permettent aux enseignants d'acquérir les compétences nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité.

La professionnalisation des enseignants implique de mieux relier la théorie et la pratique pédagogique. En comprenant les défis rencontrés par les enseignants dans leur pratique quotidienne, il est possible de concevoir des formations initiales et continues qui répondent à

leurs besoins spécifiques et qui les préparent à faire face aux réalités du terrain. Cela permettra également d'améliorer la pertinence et l'efficacité de leur enseignement.

Une formation de qualité peut renforcer la confiance et la motivation des enseignants en leur donnant les outils et les connaissances nécessaires pour accomplir leur travail de manière efficace. En se sentant mieux préparés et soutenus, les enseignants seront plus enclins à s'investir pleinement dans leur profession et à relever les défis qui se présentent à eux.

Dans cette étude, il est important que les enseignants puissent travailler ensemble, échanger leurs expériences et partager leurs bonnes pratiques. Cela favorise l'apprentissage collectif et permet aux enseignants de se soutenir mutuellement dans leur développement professionnel continu. De même, les nouvelles technologies offrent de nombreuses opportunités pour enrichir la formation des enseignants. L'utilisation des outils numériques peut faciliter l'accès à des ressources pédagogiques variées, favoriser l'innovation pédagogique et améliorer la collaboration entre enseignants. Il est essentiel de mesurer l'impact des programmes de formation des... des enseignants afin de s'assurer de leur efficacité. Cela permet de prendre en compte les retours des enseignants ainsi que les résultats des élèves pour ajuster et améliorer les programmes de formation. La formation des enseignants ne doit pas se limiter à leur formation initiale. Il est important de promouvoir la formation continue tout au long de leur carrière. Cela peut se faire par le biais de sessions de formation, de conférences, de workshops, ou encore de groupes de discussion. La formation continue permet aux enseignants de rester à jour sur les dernières avancées pédagogiques et de continuer à se développer professionnellement.

Les enseignants peuvent bénéficier d'échanges avec d'autres établissements d'enseignement, que ce soit au niveau régional, national ou international. Ces collaborations peuvent prendre différentes formes, telles que des visites d'échanges, des partenariats pour des projets communs, des programmes d'échange d'enseignants, etc. La collaboration entre les établissements permet aux enseignants de partager leurs expériences, leurs connaissances et leurs meilleures pratiques, ce qui contribue à l'amélioration globale de la qualité de l'enseignement. Les enseignants ont besoin d'accéder à des ressources pédagogiques de qualité pour soutenir leur enseignement. Cela peut inclure des manuels scolaires adaptés, des matériaux d'apprentissage interactifs, des outils technologiques, etc. Les établissements doivent investir dans ces ressources

pour permettre aux enseignants d'avoir accès à ce dont ils ont besoin pour enseigner efficacement. Les ressources pédagogiques de qualité peuvent également aider à renforcer l'engagement des élèves dans l'apprentissage et à favoriser leur réussite. Les enseignants doivent être encouragés à s'engager dans la recherche et le développement professionnel afin d'améliorer continuellement leurs compétences et leur pratique pédagogique. Les établissements d'enseignement peuvent offrir des opportunités de formation continue, de participation à des conférences et à des ateliers, ainsi que de mener des projets de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

1.6.3. Intérêt social

En investissant dans la formation et le développement professionnel des enseignants, on s'attend à une amélioration de la qualité de l'éducation au Tchad. Des enseignants bien formés et compétents sont essentiels pour garantir un enseignement de qualité, ce qui se traduit par une meilleure acquisition des connaissances et compétences des élèves. La professionnalisation des enseignants peut aider à réduire les inégalités éducatives. Les enseignants bien formés sont en mesure de répondre aux besoins spécifiques des élèves, notamment ceux en situation de vulnérabilité tels que les filles, les enfants issus de milieux défavorisés ou les enfants en situation... de handicap. En offrant une éducation de qualité à tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale ou de leurs capacités, on peut contribuer à réduire les inégalités dans la société. Investir dans la formation des enseignants est un investissement à long terme dans le capital humain du pays. Des enseignants bien formés contribuent à développer les compétences et les connaissances des élèves, ce qui constitue une ressource essentielle pour le développement économique et social du Tchad.

En reconnaissant l'importance de la formation et du développement professionnel des enseignants, on valorise la profession enseignante et on encourage les enseignants à s'engager dans une démarche de perfectionnement continu. Cela peut contribuer à améliorer... la qualité de l'enseignement et à attirer les meilleurs candidats vers la profession enseignante. L'éducation ne se limite pas à l'enfance et à l'adolescence. En mettant l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie, on encourage les individus à continuer à se former et à acquérir de nouvelles compétences tout au long de leur vie. Cela peut les aider à s'adapter aux évolutions du monde du

travail et à contribuer au développement de leur pays. L'éducation peut jouer un rôle clé dans la promotion de la citoyenneté active en encourageant les élèves à développer des compétences sociales, civiques et démocratiques. En enseignant aux élèves les valeurs de pluralisme...

1.6.4 Intérêt politique

Les politiciens peuvent s'intéresser à l'éducation pour répondre aux attentes de leurs citoyens. Cela peut inclure des mesures visant à améliorer la qualité de l'éducation, à réduire les frais de scolarité ou à introduire des réformes éducatives populaires. L'éducation est considérée comme un outil clé pour former des citoyens actifs et informés, capables de participer au processus politique. Les politiciens peuvent donc être motivés par la nécessité de garantir une éducation de qualité qui favorise la compréhension des processus démocratiques et encourage l'engagement civique. L'éducation est également liée au développement économique d'un pays. Des travailleurs instruits et qualifiés sont essentiels pour stimuler la croissance économique, attirer des investissements et favoriser l'innovation. Les politiciens peuvent donc être motivés par la nécessité de promouvoir une éducation de qualité qui prépare les jeunes à intégrer le marché du travail et contribue à la compétitivité nationale.

L'éducation est un moyen puissant de lutter contre les inégalités sociales et économiques. Les politiciens peuvent donc être motivés par le désir de garantir un accès équitable à l'éducation pour tous les individus, indépendamment de leur origine sociale ou économique. Cela peut impliquer des mesures telles que la réduction des écarts... dans les taux de réussite scolaire entre les différents groupes sociaux, la mise en place de programmes de soutien scolaire pour les élèves issus de milieux défavorisés, et la création de bourses d'études pour faciliter l'accès à l'éducation supérieure. Une population instruite et éduquée est essentielle pour maintenir la stabilité sociale et prévenir les tensions et les conflits. Les politiciens peuvent être motivés par la nécessité de promouvoir une éducation de qualité afin de favoriser la compréhension interculturelle, la tolérance et le respect mutuel entre les différentes communautés. Cela peut contribuer à renforcer le tissu social et à promouvoir l'harmonie dans la société. L'éducation joue un rôle crucial en permettant aux individus de participer de manière informée et active à la vie démocratique de leur pays. Une population bien éduquée est plus susceptible d'exercer ses droits et ses devoirs civiques, tels que voter, participer à des débats publics, et s'engager dans des

organisations politiques. L'éducation politique peut aider les individus à comprendre les enjeux politiques, à analyser les différents discours et à prendre des décisions éclairées lors des élections. Ainsi, en promouvant une éducation de qualité, les politiciens peuvent renforcer la démocratie et la participation citoyenne.

Au Tchad, l'enseignement de base est dispensé dans les écoles primaires. Les enfants ayant achevé leur parcours dans les jardins scolaires ou bien la préscolaire sont admis dans les écoles primaires où les études durent six ans et sont sanctionnées par le CEPET (Certificat de l'Enseignement Primaire Élémentaire). Les élèves déclarés admis au CEPET ont obtenu une moyenne égale ou supérieure à dix sur vingt. L'enseignement primaire est une étape déterminante de par sa position entre la préscolaire. L'enseignement en effet permet à la consolidation et l'approfondissement des enseignements/ apprentissages généraux qui préparent à l'enseignement secondaires, technique ou à la formation professionnelle. Ceci selon les performances des élèves. Au Tchad, il est dispensé dans les écoles primaires des enseignements conformément au programme scolaire élaboré par une institution compétente de l'Etat sous tutelle du Ministère de l'Education. L'enseignement de base ou primaire compte en 2021 au 2022 un effectif global de 2719384 Elèves répartis dans 11829 écoles avec un taux de réussite de 59,18%. Ces écoles totalisent un nombre de 600 Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques d'Enseignement Primaire Élémentaire. S'agissant des effectifs des maitres, on dénombre en 2022 près de 49975 avec des disparités très importantes entre les instituteurs et maitres communautaires. Les effectifs des élèves tchadiens sont inégalement répartis sur l'ensemble du territoire. Ainsi la ville N'Djamena à elle seule compte plus des élèves. Le personnel enseignant du primaire était de 49975 dont 13902 Instituteurs, 2662 Instituteurs Adjoints et 33311 Maitres Communautaires (SIGE MENPC, 2022).

1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

La délimitation d'une recherche scientifique consiste à circonscrire à la fois dans l'espace-temps et dans le milieu physique dans lequel cette recherche devra être menée. Cette délimitation consiste bien évidemment aussi à préciser le cadre thématique de cette recherche.

1.7.1. Délimitation thématique

Notre thème s'inscrit dans le domaine des Sciences de l'éducation, précisément dans la planification de l'éducation. Il a été orienté dans ce sens pour résoudre un problème précis, celui de la professionnalisation des enseignements. D'autres chercheurs peuvent s'effectuer avec le même thème, mais avec des orientations différentes, et trouver des résultats autres que les nôtres.

1.7.2. Délimitation spatio-temporelle

Dans un intervalle de temps des années académiques allant de septembre 2022 à Mai 2025, nous allons réaliser cette étude au Tchad. Cette durée se justifie du fait de notre sélection en thèse en Sciences de l'éducation à l'Université de Yaoundé et la sortie doit être sanctionnée par une thèse soutenue devant le jury.

1.8. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

1.8.1 Politique éducative

La politique éducative est un ensemble d'idées ou de valeurs sur ce que devrait être l'éducation en tant qu'institution sociale et ensemble de pratiques. Il s'agit notamment de savoir à qui l'on doit enseigner quoi et comment ces pratiques doivent être régies. La politique éducative s'intéresse au contenu de la politique, aux objectifs énoncés et aux mesures prises pour atteindre ces objectifs. Elle concerne également le processus de formulation de la politique et les participants qui influencent le processus de mise en œuvre de la politique (Fernando, 2019).

La politique éducative est un domaine complexe qui englobe l'ensemble des décisions, des actions et des mesures prises par les autorités publiques ou les instances responsables de l'éducation pour orienter et réguler le système éducatif dans un pays ou une région donnée. La politique éducative peut être aussi définie comme l'ensemble des décisions, des orientations et des mesures prises par les autorités publiques pour structurer et réguler le système éducatif dans le but de répondre aux besoins sociaux, culturels et économiques en matière d'éducation.

Meirieu (2008) définit la politique éducative comme un ensemble cohérent de mesures prises par les pouvoirs publics pour organiser et orienter le système éducatif en vue d'atteindre des objectifs définis en termes de réussite scolaire, d'égalité des chances et de développement des compétences des individus.

Selon Meirieu (2008), la politique éducative repose sur des choix stratégiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement, à favoriser l'inclusion des élèves en situation de difficulté, à promouvoir l'éducation tout au long de la vie, et à garantir l'accès à une formation de qualité pour tous. Elle constitue un levier essentiel pour façonner l'évolution du système éducatif et pour répondre aux défis de la société contemporaine en matière d'éducation. Ainsi, la politique éducative, vue à travers le prisme de Meirieu (2008), englobe à la fois les aspects organisationnels, pédagogiques et sociaux qui structurent le champ de l'éducation et qui visent à favoriser le développement global et l'épanouissement des individus au sein de la société.

1.8.2 Pratiques enseignantes

Pour Carpentier et al (2021), les pratiques enseignantes désignent l'ensemble des actions, des démarches pédagogiques et des stratégies mises en œuvre par les enseignants pour favoriser l'apprentissage et le développement des élèves en classe. Ces pratiques englobent les choix pédagogiques, les méthodes d'enseignement, les interactions avec les élèves, l'utilisation des ressources pédagogiques, etc.

Il met en lumière le rôle central de l'enseignant et de ses pratiques dans le processus d'enseignement-apprentissage, mettant en avant la nécessité d'adopter des approches pédagogiques adaptées aux besoins des élèves, aux objectifs d'apprentissage visés et aux contextes d'enseignement. Les pratiques enseignantes efficaces impliquent souvent la différenciation pédagogique, la variété des méthodes d'enseignement, l'utilisation des outils technologiques, la gestion de classe, et une communication efficace avec les élèves.

Selon Bouhassine et al (2022), les pratiques enseignantes, essentielles dans le domaine de l'éducation, peuvent être définies comme les actions, les choix pédagogiques et les interactions mises en place par les enseignants pour favoriser l'apprentissage des élèves. Ces pratiques englobent l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement, d'outils pédagogiques, de stratégies et de techniques visant à encourager le développement cognitif, social et émotionnel des apprenants.

En résumé, les pratiques enseignantes, selon Muller (2012), désignent l'ensemble des démarches pédagogiques mises en œuvre par les enseignants pour favoriser l'apprentissage des

élèves, en s'appuyant sur la réflexion, l'adaptation et l'évolution constante des méthodes d'enseignement.

Les pratiques enseignantes concernent l'ensemble des interactions pouvant se produire entre l'enseignant et les acteurs du système éducatif sous l'effet d'un contexte particulier. Elles sont liées à des activités professionnelles situées et finalisées et déterminées par des facteurs d'ordre psychosocial, cognitifs, temporels, contextuels, techniques, d'interactivité. Elles sont donc caractérisées par « les gestes, les conduites, le langage, les actions, mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations... » (Talbot, 2008).

1.8.3 Politiques éducatives

Si l'on adopte l'approche classique des politiques publiques d'Yves Mény et Jean-Claude Thoenig (1989), les politiques éducatives peuvent être définies comme des programmes d'action gouvernementale, informés par des valeurs et des idées, s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation. Ces politiques s'appliquent à un domaine d'autant plus vaste qu'on assiste depuis plusieurs années à un accroissement de réformes visant à élever et améliorer le niveau général d'instruction de la population et à étendre le domaine de connaissances transmises par les institutions scolaires, ce qui se caractérise par le passage de grandes réformes structurelles à un ensemble plus vaste de changements qualitatifs et par la diversification des acteurs intervenant dans les décisions. En se focalisant sur les cas tchadiens, c'est une continuité et transformations des finalités et des valeurs relatives à l'éducation et à l'instruction.

1.8.4 Politique enseignante

La politique enseignante désigne l'ensemble des principes et des politiques gouvernementales mis en œuvre dans le secteur de l'éducation. Elle comprend les lois et les directives qui gouvernent le système éducatif et se retrouve à tous les niveaux du système. Dans l'optique de répondre de manière cohérente aux besoins éducatifs du système, la politique enseignante prend en compte plusieurs facteurs essentiels pour une réussite éducative (OCDE, 2005). En effet, la politique enseignante est en principe en adéquation et en cohérence avec les politiques nationales. Elle fait partie intégrante des politiques du secteur de l'éducation national

et devrait être conforme aux plans et aux stratégies nationaux en matière d'éducation et de gestion des enseignants. La politique enseignante est fonction des déterminants sociopolitiques du pays. En règle générale, neuf axes orientent la politique enseignante (UNESCO, 2019, p. 112).

- ✓ Le recrutement et la rétention des enseignants ;
- ✓ La Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants ;
- ✓ Le déploiement des enseignants ;
- ✓ La structure de carrière et le parcours professionnel des enseignants ;
- ✓ Les conditions d'emploi et de travail des enseignants ;
- ✓ La gratification et la rémunération des enseignants ;
- ✓ Les normes d'exercice de la profession enseignante ;
- ✓ La redevabilité des enseignants ;
- ✓ La gouvernance scolaire.

1.8.5 Formation initiale/enseignants

Selon Perrenoud (1994), la formation initiale des enseignants est un processus clé pour préparer les futurs professionnels de l'éducation à exercer leur métier dans les meilleures conditions. Plusieurs auteurs ont contribué à définir ce concept au fil du temps. Il aborde la question de la formation initiale en mettant l'accent sur le développement des compétences professionnelles nécessaires pour enseigner avec efficacité dans un environnement éducatif en constante évolution

Pour Lebrun (2012), la formation initiale désigne le processus par lequel les individus acquièrent les connaissances, les compétences et les qualifications nécessaires pour exercer un métier ou une profession spécifique. Dans le domaine de l'éducation, la formation initiale des enseignants correspond au parcours de préparation des futurs enseignants avant leur entrée en fonction dans les établissements scolaires. La formation initiale des enseignants vise à leur fournir les bases théoriques, pédagogiques et pratiques indispensables à l'exercice de leur métier. Elle comprend des enseignements sur les sciences de l'éducation, la psychologie de l'enfant, les méthodes d'enseignement, la gestion de classe, la différenciation pédagogique, et d'autres aspects essentiels de la profession enseignante. Ce processus de formation initiale peut s'effectuer dans le

cadre d'un cursus universitaire (Bac +3, Bac +5) en sciences de l'éducation ou dans des écoles supérieures). Il peut également comporter des stages en établissement scolaire pour mettre en pratique les connaissances acquises et se familiariser avec le milieu éducatif.

L'objectif de la formation initiale des enseignants est de préparer les futurs professionnels de l'éducation à assumer leurs responsabilités pédagogiques, à accompagner les élèves dans leur apprentissage, à favoriser leur développement global, et à contribuer à la réussite éducative de tous les apprenants. En résumé, la formation initiale des enseignants constitue une étape essentielle dans la construction des compétences professionnelles et dans la préparation des enseignants à exercer leur métier avec compétence et engagement.

1.8.6 Formation continue/ enseignants

Par définition, la formation continue est une forme d'apprentissage qui vous permet d'acquérir des connaissances et des compétences tout au long de votre vie professionnelle. La définition de la formation continue rappelle qu'elle s'adresse avant tout à des personnes qui ont terminé ou interrompu leurs études et qui sont déjà habituées à la vie en entreprise. Ainsi, les personnes qui choisissent de se former au cours de leur vie professionnelle ne sont plus des étudiants, mais des stagiaires de formation professionnelle (Le Dem, 2024).

La formation continue, également appelée formation professionnelle continue, est un processus d'apprentissage et de développement des compétences destiné aux professionnels en activité afin de maintenir, d'améliorer et d'actualiser leurs connaissances et leurs pratiques dans leur domaine d'expertise. Plusieurs auteurs ont abordé cette notion à travers des perspectives diverses (Gérard, 2011, Carré ,2015). Ils mettent en avant le rôle crucial de la formation continue pour l'adaptation des professionnels aux changements constants et pour leur permettre de rester compétitifs sur le marché du travail.

Selon Carré (2015), la formation continue n'est pas seulement un investissement personnel pour chaque individu, mais également un levier clé pour le développement des organisations et de la société dans son ensemble. Il met en avant l'idée que l'apprentissage ne s'arrête pas une fois que l'on a obtenu un diplôme, mais qu'il est un processus continu qui doit accompagner tout au long de la vie professionnelle.

Également appelée formation professionnelle continue, la formation continue désigne un processus d'apprentissage et de développement des compétences destiné aux professionnels en exercice pour actualiser, approfondir ou élargir leurs connaissances et leurs compétences tout au long de leur carrière. Ce concept revêt une importance cruciale dans un monde en évolution constante où les exigences du marché du travail et les pratiques professionnelles évoluent rapidement (Cadin et al, 2012). La formation continue représente un enjeu majeur pour le développement professionnel des individus et des organisations, contribuant à améliorer les compétences, à favoriser l'employabilité, et à soutenir l'évolution constante des métiers et des secteurs d'activité.

1.8.7 Formation continue des enseignants

La formation continue des enseignants est un processus d'apprentissage tout au long de leur carrière professionnelle, visant à actualiser leurs compétences, à enrichir leurs pratiques pédagogiques et à développer leurs connaissances pour répondre aux évolutions du système éducatif et aux besoins des élèves (Perrenoud, 2001).

Dans ses travaux, Perrenoud (2001) souligne que la formation continue des enseignants ne se limite pas à acquérir de nouvelles connaissances, mais qu'elle doit surtout permettre aux enseignants de mettre en place des pratiques pédagogiques réflexives et évolutives. Il insiste sur l'idée que les enseignants doivent être en mesure de s'adapter aux changements sociaux, technologiques et éducatifs pour répondre de manière pertinente aux besoins des apprenants. Perrenoud met en avant l'importance de développer des compétences professionnelles diversifiées chez les enseignants, les encourageant à remettre en question leurs pratiques, à expérimenter de nouvelles approches pédagogiques et à favoriser une culture du travail collaboratif au sein de l'établissement scolaire. Pour lui, la formation continue des enseignants doit être ancrée dans la réalité du terrain, tout en favorisant une réflexion critique sur les enjeux éducatifs actuels. Ainsi, selon Perrenoud, la formation continue des enseignants doit être un processus dynamique et interactif, favorisant le développement professionnel continu et la mise en place de pratiques pédagogiques innovantes et efficaces pour répondre aux défis de l'éducation contemporaine.

Selon Lebrun (2012), la formation continue des enseignants doit intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) de manière pertinente pour accompagner leur évolution professionnelle. Il souligne que les outils numériques peuvent être des leviers puissants pour enrichir les pratiques pédagogiques, favoriser l'innovation en classe, et améliorer l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Il met en avant l'idée que la formation continue des enseignants doit permettre aux professionnels de l'éducation d'acquérir des compétences digitales essentielles pour intégrer de manière efficace les TIC dans leur enseignement. Il insiste sur la nécessité d'une approche de formation continue dynamique et interactive, favorisant l'expérimentation, la collaboration et la réflexion sur les usages pédagogiques des technologies.

Pour Lebrun, la formation continue des enseignants dans le domaine des technologies éducatives doit être centrée sur les besoins réels des enseignants, en prenant en compte leurs contextes spécifiques, leurs objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants. Cette approche individualisée et contextualisée de la formation contribue à renforcer l'efficacité des pratiques éducatives et à stimuler l'innovation dans l'enseignement. Ainsi, Lebrun (2012) met en avant l'importance de la formation continue des enseignants pour les accompagner dans l'intégration des outils numériques et pour enrichir leurs pratiques pédagogiques afin de favoriser un enseignement de qualité et adapté aux besoins des apprenants dans un contexte de modernisation de l'éducation.

1.8.8 Professionnalisation des enseignements

Le concept de professionnalisation a été défini pour la première fois aux Etats-Unis. Il désigne le processus par lequel une activité devient une profession libérale animée par un idéal de service (Paradeise 2003). Agulhon (2007) définit la professionnalisation comme le processus par lequel un emploi ou un métier tend à acquérir les caractéristiques d'une profession, aboutissant à la stabilisation des compétences mobilisables d'un champ professionnel. Gonnin-Bolo (2005, p.8) définit la professionnalisation comme un système de formation qui permet aux individus de s'adapter à de nouvelles circonstances, d'accéder à une culture qui leur permet de penser les changements et d'être acteurs des transformations plutôt que de s'y adapter.

Le sens de la professionnalisation change d'un contexte à l'autre et d'un pays à l'autre, en fonction des objectifs à atteindre (Hutchmmaker, 2001). Pour certains, il s'agit de développer des offres de formation professionnelle en adéquation avec la demande des étudiants (CEREQ, 2008). Pour d'autres, il s'agit de fonder la formation sur la pratique (CEREQ, 2011). la professionnalisation des enseignements se définit comme une manière de penser le système de formation universitaire qui permet aux diplômés de s'adapter en permanence à la nouveauté, de faire face à cette déstabilisation, mais d'avoir accès à une culture qui leur permet de penser ces changements, d'y participer, d'être acteurs de ces transformations plutôt que de les subir et de s'y adapter.

La professionnalisation des enseignements se définit comme étant un processus tendant à aligner ou arrimer les programmes de formation aux besoins socioéconomiques nationaux ou du marché de l'emploi, afin de former les apprenants pour un emploi et que ces derniers soient directement opérationnels (Bourdoncle, 2000). Roquet (2012) conçoit la professionnalisation des enseignements comme le fait de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée.

CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTERATURE

2.1. POLITIQUES EDUCATIVES ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU TCHAD

La politique éducative est un aspect fondamental du développement d'une nation, et elle est souvent abordée de diverses manières au niveau national. Les constitutions, par exemple, peuvent contenir des dispositions qui définissent le droit fondamental à l'éducation et les responsabilités du gouvernement pour en assurer l'accessibilité et la qualité. Les plans de développement économique et social reconnaissent également l'importance de l'éducation et peuvent définir des objectifs et des stratégies spécifiques pour améliorer les résultats scolaires. En outre, les documents de stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté soulignent souvent le rôle de l'éducation pour rompre le cycle de la pauvreté et promouvoir la mobilité sociale. En abordant la politique éducative sous ces différentes rubriques, les pays peuvent garantir une approche globale et intégrée pour favoriser un système éducatif fort et inclusif (Noma Ye, 2010).

La politique éducative est un ensemble d'idées ou de valeurs sur ce que devrait être l'éducation en tant qu'institution sociale et ensemble de pratiques. Il s'agit notamment de savoir à qui l'on doit enseigner quoi et comment ces pratiques doivent être régies. La politique éducative s'intéresse au contenu de la politique, aux objectifs énoncés et aux mesures prises pour atteindre ces objectifs. Elle concerne également le processus de formulation de la politique et les participants qui influencent le processus de mise en œuvre de la politique (Fernando, 2019). La politique éducative est un domaine complexe qui englobe l'ensemble des décisions, des actions et des mesures prises par les autorités publiques ou les instances responsables de l'éducation pour orienter et réguler le système éducatif dans un pays ou une région donnée. La politique éducative peut être aussi définie comme l'ensemble des décisions, des orientations et des mesures prises par les autorités publiques pour structurer et réguler le système éducatif dans le but de répondre aux besoins sociaux, culturels et économiques en matière d'éducation.

Meirieu (2008) définit la politique éducative comme un ensemble cohérent de mesures prises par les pouvoirs publics pour organiser et orienter le système éducatif en vue d'atteindre

des objectifs définis en termes de réussite scolaire, d'égalité des chances et de développement des compétences des individus.

Selon Meirieu, la politique éducative repose sur des choix stratégiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement, à favoriser l'inclusion des élèves en situation de difficulté, à promouvoir l'éducation tout au long de la vie, et à garantir l'accès à une formation de qualité pour tous. Elle constitue un levier essentiel pour façonner l'évolution du système éducatif et pour répondre aux défis de la société contemporaine en matière d'éducation. Ainsi, la politique éducative, vue à travers le prisme de Meirieu (2008), englobe à la fois les aspects organisationnels, pédagogiques et sociaux qui structurent le champ de l'éducation et qui visent à favoriser le développement global et l'épanouissement des individus au sein de la société.

2.1.1. Enjeux des politiques éducatives et de la professionnalisation des enseignements

Selon Malet (2016), au cours des trente dernières années, la professionnalisation s'est en effet imposée comme un axe essentiel dans l'élaboration des politiques éducatives et du personnel dans le monde entier. Cette tendance reflète la reconnaissance croissante de l'importance de disposer d'éducateurs bien formés et qualifiés, capables de répondre efficacement aux besoins évolutifs des étudiants dans un monde en mutation rapide. Le concept de professionnalisation englobe plusieurs dimensions, telles que l'amélioration des qualifications et des compétences des enseignants, l'établissement de normes rigoureuses pour la certification des enseignants et la promotion d'opportunités de développement professionnel continu. Ces efforts visent à rehausser le statut de la profession d'enseignant et à garantir que les éducateurs disposent des connaissances et des compétences nécessaires pour dispenser une éducation de qualité aux élèves. L'accent mis sur la professionnalisation s'étend également au-delà des enseignants individuels pour inclure les administrateurs de l'éducation et le personnel de soutien, car leurs rôles sont tout aussi essentiels pour créer un environnement propice à l'apprentissage. En donnant la priorité à la professionnalisation, les systèmes éducatifs peuvent tendre vers une amélioration continue et de meilleurs résultats pour les apprenants.

De plus, Noma Ye (2010) envisageait déjà le point de vue de Malet (2016) en précisant que la politique de l'éducation est essentielle car elle façonne le système éducatif et affecte le niveau du capital humain dans une société. Elle englobe divers aspects tels que l'élaboration des

programmes, les méthodes d'enseignement, les stratégies d'évaluation et l'allocation des ressources. Les programmes sont conçus pour répondre aux besoins du marché du travail et aux exigences de la société. Ils fixent des objectifs et des normes d'apprentissage pour maintenir la qualité entre les établissements d'enseignement. Les méthodes d'enseignement promeuvent des pratiques efficaces qui encouragent la participation des élèves, la pensée critique et la créativité. Des méthodes d'enseignement innovantes comme l'apprentissage par projet ou l'utilisation de la technologie sont utilisées pour préparer les étudiants aux exigences du monde moderne. Les stratégies d'évaluation sont également importantes car elles établissent des lignes directrices pour évaluer les performances des élèves. La politique de l'éducation joue ainsi un rôle crucial dans la création d'un système éducatif de qualité.

2.1.1.1. Politique éducative : une réforme institutionnelle et organisationnelle ?

La CONFEMEN (2015) a souligné les réformes majeures mises en place dans le domaine des politiques éducatives, axées sur la démocratisation et l'amélioration de l'accessibilité et de la qualité. Ces réformes incluent des changements institutionnels, politiques et organisationnels. Les principales innovations introduites sont les suivantes : la mise en place de nouvelles structures éducatives pour améliorer l'enseignement, la libéralisation de l'offre éducative pour permettre au secteur privé de répondre à la demande d'éducation dans les régions où l'État a des ressources limitées, et la révision des programmes scolaires afin de les adapter aux besoins actuels et aux normes mondiales. L'objectif est de rendre l'éducation accessible à tous et de garantir que les programmes sont pertinents et permettent aux étudiants d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour l'avenir. Toutes ces innovations contribuent à l'objectif général de démocratiser l'éducation et d'en améliorer la qualité.

Au-delà des objectifs susmentionnés, l'OIF (2015) souligne également l'importance d'améliorer la qualité de l'éducation. Cet objectif peut être atteint en promouvant des méthodes d'enseignement innovantes et en intégrant la technologie dans la salle de classe. En intégrant des outils et des ressources numériques, les élèves peuvent s'engager dans des expériences d'apprentissage interactives qui favorisent la pensée critique et les compétences en matière de résolution de problèmes. En outre, l'OIF (2015) reconnaît l'importance de l'éducation inclusive. Il souligne la nécessité de créer un environnement d'apprentissage inclusif qui réponde aux divers

besoins des élèves, y compris ceux qui présentent des handicaps ou des besoins éducatifs particuliers. Cela implique de fournir un soutien et des aménagements appropriés pour garantir l'égalité d'accès à l'éducation pour tous les apprenants.

L'OIF (2015) précise le rôle de l'implication des parents dans l'éducation. Il souligne l'importance d'établir des partenariats solides entre les écoles et les familles pour soutenir le développement scolaire et personnel des élèves. En favorisant une communication et une collaboration ouvertes, les parents peuvent participer activement à l'éducation de leurs enfants et contribuer à leur réussite. Enfin, l'OIF (2015) ressort ainsi l'importance du développement professionnel continu des enseignants. Il reconnaît la nécessité d'une formation et d'un soutien continus pour améliorer les compétences pédagogiques des enseignants et les tenir au courant des dernières pratiques éducatives. En investissant dans le développement des enseignants, le système éducatif peut s'assurer que les éducateurs disposent des connaissances et des outils nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité.

2.1.1.2. Politique éducative face à la crise du système éducatif tchadien

Dresdell (2021) affirme que le secteur de l'éducation au Tchad a subi l'impact négatif des récentes difficultés économiques, ce qui a entraîné une stagnation ou une diminution de l'accès à l'éducation et des résultats. Cette situation met en nu la qualité et l'efficacité du système éducatif sont en baisse, les infrastructures scolaires se détériorent rapidement et le personnel n'est pas disposé à apporter sa contribution et n'est pas qualifié pour le faire. Aussi, le taux d'abandon de l'école primaire est élevé, ce qui se traduit par un faible taux d'achèvement. L'accès aux CP1 et CP2 a bien progressé, probablement en raison du caractère obligatoire de l'éducation de base 1, combiné au soutien des parents et à leur volonté d'envoyer leurs enfants à l'école.

Dans ce sens, Unicef Tchad (2024) dans son rapport sur la politique éducative au Tchad renseigne que bien que le taux brut d'admission (TBA) soit élevé (>100%), il convient de noter qu'il est influencé par de nombreux redoublants au CP1. Selon l'enquête en grappes à indicateurs multiples de 2019, le taux net d'admission dans l'enseignement primaire n'est que de 28,1 %. Dans l'enseignement primaire n'est que de 28,1 %. Cela signifie que seulement 28,1% des enfants de 6 ans sont inscrits en première année de l'école élémentaire. La même source indique que le taux net de fréquentation n'est que de 43 %, ce qui signifie que plus de la moitié des

enfants en âge d'être scolarisés ne le sont pas toujours. En raison d'un nombre élevé d'abandons, moins de 30 % des enfants atteignent le CM2. A chaque niveau du cycle, entre 11% et 20% des élèves abandonnent. Selon le PIET 2022-2024, le taux de transition entre le CM2 et la classe 6e est de 49,7%, et environ 35,6% des élèves de CM2 abandonnent leurs études à ce niveau.

Les inégalités entre les sexes persistent dans l'enseignement primaire au Tchad, en particulier dans les provinces du nord où les taux d'accès sont beaucoup plus bas que dans les provinces du sud. Dans certaines provinces comme le Borkou, l'Ennedi Est et l'Ouest, les taux d'admission en première année d'école primaire ne dépassent pas 40%. Dans l'ensemble du pays, les filles rencontrent davantage de difficultés que les garçons pour s'inscrire et progresser dans le système éducatif. Le Tchad affiche les pourcentages les plus bas de filles inscrites en début et en fin de cycle primaire parmi les pays participants, avec un écart de 4 points de pourcentage par rapport à la moyenne. De plus, le taux de réussite des filles dans l'enseignement primaire est inférieur de 13 points de pourcentage à celui des garçons, et le taux de scolarisation brute des filles en 2021 est inférieur de 19 points de pourcentage à celui des garçons. Ces disparités peuvent être attribuées à divers obstacles tels que les mariages précoces favorisés par les pratiques traditionnelles, le manque d'enseignantes en tant que modèles, les rôles de genre dans les tâches domestiques et rurales, l'apparition des menstruations et le manque de kits d'hygiène pour les filles.

Les conditions dans les écoles tchadiennes se sont considérablement détériorées, affectant l'environnement d'apprentissage des élèves. L'analyse des données du système d'information sur la gestion de l'éducation (EMIS) révèle qu'environ 25 % des élèves fréquentent des classes de plus de 103 élèves, ce qui se traduit par des classes surchargées. En outre, sept élèves devaient partager un seul siège, quatre élèves devaient partager un manuel de lecture et cinq élèves devaient partager un manuel de mathématiques. Ces mauvaises conditions d'apprentissage, combinées à un ratio élevé de 72 élèves par enseignant, sont préjudiciables à l'apprentissage des élèves, surtout si l'on considère que 36,8 % des enseignants n'ont pas reçu de formation. De plus, les infrastructures scolaires sont insuffisantes, avec seulement 46,8 % des écoles disposant de latrines fonctionnelles, un accès limité à l'eau potable et une construction de classe médiocre, la moitié des salles de classe étant construites à l'aide de matériaux temporaires. Pour relever ces défis, le gouvernement tchadien a mis en œuvre diverses politiques et réformes,

telles que la politique nationale sur les manuels scolaires et le matériel didactique, le plan national pour l'assainissement et l'hygiène des écoles et le plan d'urgence pour l'éducation nationale pour 2020-2024.

2.1.2. Analyse des objectifs et des priorités de la politique éducative nationale

Selon Depover (2014), la politique éducative englobe souvent une série de décisions fondamentales qui façonnent l'éducation. Le champ d'application de la politique éducative peut être large lorsqu'il s'agit d'un pays tout entier, ou plus étroit lorsqu'il s'agit d'une entité locale telle qu'un canton, un district ou une commission scolaire. Certains aspects de ce cadre sont permanents, assurant la continuité du système éducatif. D'autres aspects peuvent évoluer en fonction des conditions sociales, économiques et politiques du moment. La politique de l'éducation est étroitement liée aux valeurs qui caractérisent une nation. Certaines de ces valeurs sont universelles, tandis que d'autres ont une portée plus locale, reflétant les spécificités d'une culture ou d'un mode de vie qui peuvent évoluer au fil du temps. Certains choix en matière de politique éducative seront directement liés aux valeurs que nous choisissons de mettre en avant.

Toutes les disciplines contribuent à la mission éducative de nos écoles. L'objectif de l'enseignement et de l'éducation est de transmettre l'héritage du monde humain et son patrimoine culturel d'une génération à l'autre, tout en faisant des élèves des adultes éclairés. Les politiques pédagogiques et éducatives doivent être clairement articulées dans le projet d'établissement et non pas simplement juxtaposées. Si la vie scolaire a pour mission première de faire respecter l'ordre et la discipline indispensables à un climat scolaire serein et efficace, son action éducative ne peut se limiter à la résolution des conflits et des problèmes d'incivilité et d'indiscipline. Bien que le maintien de l'ordre et de la discipline soit essentiel dans les écoles, le rôle de l'éducation va au-delà de la résolution des conflits et des problèmes d'incivilité. Les principaux objectifs de la politique éducative d'un établissement sont les suivants : apprendre aux élèves les règles de la vie en société, les préparer à la citoyenneté, favoriser leur autonomie et leur initiative, faciliter leur intégration dans les sphères sociales et professionnelles, et créer les meilleures conditions d'étude possible.

➤ Place des personnels dans la mise en œuvre de la politique éducative au Tchad

Les personnels de l'établissement ont un rôle important dans la mise en œuvre de la politique éducative. Le chef d'établissement a pour mission d'impulser et d'animer cette politique. Il doit s'assurer que les équipes pédagogiques et éducatives travaillent ensemble de manière cohérente, tout en étant à l'écoute des personnels, des élèves et des parents. Il est responsable de l'application des sanctions disciplinaires, en veillant à ce qu'elles soient éducatives et conformes aux principes généraux du droit. Son objectif est de promouvoir l'image et l'identité de l'établissement, tout en encourageant la responsabilité et l'autonomie des élèves par le biais d'activités et d'initiatives collectives.

Les CPE, ou Conseillers Principaux d'Éducation, jouent au sein de l'établissement un important travail d'élaboration et de suivi de la politique éducative de l'établissement. Comme le précise la circulaire du 28 octobre 1982, leurs responsabilités s'exercent dans le respect de la mission éducative de l'établissement et du cadre général du projet d'établissement. Les CPE sont chargés de la gestion du service de la vie scolaire, élément essentiel de la politique éducative. Ils conseillent le chef d'établissement, l'équipe de direction et l'ensemble de la communauté éducative sur les politiques éducatives en veillant à leur continuité, leur cohérence et leur pertinence. De plus, les CPE, avec d'autres personnels, veillent à l'application des règles et règlements au sein de l'établissement et suivent les progrès des élèves. Ces constats ont conduit l'Inspection générale des établissements et de la vie scolaire à proposer aux IA-IPR un protocole d'inspection pour l'évaluation des CPE. La mise en œuvre de ce protocole constitue une première étape dans la mise en place d'une politique éducative globale au sein de l'établissement.

Selon la circulaire du 23 mai 1997, le rôle principal du professeur est de contribuer à la cohérence éducative de l'équipe pédagogique, de servir de modèle pour les élèves en termes d'attitude et de comportement, et de prendre en compte la dimension éducative du projet d'établissement. L'arrêté du 12 mai 2010 énonce dix compétences professionnelles essentielles que les enseignants, les documentalistes et les CPE doivent maîtriser, parmi lesquelles figures la participation de chaque enseignant à l'éducation civique et sociale de ses élèves. De plus, le décret souligne l'importance pour les enseignants d'agir de manière éthique et responsable afin d'aider leurs élèves à comprendre et à adopter les valeurs de la République. Le documentaliste, en tant que membre à part entière de l'équipe enseignante, contribue à la formation des élèves en matière de culture et de maîtrise de l'information, ainsi qu'à l'utilisation des technologies de

l'information et de la communication. Il favorise le développement de l'esprit critique des élèves dans l'utilisation des technologies, encourage les échanges interdisciplinaires au sein du CDI et participe à l'apprentissage de la vie en collectivité ainsi qu'à l'éducation culturelle, sociale et civique des élèves (Mahamat, 2015).

Les conseillers d'orientation collaborent avec d'autres membres de la communauté scolaire et éducative, tels que les chefs d'établissement, les CPE, les enseignants chargés de l'accompagnement personnalisé et du tutorat, les parents, etc. pour établir et mettre en œuvre une politique globale d'accompagnement des élèves dans leurs choix d'orientation. Il est important d'impliquer les autres personnels, les parents et les élèves dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives (Mahamat, 2015).

2.1.3. Défis d'implémentation d'une politique éducative en matière de professionnalisation des enseignements au Tchad

Dans de nombreuses écoles, il existe un manque de coordination entre les objectifs pédagogiques et éducatifs, ce qui conduit à un isolement du personnel enseignant et éducatif. Malgré les évolutions récentes dans les textes définissant les missions du personnel éducatif, il est souvent admis que les problèmes liés aux incivilités et à l'indiscipline doivent être traités en dehors de la classe. Cela se traduit par une augmentation des exclusions scolaires dans certaines écoles. La vie scolaire est donc généralement perçue comme un lieu de maintien de l'ordre et de la discipline. Dans le domaine éducatif, les enseignants ont tendance à privilégier les réponses individuelles plutôt qu'une approche collective, ce qui nuit à la collaboration entre les enseignants, les personnels de vie scolaire et les personnels éducatifs. L'implication du chef d'établissement et des membres de l'équipe de direction est donc essentielle pour remédier à cette situation (Djimet, 2020).

Pour maintenir la cohérence de la politique éducative, une approche collective et un suivi régulier par le conseil pédagogique sont nécessaires. Divers facteurs de l'environnement scolaire et de la classe jouent un rôle important dans la réussite des élèves, notamment une atmosphère de travail encourageante, des attentes positives et élevées envers les élèves, une culture disciplinée, des évaluations justes et fréquentes, ainsi qu'un programme d'études appliqué grâce à des exercices en classe. Il est également crucial de prendre en compte les conditions dans lesquelles

les élèves travaillent en dehors de la classe. Malheureusement, de nombreuses écoles manquent d'espaces d'étude appropriés, tels que des salles de permanence ou des salles d'études, et l'accès au CDI (Centre de Documentation et d'Information) n'est souvent pas bien planifié par rapport aux autres espaces d'étude et aux ressources d'information. Ces facteurs, qui lient étroitement les objectifs pédagogiques et éducatifs, doivent faire l'objet d'une réflexion commune du personnel et d'une observation régulière par le conseil pédagogique (Njoya, 2021)

Selon Njoya (2021), l'une des conditions essentielles de la réussite d'une politique éducative est que les écoles proposent des activités et des situations qui encouragent les élèves à prendre des responsabilités et à devenir autonomes. L'éducation civique devrait être basée à la fois sur des expériences pratiques dans le cadre de la vie scolaire et sur la transmission de connaissances. Afin d'impliquer les élèves, leur participation doit être liée à des problèmes réels. Il est important de tenir compte des différences d'âge entre les élèves en proposant un éventail d'activités. On ne peut pas traiter de la même manière des élèves de classes différentes, comme des élèves de sixième année et des élèves de troisième année. Tout au long de leur scolarité, les élèves devraient progressivement apprendre à être plus responsables et autonomes, et à prendre des initiatives. Cependant, les écoles devraient également créer des opportunités pour les jeunes de différents âges, et pour les jeunes et les adultes, de travailler ensemble dans le cadre d'activités culturelles et sportives. Encourager le mélange des âges est également un objectif important des politiques éducatives.

Pour Djimet (2020), dans les sociétés démocratiques, l'autorité est remise en question dans divers domaines, tels que la famille, l'école, l'entreprise et la politique. La question clé est de savoir comment organiser les relations d'autorité entre des individus qui ont des droits et des libertés égaux. Dans les écoles, l'autorité des adultes sur les enfants repose sur leur connaissance du monde, leur héritage culturel et les valeurs qu'ils doivent transmettre. Cependant, il est important de maintenir une relation basée sur le respect de la dignité de tous les êtres humains. Les adultes doivent transmettre aux enfants des principes juridiques et moraux fondés sur les droits et devoirs universels de l'homme. C'est grâce à leur connaissance et expertise dans ce domaine que les adultes peuvent établir leur autorité et aider les enfants à comprendre les limites dans lesquelles ils peuvent exercer leurs droits, y compris la liberté d'expression.

La culture scolaire joue un très important rôle dans la transmission de l'héritage culturel et dans la formation des citoyens dans une société démocratique. Cependant, sa légitimité traditionnelle a été remise en question par l'érosion des arguments d'autorité. Le développement et la concurrence de la "culture de masse" et de la "culture adolescente" ont ébranlé les fondements de la culture scolaire et son autorité. Cela a creusé le fossé avec la culture transmise par l'école et conduit à un repli sur le groupe de pairs, au détriment des relations intergénérationnelles. Ce repli est particulièrement sensible à l'école, avec une augmentation de la stigmatisation de tous ceux qui ne se conforment pas au comportement de la majorité (Djimet, 2020).

2.2. Formation initiale/continue des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement au Tchad

Il y a deux raisons principales pour lesquelles les enseignants devraient se consacrer à la formation : la réussite de leurs élèves et leur propre développement professionnel et personnel. Ces deux facteurs contribuent à améliorer la réputation de la profession d'enseignant et, par conséquent, son attrait. Il est désormais bien établi que la maîtrise de sa matière et quelques compétences en communication ne suffisent pas à transmettre efficacement un savoir. L'enseignement doit apprendre aux futurs enseignants à maîtriser non seulement les savoirs à enseigner, mais aussi les savoirs à enseigner. Afin d'assurer une formation plus poussée en didactique et en pédagogie, le Ministère de l'Education Nationale et de la Promotion Civique (MENPC) a souhaité améliorer les compétences de 30 administrateurs scolaires. L'objectif est de permettre aux superviseurs de maîtriser les compétences attendues des enseignants. Au cours du mois d'octobre 2022, deux semaines de formation ont été consacrées à l'approche la plus efficace pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences : la démarche d'investigation. D'autres thèmes suivront.

2.2.1. Importance de la formation initiale/ continue sur la professionnalisation des enseignants

La formation initiale des enseignants est un processus important pour préparer les futurs éducateurs à exceller dans leur profession. Perrenoud considère cette formation comme une opportunité de développer les compétences nécessaires pour enseigner efficacement dans un

environnement éducatif en constante évolution. D'autre part, Lebrun (2009) définit la formation initiale comme le processus par lequel les individus acquièrent les connaissances, les compétences et les qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession spécifique. Dans le domaine de l'éducation, la formation initiale des enseignants se concentre sur la préparation des futurs enseignants avant qu'ils ne commencent leur carrière dans les écoles. L'objectif de cette formation est de fournir aux enseignants les connaissances de base dans des domaines tels que les sciences de l'éducation, la psychologie de l'enfant, les méthodes d'enseignement, la gestion de la classe et la pédagogie différenciée. Cette formation peut être dispensée dans le cadre de cours universitaires en sciences de l'éducation ou dans des établissements d'enseignement supérieur, et comprend souvent des stages permettant d'acquérir une expérience pratique (Mahamat, 2021).

L'objectif de la formation initiale des enseignants est de préparer les futurs professionnels de l'éducation à assumer leurs responsabilités pédagogiques, à soutenir les élèves dans leur apprentissage, à promouvoir leur développement global et à contribuer à la réussite éducative de tous les apprenants. En bref, la formation initiale des enseignants est une étape essentielle dans le renforcement des capacités professionnelles et la préparation des enseignants à exercer leur profession avec compétence et engagement.

La formation continue des enseignants est un processus permanent qui leur permet d'actualiser leurs compétences et leurs connaissances en fonction de l'évolution du système éducatif et des besoins des élèves. Selon Perrenoud (2023), cette formation ne consiste pas seulement à acquérir de nouvelles connaissances, mais à permettre aux enseignants de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques réfléchies et évolutives. Les enseignants doivent être capables de s'adapter aux changements sociaux, technologiques et éducatifs afin de répondre efficacement aux besoins de leurs élèves. Perrenoud (2023) souligne l'importance de développer diverses compétences professionnelles chez les enseignants, en les encourageant à remettre en question leurs pratiques, à essayer de nouvelles approches pédagogiques et à favoriser une culture de collaboration au sein de leurs écoles. Ce type de formation est essentiel pour garantir que les enseignants disposent des outils et des stratégies nécessaires pour dispenser une éducation de qualité à leurs élèves.

Dans ce sens, Perrenoud (2023) souligne l'importance d'une formation continue des enseignants en adéquation avec la réalité du terrain et encourageant une réflexion critique sur les questions éducatives actuelles. Il fait valoir la nécessité d'un processus dynamique et interactif pour favoriser le développement professionnel continu et la mise en pratique de méthodes pédagogiques innovantes et efficaces afin de relever les défis de l'éducation contemporaine. Lebrun (2012), quant à lui, insiste sur l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation continue des enseignants. Les outils numériques peuvent être utilisés pour enrichir les pratiques pédagogiques, encourager l'innovation en classe et renforcer l'implication des élèves dans leur apprentissage. Il souligne également la nécessité d'une approche dynamique et interactive de la formation continue des enseignants, encourageant l'expérimentation, la collaboration et la réflexion sur les utilisations pédagogiques de la technologie.

Pour Perrenoud (2023), la formation continue des enseignants dans le domaine des technologies éducatives doit être centrée sur les besoins réels des enseignants, en prenant en compte leurs contextes spécifiques, leurs objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants. Cette approche individualisée et contextualisée de la formation contribue à renforcer l'efficacité des pratiques éducatives et à stimuler l'innovation dans l'enseignement. Ainsi, Perrenoud (2023) met en avant l'importance de la formation continue des enseignants pour les accompagner dans l'intégration des outils numériques et pour enrichir leurs pratiques pédagogiques afin de favoriser un enseignement de qualité et adapté aux besoins des apprenants dans un contexte de modernisation de l'éducation.

2.2.2. Formations enseignants : entre professionnalisation et réformes éducatives

Le concept de professionnalisation des enseignants met souvent l'accent sur les enseignants individuels et la qualité de l'enseignement. Il s'inscrit dans une mission sociale plus large axée sur la transmission des connaissances, où les enseignants jouent un rôle crucial dans l'adaptation des écoles aux nouvelles situations éducatives (Perron, Lessard & Bélanger, 1993). Aujourd'hui encore, les décideurs politiques considèrent souvent la professionnalisation des enseignants et la qualité de l'enseignement comme des moteurs essentiels de la réforme (Commission européenne, 2007) et de la réussite des élèves (Darling-Hammond, 2000 ; Little & Goe, 2009). Les enseignants sont reconnus comme l'épine dorsale des systèmes éducatifs.

Pandey (2010) suggère que les enseignants peuvent être accablés par une responsabilité écrasante qui entrave leur développement professionnel. Bolan (1990) constate un problème similaire dans le système éducatif anglais. Ce problème est lié aux phénomènes de démoralisation qui ont été identifiés dans de nombreux systèmes éducatifs en raison de la mise en œuvre de politiques de responsabilisation (Dupriez & Mons 2011 ; Dupriez & Malet 2013 ; Dutercq & Maroy 2014).

Les politiques de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement ont été axées sur la réforme des systèmes éducatifs et l'environnement de travail des enseignants. La formation, la socialisation et le développement des compétences professionnelles ont été reconnus comme des éléments clés de la réussite éducative. Cependant, il existe une distinction entre l'amélioration des performances individuelles et collectives, ce qui a conduit à différentes conceptions de la professionnalisation et a influencé les programmes de formation des enseignants. Le contenu et les objectifs de la formation dépendent de la nature de l'enseignement et des attentes spécifiques liées à un contexte donné. Des études comparatives ont démontré l'impact de ces facteurs sur la formation des enseignants. Globalement, l'importance des environnements de travail des enseignants et leur potentiel pour améliorer le système éducatif ont été de plus en plus reconnus (Malet, 2016).

Les politiques de professionnalisation dans le domaine de l'éducation se sont principalement concentrées sur l'amélioration des systèmes d'enseignement et des lieux de travail des enseignants. Cependant, il existe une dichotomie entre l'amélioration des performances individuelles et collectives, ce qui conduit à des interprétations différentes de la professionnalisation et influence les programmes de formation des enseignants. La nature spécifique de l'enseignement et les attentes associées dans un contexte particulier déterminent l'approche adoptée dans la formation des enseignants, qui à son tour a un impact sur le contenu et les objectifs de la formation. La reconnaissance de l'importance du lieu de travail des enseignants et de leur capacité à améliorer le système éducatif s'est accru au fil du temps (Dupriez & Malet 2013). La théorie de Schulman sur les connaissances professionnelles permet de comprendre ces variations. Selon Schulman, les enseignants doivent posséder des connaissances sur le contenu des matières, des connaissances pédagogiques et une compréhension des contextes et des objectifs éducatifs. La professionnalisation implique donc la capacité d'un enseignant à adapter et à appliquer de manière créative ses connaissances dans divers contextes de pratique. Il est

essentiel de saisir les implications sociales et politiques de ces changements, tant au niveau mondial que local (Malet, 2016).

2.2.2.1 Professionnalisation des enseignants et rétention dans la profession

Les nouveaux enseignants se sentent souvent impuissants face à ces évolutions. Cette situation préoccupe les décideurs politiques depuis plus d'une décennie, d'autant plus que l'intérêt pour la profession tend à diminuer. Plusieurs études ont mis en évidence ce problème (Cros & Obin, 2004 ; Eurydice, 2004 ; Hargreaves 2003 ; Obin, 2002). Les défis de la profession d'enseignant varient en fonction du lieu et nécessitent des stratégies de gestion différentes. Cela met en évidence les difficultés communes auxquelles les nations sont confrontées pour anticiper et s'adapter à l'évolution et à la complexité croissante de la profession. Attirer, former et retenir les enseignants est un défi majeur pour la plupart des pays. Cela justifie l'appel à la professionnalisation de la profession d'enseignant, en particulier dans le contexte d'un renouvellement massif.

Dans les pays économiquement développés, la profession d'enseignant a connu une dégradation de son image et une diminution du nombre d'enseignants, en particulier dans les pays anglophones. C'est un défi pour les gouvernements qui s'efforcent de retenir les enseignants qui quittent souvent la profession prématurément. Le besoin d'enseignants est important en raison du renouvellement des générations et de l'augmentation des effectifs scolaires. Cependant, l'enseignement est considéré comme une « profession de masse », ce qui nuit à sa reconnaissance en tant que profession. De plus, le niveau d'éducation de la société s'est élevé, entraînant une professionnalisation accrue dans d'autres domaines. Par conséquent, les enseignants ne font plus partie des travailleurs les plus instruits ou les mieux payés, ce qui affecte leur statut social et leur reconnaissance. Ainsi, la professionnalisation de l'enseignement, en termes d'universalisation et d'élévation des qualifications, s'inscrit dans un mouvement socio-historique (Dupriez & Malet 2013).

Les enquêtes nationales réalisées au Tchad et en Afrique subsaharienne révèlent que les enseignants souffrent d'un manque de reconnaissance et de conditions de travail dégradées. Les enseignants invoquent l'évolution de l'organisation scolaire pour expliquer leur désarroi, notamment le manque de soutien, la charge de travail excessive, la faible autonomie

professionnelle et les salaires inadéquats. Aux Tchad, les enseignants souffrent également d'un manque d'appréciation de leur travail, avec une diminution de l'enthousiasme professionnel après cinq ans de service et une augmentation de l'épuisement professionnel et moral après l'âge de quarante ans. Les taux de rotation élevés dans la profession, particulièrement féminisée depuis les années 1980, sont surveillés attentivement par les décideurs politiques. En effet, plus de 80 % des enseignants sont des femmes, contre deux tiers en 1970. Tout cela témoigne d'un malaise important dans la profession enseignante, qui requiert une attention et des mesures pour améliorer les conditions de travail et la reconnaissance des enseignants (Mahamat, 2021 ; Njoya, 2020).

Le taux élevé de rotation des jeunes enseignants est un problème préoccupant, en particulier dans des pays comme le Tchad. Il met en évidence les défis auxquels ces enseignants sont confrontés et la difficulté de leur fournir un soutien et une formation adéquats. Le recrutement d'enseignants non permanent a des conséquences négatives pour l'État, qui investit beaucoup dans les écoles et la formation des enseignants. Cela affecte également les écoles, les enseignants et les élèves, en particulier dans les zones urbaines. Les raisons qui poussent les enseignants à quitter la profession ou à se sentir découragés ne sont pas principalement liées à l'acte d'enseigner lui-même, mais plutôt à des facteurs tels que la charge de travail élevée, la pression pour atteindre des objectifs spécifiques, le comportement difficile des élèves, le manque de reconnaissance sociale et les inégalités salariales. Ces problèmes contribuent à fragiliser l'environnement professionnel et empêchent de retenir les enseignants qualifiés.

Des études récentes montrent que l'image publique de la profession s'est améliorée. En 2003, une enquête de Taylor Nelson a révélé que la profession était passée de la neuvième à la deuxième place parmi les répondants qui seraient les plus fiers d'avoir un enfant dans la profession (OCDE 2005 ; Taylor Nelson Sofres 2003). Des études menées aux Etats-Unis montrent un phénomène similaire de reconnaissance publique contrastant avec l'épuisement moral des enseignants (Rustique-Forrester & Haselkorn, 2002 ; Johnson & Duffett, 2003). Il semble que cette reconnaissance publique augmente avec l'épuisement des enseignants. La rétention est devenue un enjeu politique majeur pour une profession jeune, puisque près de 40 % des enseignants au Tchad ont moins de 30 ans (OCDE, 2012).

N'est plus seulement un métier de jeunes, mais un métier de jeunes (Hargreaves 2003), un espace d'expérimentation où la projection professionnelle est limitée, symptôme de la précarisation du travail dans les sociétés industrielles. Aux Etats-Unis, des études montrent que la manière dont les jeunes enseignants se projettent durant leurs premières années d'enseignement contraste avec celle des générations précédentes : l'idée de carrière semble s'estomper au profit d'expérimentations à durée incertaine, peu propices à une projection sereine d'un avenir professionnel (Johnson & al. 2004 ; Malet 2009). Toutes ces évolutions ont des implications pour l'avenir qu'il ne faut pas négliger.

Dans certains pays, les mesures d'appui aux nouveaux enseignants s'adressent à des enseignants pleinement qualifiés et en exercice, ce qui situe l'approche à la croisée des chemins entre la formation initiale et la formation continue. Ces mesures n'accordent pas de nouvelles qualifications, comme dans le cas de la formation continue, mais aident les nouveaux enseignants à surmonter les diverses difficultés qu'ils peuvent rencontrer en tant que débutants dans la profession. Dans plusieurs pays européens, l'accompagnement des enseignants débutants se développe avant ou après la qualification depuis les années 2000.

2.2.2.2 Professionnalisation des enseignants et lutte contre la déperdition

La pénurie d'enseignants dans le monde connaît différentes causes, tant structurelles que conjoncturelles, avec des facteurs socio-économiques jouant un rôle clé. Dans les pays développés, notamment au sein de l'OCDE, la pénurie découle du manque d'intérêt des jeunes pour la profession d'enseignant. Ce désintérêt peut être attribué à la nature peu attrayante de cette profession par rapport à d'autres emplois mieux rémunérés, plus prestigieux et plus stimulants. Les lois régissant le marché du travail peuvent également contribuer à ce manque d'enseignants potentiels. En revanche, les pays en développement, tels que ceux en Afrique subsaharienne, en Amérique latine ou en Asie de l'Est, sont confrontés à des défis différents qui entraînent une pénurie d'enseignants. Comprendre ces différents facteurs est essentiel pour remédier à la pénurie mondiale d'enseignants.

Les raisons souvent évoquées du départ prématuré des enseignants dans le monde sont multiformes et multidimensionnelles. Elles varient d'un continent à l'autre, et d'un pays à l'autre sur le même continent. Il peut y avoir des causes structurelles et des causes conjoncturelles. Dans

le fond, il y a toujours des considérations socioéconomiques en jeu, mais les problèmes ne se posent pas toujours de la même manière pour les pays développés (comme ceux de l'OCDE) et pour les pays en développement comme ceux d'Afrique au Sud du Sahara, d'Amérique Latine ou d'Asie de l'Est. Dans les pays membres de l'OCDE, la pénurie est généralement due à la désaffection des jeunes pour le métier d'enseignant. On peut tenter d'expliquer cette désaffection par le manque d'attrait de la fonction enseignante, ou les effets de la loi du marché du travail. (Émergence de nouveaux types d'emploi plus rémunérateurs, plus prestigieux, plus « challenging ».)

En Afrique et en Afrique subsaharienne, le défi de retenir les enseignants est principalement d'ordre financier. La crise économique de 1990 a eu un impact significatif sur les pays africains, entraînant une réduction des dépenses d'éducation, des taux de scolarisation, du recrutement et de la rémunération des enseignants. Par exemple, des pays comme le Sénégal et le Cameroun ont connu des mouvements d'abandon scolaire qui ont affecté l'ensemble du système éducatif jusqu'au début des années 1990 (Henaff & Martin, 2001). Dans un grand nombre de pays d'Afrique au sud du Sahara, les pénuries d'enseignants sont vécues comme des crises nationales. Le forum de Dakar (2000) a créé un nouveau momentum et donné lieu à une mobilisation de ressources sans précédent, aussi bien de la part des Etats africains que de la communauté internationale, en faveur du développement de l'éducation de base. Ce nouvel élan a permis aux Etats africains d'entreprendre des programmes ambitieux pour l'expansion de leurs systèmes éducatifs, avec une relance des recrutements des personnels d'éducation entre 2001 et 2006. Mais une fois passée l'euphorie post Forum de Dakar et que les Etats sont laissés à eux-mêmes, comment pourront-ils soutenir l'élan en ne comptant que sur leurs propres ressources, surtout quand on constate qu'avec les crises. « A long terme, ces nouveaux modes de recrutement présentent le risque d'entraîner la dévaluation du statut de la profession enseignante et une grave détérioration de la qualité de l'éducation dans les décennies à venir. » (L'internationale de l'Education (2003)

La pénurie d'enseignants constitue une menace importante pour l'expansion des systèmes éducatifs en Afrique et pour la réalisation de l'objectif d'éducation primaire universelle d'ici 2015 ou 2020. Il est important de noter que la pénurie d'enseignants a un impact négatif sur la qualité de l'éducation. Il existe plusieurs formes de pénurie d'enseignants en Afrique, chacune

nécessitant des traitements et des solutions différents selon les pays. Dans certains pays, comme le Sénégal, le Niger, le Tchad et le Bénin, la pénurie d'enseignants est due à un manque général d'éducateurs. Dans d'autres pays, comme le Burkina Faso, la pénurie est due à une mauvaise répartition géographique, ce qui entraîne des incohérences et des aberrations.

Pour faire face à la pénurie d'enseignants, diverses solutions palliatives ont été tentées avec plus ou moins de succès selon les pays. Cependant, deux tendances spécifiques aux deux grandes zones linguistiques de l'Afrique ont été observées (Pôle de Dakar 2009). En Afrique anglophone, la préférence a été donnée au recrutement d'enseignants ayant une formation initiale minimale, tandis qu'en Afrique francophone, la tendance a été de recruter des personnes extérieures à la fonction publique sous différents statuts. Les termes "maîtres des parents" ou "maîtres communautaires", "volontaires de l'éducation", "enseignants bénévoles", "vacataires", "contractuels de l'État" ont été mis en place comme mesures. Ces mesures s'accompagnent de la création d'un "centre de formation des enseignants" et d'autres pratiques souvent qualifiées d'"innovations pédagogiques".

2.2.2.3 Vers une professionnalisation du métier « enseignant » au Tchad

Il est important de faire la distinction entre la professionnalisation de la profession enseignante et la professionnalisation des enseignants. Selon Mahamat (2021), la professionnalisation des métiers de l'enseignement s'accroît lorsque l'application de règles préétablies est remplacée par des stratégies orientées par les objectifs et l'éthique. Selon Perrenoud, le passage de la simple application de règles préexistantes dans les situations de travail à la reconnaissance de la complexité de ces situations et à l'élaboration d'une séquence d'actions intimement liées à la situation afin de servir au mieux les objectifs fixés, représente le passage du métier à la profession. C'est le passage de l'application de techniques et de règles à la construction de stratégies fondées sur des connaissances rationnelles et au développement de l'expertise et de l'autonomie dans les situations professionnelles (Mahamat, 2021).

Djimalde (2024) suggère que professionnalisation implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle du praticien et qui est une activité apprise et non une activité routinière, mécanique. Bien qu'elle soit définie comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique et spéculative, elle n'en est pas moins pratique ; Sa technique est apprise

après un long entraînement ; Le groupe qui pratique cette activité est régi par une organisation et une cohésion internes fortes ; Au terme de cette activité altruiste, un service de valeur est rendu à la société

Waidou et al (2023) propose une grille d'analyse des différents parcours de professionnalisation. Ces parcours correspondent à différentes configurations d'apprentissage qui développent diverses compétences, et leurs objets de professionnalisation peuvent être des activités, des organisations ou des individus. Cette grille d'analyse permet d'envisager la professionnalisation à travers différents domaines, allant de l'individu en situation à l'organisation, au dispositif et à ses enjeux. Waidou et al (2023) qualifie la seconde voie de formation alternée, qui consiste à transmettre des connaissances théoriques en classe et à développer des compétences sur le lieu de travail. Ils définissent l'alternance comme une opposition théorie-pratique-complémentarité, qui comprend des interventions pédagogiques telles que des cours, des exercices, des formations et des stages. Dans ce type de dispositif, le sujet associe la réflexion sur l'action à l'action. Les individus ou les groupes acquièrent des connaissances et les appliquent à de nouvelles situations, ce qui nécessite un réajustement. Waidou et al (2023) explique que les acteurs développent un processus d'action mentalisé en alternant théorie et pratique, aboutissant à des compétences maîtrisées ou intellectualisées, transférables à différentes situations.

Waidou et al (2023) combine deux approches dans une démarche dite d'analyse des pratiques. Il s'agit de gérer le degré d'implication en reconnaissant le sens de ses pratiques et en les explicitant par l'analyse, tout en adoptant une posture de tiers par rapport à soi et aux situations de travail (Donnay et Charlier, 2008). L'individu formalise ses actions passées ou à venir et découvre l'intérêt d'exprimer les émotions et les affects liés aux interactions professionnelles par la verbalisation ou l'écriture (Waidou et al, 2023) La troisième approche consiste en une analyse rétrospective des actions, où l'individu formalise les compétences implicites produites dans l'action en les partageant. Ils expliquent que la rétrospection permet la déconstruction des images et l'autoréflexion au cours du processus de devenir. En outre, l'analyse anticipée de l'action consiste à réserver des moments individuels ou collectifs pour envisager de nouvelles approches. Waidou et al (2023) suggèrent que l'analyse des pratiques en formation

initiale devrait s'attacher à sensibiliser les futurs professionnels aux processus impliqués dans les situations d'interaction qu'ils rencontreront au cours de leur pratique.

La qualité des pratiques pédagogiques semble être un facteur important à ne pas négliger puisque selon Annoot et Fave-Bonnet (2004), les actions de l'enseignant ne seraient par ailleurs pas neutres auprès des étudiants. Aussi, Duru-Bellat (1995) alerte-t-elle quant au fait qu'il est important de ne pas négliger les causes d'échec inhérentes au fonctionnement même de l'université. D'ailleurs, si d'après Mélinec (1996), il est clairement établi que l'enseignant et ses compétences jouent un rôle fondamental sur l'étudiant, pour Michaut (2012) les effets des pratiques pédagogiques rarement abordés dans la littérature scientifique constitueraient une véritable zone d'ombre. Certaines recherches se sont ainsi penchées d'une part sur le ressenti des étudiants face aux pratiques pédagogiques universitaires et sur leur impact réel sur les apprentissages de ces derniers d'autre part.

Les enseignants déplorent entre autres la distance physique et morale (Erlich, 1998) qui s'instituent entre eux et les enseignants, nombreux sont ceux à éprouver un « sentiment de délaissement » à leur entrée à l'université. Certains étudiants se sentent même méprisés par leurs enseignants. Comme l'explique Felouzis (2001, P.20) ils ont « le sentiment que le rapport pédagogique est en quelque sorte rompu par les attitudes qui dévalorisent les étudiants ». Ce chercheur emploie même le terme de « mépris institutionnalisé » pour qualifier certaines situations comme il peut en être le cas lors de la réunion d'entrée en filière de droit. Lors de cette assemblée, les étudiants sont bien souvent avertis du fait que seul un sur quatre d'entre eux parviendra à la réussite, les autres étant voués au redoublement ou à la réorientation.

Bédard et Viau (2001) ont pour leur part cherché à identifier la façon dont sont perçues les méthodes d'enseignement des professeurs par les étudiants de Sherbrooke. Ainsi, ils ont demandé aux étudiants d'exprimer leur avis concernant six « activités » autrement dit des « situations d'enseignement » : l'exposé délivré par l'enseignant, les ateliers, l'Approche par projet, l'étude de cas, les séminaires de lecture. Il s'avère que l'Approche par projet est celle qui motive le plus les étudiants ; en réalité, les étudiants n'éprouvent aucune difficulté à percevoir l'utilité de ces activités. Les auteurs précisent également que les étudiants se sentent plus compétents pour accomplir ces activités et ont une meilleure perception de contrôlabilité de leur

déroulement. Ces méthodes comme on pourrait les nommer, dites « actives » semblent donc être adaptées pour favoriser la motivation de l'étudiant, il en est tout autrement en ce qui concerne l'exposé. Cette forme d'enseignement fait référence au système traditionnel ; l'enseignant dispense ses savoirs, fait un exposé et les étudiants écoutent généralement en prenant les notes.

2.3. PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS ET FORMATIONS DES ENSEIGNANTS AU TCHAD

Cette réforme exige des enseignants qu'ils développent des compétences professionnelles spécifiques pour remplir leur mission éducative. Celles-ci sont définies dans un cadre de référence intégré au texte normatif sur la formation des enseignants. La réforme et la professionnalisation des enseignants sont indissociables. Une revue de la littérature sur le sujet révèle plusieurs écrits dans le contexte africain, dont la thèse de doctorat de Ndiaye (2003). L'auteur pose la question de savoir si la tendance actuelle à la professionnalisation des enseignants, née en Occident, va s'étendre à des systèmes éducatifs comme celui du Sénégal. Cette question met en évidence l'extension du mouvement de professionnalisation à l'Afrique après son adoption généralisée en Occident. "D'un point de vue historique, note Mangari, il est important de reconnaître que le discours sur la professionnalisation des enseignants, qui se développe dans les établissements d'enseignement en Afrique, a commencé plus tôt dans d'autres pays (Mangari, 2005, p. 75). En effet, la plupart des pays francophones d'Afrique subsaharienne ont adopté un système de formation des enseignants calqué sur le système français. Kaboré (2003), citant Akouete (1983), reconnaît que la professionnalisation en Afrique est souvent calquée sur les pratiques européennes. En Afrique francophone, la professionnalisation par la formation a été mise en œuvre sur le modèle français. Au Tchad, les structures de formation des enseignants ont connu des changements importants depuis l'indépendance en 1960.

L'ENS du Tchad a subi plusieurs changements, passant de l'INSE à l'ISSÉD avant de revenir à l'ENS, dans le but d'améliorer la formation des enseignants et d'offrir une meilleure éducation aux étudiants. Pour cela, l'école a établi des partenariats avec des pays africains, dans le but d'améliorer la transmission des connaissances, qui est essentielle pour le développement humain, économique, technologique et social. Les pays africains reconnaissent l'importance de collaborer et de tirer parti de leurs avantages respectifs. L'objectif principal de ces partenariats est de former et de moderniser, en mettant l'accent sur l'amélioration de la transmission des

connaissances plutôt que sur la professionnalisation. Cette collaboration permettra de renforcer le système éducatif et de promouvoir un développement durable et harmonieux en Afrique.

2.3.1. Professionnalisation de la formation : l'approche de l'UNESCO

L'UNESCO (2005) a lancé l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA), un projet de dix ans visant à renforcer la capacité de formation des enseignants dans 46 pays de la région. L'objectif est d'aligner les politiques, les programmes de formation et les pratiques professionnelles avec les priorités nationales de développement en matière d'éducation pour tous. L'UNESCO prévoit de former quatre millions d'enseignants supplémentaires et de qualifier la majorité de ceux qui exercent actuellement ce métier. Cependant, le rapport d'évaluation de 2005 a dressé un bilan pessimiste des progrès accomplis jusqu'à présent. L'organisation est confrontée à plusieurs problèmes liés à ses politiques et à ses programmes de formation, notamment l'absence d'une politique de formation claire, l'absence de liens entre la formation initiale et continue, la formation académique et pédagogique insuffisante, des programmes dépassés, un matériel pédagogique insuffisant, un manque de motivation chez les enseignants et l'absence de perspectives de carrière.

L'UNESCO (2014) a pris la décision de soutenir les initiatives de formation des enseignants. Le projet vise à intégrer un plan global de formation des enseignants dans le plan national d'éducation de chaque pays membre dans un délai de quatre ans. Ce plan comprend l'amélioration de la qualité de la formation dans les établissements de formation des enseignants et la recherche de solutions pour remédier à la pénurie d'enseignants. En ce qui concerne l'Afrique subsaharienne, l'UNESCO recueille et interprète les préoccupations et les aspirations de ses membres en matière de formation des enseignants. Ses actions sont liées aux grands mouvements éducatifs contemporains, mais ne s'y limitent pas. Parfois, l'organisation suit ou s'inspire de ces mouvements pour les analyser, les comprendre et les assimiler, tandis que d'autres fois, elle les précède ou oriente leur développement. Il faut rappeler qu'en matière de formation des enseignants, surtout en Afrique subsaharienne, l'UNESCO mène trois activités principales à savoir : la connaissance du réel (activités descriptives et analytiques : études et enquêtes), l'orientation de l'action (activités normatives et/ou incitatives : conventions et recommandations) et l'engagement dans l'action (conception et exécution de projets).

Le Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs (RIFEFF) a été créé pour promouvoir la formation des enseignants à travers le monde. Il est composé de 120 établissements de formation et est soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Le réseau se concentre sur la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants, en mettant un accent particulier sur l'utilisation de l'enseignement à distance et des technologies de l'information et de la communication (TIC). Il encourage également la recherche dans le domaine de l'éducation et de la formation, favorisant l'échange d'informations scientifiques et le développement d'innovations pédagogiques. Le RIFEFF cherche à promouvoir une culture de l'évaluation dans les programmes de formation des enseignants, ainsi que le développement d'outils et d'aides pédagogiques tels que les manuels d'enseignement et les logiciels éducatifs.

Le Réseau international francophone d'éducation et de formation (RIFEFF) est un réseau qui a pour objectif de promouvoir la formation et l'éducation des enseignants dans les pays francophones. Ce réseau rassemble diverses institutions de l'éducation, y compris des écoles et des centres de formation des enseignants. Son principal focus est la mise en avant de la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants, ainsi que celle des formateurs. Le RIFEFF recommande également l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les cours de formation à distance. Le réseau a publié plusieurs ouvrages abordant différents thèmes tels que la diversité, les défis et les stratégies de la formation des enseignants dans le monde francophone, la formation des enseignants pour le 21^e siècle, la formation à distance des formateurs et la formation des formateurs et des instructeurs. Ces publications sont le fruit de contributions d'experts dans le domaine de l'éducation.

La collaboration entre l'UNESCO (2014) et le RIFEFF aura un impact significatif sur les pays subsahariens et contribuera à la professionnalisation des enseignants. Pour que tous les pays d'Afrique subsaharienne aient une compréhension commune de la question, il est important de synthétiser les différentes significations de la professionnalisation. La professionnalisation peut être décrite comme les changements mis en place ou prévus dans un système éducatif ou un secteur d'enseignement pour le moderniser et l'adapter. L'objectif est de réserver l'enseignement aux experts du domaine, améliorant ainsi l'efficacité de l'enseignement. En termes simples, la professionnalisation se produit lorsque les membres d'un groupe professionnel mettent en place

des stratégies pour avoir le contrôle exclusif de leur activité, ce qui entraîne des améliorations de leur statut économique et social. Cette définition correspond principalement à la compréhension anglo-saxonne du terme.

La professionnalisation peut être considérée comme le haut niveau de formation donné aux acteurs afin de les équiper pour une plus grande efficacité et efficience dans leur travail. Une autre conception de la professionnalisation est de type postural, qui conduit les acteurs à faire preuve d'autonomie, de responsabilité et de réflexivité dans l'exercice de leur activité. Il est largement admis que la professionnalisation des enseignants est essentielle. Le terme fait également référence à l'autonomie du professionnel dans le choix de ses méthodes et de ses moyens d'action et dans la prise en charge de ceux-ci.

2.3.2. Enjeux de la professionnalisation des enseignements au Tchad

En 1987, l'UNESCO a organisé un congrès à Berlin sur le développement et l'amélioration de l'enseignement technique et professionnel (ETP). Ce congrès a donné naissance à l'UNEVOC en 1992, un projet international de l'UNESCO dédié à l'accélération du développement de l'ETP dans les pays membres. Des chercheurs de différentes universités ont réalisé des thèses de doctorat sur ce thème, chacune ayant une approche différente en fonction des intérêts et des préoccupations de chaque chercheur. Un exemple est la thèse de Ndiaye en 2003 à l'Université Catholique de Louvain, qui portait sur les conceptions des enseignants sénégalais par rapport au modèle professionnel de l'enseignant. Ces recherches contribuent à l'amélioration de l'enseignement technique et professionnel dans le monde en apportant des connaissances et des perspectives nouvelles. L'objectif de l'UNEVOC est d'accélérer ce développement pour former une main-d'œuvre compétente et répondre aux besoins du marché du travail.

Le thème de la professionnalisation des enseignants, est un sujet d'actualité dans les pays occidentaux tels que la France, les États-Unis et la Belgique. Des politiques de professionnalisation des enseignants sont mises en œuvre, accompagnées d'études et de recherches sur le modèle de l'enseignant et la professionnalisation. L'auteur explore comment la professionnalisation des enseignants s'est étendue aux systèmes éducatifs du Sénégal et comment les conceptions des enseignants sénégalais intègrent ces nouvelles tendances centrées sur le

modèle de l'enseignant-professionnel. L'approche de l'auteur tient compte des spécificités locales et de la nécessité d'adaptations en fonction du contexte. Cette recherche vise à comprendre l'évolution de la professionnalisation des enseignants dans le pays et comment cela se reflète dans les conceptions des enseignants sénégalais sur leur métier.

Selon Ndigmbayel (2021), le modèle de l'enseignant professionnel prend en compte les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage et englobe de nombreux modèles antérieurs de l'enseignant. Il est basé sur l'évolution des connaissances que les chercheurs ont accumulées au fil du temps. L'instrument de collecte des données, composé d'un Q-sort et de questions ouvertes, a été conçu sur la base d'indicateurs liés aux six modèles de professionnalisme ou facettes (Paquay) : le maître instruit, l'artisan praticien, le technicien, le praticien réfléchi, l'acteur social et la personne. L'instrument a été administré à 527 enseignants du moyen et du secondaire, ainsi qu'à 32 formateurs d'enseignants au Sénégal. Le traitement des données à l'aide d'analyses en composantes principales et de calculs statistiques classiques (indices de tendance centrale et indices de dispersion) a révélé que les conceptions de la profession des enseignants enquêtés sont dominées par trois modèles de professionnalisme : le maître-instructeur, le praticien-artisan et le technicien.

Aussi, Ndigmbayel (2021) affirme que les modèles du praticien réfléchi, de l'acteur social et de la personne sont considérés comme de nouvelles professionnalités, tandis que les trois modèles mentionnés précédemment sont considérés comme dépassés. Ce modèle d'enseignant-professionnel s'aligne sur les nouvelles professionnalités. À plus petite échelle, les résultats indiquent que les enseignants perçoivent généralement la profession à travers deux modèles opposés de professionnalisme : les modèles du praticien-artisan et du technicien d'un côté, et les quatre autres modèles de l'autre. Le modèle du praticien réflexif, très valorisé dans la tendance actuelle à la professionnalisation des enseignants, ne semble pas être privilégié dans les conceptions recueillies. Ces enseignants ont exprimé des conceptions de la profession qui les définissent en tant qu'éducateurs dans leurs activités d'enseignement. Certains enseignants considèrent que l'exercice de la profession nécessite de l'aimer et d'en avoir la vocation, en dehors des champs définis par le modèle de l'enseignant-professionnel.

2.3.3. Professionnalisation des enseignants du primaire : entre acquisition des savoirs et pratiques professionnelles.

La professionnalisation des enseignants du primaire interroge leur formation et leur connaissance de la professionnalité enseignante, notamment au regard des fortes tensions auxquelles l'évolution des contextes professionnels soumet le métier d'enseignant. Sous cet angle, elle vise à caractériser et à comprendre cette professionnalité dans le contexte de la polyvalence. Ndigmbayel (2021) commence par évoquer le professionnalisme des enseignants en s'appuyant à la fois sur la sociologie des professions et sur la littérature consacrée aux enseignants. Constatant que les années 1960 constituent une période d'instabilité et de bouleversements dans la profession enseignante (Astolfi, 2003 ; Peyronie, 1998), Philippot en propose une analyse historique. Au cours de cette période, les pratiques des acteurs et les structures institutionnelles ont évolué en réponse aux changements culturels, économiques et politiques (Peyronie, 1998 : p.16).

Au cours de cette période, l'enseignement primaire a été confronté à une instabilité due à deux facteurs : la structure de l'enseignement primaire et les objectifs qui lui étaient assignés. Le concept de "professionnalisme global" est apparu comme une réponse à ces défis, la formation des enseignants étant axée sur trois aspects principaux. Ce professionnalisme a permis aux enseignants de naviguer dans le paysage social et économique changeant des années 1960 et de répondre aux attentes de la société. Cette époque est marquée par des transformations importantes de la société, de l'économie et de la culture, qui ont des répercussions sur la profession enseignante. En France, des décisions politiques accompagnent ces changements, comme la loi d'orientation sur l'éducation de 1975, qui introduit le concept de "collège unique" et restructure le système éducatif en trois niveaux. Cette réforme a également conduit au remplacement des Ecoles Normales d'Instituteurs par les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Ces évolutions ont marqué un changement important dans l'enseignement primaire et la formation des enseignants. C'est en réalité la « professionnalité globale » qui permettait aux instituteurs, dans le contexte social et économique de l'époque, de faire face aux situations professionnelles qu'ils rencontraient et de répondre aux attentes de la société à leur égard. Il faut dire que dans les années 1960, les sociétés et l'institution scolaire sont en proie à des transformations importantes » (Maroy, 2006 : p. 112).

Dans ce sens, Philippot (2008) propose une étude se concentre sur les pratiques d'enseignement des professeurs de géographie. Aucun changement n'a été apporté au contenu. Plus précisément, nous analysons leur activité didactique et identifions les opportunités pour les élèves de développer une compréhension plus profonde du monde. Le langage utilisé est clair, objectif et dépourvu de préjugés ou d'ornements. Le texte suit une structure logique avec des liens de causalité entre les énoncés. Les termes techniques sont expliqués lorsqu'ils sont utilisés pour la première fois, et le texte respecte des guides de style et des citations cohérentes. Le langage est formel, évitant les contractions, les mots familiers, les expressions informelles et le jargon inutile. Le texte est grammaticalement correct et exempt de fautes d'orthographe et de ponctuation.

Pour analyser des situations de travail réelles, cette méthodologie combine des observations et des enregistrements vidéoscopiques de situations de classe avec des entretiens post-session des neuf enseignants concernés. Des apports de la didactique de la géographie et de la sociologie de l'éducation sont également mobilisés. Dans des contextes professionnels variés, les analyses révèlent une tension complexe dans la professionnalité enseignante, située en amont des apprentissages disciplinaires. La profession privilégie la gestion de la classe, la motivation des élèves et les apprentissages transversaux par rapport aux savoirs disciplinaires. En conséquence, les pratiques pédagogiques sont davantage centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève et sont peu propices à la construction d'un second rapport au monde.

Dans différents contextes professionnels, les analyses révèlent un métier d'enseignant complexe, en tension et situé en amont des apprentissages disciplinaires. Ce métier privilégie la gestion de la classe, la motivation des élèves, voire les apprentissages transversaux par rapport aux savoirs disciplinaires. En conséquence, les pratiques pédagogiques sont davantage centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève et sont peu propices à la construction d'un second rapport au monde.

2.3.4. Professionnalisation de la formation ou des enseignants : quelle compréhension ?

La professionnalisation de la formation des enseignants est un sujet d'intérêt croissant dans le domaine de l'éducation. Ce mouvement trouve ses origines dans les pays du Nord et aux États-Unis, et a suscité une abondante littérature. Selon Lang (2009), la professionnalisation des

enseignants nécessite de prendre en compte leur identité professionnelle et sociale. Il identifie trois caractéristiques clés de ce processus : le développement professionnel continu tout au long de la carrière, la standardisation de la formation et son intégration sur les lieux de travail et dans les institutions de formation. Cependant, il existe une tension entre les différents types de connaissances que les enseignants doivent maîtriser : les savoirs disciplinaires, les savoirs professionnels et les savoirs en sciences humaines et sociales. Cette tension est due à la tradition de formation de l'enseignement primaire et à la perception que l'enseignement secondaire est en train de perdre sa culture. De ce fait, de nouvelles compétences pédagogiques sont nécessaires dans les domaines de l'organisation, des relations, de l'éthique et du travail en équipe.

Selon Altet (1997) & Nacuzon Sall (1996), la professionnalisation du métier d'enseignant est un processus de transformation qui implique la construction de pratiques adaptées à de nouveaux publics et à de nouvelles conditions d'exercice du métier. Il s'agit de repenser le métier d'enseignant en se basant sur des connaissances rationnelles, pédagogiques, didactiques et des compétences situationnelles efficaces. L'objectif de la formation des enseignants doit être de former des professionnels capables de remplir leurs missions, de réfléchir sur leurs pratiques et de proposer et mettre en œuvre des innovations nécessaires pour que l'éducation reste en adéquation avec la culture vivante. En d'autres termes, la professionnalisation consiste à doter les enseignants des compétences et des connaissances nécessaires pour répondre aux exigences actuelles du métier et pour s'adapter aux évolutions du système éducatif.

La professionnalisation des enseignants est perçue différemment selon les pays du Nord et du Sud. Chaque pays a sa propre histoire, sa philosophie et sa politique, ce qui façonne la professionnalité des enseignants. En France, par exemple, il n'y a pas de profession comme dans les pays anglo-saxons, et le concept de profession englobe des réalités très différentes. La situation globale dans les pays du Nord révèle des différences dans le processus de professionnalisation des enseignants. Dans les pays du Sud, notamment en Afrique subsaharienne, les réalités sont également différentes. Enfin, le contexte spécifique du Tchad a ses particularités. Il est important de comprendre ces différences pour aborder la question de la professionnalisation des enseignants de manière adaptée à chaque contexte (Ndigmbayel, 2021).

Bourdoncle (2009), éminent auteur francophone, a étudié en profondeur la professionnalisation de la formation des enseignants. Contrairement à la littérature anglo-saxonne, Bourdoncle estime que l'enseignement est une activité complexe qui combine plusieurs modèles, notamment ceux de l'artiste, du don, de l'artisan, de l'ouvrier et de l'ingénieur. Il soutient que les enseignants peuvent être considérés comme des professionnels selon le modèle de Schön. Bourdoncle identifie cinq domaines de professionnalisation dans l'enseignement : la professionnalisation de l'activité d'enseignement elle-même, la professionnalisation du groupe d'enseignants, la professionnalisation des connaissances, la professionnalisation des individus impliqués dans l'enseignement et la professionnalisation de la formation des enseignants. Cela suggère que la professionnalisation de l'enseignement comporte de multiples aspects, tels que l'amélioration du processus d'enseignement, la promotion d'une communauté professionnelle, l'avancement des connaissances pédagogiques, le développement des compétences des praticiens et l'amélioration de la formation des enseignants. Dans l'ensemble, les travaux de Bourdoncle soulignent la complexité et les multiples facettes de la professionnalisation des enseignants. L'on peut présenter entre autres :

- **Professionnalisation de l'activité.** C'est le moment où l'activité n'est plus exercée gratuitement, mais de manière rémunérée et à titre d'activité principale. Il s'agit également de faire en sorte que l'activité puisse être enseignée à l'université, ce qui implique que des personnes partageant la même activité expliquent et formalisent les connaissances qui seront enseignées dans les cours universitaires. En ce sens, la professionnalisation d'une activité implique « l'universalisation de sa formation professionnelle » ;
- **la professionnalisation du groupe qui exerce l'activité :** Elle implique notamment la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et l'intervention politique pour l'intervention politique pour obtenir un droit unique à l'exercice de l'activité ;
- **La professionnalisation des connaissances :** Les connaissances professionnelles ont tendance à être abstraites, organisées et validées selon des critères d'efficacité et de légitimité ;

- **la professionnalisation des personnes travaillant dans l'établissement.** Il s'agit d'un processus d'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles en situation réelle. Bourdoncle, (1991) parle de « développement professionnel », entendu comme le processus d'amélioration des connaissances et des compétences et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle ;
- **la professionnalisation de la formation :** Il s'agit de concevoir la formation de manière à permettre aux individus d'exercer une activité économique spécifique. Nous nous intéressons particulièrement au dernier aspect de la professionnalisation, qui est la professionnalisation de la formation. La professionnalisation de la formation consiste à découper les programmes en compétences, à mettre l'accent sur les stages et l'alternance dans la pédagogie, à utiliser des méthodes telles que les cas, les simulations, l'analyse de la pratique et la résolution de problèmes, et à établir des liens plus étroits avec le milieu professionnel.

La formation est essentielle pour que les enseignants acquièrent les connaissances, les compétences et les aptitudes interpersonnelles nécessaires à l'exercice de leur profession. Définir la compétence professionnelle dans l'enseignement est une entreprise complexe. Comme le souligne Charlier (1989), la compétence professionnelle englobe trois éléments clés : les connaissances, les modèles d'action et une série de comportements et de routines. Essentiellement, la compétence est la capacité d'utiliser diverses ressources, telles que les connaissances, le savoir-faire, les schémas d'évaluation et d'action, les outils et les attitudes, pour naviguer efficacement dans des situations complexes et peu familières. En outre, Chaduc, Larralde et De Mecquenem (2003) soulignent que les compétences sont des comportements observables qui sont soit spécifiques à une discipline particulière, soit applicables à plusieurs domaines de connaissances. En résumé, la compétence professionnelle dans l'enseignement implique la capacité d'intégrer et d'utiliser un ensemble diversifié de ressources pour relever avec succès les défis et les exigences du travail. Ce qui nécessite une masse de compétences à acquérir par les enseignants.

La compétence est définie comme la capacité à accomplir des tâches efficacement et à résoudre des problèmes dans différentes situations. Pour cela, la formation joue un rôle crucial. Selon

Perrenoud, la compétence implique de posséder à la fois les connaissances nécessaires et la capacité à les appliquer judicieusement et rapidement pour identifier et résoudre les problèmes concrets. De Peretti (2000) souligne que le rôle d'un enseignant dépasse la simple transmission de connaissances et que ses activités sont multiples et complexes. Par conséquent, la formation ne doit pas seulement se concentrer sur la transmission de connaissances, mais aussi sur le développement de compétences. De Peretti a proposé une liste de trente compétences pour les enseignants, illustrant la diversité des aptitudes qu'ils doivent posséder. En résumé, la formation est essentielle pour acquérir des compétences, et elle doit prendre en compte le développement et l'acquisition de ces compétences (Ndigmbayel, 2021).



Figure 1: Les 30 compétences de l'enseignant selon André de Peretti

Source : André de Peretti, colloque de Florence, 1985, repris dans *Controverses pour l'éducation*, 1992 (<http://francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm>).

2.4. Professionnalisation des enseignements et le changement de paradigmes pédagogiques au Tchad.

Après leur accession à l'indépendance, de nombreux pays subsahariens francophones, dont le Tchad, ont abandonné le système éducatif colonial. Au Tchad, ce changement a été marqué par la création de la première Direction de l'Enseignement en 1960, qui a réorienté l'éducation vers la nation. Dans le cadre de cette nouvelle approche, le Tchad a mis en œuvre le programme de "tchadisation", qui visait à ruraliser le contenu de l'enseignement et à combler le fossé entre l'école et la vie quotidienne. Cependant, cette ruralisation est essentiellement axée sur les activités agricoles, ce qui limite le champ des pratiques sociales authentiques pour les élèves. Le système éducatif a fait l'objet de plusieurs révisions sans qu'une véritable évaluation n'ait été faite pour remédier à ses lacunes. En conséquence, il n'y a pas eu d'analyse corrective dynamique pour guider les améliorations Nodjigoto Nanimian (2016).

Nodjigoto Nanimian (2016), il n'est pas certain que les pays récemment indépendants, comme le Tchad, soient capables d'initier et de mettre en œuvre des innovations pédagogiques ancrées dans leurs besoins spécifiques. Tout changement apporté devrait s'inscrire dans le prolongement des travaux existants. En d'autres termes, l'éducation de base doit être basée sur une manière de penser et de faire financièrement efficace, pédagogiquement durable et viable, avec des méthodes, des systèmes et des stratégies de diffusion pertinents et légitimes (Sall & De Ketele, 1997 ; De Ketele, 1991). Enfin, il est important de prendre en compte les besoins et les attentes des enseignants dans la mise en œuvre des réformes afin de prévenir les risques de mécontentement et de rupture de la paix sociale qui peuvent conduire à des blocages et à des trous dans l'emploi du temps.

2.4.1. Professionnalisation des enseignants et adhésion au changement du nouveau paradigme pédagogique

Le rôle de la motivation des enseignants, de leur engagement envers les changements recommandés et de leur volonté de contribuer affecte certainement le processus menant des variables d'entrée aux effets observés (Quivy, Ruquoy & Campenhoudt, 1989). Les changements pédagogiques seront d'autant plus significatifs et durables qu'ils s'appuieront sur des pratiques professionnelles actuelles et des priorités identifiées par les professionnels eux-mêmes (Saint-Arnaud, 1992 ; MBaïosso, 1990). Il est donc important à cet effet d'identifier les conditions

d'évolution des pratiques dans le contexte spécifique des écoles élémentaires tchadiennes. Pour dépasser les blocages et les tensions provoqués par les approches technocratiques qui prétendent rationaliser l'enseignement de l'extérieur, les systèmes éducatifs et leurs conseillers doivent prendre en compte et comprendre la rationalité située des acteurs à tous les niveaux de l'institution. Cela inclut le programme d'études, le matériel didactique, le travail et la formation des enseignants. Dubet et Martucelli (1996) affirment qu'il est important de reconnaître les évaluations subjectives des acteurs pour y parvenir. Ce n'est qu'en suivant ces lignes directrices que nous pouvons espérer contribuer au développement à long terme du système scolaire tchadien.

Une étude réalisée par Madjilemtoloum (2023) a montré que les pratiques pédagogiques et les conditions de la classe ont un impact direct sur la motivation, l'engagement et la compétence des élèves, et qu'elles ont également une influence indirecte sur l'engagement et la compétence. Au Tchad, Al Mine et al (2021) soutiennent le modèle d'intervention CLASSE (Conceptions, Latitude, Ambiance, Situation d'apprentissage, Soutien et Évaluation), qui combine des pratiques pédagogiques ayant un effet sur la motivation et l'engagement des élèves. D'autres recherches menées par Archambault et al. 2015 ont montré que les pratiques des enseignants ont une influence plus directe sur l'engagement des élèves que les caractéristiques et le climat de l'école. Ces résultats soulignent l'importance de pratiques pédagogiques efficaces et de conditions de classe positives pour promouvoir la motivation, l'engagement et les compétences des élèves.

Les interactions en classe sont cruciales pour développer la capacité des élèves à s'engager (Griffiths et al., 2012 ; Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Au lycée, l'engagement des élèves est plus élevé lorsque le climat de la classe est positif, ce qui inclut des relations positives avec les enseignants et les pairs (Willms & Flanagan, 2010 ; Willms et al., 2009).

2.4.2. Réformes pédagogiques et appropriation dans les pratiques des enseignants du primaire au Tchad : quels défis à relever ?

Les défis auxquels l'enseignement primaire est confronté aujourd'hui nécessitent la création d'un environnement socio-éducatif de qualité ainsi que des réformes pédagogiques. Une des suggestions est de relever le niveau des examens d'entrée dans les écoles de formation des

enseignants. Les enseignants doivent non seulement posséder des connaissances et des techniques, mais aussi faire preuve d'une pensée active et critique afin d'éviter d'utiliser des méthodes d'enseignement inefficaces. La prochaine génération a besoin d'un environnement lettré qui aura un impact positif sur son développement et ses perspectives d'avenir, en favorisant sa capacité à prendre des décisions éclairées. Cependant, des inquiétudes sont apparues quant à l'avenir de l'éducation nationale de base au Tchad, les critiques affirmant que les lois fondamentales du pays sont futiles. Le biculturalisme du pays, avec un nord arabo-islamique et un sud animiste-chrétien, complique encore les choses, empêchant le développement d'une approche tchadienne originale de la transformation sociale. Si le système scolaire est en difficulté, c'est qu'il est le reflet de problèmes sociétaux plus vastes (Nodjigoto Nanimian, 2016).

Nodjigoto Nanimian, (2016), s'interroge sur la mission des écoles élémentaires en Afrique subsaharienne francophone, en se concentrant plus particulièrement sur la qualité de l'enseignement et les défis auxquels sont confrontés les enseignants. L'auteur s'interroge sur la manière dont les enseignants évaluent la qualité de leur enseignement et si leurs pratiques produisent des résultats souhaitables. Il reconnaît que les projets et les politiques éducatives dans des pays comme le Tchad ont une définition idéale, mais il explore également la réalité du terrain du système scolaire tchadien. L'auteur souligne la nécessité d'examiner comment le système scolaire tchadien évolue et surmonte ou persiste dans ses difficultés, au-delà des déclarations officielles du ministère. Dans l'ensemble, l'auteur appelle à une exploration de l'écart entre la mission prévue des écoles élémentaires et la mise en œuvre et les résultats réels en Afrique subsaharienne francophone.

La loi n° 16, dite loi d'orientation du système éducatif tchadien de 2006, souligne l'importance de l'éthique et de l'équité dans l'enseignement. Cependant, il n'y a pas de réponse visible à cet appel dans la pratique. Le défi consiste à équilibrer l'éthique et l'équité, qui reconnaît les différences socioculturelles et académiques entre les étudiants tchadiens, avec la demande de résultats quantifiés. Le système éducatif vise à améliorer les niveaux scolaires faibles et problématiques, comme l'indiquent les tests standardisés. Par conséquent, les enseignants doivent posséder des compétences didactiques, psychologiques et sociales pour comprendre les besoins uniques et les difficultés d'apprentissage de leurs élèves. Une incompétence dans ces domaines serait considérée comme un manquement à l'éthique, voire une

faute professionnelle. Des efforts sont nécessaires pour combler le fossé entre les principes éthiques énoncés dans la loi et leur mise en œuvre pratique dans les salles de classe.

La Loi d'orientation stipule que les enseignants doivent comprendre la signification sociale, culturelle et historique de leur pratique. Ils doivent également tenir compte des implications sociales de l'éducation et de leur rôle dans le système, et pas seulement du contenu qu'ils enseignent (Maulini, 2011). Cependant, la réalité du système scolaire est loin de cet idéal. La décision de poursuivre une carrière dans l'enseignement est souvent motivée par des facteurs économiques ou considérée comme une solution temporaire pendant la recherche d'un emploi plus intéressant en dehors de l'éducation. À l'appui de ce constat, la recherche OPERA menée au Burkina Faso révèle que 13 % des personnes formées à l'enseignement primaire occupaient d'autres fonctions en 2013-2014 (Altet et al., 2016 ; Durand, 2008).

Nodjigoto Nanimian, (2016), se demande si les autorités politiques du système éducatif sont réellement intéressées par le développement de modèles efficaces pour améliorer les pratiques en classe, ou si les textes programmatiques ne sont que « le cache-sexe » d'un système qui n'a pas la capacité d'apporter un réel développement. Indépendamment de leur sincérité, ces déclarations d'intention jouent un rôle symbolique en compensant une capacité d'action limitée. L'hypothèse avancée est que ces textes prescrits, quelle que soit leur qualité, ne sont qu'une collection d'intentions qui ne bénéficient pas d'un soutien éclairé, principalement en raison d'un manque de volonté politique. Il est suggéré qu'il y a également un manque de compréhension des conditions de travail et des pratiques quotidiennes des enseignants. Le texte affirme que les modifications pédagogiques passées n'ont peut-être pas abordé efficacement la réalité des problèmes d'enseignement et d'apprentissage dans les classes d'école primaire.

Il n'y a jamais eu aucune forme de protestation contre une réforme ou un projet de rénovation de l'éducation au Tchad, comme l'a rapporté Nomaye en 2001. Cette situation peut être considérée comme un atout ou un handicap majeur pour les politiques éducatives au Tchad. Le pays semble manquer d'acteurs expérimentés dans le domaine de l'éducation, et la société civile ne remplit pas son rôle de contrôle et de remise en question. En outre, les acteurs du secteur éducatif tchadien hésitent à diffuser les résultats de la recherche et du développement

(Huberman & Gather-Thurler, 1991). Il est donc important d'étudier ce contexte sans appliquer à la réalité un cadre théorique idéalisé et donc inadapté (Maulini, 2016).

2.4.3. Innovation pédagogique et maîtrise des pratiques quotidiennes des enseignants

Nodjigoto Nanimian, (2016), souligne l'importance de baser une pédagogie efficace sur le travail réel des enseignants. Il est essentiel de comprendre leur état d'esprit et leurs pratiques actuelles, en analysant la logique derrière leurs actions et en examinant comment ils peuvent surmonter les obstacles et les défis professionnels auxquels ils font face. Il est important de reconnaître que le travail pédagogique quotidien diffère des normes idéales. Les enseignants sont influencés par l'importance qu'ils accordent à leur travail, les contraintes externes et leur expérience pratique accumulée au fil du temps. Il est donc crucial de reconnaître et de travailler avec ces réalités pour développer une approche pédagogique réaliste et efficace.

Les acteurs sociaux ne sont pas entièrement maîtres de leur comportement. Leurs actions sont influencées par des conditions sociopolitiques ou structurelles, qu'ils peuvent ou non prendre en compte, mais qui passent souvent inaperçues. Leur degré d'autonomie peut varier en fonction de facteurs externes, mais il n'est pas toujours reconnu (Perrenoud, 1995). La recherche peut contribuer à dissiper une partie de l'opacité, mais à y regarder de plus près, les travaux universitaires qui tentent de rationaliser les actions d'un enseignant dans la salle de classe ne parviennent toujours pas à rendre compte de la réalité quotidienne. Le travail des enseignants est à la fois structuré et imprévisible. La complexité des interactions oblige les enseignants à ajuster leurs interventions en fonction de multiples variables et des attentes de leur environnement (Bressoux & Dessus, 2003 ; Martineau & Gauthier, 1999 ; Dupont, 1982).

Entre routine et improvisation, l'habitus des praticiens est générateur de méthodes de travail qui dépendent moins des attentes des experts que de l'histoire et de l'environnement dans lesquels travaillent les enseignants ordinaires. « Le conditionnement associé à une classe particulière de conditions d'existence produit un habitus... ». (Bourdieu, 1982, p. 89). Cet habitus est l'instance qui permet que "le comportement soit orienté vers des fins sans être consciemment orienté vers ces fins, orienté par ses fins" (Bourdieu, 1987, p. 20). C'est ce qui permet le passage du passif à l'actif (Costey, 2004). Pour Maulini (2016), c'est une nécessité d'étudier les pratiques et leur rationalité interne sans en cacher la face cachée. Il ne s'agit pas tant de créer de la

désillusion pour elle-même, mais plutôt de rechercher et de reconnaître une expertise pédagogique au plus près du travail réel, de ses ressources et de ses obligations, condition nécessaire pour ancrer le questionnement et l'évolution des pratiques dans l'expérience et les compétences professionnelles.

Dans ce sens, Mahamat (2021), aborde les différentes approches des enseignants lorsqu'il s'agit de planifier et de réaliser des activités en classe. Certains praticiens préfèrent avoir des activités organisées et structurées qu'ils planifient à l'avance et qu'ils régulent ensuite en fonction des résultats. Cela leur permet d'analyser leur propre activité cognitive en relation avec leur comportement. D'autre part, les enseignants plus pragmatiques ont tendance à minimiser la rupture entre la planification et l'exécution, en prenant des décisions en temps réel sur la base des données qu'ils recueillent auprès de leurs élèves, telles que leurs expériences ou connaissances personnelles. Quelle que soit son approche, chaque enseignant utilise des outils et des ressources créés par d'autres, tels que des programmes et des manuels, mais il les adapte ou les modifie souvent pour répondre à ses propres besoins et préférences. En fin de compte, les enseignants donnent la priorité à la création d'un environnement de travail qui leur est acceptable, et ils peuvent ignorer les outils qui ne correspondent pas à leurs objectifs immédiats, quelle que soit leur qualité.

Les systèmes scolaires peuvent tenter de normaliser le travail des enseignants en imposant des contraintes et des sanctions. Cependant, comme le note Rayou (2011), l'exigence de « redevabilité » liée au pilotage du système éducatif par les résultats peut conduire à un malaise, souvent exprimé par un mépris de l'ensemble des acteurs privés et publics à l'égard de leur environnement social (Diet, 2005). Il est important de faire la distinction entre ce qu'il faut faire et ce que les enseignants font réellement. Selon Faïta (2003), l'activité réelle, quel que soit le domaine, n'est pas normalisable. La normalisation n'est qu'une anticipation possible du travail enseignant. L'approche prescrite ne peut que prédéfinir formellement les relations futures entre l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants. L'on partage à cet effet, le point de vue de Capitanescu (2010) selon lequel « le travail de l'enseignant ne peut être entièrement prescrit car il le confronte quotidiennement à des situations qu'il est impossible d'anticiper dans le détail et auxquelles l'institution ne peut proposer de réponse standard ».

L'auteur ajoute qu'il existe de nombreux domaines de travail imprévisibles et incertains. Cela ne signifie pas que les enseignants n'ont pas besoin de textes programmatiques et de ressources didactiques (moins ils sont formés, plus ils sont susceptibles de les demander), mais que ces guides d'action seront d'autant plus efficaces qu'ils seront liés au travail ordinaire. Si les instructions externes ont leurs limites, elles ne sont pas absentes de la pratique et du raisonnement des acteurs. Pour les spécialistes du travail (pédagogiques ou non), l'activité prescrite n'est pas extérieure à l'activité réelle : elle en fait partie, mais elle est complètement renormalisée par le travailleur concerné (Saujat, 2007).

Par exemple, le noyau théorique central de Pastré (2002) est le couple situation-activité. Selon Pastré, le travail consiste à diagnostiquer la situation, à résoudre des problèmes, à planifier et à mettre en œuvre des stratégies. Le travailleur (pour nous : l'enseignant) peut donc vivre toute situation de frustration comme un déséquilibre entre ce qui est désiré et ce qui est disponible pour l'atteindre. En fait, tout se joue au niveau du travail empêché (Saujat, 2007), c'est-à-dire de la subjectivité du praticien, qui est confronté à une tension insurmontable : la tension entre le travail réel et le travail espéré, entre l'activité en cours et ce que le travailleur attend plus ou moins consciemment sur le champ. En définitive, tout ce que l'on peut espérer du travail éducatif se cristallise dans les sentiments que les professionnels éprouvent au quotidien - sentiments de réussite ou d'échec, de satisfaction ou de frustration, d'efficacité ou d'inefficacité, etc. - et qui pèsent empiriquement lourd dans la balance. - et qui ont empiriquement un impact plus important sur le développement de leur pratique que les conseils venant d'en haut, qui sont considérés comme étrangers à leurs conditions de travail et à leurs préoccupations (Maulini, 2016).

2.4.4. Innovation pédagogique et professionnalisation de la formation

Dans un article intitulé « professionnalisation et développement professionnel », Wittorski (2007) rappelle que la professionnalisation est avant tout une " intention sociale " et qu'à ce titre, elle se situe au carrefour d'un débat où prévalent, du côté des " organisations ", la logique des compétences (enjeu dominant de la mobilisation des ressources humaines) et, du côté des " acteurs ", la logique des qualifications (recherche d'une professionnalité ou d'une identité). Il esquisse six (6) grandes voies de professionnalisation notamment :

2.4.4.1 Le modèle de la « formation sur le tas »

Les nouvelles situations professionnelles exigent de l'individu qu'il produise de nouvelles compétences par essais et erreurs : c'est la « logique de l'action ». L'acteur individuel est confronté à une situation familière, mais avec un nouveau personnage. Cet élément exige du sujet qu'il développe de nouvelles compétences par une adaptation progressive. L'individu est formé par l'action elle-même et n'a pas besoin de soutien réflexif. Les compétences se développent par essais et erreurs. De plus, l'auteur (2001) parle de compétences incorporées dans l'action (Leplat, 1995), c'est-à-dire de compétences essentiellement mobilisées dans des situations familières à l'acteur et qui s'apparentent à des « routines » exécutées sans besoin de réflexion.

2.4.4.2 Le modèle de « logique de réflexion et d'action »

Le deuxième fait référence à une formation qui alterne la transmission de connaissances théoriques en classe et la production de compétences sur le lieu de travail : une « logique de réflexion et d'action ». Barbier et Galatanu (2004) définissent l'alternance comme l'opposition-complémentarité de la théorie et de la pratique, comme dans les interventions pédagogiques : cours/exercices, formation/stage. Dans ce type de dispositif, le sujet associe la réflexion sur l'action à l'action. Il apprend en accédant à la connaissance et en l'appliquant. L'acteur individuel ou collectif est confronté à une situation nouvelle qui nécessite un réajustement. Selon Wittorski (2009), l'acteur construit un processus d'action " mentalisé " en faisant des allers-retours entre la théorie et la pratique. Il développe des compétences maîtrisées ou intellectualisées qui facilitent le transfert dans des situations différentes (Wittorski, 2001).

2.4.4.3 Le modèle des « savoirs d'action »

La troisième consiste à formaliser les compétences implicites produites dans l'action et à les transformer en connaissance de l'action. Les compétences sont mises en mots et transformées en connaissances communicables validées par le groupe, devenant ainsi des « savoirs d'action ». Il s'agit d'une « logique de réflexion sur l'action ». Wittorski (2009) combine ces deux approches dans un processus connu sous le nom d'analyse des pratiques. Celle-ci repose sur la gestion de son degré d'implication, dans la mesure où le praticien, d'une part, reconnaît le sens de ses pratiques et l'analyse qui les expliciterait, et, d'autre part, peut adopter une posture de tiers par

rapport à lui-même et à ses situations de travail (Donnay et Charlier, 2008). Le sujet formalise ses actions passées ou à venir et découvre l'intérêt de " mettre en mots ", par la verbalisation ou l'écriture, les émotions et les affects liés aux interactions dans un contexte professionnel (de Lagausie, 1998). Plus précisément, la troisième approche concerne l'analyse rétrospective des actions. Le sujet formalise les compétences implicites produites dans l'action en les partageant. Selon Moll (1998), le phénomène de rétrospection permet de déconstruire les images, de prendre du recul et de se penser tel que l'on devient.

2.4.4.4 Le modèle « logique de réflexion pour l'action »

La quatrième est appelée « logique de réflexion pour l'action ». Il s'agit de situations dans lesquelles les professionnels eux-mêmes, dans des « groupes de progrès » ou des « groupes de résolution de problèmes », anticipent et définissent de nouvelles pratiques, basées sur des critères d'efficacité, qu'ils mettront ensuite en œuvre dans leur travail. Il s'agit d'une analyse anticipée de l'action. Des moments individuels ou collectifs sont prévus pour réfléchir à de nouvelles façons de faire. Selon Blanchard-Laville et Fablet (1998), l'analyse des pratiques en formation initiale consiste à sensibiliser les futurs professionnels aux processus en jeu dans les situations d'interaction qu'ils rencontreront au cours de leur expérience professionnelle.

2.4.4.5 Le modèle « logique de traduction culturelle en relation avec l'action ».

Le cinquième correspond à des situations de travail où un tiers (tuteur, consultant) assume une fonction de transmission de connaissances, de co-construction de nouvelles pratiques et de modification du regard porté sur la situation. Il s'agit d'une « logique de traduction culturelle en relation avec l'action ». Selon Wittorski (2009), cette cinquième voie correspond aux situations où le sujet est accompagné dans son action par un tiers. En d'autres termes, l'individu est façonné dans la situation par un tiers. Dans le langage courant, le tiers désigne une forme de relation à la fois proche et distante, neutre et impliquée. Fonctionnellement, le tiers se définit par sa position entre un sujet donné et ce qui, quelle que soit sa nature, le confronte (Lebrun et Volckrick, 2005). Wittorski (2009) ajoute à cette fonction du tiers la notion de « traduction culturelle », qui correspond à la transmission et à la modification des manières de voir et de penser l'action.

2.4.4.5 Le modèle « logique d'intégration/assimilation »

Dans le sixième parcours de professionnalisation, les connaissances théoriques acquises au cours de la formation sont intégrées dans les connaissances et aptitudes propres à l'individu, qui prendront la forme de différentes compétences en fonction des situations rencontrées. La formation apporte des connaissances que l'individu réinvestira sur son lieu de travail. C'est la « logique d'intégration/assimilation ».

Pour Wittorski (2009), cette dernière approche correspond à la formation à la maîtrise. Le sujet est formé par l'acquisition de connaissances théoriques, à l'aide de ressources documentaires ou visuelles. En plus d'apprendre de nouvelles connaissances, il les applique dans des séances de pratique où il développe des compétences méthodologiques (Wittorski, 2001). Ces dernières renvoient à des capacités d'analyse, de résolution de problèmes et de raisonnement. Dès lors, l'on peut noter que si la professionnalisation vise des objets différents, des liens se créent entre les différents objets comme si, « *faisant évoluer les compétences et la professionnalité des professionnels, on contribuait à professionnaliser le champ* » et « *comme si, professionnalisant les activités, l'organisation, on tendrait à l'évolution des compétences et de l'expertise des agents* » (Sorel, 2003 : p.76).

2.4.5. Innovation pédagogique et efficacité des enseignants du primaire au Tchad

L'efficacité des performances est mesurée par la capacité à obtenir de bons résultats par rapport à des normes reconnues ou à des objectifs clairement définis. Une bonne performance peut être caractérisée par des critères quantitatifs, tels que le temps nécessaire à l'accomplissement d'une tâche, qui doit être réduit au minimum pour indiquer la compétence. En outre, des critères qualitatifs, tels que la précision dans l'exécution d'une tâche, sont importants pour démontrer une bonne performance. Les apprenants doivent s'efforcer de faire le moins d'erreurs possible au cours des interactions. Lorsqu'il s'agit de définir l'efficacité des enseignants, il est essentiel de reconnaître que la compétence, qui englobe l'efficacité, l'exactitude, la précision et la rapidité, est une ressource précieuse et rare. Tsafak (2001) soutient que la compétence et l'efficacité sont très recherchées en raison de leur valeur économique.

En d'autres termes, plus un enseignant est compétent, plus il est rentable, productif ou performant, bref, plus il est efficace. Legendre (1993) propose une définition provisoire de

l'efficacité comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme ou le degré d'atteinte d'un but, en tenant compte des variables d'efficience et d'impact. Il faut distinguer l'efficience de l'impact : l'impact est l'effet observé, anticipé ou imprévu, le résultat des actions entreprises ; l'efficience est la congruence entre ce qui est produit et les moyens mis en œuvre pour le produire.

Si l'on transpose cette définition au domaine de l'action de l'enseignant, elle peut être définie comme les résultats de l'action pédagogique de l'enseignant sur les élèves. Les résultats reflètent l'adéquation entre les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Plus simplement, Orivel et Orivel (1999) définissent l'efficacité comme la capacité d'un enseignant à produire les résultats attendus. Il s'agit d'évaluer dans quelle mesure les objectifs fixés par l'enseignant sont atteints. En paraphrasant Gaudemar (2003), on peut dire qu'un enseignant est efficace lorsque l'écart entre l'objectif qu'il s'est fixé et les résultats obtenus par les élèves est minimal.

Au demeurant, les experts de la Banque mondiale définissent l'efficacité dans l'éducation comme la relation entre les intrants (facteurs) et les extrants (produits). Les économistes de l'éducation considèrent l'éducation comme une industrie et insistent sur la nécessité d'une grande efficacité, mesurée par le rapport entre le résultat souhaité et les moyens utilisés pour y parvenir. En ce qui concerne les résultats des systèmes éducatifs, le nombre et la qualité des diplômés sont considérés comme des indicateurs de la meilleure utilisation des ressources. Les performances en matière d'éducation peuvent être mesurées quantitativement, en se concentrant sur le nombre d'étudiants formés ou de diplômés, ou qualitativement, en évaluant les connaissances et les aptitudes intellectuelles. Dans cette étude, l'accent est mis sur ce dernier aspect, et en particulier sur l'efficacité des enseignants, en tant que mesure de la performance qualitative de l'éducation.

L'efficacité des enseignants est également une mesure qualitative lorsqu'elle prend en compte l'aspect socio-économique de l'éducation par rapport aux besoins de l'économie et de la société. Selon Legendre (1993), l'efficacité est généralement définie comme « le degré d'atteinte des objectifs d'un programme », exprimé par le rapport entre les résultats obtenus et les objectifs visés. Dans le cas présent, l'efficacité est liée à l'objectif. Les réalisations peuvent être comparées aux résultats obtenus. Dans cette étude, les résultats sont définis comme le nombre d'élèves qui

passent dans la classe supérieure. D'autres mesures des résultats peuvent inclure le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences acquises grâce au programme d'études (Sall et De Ketele, 1997).

L'efficacité interne concerne les résultats obtenus au sein d'un système ou d'un programme éducatif. Elle est exprimée en termes de relation entre les intrants éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Ici, les résultats scolaires sont considérés du point de vue de l'efficacité des enseignants. Les résultats peuvent être déterminés au sein d'un système ou au niveau du système (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). L'évaluation de l'efficacité interne prend en compte les produits ou les effets à l'intérieur du système, c'est-à-dire sa performance, sans tenir compte de sa mise en œuvre ou de ses conséquences à l'extérieur du système. Ces performances peuvent être considérées en termes d'efficacité des enseignants. Par exemple, à partir d'un effectif initial, on peut déterminer les taux de réussite, de redoublement et d'abandon.

L'évaluation de l'efficacité interne peut s'avérer difficile. Une catégorie d'indicateurs d'efficacité interne se concentre sur les intrants et les extrants administratifs. Les produits couramment utilisés dans les travaux des organisations internationales (UNESCO, 1991, 1993 ; Banque mondiale, 1988, 1992 ; PNUD, 1996 ; OCDE, 1988, 1992a, 1992b) comprennent les abandons scolaires, les redoublements, les réussites, les inscriptions dans une année ou un cycle ultérieur (promotion à une classe supérieure) et les diplômes finaux. Les indicateurs qui se concentrent sur les résultats et les apports sont souvent utilisés pour évaluer l'efficacité d'une école. Ces indicateurs, de nature quantitative, s'intéressent à l'efficacité interne.

L'efficacité des enseignants à démontrer les performances scolaires réelles des étudiants peut être mesurée par des dispositifs d'évaluation. Ces dispositifs permettent d'évaluer les résultats qualitatifs en termes d'objectifs pédagogiques maîtrisés et les apports en termes de résultats d'apprentissage initiaux. Concrètement, dans le cas présent, l'efficacité est évaluée en comparant les résultats du post-test à l'épreuve cantonale (outputs) et les résultats du pré-test à l'épreuve cantonale (inputs). Cette évaluation se concentre sur l'efficacité qualitative interne des enseignants. Selon Sall et De Ketele (1997), il est essentiel de différencier deux catégories d'indicateurs qualitatifs d'efficacité interne, selon que les mesures prises sont validées et appliquées à des systèmes de tests standardisés.

2.5. L'approche par les compétences et la professionnalisation des enseignements au Tchad

Les recherches menées par Abakar (2019) ont montré que la professionnalisation des enseignants a un impact positif sur la qualité de l'éducation au Tchad, en améliorant les pratiques pédagogiques et les résultats des élèves. Cependant, Ali (2021) a souligné les défis rencontrés dans la mise en œuvre de ces politiques de professionnalisation, mettant en évidence les obstacles à surmonter pour réussir cette transformation. Mahamat (2020) s'est penchée sur l'intégration de nouveaux paradigmes pédagogiques dans la professionnalisation des enseignants, afin d'adapter les pratiques pédagogiques aux besoins éducatifs actuels et d'encourager l'innovation dans l'enseignement. Enfin, Djibrine (2018) a insisté sur la nécessité de repenser les approches pédagogiques afin de mieux s'aligner sur les exigences éducatives modernes, dans le cadre de la professionnalisation des enseignants. Ces différentes études soulignent l'importance de la professionnalisation des enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation au Tchad.

Au cours des deux dernières décennies, les pays africains ont procédé à d'importantes réformes de leurs systèmes éducatifs, en mettant l'accent sur l'approche par compétences. Cette approche, basée sur le constructivisme et le socioconstructivisme, a guidé les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans ces pays. Cependant, la mise en œuvre effective de ces changements varie d'un pays à l'autre et dépend de multiples interprétations. Selon un rapport de Rogiers publié par l'UNESCO (2008), intitulé "L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances", l'approche par compétences se traduit par la transformation des curricula et a le potentiel de modifier les approches pédagogiques en classe. Elle met l'accent sur l'apprentissage de compétences transversales qui vont au-delà des connaissances et des compétences traditionnelles définies dans la pédagogie par objectifs. L'approche encourage également l'engagement actif des étudiants dans leur processus d'apprentissage. Dans l'ensemble, l'approche par compétences est devenue le discours éducatif dominant en Afrique, mais sa mise en œuvre diffère d'un pays à l'autre.

L'approche par les compétences (APC) a été développée par Georges D. Kuh (Koudjo, 2023) pour promouvoir la professionnalisation de l'enseignement et réduire le chômage en Afrique subsaharienne. Le programme vise à lier la formation aux opportunités d'emploi, la professionnalisation améliorant l'employabilité. Selon Tardif (2013), l'objectif principal du mouvement de professionnalisation est d'élever l'enseignement d'un métier à une profession à

part entière. L'enseignement est passé d'une vocation à une profession grâce au savoir expérientiel. L'APC est devenu un outil de professionnalisation de l'enseignement. Pour mener à bien cette réforme, les pouvoirs publics ont redoublé d'efforts pour réduire le chômage.

2.5.1. L'APC une pédagogie en mutation

Selon Feuzeu (2023), l'histoire de la pédagogie peut être divisée en deux grandes tendances : la pédagogie traditionnelle et la pédagogie moderne. La pédagogie traditionnelle se concentre sur l'idée que l'étudiant est un récepteur passif de connaissances et n'a pas la capacité de modifier le processus d'apprentissage. En revanche, la pédagogie moderne met l'accent sur la participation active de l'apprenant dans la construction de son propre savoir. Cette approche est basée sur la recherche en psychopédagogie et a donné lieu à diverses approches telles que le structuralisme, le fonctionnalisme, le behaviorisme, l'humanisme, le cognitivisme, le constructivisme et le connexionnisme. Ces approches mettent l'accent sur différents aspects de l'apprentissage, tels que le dialogue entre les enseignants et les apprenants, la compréhension du comportement et sa modification, l'étude des stratégies mentales et la résolution de problèmes, ainsi que la participation active de l'apprenant. En somme, la pédagogie moderne vise à responsabiliser les apprenants et à les faire participer activement dans la construction des connaissances.

L'approche par le contenu (AC), mise en œuvre au Tchad avant 1990, avait pour caractéristique principale la transmission de contenus basés sur les disciplines ou matières d'un programme d'études. Le rôle de l'enseignant était d'aider les élèves à reproduire ces contenus à l'oral et à l'écrit. Cette approche a souvent conduit à l'inclusion de textes classiques comme les fables de La Fontaine, qui continuent à nous captiver aujourd'hui. Cependant, on reproche aujourd'hui à cette approche de manquer d'un élément actif. L'avènement du cognitivisme et du constructivisme a également entraîné ses propres variations sociales, telles que le socio cognitivisme, le socioconstructivisme et le développement constructif de Robert Kegan. La controverse autour de l'approche par le contenu découle de cette notion, qui nie son caractère actif.

La Pédagogie Par Objectif (PPO) ou Approche Par Objectif (APO) est une méthode coactive utilisée en Afrique de 1990 à 1994. Elle implique l'activité à la fois du formateur et de

l'élève. Dans cette approche, l'activité de l'élève est dirigée par l'enseignant, ce qui signifie qu'elle est influencée par l'enseignant. Selon les chercheurs de l'Université de la Têluq, la Pédagogie Par Objectif définit l'apprentissage en termes de comportements et de réponses observables et mesurables. Les objectifs définissent les valeurs de l'enseignant et le niveau de capacité cognitive de l'apprenant. L'évaluation dans cette approche est basée sur des éléments spécifiques du programme et elle est cloisonnée par discipline. L'approche se base sur un apprentissage répétitif afin d'atteindre les objectifs fixés pour chaque séquence d'apprentissage. En d'autres termes, l'approche par objectifs met l'accent sur la compréhension du contenu et utilise les mêmes méthodes d'enseignement pour évaluer les critères de performance.

La Nouvelle approche pédagogique (NAP), également connue sous le nom de Pédagogie active ou Pédagogie alternative, a été mise en œuvre au Cameroun de 1995 à 2002. Elle met l'accent sur l'interaction entre les enseignants et les apprenants, en favorisant un partenariat où différentes approches pédagogiques sont utilisées pour promouvoir la différenciation et d'autres moyens d'apprentissage. Selon Prensky (2012), cette interaction permet le développement des fonctions, des capacités et des potentialités de l'enfant, l'enseignant jouant un rôle de soutien. Ameni (2005) souligne six caractéristiques principales de la PAN : l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir, le rôle de l'enseignant est d'aider au développement de diverses fonctions, le principe d'activité est privilégié dans les processus d'apprentissage, l'enseignant agit comme un éducateur et un formateur d'habitudes, les besoins et les perspectives de l'enfant sont pris en compte et l'accent est mis sur la préparation à l'autonomie et à la responsabilité. Dans l'ensemble, le NAP vise à créer un environnement d'apprentissage interactif et centré sur l'élève, qui réponde aux besoins individuels des apprenants. Le dépassement de la NAP laisse place à l'APC qui se veut plus novatrice et plus adaptée à un monde en constante mutation.

2.5.2. Apports de l'APC sur la professionnalisation des enseignements

Au cours des deux dernières décennies, les systèmes éducatifs ont connu une évolution notable, passant de la transmission de connaissances académiques à l'application pratique des connaissances. Cette évolution se reflète dans l'introduction de divers cours de formation visant à la professionnalisation et dans l'émergence d'un nouveau discours sur les compétences et leur développement. Toutefois, cette évolution a suscité certaines inquiétudes. Les critiques soutiennent que cette approche basée sur les compétences, également connue sous le nom d'APC,

peut donner la priorité aux intérêts économiques sur l'éducation et diminuer l'importance de la connaissance dans l'enseignement. Ces débats sur le rôle des compétences dans l'éducation mettent en évidence la tension entre la transmission traditionnelle des connaissances et leur application pratique dans les universités d'aujourd'hui (Chauvigné et Coulet, 2011).

Selon Feuzeu & al (2023), l'Approche par les Compétences (APC) est un outil de développement professionnel qui se distingue des autres approches. Elle consiste à évaluer les ressources et les compétences. La mobilisation des ressources est l'une des principales méthodes de l'APC pour acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes indispensables à la construction de compétences réelles. La différence majeure entre l'APC et l'Approche par Objectifs (APO) réside dans le fait que la mobilisation est l'objectif central de l'approche par compétences, tandis que dans l'APO, elle est uniquement l'un des objectifs parmi d'autres. L'APC se caractérise par un enseignement centré sur l'apprenant, permettant à ce dernier de devenir l'acteur principal de sa propre formation. L'apprenant est placé au cœur des méthodes, de l'organisation, des outils, de la pratique et de l'évaluation. L'APC implique également l'apprentissage par essai-erreur et la pédagogie différenciée. Tous ces aspects font partie intégrante de l'APC.

La contribution d'APC à la professionnalisation de l'enseignement est bien connue. Dans les programmes de formation visant la professionnalisation, l'APC renforce les dimensions réflexive et citoyenne de l'action, alors que dans d'autres programmes de formation, elle complète la théorie par une dimension pratique (Centre de pédagogie de l'Université de Montréal, 2021). L'APC est donc au cœur de la pédagogie moderne. Elle conçoit les compétences comme un savoir-agir complexe, intégrant une gamme relativement large de ressources - savoirs, savoir-faire, savoir-être, outils.... Leur développement résulte d'une intégration graduelle et progressive de ces ressources dans des situations authentiques issues de la vie professionnelle, des activités de recherche ou du monde de la citoyenneté " (Centre de pédagogie de l'Université de Montréal, 2021).

Selon les auteurs (Feuzeu et al, 2023), l'un des avantages de l'apprentissage actif basé sur des projets impulsés par l'APC est sa capacité à promouvoir l'accès au contenu et à développer des compétences et des aptitudes. Il s'agit notamment d'utiliser le contenu pour préparer les

apprenants à l'emploi et de modeler les étudiants pour qu'ils réussissent sur le marché du travail. L'APC se concentre également sur le développement des compétences, où les apprenants contribuent activement à la construction des connaissances par le biais d'activités d'apprentissage et d'intégration. L'interdisciplinarité joue un rôle clé dans l'APC, en s'éloignant de l'apprentissage compartimenté au profit de l'apprentissage intégré. Un autre avantage de l'apprentissage par projet est qu'il fait appel à la mémoire à long terme, ce qui favorise un apprentissage durable. En outre, l'APC offre une certaine flexibilité, permettant aux apprenants de progresser à leur propre rythme avec le soutien de l'enseignant. Au lieu d'un transfert passif de connaissances, l'apprentissage est considéré comme un processus actif et constructif guidé par les étudiants, où les objectifs d'enseignement visent à développer la capacité d'action de l'apprenant.

2.5.3. APC et dynamique de la professionnalisation des enseignements

Dans le paysage professionnel actuel, qui évolue rapidement, l'approche traditionnelle consistant à lier directement la formation à l'emploi n'est plus suffisante pour la professionnalisation. Les systèmes éducatifs se concentrent désormais sur l'élaboration de diplômes professionnalisants qui visent à développer des compétences polyvalentes pouvant être appliquées à toute une série de professions, existantes ou émergentes. Ces compétences ne se limitent pas à des méthodes et techniques spécifiques, mais englobent plutôt une large base de connaissances théoriques qui peut être adaptée à divers défis professionnels. Cette approche est illustrée par la formation proposée par la plupart des écoles d'ingénieurs françaises, où les étudiants sont dotés d'une base théorique solide et d'une capacité à appliquer leurs connaissances pour répondre à diverses problématiques professionnelles. L'objectif est de cultiver des compétences adaptables et pérennes, en réponse à la nature dynamique des professions dans le monde moderne (chauvigné et Coulet, 2011). Cette logique révèle la fausseté d'une opposition radicale entre le savoir académique et le savoir-faire technique. Le savoir académique vise à former les étudiants pour les cours de recherche, tandis que le savoir-faire technique est adapté à des emplois spécifiques et délivré dans des cours de formation professionnelle.

Selon chauvigné & Coulet, (2011), de nombreux programmes de formation professionnelle explorent des pratiques alternatives afin de mieux combler le fossé entre les connaissances théoriques et l'application pratique. Cette évolution vise à intégrer plus harmonieusement les périodes de formation spécifiques dans l'expérience d'apprentissage

globale. Cependant, seul un nombre relativement restreint de programmes a réussi à réaliser une véritable intégration. Pour relever ce défi, certains programmes de formation universitaire adoptent des formes plus rigoureuses de formation en alternance. Ces programmes se concentrent à la fois sur la nature des activités professionnelles pendant l'expérience de terrain et sur l'organisation pédagogique qui les soutient. Ce faisant, ils visent à créer une relation plus fonctionnelle entre les connaissances théoriques et la pratique professionnelle, ce qui améliore en fin de compte l'expérience d'apprentissage globale des étudiants.

Plus loin, Chauvigné & Coulet, (2011), examinent la différence entre un placement sur le terrain traditionnel et une expérience professionnelle immersive pour les étudiants. L'expérience immersive va au-delà d'un simple placement en entreprise, et implique l'application des connaissances académiques à des activités réelles. La réussite de cette approche dépend d'un système pédagogique bien organisé, comprenant la négociation avec les professionnels, la formalisation de l'expérience par des devoirs ou des rapports, la fourniture d'un encadrement sur le lieu de travail et l'intégration d'un contenu de formation pour renforcer les compétences nécessaires. En conclusion, l'immersion dans un environnement professionnel offre aux étudiants une opportunité unique et précieuse d'apprentissage, mais son efficacité dépend de la conception et de la mise en œuvre réfléchie du système pédagogique d'accompagnement.

Dans cette logique, il va de soi que le « stage » est loin d'être un lieu de développement de " savoir-faire " en complément des « savoirs » académiques. Il s'agit au contraire d'une pratique professionnelle délibérément orientée vers l'opérationnalisation des modèles académiques, susceptible de constituer une valeur ajoutée pour les professionnels eux-mêmes et, par conséquent, une valeur ajoutée pour les étudiants en termes d'accès à l'emploi. Vue sous cet angle, la professionnalisation est moins une opposition entre savoirs académiques et pratiques professionnelles qu'une manière de faire des premiers une formidable occasion de prouver leur utilité sociale et des secondes une véritable opportunité de remise en question et d'évolution.

Aussi le mentionne Feuzeu (2023), l'approche traditionnelle de l'éducation, que ce soit dans les universités ou dans d'autres établissements d'enseignement, tend à donner la priorité à l'organisation et à la transmission du contenu de l'enseignement. L'évaluation de l'apprentissage des étudiants est souvent considérée comme la dernière étape de ce processus, l'objectif principal

étant le contrôle des connaissances. Cette conception de l'évaluation présente toutefois deux inconvénients majeurs. Premièrement, elle réduit le contenu de la formation à la seule connaissance, en ignorant d'autres dimensions importantes. Deuxièmement, du point de vue de l'étudiant, l'accent est mis sur l'adaptation de son apprentissage pour répondre aux exigences de cette forme d'évaluation. Cela conduit à une préférence pour la mémorisation et la structuration logique des connaissances, plutôt que de se concentrer sur l'application fonctionnelle des connaissances dans les activités. Par conséquent, l'approche traditionnelle peut ne pas soutenir pleinement une compréhension holistique et pratique de la matière.

2.5.4. APC et la nécessité d'élaborer des référentiels de compétences professionnelles

Pour assurer un processus d'enseignement-apprentissage efficace, il est nécessaire de définir les méthodes d'évaluation des compétences plutôt que des seules connaissances. D'où l'importance de définir clairement les compétences visées. Une façon d'y parvenir est de développer un cadre de référence des compétences. L'objectif principal d'un tel référentiel est d'identifier les compétences utilisées par les professionnels. En tant qu'outil d'une démarche de professionnalisation, le référentiel de compétences doit privilégier l'adéquation entre les besoins de formation et les besoins d'emploi. Ce faisant, il garantit que les compétences identifiées correspondent aux compétences réelles utilisées dans les milieux professionnels. Cette approche permet une expérience d'apprentissage plus ciblée et plus pertinente, car les étudiants sont dotés des compétences qui sont demandées et applicables dans le domaine qu'ils ont choisi (Chauvigné & Coulet, 2011).

A cet égard, les recommandations du projet Tuning sur la nécessité de " consulter les parties prenantes : employeurs, professionnels, associations professionnelles " (González & Wagenaar, 2007, p. 6) dans l'élaboration d'un curriculum prennent ici toute leur valeur, et la création d'un " conseil de perfectionnement " impliquant des professionnels dans un certain nombre de formations est un réel pas en avant dans cette direction. Par ailleurs, l'approche didactique de la formation professionnelle, fondée sur l'analyse de l'activité professionnelle, peut offrir des perspectives intéressantes, notamment pour faire émerger des compétences qui ne s'expriment pas spontanément, alors qu'elles peuvent être "stratégiques" ou "critiques" (Pastré, 1999 ; Sanchez, 2004) dans la pratique professionnelle. On sait aussi (voir par exemple Hoc, 1991) que les experts (qui sont généralement les professionnels consultés) ont développé des

automatismes ou des " savoirs compilés " qui, comme le rappelle Hoc, " ne sont pas directement accessibles par les techniques de verbalisation " (Hoc, 1991, p. 15).

Le référentiel de compétences d'une université doit refléter les compétences que l'université considère comme importantes, en particulier celles liées aux activités académiques telles que l'analyse documentaire, la collecte de données, la rédaction de documents, etc. Nombre de ces compétences ne sont pas explicitement enseignées ou reconnues, comme la prise de notes et la lecture rapide. Cependant, les universités ont fait des efforts pour aider les étudiants à développer ces compétences, en particulier dans le domaine de la recherche documentaire. La recherche documentaire est devenue une discipline à part entière, qui fait l'objet de débats permanents sur les compétences que les étudiants devraient acquérir. Dans l'ensemble, les universités ont fait des progrès pour aider les étudiants à développer leurs compétences, mais il y a encore des progrès à faire dans l'identification et l'enseignement de ces compétences importantes (Chauvigné & Coulet, 2011).

Enfin, le manuel de référence doit être le plus précis possible. Il est évident que les compétences liées à un métier ou à une famille de métiers ne peuvent pas être décrites au même niveau de généralité. De même, on comprend aisément qu'une description très détaillée sous la forme d'une longue liste non hiérarchisée de compétences risque d'être difficilement exploitable (Savoyant, 1999), notamment lorsqu'il s'agira de la mettre en relation avec des tests d'évaluation.

Le développement d'un référentiel de compétences pour les formations universitaires doit prendre en compte ses fonctions essentielles et s'aligner sur les méthodes d'évaluation choisies. Le projet Tuning peut fournir des conseils précieux à cet égard. Cependant, avant de placer la compétence au cœur de la conception de la formation, il est nécessaire de définir ce que l'on entend par " compétence ". Bien qu'il existe déjà des recommandations et des pratiques, le modèle actuel de compétence peut ne pas être adéquat, en particulier lorsqu'il s'agit de combler le fossé entre les connaissances académiques et les pratiques professionnelles.

En fin, selon Tagne (2015), plusieurs chercheurs s'accordent à dire que plus une réforme est proche de la salle de classe, plus elle a de chances d'avoir un impact sur les élèves et, par conséquent, plus elle est susceptible d'améliorer la performance globale du système. En ce sens, la dimension enseignement-apprentissage est la plus proche de ce qui se passe en classe, tandis

que les profils de contenu et de production sont un peu plus périphériques par rapport aux actions concrètes de l'enseignant avec ses élèves. Les profils de sortie peuvent être définis comme des objets culturels à maîtriser, des normes (connaissances, aptitudes, attitudes) à atteindre ou des familles de situations complexes auxquelles les élèves doivent faire face. Quant au contenu, il peut prendre la forme de savoirs et de savoir-faire, de savoir-être ou de compétences transversales.

2.5.6. Modèles de réformes en contexte d'APC

Bien que de nombreuses voix s'élèvent, dans la communauté des chercheurs en éducation et ailleurs, contre l'introduction et la popularisation de l'APC dans les systèmes éducatifs (Rey et Carette, 2006 ; Romainville, 2008), cette approche semble faire de plus en plus d'adeptes, en particulier parmi les décideurs politiques et les administrateurs scolaires, pour qui elle présente un attrait indéniable. En effet, dans le cadre de l'objectif commun de qualité, plusieurs pays ont décidé de réviser leurs curricula en faveur d'une approche pédagogique qui favorise le développement des compétences à l'école. Ce choix découle de la nécessité de répondre au défi de l'efficacité de l'éducation en améliorant la qualité des apprentissages, sans renoncer aux ambitions d'élargissement de l'accès et de l'offre. Face à la crise générale de l'éducation, et dans un contexte où l'éducation peine à trouver ses marques, l'APC est de plus en plus perçue par de nombreux responsables du secteur comme plus appropriée et bénéfique pour élever le niveau de leurs systèmes éducatifs.

Selon Nding (2013), la mise en œuvre de l'éducation basée sur les compétences dans différents pays. En France, les écoles primaires ont introduit des listes de compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin de chaque cycle, en plus du programme traditionnel. En Belgique, les "socles de compétences" sont utilisés pour définir les compétences essentielles dans l'enseignement de base et secondaire inférieur, tandis que les "listes de compétences terminales" déterminent les compétences que les élèves doivent acquérir à la fin de l'enseignement secondaire. Au Québec, le programme scolaire est entièrement structuré en référentiel de compétences depuis 2000. La Suisse suit également une approche basée sur les compétences, avec un plan d'études cadre pour les études gymnasiales, et certains cantons, comme Genève, présentent le programme de l'école primaire sous forme de compétences. Ces réformes visent à mettre l'accent sur les aptitudes et les compétences spécifiques que les élèves

devraient développer, en plus des connaissances académiques, afin de mieux les préparer aux défis de l'avenir.

En plus de ces pays économiquement puissants, d'autres, principalement dans le tiers-monde, ont également décidé d'intégrer des curricula basés sur les compétences dans leurs réformes. C'est le cas du Gabon dont les curricula de base (2001) et technique (2006) ont été conçus en termes de compétences de base et terminales (macro-compétences). Il en est de même pour le Bénin (1998), Djibouti (2001), Madagascar (2003), le Mali, le Tchad et les Comores (2006), où les compétences à maîtriser tout au long du cycle primaire constituent la base des curricula. Dans la région du Maghreb, l'APC a également été expérimentée en Tunisie (1990), en Mauritanie (1999) et au Maroc (1999), ainsi que dans certains pays d'Amérique latine, comme le Chili et l'Argentine. Certains pays d'Amérique latine, comme le Chili, et certains pays d'Asie. Comme nous le verrons plus loin dans notre présentation de quelques systèmes éducatifs de pays en développement, la plupart des initiatives de réforme ont dépassé les préoccupations liées à la scolarisation et à l'accès à l'éducation pour se concentrer sur le problème de l'échec scolaire et sur l'amélioration du niveau et de la qualité des apprentissages.

Selon Ndang (2013), certains sociologues mettent en garde contre la relativisation excessive des savoirs et soulignent l'importance d'identifier des connaissances à valeur universelle dans les programmes scolaires. Ils affirment également qu'il est essentiel de garantir l'accès des classes populaires à des contenus qui ne font pas partie de leur vie quotidienne. Ils s'opposent particulièrement aux réformes qui favorisent les compétences génériques et défendent l'existence de disciplines distinctes qui se développent par différenciation et regroupement au sein des connaissances. Toutefois, cette approche est critiquée par d'autres chercheurs qui estiment que l'enseignement doit avoir un sens et être utile dans la vie sociale, personnelle et professionnelle des élèves. Selon eux, les choix de contenu devraient être guidés par des considérations sociétales plutôt que par l'influence des acteurs du système éducatif, tels que les parents des classes moyennes et les groupes d'intérêts disciplinaires.

S'inspirant du concept de « pédagogie invisible » de Bernstein (2010), certains sociologues affirment que les réformes fondées sur les compétences contribuent à brouiller les frontières de l'école et entravent la réussite scolaire des enfants des classes populaires, tandis que

les classes supérieures parviennent à maintenir l'utilisation des programmes traditionnels pour leurs enfants, notamment en termes de pratiques d'évaluation et de notation (Mangez, 2008 ; Young, 2010). Ces résultats sont cohérents avec les études qui mettent en évidence les malentendus cognitifs provoqués par certaines pratiques pédagogiques qui, en voulant dépasser les méthodes traditionnelles de transmission des savoirs, s'appuient trop fortement sur des savoirs « implicites » qui dépendent d'une familiarité socioculturelle préalable à l'enseignement (Bonnéry, 2008).

CHAPITRE 3: THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014), une théorie est considérée d'emblée en tant qu'"ensemble de règles et de lois organisées de manière systématique qui servent de base à une science et permettent d'expliquer de nombreux phénomènes". De même, Kerlinger, cité par Amin (2005), décrit une théorie comme "une série de faits, de définitions et de propositions interdépendants qui présentent les phénomènes de manière systématique en spécifiant les relations entre les variables dans le but de les expliquer".

Les théories explicatives sont un ensemble d'idées ou de courants soutenus par les chercheurs qui expliquent les relations entre les différentes variables d'une étude. Dans ce contexte, il s'agit de présenter les théories qui permettent de mieux comprendre la relation entre les politiques éducatives et la professionnalisation de l'enseignement au Tchad. Il s'agit notamment de la théorie de la reproduction en éducation, la théorie de l'innovation pédagogique et la théorie de la transposition curriculaire.

3.1. Théorie de la reproduction en éducation

La théorie de la reproduction en éducation, développée par le sociologue français Pierre Bourdieu et son collaborateur Jean-Claude Passeron, propose une analyse critique du système éducatif. Dans les années 1960, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont critiqué l'école française dans leurs ouvrages *Les Héritiers* et *La reproduction*. Ces ouvrages ont été reconnus grâce à leurs arguments fondés et au contexte social et politique favorable de l'époque. Bourdieu se concentre sur la "sociologie de l'éducation" et dénonce l'idéologie du don de la tradition pédagogique. Selon lui, l'école ne s'adresse qu'aux élèves dont l'héritage culturel correspond aux exigences culturelles de l'école, perpétuant ainsi l'inégalité sociale. Bourdieu a souligné l'arbitraire culturel de l'action pédagogique et la manière dont elle favorise le capital culturel et l'habitus des classes dominantes, légitimant une culture bourgeoise et perpétuant un cycle de reproduction sociale. Contrairement à l'idée de méritocratie, le système scolaire a souvent laissé tomber les enfants des classes sociales inférieures tout en naturalisant la réussite des élèves issus de milieux privilégiés. Dans l'ensemble, la critique de Bourdieu a mis en évidence le rôle de

l'école dans la perpétuation de l'inégalité sociale et la limitation de la mobilité ascendante des élèves marginalisés.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron remettent en question la croyance selon laquelle les écoles offrent des chances égales et éliminent les privilèges fondés sur l'héritage familial. Ils affirment que l'hypothèse de l'égalité entre les élèves ne tient pas compte des véritables inégalités qui existent. Bien qu'elles traitent tous les élèves de la même manière en termes de culture, les écoles font preuve d'un manque de conscience de ces différences. En négligeant le lien entre les origines sociales des élèves et leur niveau de capital culturel, les écoles renforcent involontairement la sélection fondée sur la classe sociale. Par exemple, lors d'un concours, tous les candidats sont soumis aux mêmes épreuves et aux mêmes critères, ce qui semble offrir des chances égales. Cependant, en réalité, les étudiants qui sont plus familiers avec les normes culturelles de l'école ont un avantage sur les autres. Ces élèves ont besoin de moins d'efforts pour répondre aux critères, car ils sont en phase avec la langue et la culture de l'école.

3.1.1. Principes fondamentaux de la reproduction en éducation

Le cadre théorique de Bourdieu remet en cause les oppositions entre subjectivisme et objectivisme, conscience individuelle et conscience collective, individualisme méthodologique et holisme. Pour cela, Bourdieu propose de remplacer la notion d'acteurs sociaux par celle d'agents sociaux, qui sont à la fois agis et agissants. Il redéfinit également le concept d'habitus comme une manière d'être et d'agir, un système de dispositions durables et transposables qui influencent les pratiques et les représentations. Les travaux de Bourdieu (1970), portant sur des domaines tels que l'école, la culture, la Kabylie et l'épistémologie des sciences sociales, continuent d'exercer une influence aujourd'hui. Dans le domaine de l'éducation, les théories de Bourdieu sont utilisées pour étudier l'enseignement, la didactique et l'évaluation. Ces travaux se distinguent en deux catégories, ceux qui prolongent l'approche bourdieusienne dans le champ scolaire et ceux qui utilisent les théories et concepts de Bourdieu dans d'autres domaines de recherche. De manière générale, les théories de Bourdieu sont largement utilisées et citées, ce qui témoigne de leur pertinence

- **La reproduction sociale**

Bourdieu et Passeron (1970) affirment que le système éducatif fonctionne non seulement comme un moyen de transmission des connaissances, mais aussi comme un mécanisme de reproduction des inégalités sociales. Les élèves issus de milieux socialement favorisés ont tendance à bénéficier d'avantages culturels et matériels qui les aident à réussir dans le système éducatif, tandis que les élèves défavorisés ont moins de ressources à leur disposition, ce qui perpétue les inégalités.

Aussi, dans son analyse, Delay (1990) explore la naturalisation sociale et la croyance dans le don qui servent à justifier le comportement de l'école et de ses représentants. A travers un regard sociologique critique, Delay soutient que les enseignants possèdent souvent un double ethnocentrisme, basé sur la culture et la classe sociale, qui conduit à des perceptions négatives des familles de la classe ouvrière. Il analyse non seulement l'habitus des professionnels de l'école, mais aussi l'habitus des familles de la classe ouvrière tel qu'il est perçu par ces professionnels. Pour comprendre la dépendance persistante des parents à l'égard des modèles éducatifs traditionnels, M. Delay souligne les origines paysannes et ouvrières d'un grand nombre des familles qu'il a interrogées, dont la majorité sont originaires de pays d'Europe méridionale à prédominance catholique. Il attribue leur adhésion à des règles et méthodes dépassées à un effet d'hystérésis de l'habitus, où ils continuent à utiliser des pratiques de leur jeunesse même si elles ne sont plus répandues dans la société contemporaine.

- **Le capital culturel**

Selon Bourdieu la réussite scolaire est largement influencée par le capital culturel, c'est-à-dire le bagage de connaissances, de compétences et d'habitudes culturelles que l'on possède. Le bagage de connaissances, de compétences et d'habitudes culturelles qui sont transmises au sein des familles et des cercles sociaux qui se transmettent au sein des familles et des cercles sociaux. Les élèves issus de familles modestes ont souvent un meilleur accès à ce capital culturel, ce qui leur donne un avantage dans le système éducatif. Le chercheur développe ensuite le concept d'habitus fractionné, que Bourdieu utilise avec parcimonie. Le jeune sociologue propose une double perspective : "L'existence de plusieurs fractions au sein de la classe ouvrière permet de parler d'une classe sociale clivée au niveau macrosociologique (...). Mais on peut aussi identifier un clivage et une antinomie au niveau des structures subjectives des membres de la classe ouvrière, et parler d'un habitus clivé (...) [Dans cette recherche] l'habitus clivé de la classe

ouvrière se traduit (...) par une honte fréquente de leur mode de vie, considéré comme "peu légitime" (...) : des parents qui se sentent mal à l'aise pour châtier leurs enfants, ou qui se sentent coupables d'être trop permissifs (...).

Palheta, Delay (1990) est très critique à l'égard de la démocratisation de l'école lorsque "le système éducatif produit un habitus clivé au sein des classes populaires, d'où une profonde ambivalence à son égard" (p. 294). De même qu'il souligne la "non-contemporanéité" (p. 304) des "classes dominées" par les "nouvelles classes moyennes", le chercheur rappelle que "les normes ne sont pas toujours diffusées [...] dans une logique descendante" (p. 304), marquant ainsi sa différence avec la théorie de la légitimité culturelle.

- **L'habitus**

Bourdieu utilise le concept d'habitus pour désigner les schémas mentaux et comportementaux internalisés par les individus en fonction de leur milieu social. Les élèves sont socialisés dans des habitus différents en fonction de leur classe sociale, ce qui influe sur leurs attitudes envers l'éducation et leur manière d'interagir avec le système éducatif.

Dans son analyse de la "structure sociale", Pierre Bourdieu introduit les concepts de "champ" et de "capital" pour comprendre l'habitus. Selon Bourdieu, le monde social peut être divisé en différents "champs", tels que la religion, la politique, la médecine ou l'art. Dans ces champs, les individus occupent des positions hiérarchiques fondées sur la possession de différents types de "capital". Ce capital peut être économique (ressources et actifs), culturel (connaissances et dispositions) ou social (relations mobilisables). La valeur de ces capitaux varie au sein de chaque domaine. En outre, chaque domaine a ses propres règles et objectifs spécifiques qui le différencient des autres. Bourdieu appelle "héritiers" les individus dont l'habitus s'aligne naturellement sur un champ particulier. Ces héritiers possèdent une grande partie du capital du champ. La dynamique au sein de chaque champ tourne autour de la lutte permanente entre les agents sociaux pour atteindre les positions les plus dominantes.

L'habitus désigne un système de préférences, un mode de vie propre à chaque individu. Il ne s'agit pas d'un processus automatique, mais d'une prédisposition qui influence la façon dont les gens vivent au quotidien : la façon dont ils s'habillent, parlent et perçoivent. Ces prédispositions sont intériorisées inconsciemment pendant la phase de socialisation, lorsque

l'individu s'adapte et s'intègre à un environnement social. Pendant cette période, l'individu est conditionné de manière invisible et se construit une "personnalité" propre.

Une manière d'être et d'agir dans et sur le monde. Dans *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), Pierre Bourdieu définit l'habitus comme "une loi immanente qui se dépose en chaque agent par l'éducation précoce. L'habitus n'est pas une habitude au sens où il ne serait que la reproduction d'un comportement inculqué par le milieu social, mais un système "puissamment générateur" car il est à l'origine d'un sens pratique. Pierre Bourdieu définit l'habitus comme "des structures structurées qui sont prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes". Structures structurées, car l'habitus est le produit d'une socialisation ; mais aussi structures structurantes, car il génère une infinité de nouvelles pratiques.

En fin, Pierre Bourdieu explique que l'habitus joue un rôle clé dans la reproduction des structures sociales. L'habitus, en tant que concept, implique que l'histoire de la domination et de l'ordre social est activement présente en chaque individu grâce au processus d'incorporation. Ainsi, les aspirations des individus sont façonnées en fonction de la probabilité de la réalisation de leurs désirs. L'habitus agit comme un cadre de référence qui permet aux individus de comprendre leur destin probable et influence leur perception de la réalité à travers le prisme de leurs propres désirs. Il convient de souligner que l'habitus n'est pas immuable et peut changer au fil du temps. Les trajectoires sociales des individus peuvent influencer et transformer partiellement leur habitus. Par conséquent, l'habitus n'est pas un état statique, mais plutôt un processus qui s'ajuste et s'adapte en fonction des conditions d'action.

Figure 2: l'habitus bourdienne

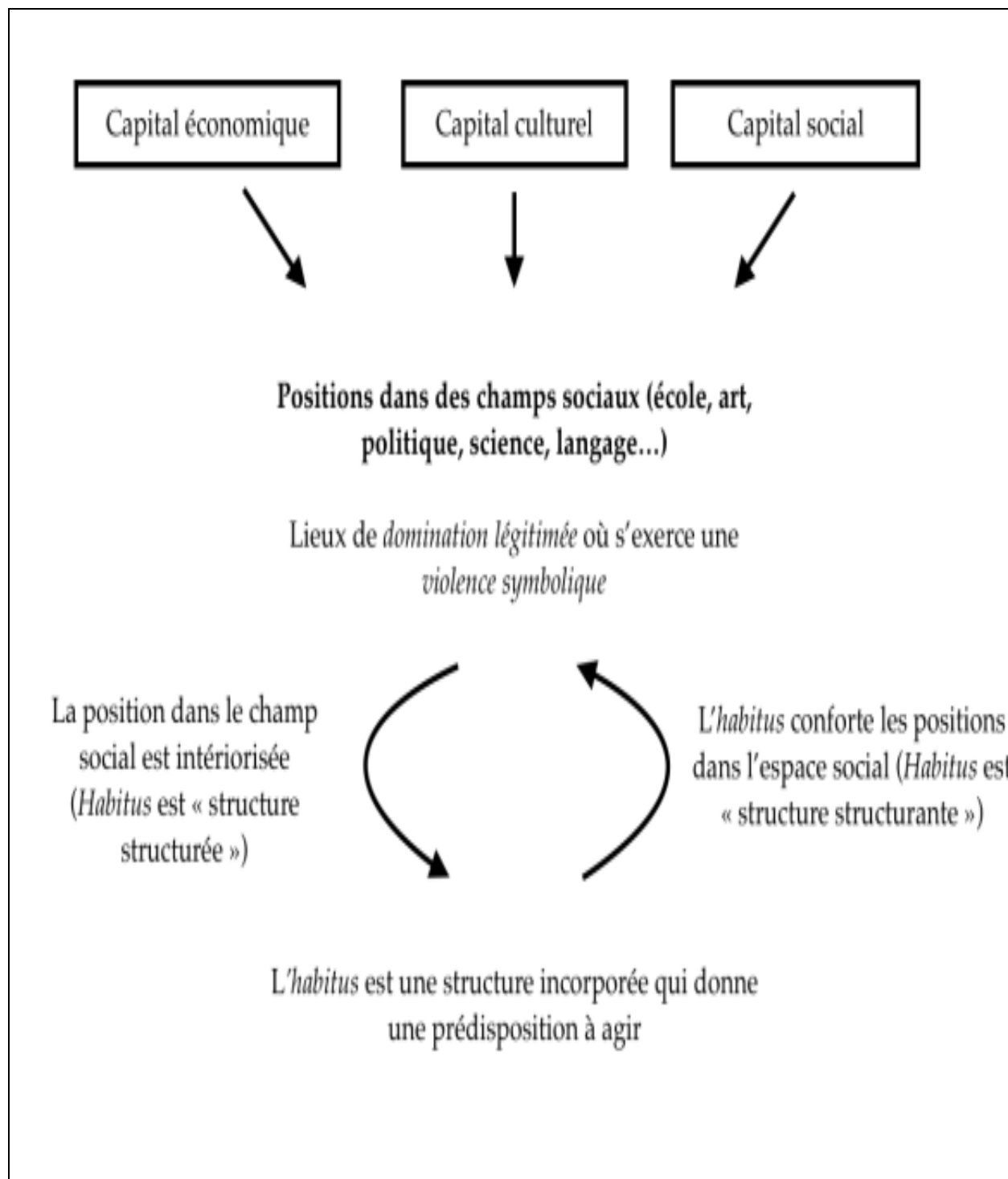


Figure 2 : L'habitus bourdieusien

Source : Chloé Coudray (2015), l'habitus de Bourdieu

3.1.2. Implications de la théorie de la reproduction en éducation

La théorie de la reproduction en éducation a plusieurs implications théoriques vis-à-vis de la professionnalisation des enseignements, ainsi que des limites à prendre en considération.

- **Prise de conscience des inégalités**

La théorie de la reproduction met en lumière les mécanismes qui perpétuent les inégalités sociales à travers l'éducation. En comprenant ces mécanismes, les professionnels de l'éducation peuvent prendre conscience de l'importance de lutter contre les inégalités et de favoriser l'égalité des chances pour tous les élèves. Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, les inégalités sociales en matière de réussite scolaire ne sont pas principalement dues à des différences de richesse, mais plutôt à des différences de culture. Ils suggèrent que les élèves des classes privilégiées possèdent un "privilège culturel" appelé "capital culturel", qui comprend les connaissances culturelles et l'appréciation de la culture savante. Ce capital culturel est acquis par la socialisation familiale et donne à ces étudiants une familiarité avec les œuvres théâtrales, la musique classique et la peinture. Les statistiques montrent que plus la classe sociale est privilégiée, plus le capital culturel est important. Ce privilège culturel permet à ces élèves de mieux s'aligner sur la culture de l'école, qui valorise les mêmes œuvres de la culture savante. En revanche, les élèves issus de milieux défavorisés n'héritent pas des compétences culturelles reconnues par l'école en raison de leur socialisation familiale. Par conséquent, ils ont souvent du mal à maîtriser la langue de scolarisation, que Bourdieu qualifie de "langue du monde" et non de langue maternelle.

Dans l'ouvrage "Les Héritiers", Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron analysent la relation entre les élèves de différentes classes sociales et la culture scolaire. Ils identifient trois classes sociales différentes - les privilégiés, les ouvriers et les classes moyennes - et étudient comment ces groupes interagissent avec la culture de l'école. Les élèves privilégiés bénéficient d'un privilège culturel qui leur permet d'avoir une relation détachée avec la culture scolaire. Leur assurance et leur élégance témoignent de leur appartenance à l'élite. En revanche, les élèves ouvriers doivent s'adapter et adopter les normes de l'école en se détachant de leur propre culture. La classe moyenne, quant à elle, cherche activement à acquérir cette culture scolaire. Cette "volonté culturelle" est transmise par les familles de la classe moyenne qui valorisent la réussite

sociale à travers la réussite scolaire. Ce livre met en évidence les inégalités sociales existantes dans le système scolaire et comment la culture joue un rôle important dans la réussite académique.

- **Formation des enseignants**

Les enseignants peuvent être sensibilisés aux enjeux de la reproduction sociale et être formés pour reconnaître et atténuer les biais socio-économiques dans leur pratique pédagogique. Cela peut inclure des stratégies pour encourager la diversité des perspectives et des compétences, ainsi que pour soutenir les élèves issus de milieux défavorisés. Ainsi, les différentes perspectives sur l'échec scolaire des enfants des classes populaires dans le système scolaire. Selon un point de vue, l'échec est le résultat de la domination sociale qui s'exerce à travers l'école. Dans ce cas, former les enseignants à la lutte contre l'échec, c'est leur apprendre à devenir des acteurs politiques capables de résister à la domination. Selon un autre point de vue, les difficultés rencontrées par les enfants des classes populaires sont d'ordre cognitif. Dans ce cas, la formation des enseignants vise à leur permettre de devenir de bons techniciens capables d'identifier et de traiter les difficultés cognitives. En outre, si les apprenants sont conscients du rôle de l'école dans la domination sociale, ils attendent des enseignants qu'ils remédient aux difficultés des élèves. Enfin, l'incompatibilité entre la culture scolaire et la culture ouvrière serait à l'origine de l'échec. En conséquence, la formation des enseignants devrait s'attacher à former des spécialistes du rapport au savoir. Globalement, l'objectif est de doter les enseignants des compétences nécessaires pour relever les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enfants des classes populaires dans le système scolaire (Cornet, 2013).

Les apprenants pensent qu'un enseignant idéal devrait être ouvert aux différentes cultures, religions et origines culturelles, et les valoriser dans la classe. Ils soulignent également l'importance de donner la parole aux élèves et d'écouter leurs pensées et leurs opinions. L'enseignant idéal doit être conscient de ses propres préjugés et ne pas rejeter ou discriminer un élève. Il est également important d'avoir une mixité sociale dans la classe et de comprendre les expériences des familles des élèves. Il est essentiel d'établir une relation de confiance entre l'école et les familles, et notamment de s'ouvrir à la langue de l'autre. Cependant, il existe une tension entre le fait de se concentrer sur l'établissement de relations et le traitement des

difficultés cognitives, même si ces deux aspects sont importants pour lutter contre la domination sociale (Cornet, 2013).

Cornet (2013) soutient qu'il existe une tension dans la formation initiale des enseignants entre la nécessité de se concentrer sur des objectifs spécifiques et la nécessité de préparer les enseignants à un large éventail de situations. Actuellement, les enseignants sont poussés à se spécialiser dans certains domaines, tels que la dysorthographe, afin d'être mieux préparés à relever des défis spécifiques. Toutefois, cette approche entraîne une augmentation du nombre de cours et une diminution du taux de réussite de l'enseignement pédagogique supérieur. L'auteur suggère qu'il n'est pas possible de se concentrer simultanément sur les candidats à l'enseignement supérieur et sur les objectifs pédagogiques dans les écoles primaires et secondaires. Jacques Cornet suggère que des changements majeurs sont nécessaires dans la formation des enseignants afin de répondre à ces contradictions. Il estime que des conditions de formation spécifiques sont nécessaires pour répondre à la fois aux besoins du public cible et aux objectifs poursuivis.

- **Réforme du système éducatif**

Les processus de reproduction sociale peut également motiver des réformes du système éducatif visant à réduire les inégalités. Cela peut inclure des politiques de financement éducatif égalitaires, des programmes de soutien aux élèves défavorisés et des efforts pour diversifier le corps enseignant. Cornet (2013), met en exergue l'idée de méritocratie et de la manière dont elle est censée ignorer les particularités ou les allégeances individuelles afin d'identifier les individus les plus compétents sur la base de leur seul mérite. Cependant, il est avancé que ce processus de sélection n'est pas réellement méritocratique. La poursuite du "rêve américain" de réussir sur la base du seul mérite est entravée, en particulier pour les personnes appartenant à des groupes minoritaires ou souffrants d'un handicap. Le texte souligne également que les affiliations catégorielles peuvent avoir un impact sur le processus de sélection dans des domaines tels que la scolarisation, au-delà du mérite individuel. Les inégalités et les privilèges mentionnés précédemment sont considérés comme une progression par rapport à ce système prétendument méritocratique, qui vise à uniformiser les règles du jeu. Le texte suggère que cet idéal

méritocratique n'est pas totalement atteint et que d'autres facteurs, tels que les particularités et les affiliations individuelles, jouent encore un rôle dans la détermination de la réussite.

Les études, tant internationales que nationales, montrent régulièrement que les étudiants issus de milieux moins favorisés ont moins de chances de réussir sur le plan académique que ceux issus de milieux plus favorisés. Cela conduit beaucoup à penser que le mérite seul ne peut pas expliquer ces disparités et qu'un système éducatif fondé sur le mérite peut perpétuer les inégalités sociales. Le processus de sélection dans le système éducatif, basé sur le mérite, crée une compétition où les gagnants ont tendance à venir de milieux plus privilégiés. Cela contribue à la reproduction des inégalités sociales et au maintien du système existant. Le climat de compétition qui règne dans les écoles peut avoir des conséquences négatives non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. Ces résultats soulignent la nécessité de prendre en compte le rôle du milieu socio-économique dans les résultats scolaires et de remettre en question le concept de méritocratie, considéré comme une promesse irréalisable (Jury, 2022).

Jury (2022) poursuit en ce sens et estime que les enseignants ont une influence sur la sélection et la transmission des valeurs compétitives chez les élèves. Certains contextes de classe valorisent la compétition et mettent en évidence les différences entre les élèves lors des évaluations, ce qui peut entraîner des inégalités, en particulier pour les groupes minoritaires. Des recherches ont montré que les futurs enseignants peuvent évaluer différemment le même travail en fonction de l'appartenance d'un élève à un groupe majoritaire ou minoritaire. Lorsque la fonction de sélection est soulignée, ces différences sont plus susceptibles de se produire. En fin de compte, les enseignants jouent un rôle dans la création du processus de sélection et peuvent contribuer à la production d'inégalités fondées sur le groupe d'appartenance des étudiants.

3.1.3. Limites de la théorie de la reproduction en éducation

- **Déterminisme social**

Certains critiques soutiennent que la théorie de la reproduction en éducation présente une vision trop déterministe des processus éducatifs, en mettant trop l'accent sur les facteurs socio-économiques au détriment d'autres influences telles que les aspirations individuelles, les différences culturelles et les interactions sociales. Les recherches de Perrenoud (2000) sur le capital culturel se concentrent principalement sur le concept de capital culturel incarné, qui est

acquis et façonné par la famille. Cependant, il ne prend pas en compte le capital culturel objectivé, tel que les possessions comme les pianos ou les œuvres d'art, ou le capital culturel institutionnalisé, qui est représenté par les résultats scolaires comme les certificats d'études. La critique de Perrenoud à l'égard du capital culturel et de l'habitus est ancrée dans des préoccupations épistémologiques. Il affirme que la compréhension large du capital culturel ne reconnaît pas le caractère unique des individus, car ce capital change et évolue constamment en fonction des expériences personnelles. De même, il critique l'idée d'habitus pour son caractère trop statique et réifié. Perrenoud s'interroge sur les origines des habitus et sur la manière dont les habitus individuels interagissent et se coordonnent, ainsi que sur leur rôle dans la perpétuation de l'ordre social.

Cornet (2013) aborde les critiques auxquelles Perrenoud a été confronté concernant le concept de curriculum. Perrenoud propose une notion de curriculum qui intègre l'idée d'habitus. L'auteur distingue deux aspects du curriculum réel l'un qui contribue à l'intériorisation de croyances, d'idéologies et de modèles conscients, et l'autre qui induit une transformation de l'habitus en tant que système de modèles de perception, de pensée, d'évaluation et d'action. La critique du paradigme bourdieusien est partiellement atténuée par l'introduction de la notion de "métier d'étudiant", qui est liée à l'habitus et à l'aspect pratique. Selon l'auteur, être un bon étudiant ne consiste pas seulement à maîtriser des connaissances et des compétences complexes, mais aussi à accepter de se conformer et de jouer le rôle d'élève. L'habitus des étudiants les prédispose différemment à ce conformisme, même s'ils ont les capacités intellectuelles nécessaires.

- **Hétérogénéité des parcours**

La théorie de la reproduction peut avoir tendance à généraliser les expériences des élèves en fonction de leur classe sociale, alors que la réalité des parcours éducatifs est souvent plus complexe et hétérogène. Certains élèves issus de milieux défavorisés peuvent surmonter les obstacles et réussir dans le système éducatif, tandis que certains élèves issus de milieux favorisés peuvent rencontrer des difficultés. Le concept de prévention de la naturalisation des normes et pratiques sociales est exploré sous l'angle de l'épistémocentrisme, qui se réfère à l'erreur commise par les chercheurs en projetant leur propre perspective sur les autres. Sarrazy (2009)

affirme que les chercheurs tentent souvent de modifier et d'améliorer le comportement des étudiants d'un point de vue scolaire, sans tenir compte des différents intérêts et motivations des étudiants eux-mêmes. L'étude des méthodes d'évaluation révèle que l'excellence académique n'est pas seulement une question de connaissances et de compréhension, mais aussi de capacité à naviguer efficacement et à participer à des situations uniques. La véritable valeur de la participation se trouve dans les contextes spécifiques et en constante évolution auxquels les étudiants sont confrontés. En résumé, ce texte souligne l'importance de comprendre et de reconnaître les diverses perspectives et motivations des individus afin d'éviter d'imposer son propre point de vue aux autres.

- **Sous-estimation du rôle de l'enseignant**

La théorie de la reproduction suggère que les enseignants ne sont pas toujours des agents de changement dans le système éducatif. Si les enseignants peuvent avoir un impact significatif sur les résultats des élèves, la théorie de la reproduction affirme qu'ils peuvent parfois perpétuer involontairement les inégalités existantes. Jury (2022) développe cette idée en soulignant l'influence des enseignants dans la formation des valeurs compétitives chez les élèves. Différents contextes de classe peuvent privilégier la compétition et mettre l'accent sur les différences entre les élèves lors des évaluations, ce qui peut entraîner des inégalités, en particulier pour les groupes minoritaires. La recherche montre que les futurs enseignants peuvent évaluer le même travail différemment selon que l'élève appartient à un groupe majoritaire ou minoritaire. Lorsque l'accent est mis sur la fonction de sélection, ces disparités sont plus susceptibles de se produire. En fin de compte, les enseignants contribuent au processus de sélection et peuvent involontairement contribuer à la perpétuation des inégalités fondées sur l'appartenance des étudiants à un groupe.

En résumé, la théorie de la reproduction en éducation offre des perspectives importantes pour comprendre les mécanismes de perpétuation des inégalités sociales à travers l'éducation, mais elle présente également des limites à prendre en compte dans l'analyse des parcours éducatifs des élèves et dans la conception des politiques éducatives.

3.2. Théorie de l'innovation pédagogique

La théorie de l'innovation pédagogique se concentre sur la façon dont de nouvelles idées, méthodes et technologies peuvent être intégrées dans les pratiques éducatives pour améliorer l'apprentissage des élèves. L'innovation est un thème majeur qui touche différents aspects de la société. Le monde professionnel incite les individus à être créatifs et à trouver de nouvelles idées, ce qui influence également le système éducatif. La question se pose de savoir comment préparer les étudiants à un monde en constante évolution et comment leur permettre de conduire l'innovation de manière éthique et responsable (Durand, 2011). La transformation vers un monde meilleur nécessite une réflexion approfondie sur la responsabilité sociale des individus. Tous les acteurs du système éducatif, y compris les décideurs et les enseignants, ont la responsabilité de prendre en compte les défis d'aujourd'hui et de demain dans leurs actions professionnelles, car c'est dans ce monde que les enfants grandiront. Cet ouvrage collectif vise à relever ce défi en questionnant et en problématisant tout en offrant des propositions d'innovation éducative. L'article mentionne également que l'innovation est un concept pluridisciplinaire, ce qui renforce l'importance de l'aborder sous différents angles (Morin, 2010).

3.2.1. Principes fondamentaux de l'innovation pédagogique

Le terme "innover" provient du latin "innovare" et signifie renouveler, inventer, changer. Autrefois utilisé dans le domaine juridique, le mot a acquis au XVIII^e siècle le sens commun de "créer quelque chose de nouveau". Cependant, à cette époque, l'innovation était perçue comme un danger. Ce n'est qu'au XX^e siècle que le concept a pris une connotation positive, notamment dans le domaine de l'économie. Dans ce contexte, l'innovation fait référence à la fois à un produit et à un processus qui se sont diffusés et ont été reconnus comme innovants par la société. Ce processus de diffusion et de reconnaissance distingue l'invention de l'innovation. Sur le plan macro et sociétal, l'innovation concerne six grands domaines : institutionnel, social, économique, technologique, scientifique et culturel. Certaines innovations se situent à la croisée de plusieurs domaines et ont donc un impact à plusieurs niveaux.

En outre, l'innovation peut prendre différentes formes : processus d'amélioration continue, perturbation, efficacité, durabilité, etc. (Durand et Mousli, 2010). Il y a aussi le "degré d'innovation" ou la "capacité d'innovation". (Bédard et Béchard, 2009, p. 39). Cette intensité peut être faible, au point de passer inaperçue (innovation incrémentale), ou forte (innovation de

rupture) (Durance, 2010 ; Godet et Durance, 2011). L'innovation est incrémentale lorsque le procédé ou le produit diffusé consiste à améliorer l'environnement. Elle est disruptive lorsqu'elle introduit un changement radical dans le système, les habitudes, etc. Cros (2017) donne l'exemple de la mise en place de l'interdisciplinarité dans les lycées professionnels en France, qui a obligé les enseignants à repenser leur pratique pour construire des projets pluridisciplinaires. On est passé d'un enseignement cloisonné et développé de manière plus individuelle à un enseignement décloisonné et conçu selon une logique collective de problématisation autour d'objets de savoirs. Cros (2017) considère également deux autres formes d'innovation : 1) le retrait et 2) la frugalité. La première consiste à retirer un artefact d'un environnement - elle donne l'exemple du manuel scolaire - afin d'observer le changement induit.

La seconde, basée sur un concept originaire de l'Inde, est de faire plus avec moins, en s'appuyant notamment sur les énergies renouvelables. L'auteur reste prudent et critique quant à son application dans le monde de l'éducation, afin d'éviter le risque de coupes budgétaires dans l'enseignement et la formation. Elle explore des pistes plus en phase avec le soutien au fonctionnement local - bibliothèques, communautés, etc. Elle explore des pistes plus en phase avec le soutien au fonctionnement local - bibliothèques, collectivités, etc. - construire leurs propres équipements avec les ressources disponibles, impliquer les étudiants et les parents, utiliser les réseaux sociaux comme outil pédagogique, gratuité des cours, classes inversées, etc.

Si l'innovation est un moteur de changement, elle peut aussi générer des résistances et de fortes tensions tant pour celui qui est à l'origine de l'innovation que pour celui qui la subit (Bédard et Raucent, 2015). Ce bouleversement provient du déséquilibre créé par le changement, qui place l'individu entre le connu et l'inconnu, entre la continuité et la rupture, entre le familier et le lointain, etc. L'innovation doit donc être perçue non pas comme un facteur négatif, mais comme un facteur positif, avec l'idée non pas de développement économique, mais de développement des compétences des acteurs. Dans le domaine de l'éducation, c'est le renouvellement constant des compétences qui permet aux professionnels d'innover. Comme le souligne Françoise Cros dans l'introduction de cet ouvrage, l'innovation pédagogique est bénéfique à l'ensemble du système car elle favorise l'émancipation des acteurs. Le désir constant d'amélioration et l'envie de repousser les limites du concevable est un défi régulier pour les individus comme pour les institutions.

L'innovation intéresse le monde de l'éducation depuis la fin des années 1960 (Cros, 1993), notamment autour de la question de l'innovation sociale, qui s'est posée avec de plus en plus de force après les événements de mai. Ce concept reste l'un des principaux moteurs du progrès de la société actuelle (Wagner, 2012). Pour l'école et la formation, le défi est de taille : changement durable (Craft, 2011), enjeux écologiques, augmentation de la violence et des attentats, complexité scientifique et technologique, etc. Désormais, l'une des missions de l'école est de préparer les élèves dans la classe à être des acteurs de l'innovation sociale et solidaire dans une perspective responsable (Capron Puozzo, 2016e), conduisant " au bien-être social " (Durance, 2011, p. 55). Ainsi, l'humain est placé au centre de cette réflexion (Durance, 2010), et la gouvernance doit être repensée au cœur du système éducatif afin de " construire une société plus juste et plus soucieuse de l'épanouissement du sujet " (Cros, 2017, p. 64). Le contexte de l'innovation pédagogique est clairement lié à la question du bien-être des enseignants, des élèves et des systèmes éducatifs en constant renouvellement.

Selon Cros (1997), il existe plus de 300 définitions de l'innovation pédagogique dans la littérature, chaque domaine de l'appropriant en fonction de sa matrice disciplinaire (Astolfi, 2008). Cros (1997) définit l'innovation pédagogique comme une nouveauté relative et contextualisée qui implique un changement dans le cadre d'une action finalisée dans un processus (p. 48). Selon Cros (2004, p. 22), le militantisme pédagogique est une réponse à des difficultés concrètes ou à des failles du système qui ne sont pas tolérées. Il peut aussi naître d'une controverse entre certains acteurs, qui est entendue par une entité supérieure pour transformer la situation (Durance, 2010 ; Durance et Mousli, 2010).

L'innovation pédagogique est le résultat d'un processus créatif qui favorise l'apprentissage des élèves. Elle peut être observée à de multiples niveaux, notamment au niveau du corps enseignant, des plans d'étude/de formation, des établissements scolaires, des programmes d'études et des politiques éducatives. Bédard et Raucourt mettent en évidence trois aspects essentiels de l'innovation pédagogique : les conditions favorables et défavorables, les tensions et la durabilité. Il est important d'avoir une perspective holistique et écologique pour favoriser l'innovation adaptée aux besoins d'une société apprenante. L'évaluation de cette innovation est un défi, car elle englobe différentes formes et peut être analysée à la fois comme un processus et

comme un résultat. La recherche est axée sur la compréhension et l'analyse quantitative ou qualitative de ce concept afin d'en évaluer l'impact.

Comment les élèves ou les enseignants peuvent-ils devenir des innovateurs ? Pour mieux comprendre ce phénomène, il faut en comprendre les mécanismes sous-jacents. La fonction mentale qui permet aux individus d'être innovants est la capacité cognitive à être créatif (Lubart et al., 2015 ; Vygotsky, 2004). La créativité est la capacité à générer une nouvelle idée ou un nouvel objet (Lubart et al., 2015), à être original et dynamique (Runco et Jaeger, 2012), surprenant, authentique et parfois utile (Corazza, 2016). Cette capacité requiert un facteur cognitif, conatif, mais aussi émotionnel (Lubart et al., 2015). Une fois le produit ou le processus créé, il doit être diffusé dans l'environnement et reconnu par ce dernier pour se voir attribuer le concept d'innovation. Plutôt que de parler de reconnaissance, Cros utilise le terme "institutionnalisation" (Cros, 2017, p. 20) pour mieux marquer le concept de mise en œuvre et d'utilisation.

- **Innovation pédagogique centrée sur l'apprenant**

L'innovation pédagogique vise à répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants en créant des environnements d'apprentissage adaptables qui encouragent l'autonomie, la collaboration et la motivation intrinsèque. Pour comprendre comment les étudiants peuvent devenir des innovateurs, il faut d'abord comprendre les mécanismes sous-jacents. La capacité d'innovation est enracinée dans la capacité cognitive à être créatif, ainsi que dans les facteurs émotionnels et conatifs qui contribuent à générer de nouvelles idées ou de nouveaux objets. Cette créativité implique d'être original, dynamique, surprenant, authentique et parfois utile. Une fois qu'un produit ou un processus créatif est développé, il doit être diffusé et reconnu par l'environnement pour être considéré comme innovant. Le terme "institutionnalisation" est utilisé pour décrire cette reconnaissance, soulignant le concept de mise en œuvre et d'utilisation.

Dans l'ensemble, l'innovation pédagogique et l'encouragement de la créativité contribuent à créer des apprenants innovants capables de générer et de mettre en œuvre de nouvelles idées. Ainsi, l'innovation pédagogique met souvent l'accent sur les besoins et les intérêts des apprenants. Elle cherche à créer des environnements d'apprentissage qui sont adaptés aux styles d'apprentissage individuels, encourageant l'autonomie, la collaboration et la motivation intrinsèque.

- **Innovation pédagogique centrée sur l'intégration des technologies**

Le modèle LOTI (Levels of Teaching Innovation), également connu sous le nom de "Niveaux d'Innovation Pédagogique", est un cadre développé par Chris Moersch pour évaluer et promouvoir l'innovation pédagogique, en particulier l'intégration de la technologie dans l'enseignement. Le modèle se concentre sur l'impact de la technologie sur l'enseignement et l'apprentissage, plutôt que sur la quantité de technologie utilisée. Il propose sept niveaux d'innovation, allant de l'absence d'utilisation de la technologie à une intégration sophistiquée pour des expériences d'apprentissage de haut niveau. Le niveau 0, appelé "Non-utilisation", représente les environnements où la technologie n'est pas utilisée. Au niveau 1, "Prise de conscience", les enseignants commencent à explorer la technologie, mais son utilisation est sporadique et déconnectée des objectifs d'apprentissage. Au niveau 2, "Exploration", les enseignants utilisent les technologies pour des tâches simples sans les intégrer. Au niveau 3, "Infusion", la technologie est incorporée plus régulièrement, mais reste centrée sur l'enseignant. Le niveau 4, "Intégration : Mécanique", marque une transition significative où la technologie est plus profondément intégrée, bien que l'approche puisse encore être rigide.

L'innovation pédagogique explore l'utilisation créative des technologies pour enrichir les expériences d'apprentissage. Cela peut inclure l'utilisation de dispositifs mobiles, de plateformes en ligne, de simulations et de jeux sérieux pour créer des environnements d'apprentissage interactifs et engageants.

Le modèle de planification de l'intégration des technologies (TIP) a été développé par Amy Hutchison et Lindsay Woodward en 2014 pour guider efficacement l'intégration des technologies en classe. Ce modèle propose une approche méthodique de l'intégration des technologies en classe, en mettant l'accent sur la planification stratégique et la réflexion continue tout au long du processus d'enseignement. Il souligne l'importance de lier étroitement l'utilisation de la technologie à des objectifs pédagogiques significatifs, en mettant l'accent sur les besoins et les objectifs d'apprentissage des apprenants (Hutchison & Woodward, 2014).

Les cinq phases expliquées est un cadre pour l'intégration de la technologie dans les activités d'enseignement selon Hutchison & Woodward, (2014). La première phase est celle de l'exploration des objectifs d'apprentissage, qui consiste à définir les objectifs pédagogiques et à

déterminer comment la technologie peut les soutenir. Ensuite, dans la phase de détermination des besoins technologiques, le personnel enseignant évalue les technologies disponibles en fonction de leur pertinence pédagogique plutôt que de leur nouveauté ou de leur popularité. La planification de l'intégration est la troisième phase, au cours de laquelle des stratégies et des plans sont élaborés pour intégrer efficacement la technologie choisie dans les activités d'enseignement. La phase de mise en œuvre correspond à l'utilisation effective de la technologie dans le cadre de la formation, ce qui nécessite une exécution minutieuse des plans établis tout en restant adaptable. Enfin, dans la phase d'évaluation et de réflexion, l'impact de l'intégration de la technologie sur le processus d'apprentissage est examiné. Ce cadre souligne l'importance d'aligner l'utilisation de la technologie sur les objectifs pédagogiques et d'évaluer régulièrement son efficacité.

Le modèle TIP (Technology Integration Planning) est utilisé dans le domaine de la formation professionnelle pour intégrer la technologie de manière réfléchie et efficace. Ce modèle aide les professionnels de la formation à considérer la technologie comme un moyen d'atteindre des objectifs spécifiques, plutôt que comme une fin en soi. En alignant les objectifs d'apprentissage sur les outils technologiques appropriés, le personnel enseignant peut améliorer l'expérience d'apprentissage et intégrer des technologies avancées telles que l'IA dans leurs programmes. Le modèle TIP encourage la réflexion critique sur la manière dont la technologie peut soutenir les objectifs d'apprentissage et permet d'adapter les méthodes d'enseignement en conséquence. L'accent est mis sur l'utilisation de la technologie pour améliorer l'apprentissage, plutôt que sur son utilisation pour elle-même. Le modèle TIP s'est avéré être un outil essentiel pour l'intégration de la technologie dans les programmes de formation professionnelle.

- **Pédagogie active**

L'innovation pédagogique favorise souvent des approches pédagogiques actives où les élèves sont impliqués dans des activités pratiques, des projets collaboratifs, des études de cas et des simulations. Cela permet aux élèves de construire activement leur compréhension et d'appliquer leurs connaissances dans des contextes réels. Aujourd'hui, l'approche active est privilégiée par rapport à l'approche didactique, une méthode d'enseignement beaucoup plus axée sur l'alternance de cours magistraux et d'études de cas. La pédagogie active est particulièrement

bien adaptée pour soutenir le développement des connaissances chez les adultes car elle permet aux apprenants de participer à l'acquisition de leurs nouvelles compétences. Elle repose sur quatre principes essentiels : l'activité, la coopération, la participation et l'anticipation (Colas, 2023).

La pédagogie active souligne l'importance de faire participer les apprenants à des expériences pratiques pour améliorer leur apprentissage. Cette approche est particulièrement bénéfique pour l'éducation des adultes, car elle reconnaît que les adultes apportent leurs propres connaissances et expériences antérieures au processus d'apprentissage. L'objectif n'est pas seulement d'assurer la rétention des informations, mais aussi de permettre aux apprenants d'appliquer et de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. L'objectif premier de la pédagogie active est d'aider les apprenants à développer des compétences, qui s'acquièrent mieux par la pratique. La collaboration et l'apprentissage en groupe constituent un moyen efficace de promouvoir l'apprentissage actif. En formant des équipes pour discuter et analyser des études de cas ou des scénarios de la vie réelle, chacun peut contribuer et s'engager dans des situations concrètes et pertinentes, ce qui améliore en fin de compte la rétention et la compréhension du contenu enseigné (Colas, 2023).

Selon Colas (2023), les méthodes d'enseignement actives reposent sur le principe de la participation, qui encourage les apprenants à réfléchir et à analyser par eux-mêmes. Il est important que les apprenants se confrontent eux-mêmes aux problèmes et parviennent à leurs propres conclusions, car cela les aide à développer des compétences durables et adaptées à leurs besoins. Une approche ludique de l'enseignement est bénéfique pour une meilleure assimilation. L'anticipation est un autre aspect clé, qui consiste à aider les participants à imaginer comment ils peuvent appliquer les compétences qu'ils acquièrent dans leur carrière. En réfléchissant à l'application pratique de leur formation, les apprenants peuvent identifier leurs éventuelles lacunes et s'efforcer de les améliorer. Il est important de fournir un contexte et de tenir compte du rythme, du niveau et des capacités d'apprentissage de chaque apprenant afin de ne pas entraver ses progrès.

3.2.3. Implications théoriques vis-à-vis de la professionnalisation des enseignements

- **Développement professionnel continu**

L'innovation pédagogique met l'accent sur la nécessité pour les enseignants de développer en permanence leurs compétences par le biais d'activités de développement professionnel. Il peut s'agir de participer à des cours de formation, à des ateliers et à des communautés de pratique afin de se tenir au courant des nouvelles méthodes, technologies et recherches dans le domaine de l'éducation. Un aspect clé de l'innovation pédagogique est l'utilisation de la créativité par les enseignants pour concevoir et mettre en œuvre différentes séquences d'enseignements basés sur une pédagogie de la créativité. Le succès de l'innovation pédagogique est reconnu par les élèves, les collègues, la direction de l'école et les autorités supérieures. En intégrant de nouvelles approches dans leur enseignement, les enseignants peuvent renforcer leurs compétences pédagogiques et améliorer les résultats d'apprentissage de leurs élèves. Cela souligne l'importance d'un développement professionnel continu dans le domaine de l'éducation afin de rester en phase avec les besoins et les demandes en constante évolution des apprenants (Van Zanten, 2008).

La créativité professionnelle peut être démontrée par les enseignants qui font face à des situations difficiles en classe et trouvent des solutions créatives. Ces solutions peuvent consister à créer des projets de groupe ou à mettre en œuvre des méthodes d'enseignement ad hoc. En parvenant à résoudre des problèmes et à mettre en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage au sein de leur école, ces enseignants ont un impact positif qui est reconnu par l'ensemble de la communauté scolaire. Montessori, Freinet et Dewey sont quelques exemples notables d'enseignants qui ont eu un impact significatif sur le domaine de l'éducation. Leurs approches novatrices de l'éducation ont laissé une trace durable dans l'histoire et continuent d'être considérées comme des symboles de l'éducation progressiste aujourd'hui (Van Zanten, 2008).

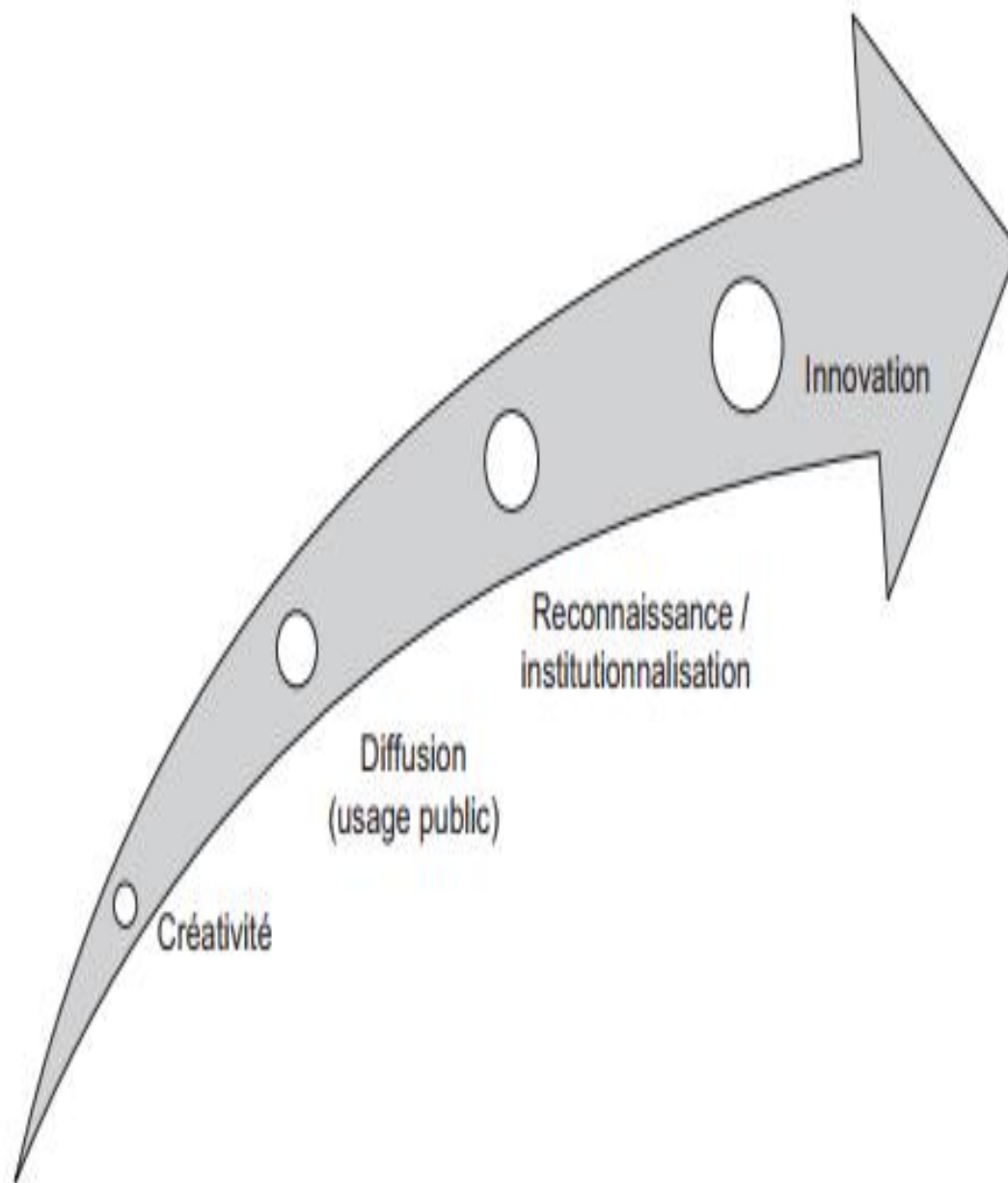


Figure 3 : Schéma de l'innovation péda.gogique

Source : Puozzo & al (2000) dans l'innovation pédagogique

L'objectif des écoles aujourd'hui n'est pas de créer des graines d'innovateurs, mais de développer la créativité des élèves afin de les préparer à affronter sereinement les changements durables (Craft, 2011), pour qu'ils puissent un jour innover dans une perspective responsable,

sociale et solidaire. Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage doivent être constamment repensées à la lumière de cette complexité.

- **Autonomie et créativité**

Les approches innovantes en éducation encouragent les enseignants à exercer leur autonomie professionnelle et à être créatifs dans la conception de leurs programmes d'études et de leurs méthodes d'enseignement. Cela peut favoriser un sentiment d'engagement professionnel et permettre aux enseignants d'adapter leurs pratiques en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves et des contextes d'apprentissage. L'autonomie professionnelle des enseignants, qu'ils travaillent seuls ou en équipe, est caractérisée par les concepts de "liberté" et de "choix". Les collègues soulignent l'importance de la liberté pédagogique, comme la capacité de choisir les contenus et les objectifs, de les développer et de les varier, et de sélectionner les supports et les méthodes d'enseignement. Cependant, un seul répondant mentionne la question de la pratique de l'enseignement. La grande majorité (98%) considère l'autonomie comme un acquis, tout en reconnaissant les contraintes imposées par le programme d'études. Trois types de contraintes ont été identifiés : pédagogiques, externes et institutionnelles. Les collègues estiment que l'autonomie ne signifie pas faire ce qu'ils veulent sans objectif pédagogique, et ils reconnaissent l'existence d'un cadre pédagogique défini soit au niveau national, soit au sein de leur département. Ils reconnaissent l'existence d'un cadre pédagogique défini au niveau national ou au sein de leur département. Cependant, ils s'inquiètent des programmes restrictifs ou rigides qui limitent leur autonomie. Dans l'ensemble, l'autonomie professionnelle est très appréciée par les collègues, mais ils reconnaissent également la nécessité de l'équilibrer avec les lignes directrices prescrites (Monnier & 2013).

- **Collaboration et partage des meilleures pratiques**

L'innovation pédagogique encourage également la collaboration entre les enseignants pour partager leurs expériences, leurs idées et leurs meilleures pratiques. Cela peut se faire à travers des réunions professionnelles, des réseaux sociaux en ligne, des échanges entre pairs et des projets collaboratifs. Cette collaboration favorise l'apprentissage entre pairs et la diffusion des innovations dans l'ensemble du système éducatif.

3.2.4. Limites de la théorie de l'innovation pédagogique

L'adoption de nouvelles technologies et méthodes d'enseignement peut créer des obstacles en termes d'accessibilité et d'équité, en particulier dans les situations où les ressources sont rares ou inégalement réparties. Cela peut désavantager les élèves issus de milieux défavorisés ou ceux qui ont un accès limité à la technologie, perpétuant ainsi les inégalités existantes. En outre, les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à adopter ces nouvelles méthodes et technologies en raison d'un manque de formation, d'un soutien institutionnel ou d'une résistance au changement. La réussite de la mise en œuvre des innovations pédagogiques dépend fortement de la capacité des enseignants à les intégrer efficacement dans leurs pratiques existantes (Monnier & 2013).

Aussi, Il peut être difficile d'évaluer l'impact réel des innovations pédagogiques sur l'apprentissage des étudiants. Les preuves empiriques de l'efficacité de certaines approches peuvent être limitées et il peut être difficile de mesurer les résultats à long terme sur les performances et les compétences académiques des étudiants.

En conclusion, si la théorie de l'innovation pédagogique offre des perspectives prometteuses pour l'amélioration des pratiques éducatives, elle présente également des limites et des défis qui doivent être surmontés lors de sa mise en œuvre pour garantir une professionnalisation efficace de l'enseignement et promouvoir l'équité dans l'éducation.

3.3. Théorie de la transposition curriculaire

La théorie de la transposition curriculaire, développée par le sociologue français Bernard Charlot (1990), examine comment les savoirs académiques sont sélectionnés, simplifiés, et adaptés pour être enseignés dans le contexte scolaire. La transposition curriculaire est un processus qui consiste à transformer, interpréter et réélaborer la connaissance scientifique dans différents domaines afin de l'adapter à l'enseignement scolaire. Cela implique de représenter la connaissance de manière didactique en tenant compte des contraintes de l'école. Cependant, tous les domaines scientifiques ne sont pas inclus dans le programme scolaire, seuls certains sont inclus et doivent passer par ce processus de transposition. La transposition curriculaire diffère de la vulgarisation scientifique, qui vise à rendre la science plus accessible au grand public en utilisant des moyens de communication spécifiques, parfois au détriment de la rigueur

scientifique. En conclusion, la transposition curriculaire est un processus important pour rendre la connaissance scientifique adaptée à l'enseignement scolaire, tout en étant distinct de la vulgarisation scientifique.

La transposition curriculaire est un processus complexe qui suit des règles et des procédures spécifiques. Son objectif est de créer un programme d'études qui permette aux élèves de comprendre et de s'engager dans des concepts scientifiques sans les simplifier. Le curriculum formel est le résultat de ce processus. Il englobe toutes les expériences éducatives que les élèves sont censés acquérir en termes de connaissances, de valeurs et de compétences tout au long de leur scolarité. Il représente les connaissances essentielles qui doivent être enseignées et apprises, et se définit comme un programme structuré d'expériences éducatives significatives. Le curriculum formel représente la jonction entre les connaissances scientifiques et le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles (Chevallard, 1985).

Curriculum formel ou prescrit est le résultat d'une sélection rigoureuse, dans l'ensemble des connaissances accumulées, de ce qui doit être transmis de manière organisée aux élèves de l'école. Il fonctionne comme un mécanisme d'unification de la culture scolaire et est le produit d'une analyse épistémologiquement rigoureuse. Cette sélection - appelée transposition curriculaire externe - est objectivée dans des textes officiels : le curriculum et les programmes scolaires, auxquels s'ajoutent souvent des manuels, des guides méthodiques et d'apprentissage, etc., en tant qu'auxiliaires curriculaires et aides didactiques pour les élèves et les enseignants, visant à rationaliser, standardiser et contrôler la transmission du curriculum prescrit. Dans une large mesure, ce curriculum représente une réalité presque autonome, peu influencée par ce qui se passe réellement dans le processus de sa transmission et de son assimilation par les étudiants. De plus, ce curriculum est le produit de quelques experts qui, en l'élaborant, ont à l'esprit un élève abstrait (du même type que le sujet épistémique décrit par Piaget) et un enseignant tout aussi abstrait que l'élève. Les suggestions tirées de la réalité quotidienne de la classe de l'étudiant sont pratiquement absentes. Il y a bien sûr le feedback qui permet de redéfinir les savoirs à intégrer ou à éliminer du curriculum formel.

3.3.1. Principes de la théorie de la transposition curriculaire

Dans leur ouvrage "La didactique des sciences", Astolfi et Develay (2006) analysent le concept de transposition curriculaire, qui implique la contextualisation et la recontextualisation des résultats de la recherche. Ils affirment que le travail du chercheur se situe dans un espace théorique et conceptuel spécifique, ou contexte. Le produit de leur recherche est également contextualisé et ne peut être compris que dans le contexte épistémologique dans lequel il a été créé. Cependant, ce contexte est spécifique à l'environnement de recherche et ne peut pas être directement transféré au cadre scolaire et au cadre d'enseignement. En revanche, il peut être transposé en l'adaptant à l'environnement scolaire. Astolfi et Develay soulignent que la transposition externe consiste à conserver les aspects essentiels des résultats de la recherche tout en les adaptant aux exigences du contexte éducatif. Grâce à ce processus, les connaissances issues de la recherche peuvent être appliquées efficacement dans la salle de classe.

- **Processus de sélection des savoirs**

La transposition curriculaire est un processus de sélection et d'inclusion de certaines connaissances académiques dans les programmes scolaires, influencé par des considérations telles que les valeurs culturelles, les besoins sociaux, les politiques éducatives et les aptitudes des élèves. Les recherches sur ce processus mettent l'accent sur le contenu, les processus de production et la structure des connaissances pour comprendre la construction des curriculums. L'éducation et la transmission des connaissances sont souvent laissées dans l'ombre par rapport à l'histoire et à la sociologie des sciences, mais certaines études ont mis en évidence la relation entre la production de connaissances et le curriculum. Contrairement aux laboratoires où le processus de découverte scientifique peut être observé, l'enseignement est perçu comme un simple transfert de connaissances établies. Il est important de remettre en question cette idée dominante et de reconnaître que l'enseignement peut également être un sujet pertinent pour étudier la production de connaissances (Barrier et al, 2021)

Les activités d'enseignement peuvent avoir un impact significatif sur le développement de nouvelles connaissances scientifiques. Selon Buhm Soon Park (1990), le succès de la théorie de l'orbitale moléculaire en chimie peut être attribué aux efforts de ses défenseurs pour reformuler la

théorie pour l'enseignement universitaire. En rendant les concepts plus accessibles et en explorant leurs implications, ils ont contribué à créer des outils d'analyse et un langage commun qui est aujourd'hui largement adopté par les scientifiques. En outre, l'adaptation des connaissances scientifiques à des fins d'enseignement n'implique pas seulement la sélection de certaines idées par rapport à d'autres, mais peut également influencer l'orientation des progrès scientifiques. Cela est évident dans le développement du génie chimique en tant que spécialité scientifique, comme le soulignent Rosenberg et Steinmuller (2006). Dans l'ensemble, les activités d'enseignement peuvent jouer un rôle crucial dans l'élaboration des connaissances scientifiques et de leur application.

- **Simplification et réduction des enseignements**

Les savoirs académiques sont souvent simplifiés et réduits dans le cadre de l'enseignement scolaire afin de les rendre accessibles aux élèves et de les intégrer dans des programmes structurés. La transposition didactique interne est le processus par lequel le curriculum formel subit des transformations négociées dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette transposition se déroule dans la relation entre l'enseignant et l'élève, et engendre des différences par rapport au curriculum formel. Il s'agit d'un processus personnalisé, idéologisé, axiologisé et sociologisé, qui est influencé par la personnalité des acteurs impliqués ainsi que par le modèle socioculturel éducatif en place. Les enseignants et les élèves interviennent et modifient souvent de manière significative le curriculum prescrit, apportant une spécification et une nouvelle signification au programme (Paun, 2006). Cependant, ce processus peut entraîner une simplification excessive et une décontextualisation des connaissances académiques, ce qui peut conduire à une perte de complexité et de nuances.

Ainsi, le concept de transposition curriculaire interne se comprend mieux dans le contexte du contrat didactique, qui définit la relation entre l'enseignant et l'élève en termes d'aspects cognitifs et socio-affectifs. Le contrat didactique consiste en des attentes réciproques et implique des interprétations normatives et personnelles. Le rôle de l'enseignant est de gérer les connaissances prescrites en respectant leur nature normative, tout en facilitant le développement curriculaire et cognitif des étudiants. Le processus de transposition didactique interne aboutit à deux types de curriculum, à savoir le curriculum réel et le curriculum réalisé. Le curriculum réel

fait référence au curriculum prévu qui est planifié et prescrit, tandis que le curriculum réalisé fait référence à l'apprentissage réel et à la construction des connaissances qui ont lieu dans la salle de classe (Paun, 2006).

- **Construction de savoirs scolaires**

Le processus de transposition curriculaire consiste à transformer les connaissances académiques en connaissances scolaires, qui sont enseignées et apprises dans le contexte de l'école. Cette transformation exige de faire des choix et des arbitrages entre la pertinence académique et la pertinence pédagogique. Le "savoir enseigné" représente le résultat de cette transformation, puisque le curriculum formel est transmis de l'enseignant à l'élève dans le cadre du processus d'enseignement. Le curriculum réalisé, ou "connaissances apprises et retenues", est façonné par les expériences éducatives négociées entre les enseignants et les étudiants. Il peut être considéré comme un curriculum personnalisé qui reflète la relation individuelle de l'élève avec les connaissances scolaires. En résumé, la transposition curriculaire implique la conversion des connaissances académiques en connaissances scolaires, ce qui aboutit à un curriculum négocié et personnalisé qui est enseigné et appris dans le cadre scolaire (Chevallard, 1985).

La transposition curriculaire ne se limite pas à la transmission du curriculum par les enseignants. Elle implique également des transformations, des négociations et des réélaborations qui aboutissent au curriculum réel, qui représente ce qui arrive à l'élève, et au curriculum réalisé, qui représente ce que l'élève assimile. La transposition didactique est une activité interactive et symbolique influencée par diverses variables extra-didactiques. Selon Parsons, toute culture présente trois aspects essentiels : la transmission, l'apprentissage et l'assimilation effective. Ces aspects font tous partie de la transposition didactique (Paun, 2006).

Les analyses révèlent des différences quantitatives et qualitatives significatives entre le curriculum prescrit et le curriculum réel/réalisé. Le curriculum réel/réalisé est le résultat des interprétations que l'enseignant, mais aussi l'élève, donne au curriculum prescrit et transmis. L'enseignant a sa propre définition du curriculum et des fonctions ou valeurs qui le sous-tendent. Bien que les enseignants partent du même curriculum prescrit, le curriculum réel est souvent très différent. On peut donc dire que le curriculum réel agit comme un mécanisme de différenciation au niveau de l'élève. L'enseignant dispose de nombreux schémas d'interprétation pour produire

de nouveaux contenus, ou plutôt de nouvelles significations pour les aspects thématiques inclus dans le programme prescrit. L'enseignant réinvente ce curriculum tous les jours. Ces schémas font partie de son habitus professionnel. Il s'agit donc d'un curriculum "construit" et réinventé par l'enseignant et les élèves dans un processus de négociation quotidienne (Paun, 2006).

L'approche de l'enseignant en matière d'éducation est influencée par divers facteurs, tels que sa formation, son expérience professionnelle, sa relation personnelle avec la science et la culture de l'école, son point de vue sur les objectifs de l'éducation, sa perception des élèves, l'opinion de ses collègues et sa propre vision du parcours scolaire des élèves. L'enseignant enseignera le programme prescrit en se basant sur sa compréhension du rôle social de la connaissance et sur sa matière d'enseignement spécifique. Il peut adopter des procédures visant à rehausser la valeur de sa matière, en la positionnant comme scientifiquement et didactiquement respectable par rapport à d'autres matières. Simultanément, les enseignants visent à ce que les étudiants intériorisent une perspective particulière sur le rôle et l'importance de la connaissance dans leur développement personnel. En résumé, les décisions et les actions des enseignants sont façonnées par une série de variables qui influencent leur approche et leurs objectifs pédagogiques (Paun, 2006).

Les représentations que les enseignants se font de leurs élèves sont une variable importante qui intervient dans les transformations que subit le programme scolaire formel dans l'environnement de l'école. En particulier, ce sont les représentations concrètes, plutôt que les représentations générales, qui se concentrent sur la classe et les élèves avec lesquels les enseignants travaillent. De ce point de vue, on peut parfois observer la présence d'un processus de "médiation" du curriculum formel, dans des conditions où l'enseignant associe la composition sociale de sa classe (dominée par des élèves de milieux socioculturels défavorisés) à une représentation défavorable (qui fonctionne comme un préjugé) des élèves en question. On peut dire que cette transformation pragmatique du curriculum prescrit en curriculum réel est également dictée par des variables contextuelles et personnelles. L'intervention de l'enseignant sur le curriculum prescrit peut conduire à son enrichissement ou à son appauvrissement, à sa réinterprétation, qui n'apparaît pas toujours comme une intention explicite, mais plutôt comme une sorte d'"improvisation réglée" (Perrenoud, 1994).

3.3.2. Implication théorique relative à la professionnalisation des enseignements

Charlot, a développé la théorie de la transposition curriculaire dans les années 1990. Ses travaux ont mis en lumière les processus complexes de sélection, de simplification et d'adaptation des savoirs scolaires dans le contexte de l'école. Perrenoud, sociologue suisse, a également contribué à la théorie de la transposition curriculaire en soulignant l'importance de la construction sociale des savoirs scolaires et des compétences enseignées. Les deux auteurs ont contribué de manière significative à notre compréhension des processus par lesquels les savoirs académiques sont transformés et enseignés dans le contexte de l'éducation scolaire.

- **Conscience des processus de sélection et d'adaptation**

Paun (2006) souligne l'importance de comprendre le processus par lequel les connaissances académiques sont adaptées à l'enseignement dans les écoles. En étant conscients de ces processus, les enseignants peuvent faire des choix éclairés dans la conception de leurs programmes et de leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins de leurs élèves. Le « savoir enseigné » qui en résulte est le programme formel qui est transmis de l'enseignant à l'élève au cours du processus d'enseignement. Cependant, les connaissances réelles qui sont apprises et retenues par les élèves, connues sous le nom de programme réalisé, sont façonnées par les interactions entre les enseignants et les élèves. Ce programme personnalisé reflète la relation individuelle que les élèves entretiennent avec les connaissances scolaires. Globalement, le processus de transposition curriculaire implique la conversion des connaissances académiques en connaissances scolaires, ce qui aboutit à un curriculum négocié et personnalisé qui est enseigné et appris dans le cadre scolaire.

Aussi, dans son travail, Perrenoud (1990) met en évidence l'importance de comprendre comment les connaissances académiques sont adaptées à l'enseignement dans les écoles. Cette compréhension permet aux enseignants de prendre des décisions éclairées dans l'élaboration de leurs programmes pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves. Le « curriculum réalisé » est le contenu que les élèves apprennent et retiennent, qui est influencé par les interactions enseignants-élèves. Cette relation individuelle façonne le curriculum réel et ce que les élèves assimilent. La transposition du curriculum implique la conversion des connaissances académiques en connaissances scolaires, aboutissant à un curriculum enseigné et appris dans un

cadre scolaire. Ce processus va au-delà de la simple transmission par les enseignants, il inclut également des transformations, des négociations et des réélaborations qui façonnent le curriculum réel. La transposition didactique, selon Parsons, est une activité interactive et symbolique influencée par des facteurs tels que la transmission, l'apprentissage et la pratique dans un contexte culturel.

De plus, l'une des variables clés dans la négociation du curriculum par les étudiants est l'évaluation. « Le rapport au savoir est de plus en plus fondé sur une arithmétique utilitaire, où le désir de maîtrise est strictement calqué sur les exigences du système d'évaluation. Les élèves et les familles calculeront leurs investissements au plus juste, visant l'excellence dans les matières principales et désinvestissant dans les domaines moins rentables du curriculum » (Perrenoud, 1996, p. 69). Ce type de relation utilitaire et pragmatique entre les élèves et le programme scolaire est clairement évident dans le cas des écoles roumaines. Dans notre système scolaire, il existe plusieurs types d'évaluations : les évaluations de cours (qui peuvent être continues ou formatives, et les évaluations qui ont lieu à certains intervalles - évaluations sommatives) et les évaluations de type examen final (qui ont lieu à la fin d'un cycle scolaire). Elles sont toutes importantes et influencent les changements curriculaires observés.

- **Développement de compétences professionnelles**

La théorie de la transposition curriculaire souligne la nécessité pour les enseignants de posséder des compétences spécifiques afin de transférer efficacement les connaissances académiques dans les connaissances scolaires. Ces compétences peuvent inclure la planification des cours, la sélection d'un contenu approprié, l'adaptation des méthodes d'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage des élèves. Divers facteurs influencent l'approche de l'enseignant en matière d'éducation, tels que sa formation, son expérience professionnelle, sa relation personnelle avec la science et la culture de l'école, sa vision des objectifs éducatifs, sa perception des élèves, l'opinion de ses collègues et sa propre vision du parcours éducatif de l'élève. Les enseignants enseignent le programme prescrit en se basant sur leur compréhension du rôle social de la connaissance et de leur matière spécifique. Ils peuvent employer des stratégies pour renforcer la valeur et la crédibilité de leur matière, en la positionnant comme scientifiquement et

didactiquement importante par rapport à d'autres matières. En fin de compte, les enseignants cherchent à inculquer aux élèves une perspective particulière sur le rôle et l'importance de la connaissance dans leur développement personnel. Par conséquent, les décisions et les actions des enseignants sont façonnées par de multiples variables qui influencent leur approche et leurs objectifs pédagogiques (Paun, 2006).

Dans le sens de Perrenoud (1990), la théorie de la transposition curriculaire souligne l'importance également pour les enseignants de définir des compétences professionnelles nécessaire à la transformation durable des connaissances académiques en connaissances scolaires. Ces compétences comprennent la planification des cours, la sélection du contenu, l'adaptation pédagogique et l'évaluation de l'apprentissage. La façon dont les enseignants perçoivent leurs élèves joue un rôle crucial dans la manière dont le programme d'études formel est transformé dans le cadre scolaire. Plus précisément, les enseignants ont tendance à avoir des représentations concrètes plutôt que générales, centrées sur leur classe et les élèves avec lesquels ils travaillent. Cela peut conduire à un processus de "médiation" où le curriculum formel est influencé par les associations de l'enseignant entre la composition sociale de sa classe et une perception négative de certains élèves. Cette transformation du programme prescrit en programme réel est influencée par divers facteurs contextuels et personnels. L'intervention de l'enseignant peut soit enrichir, soit appauvrir le programme, conduisant à sa réinterprétation, souvent sans intention explicite, mais en raison des préjugés de l'enseignant.

- **Réflexion sur les pratiques pédagogiques**

De nombreux travaux contemporains dans le domaine de l'éducation font référence au concept de curriculum. Ils s'inscrivent généralement dans le mouvement global de réforme, d'ajustement et d'adaptation des systèmes éducatifs. Cependant, ce concept apparaît dans la littérature éducative actuelle avec des acceptions différentes, voire contradictoires (Jonnaert & Therriault 2013 ; Ayotte - Beaudet 2013). L'utilisation du concept de curriculum est donc complexe : il est polysémique et ses cadres de référence théoriques sont multiples (Pinar 2009 ; Breault & Marshall 2010). Si le concept de curriculum est l'objet central de cet article, ce texte se présente comme un plaidoyer pour une re-problématisation des fondements de la théorie du

curriculum afin de la rendre plus opérationnelle, tant pour la recherche en éducation que pour les systèmes éducatifs.

Les enseignants peuvent utiliser la théorie de la transposition du curriculum comme cadre d'évaluation et d'amélioration de leurs pratiques d'enseignement. Cela peut les aider à identifier les forces et les faiblesses de leurs approches pédagogiques et à envisager des stratégies pour mieux intégrer les connaissances académiques dans leurs programmes. Les représentations que les enseignants se font de leurs élèves sont une variable importante dans les transformations que subit le curriculum formel dans l'environnement scolaire. En particulier, ce sont des représentations concrètes plutôt que générales qui sont centrées sur la classe et les élèves avec lesquels les enseignants travaillent (Jonnaert & Therriault 2013). De ce point de vue, on peut parfois observer la présence d'un processus de "médiation" du curriculum formel, dans des conditions où l'enseignant associe la composition sociale de sa classe (dominée par des élèves de milieux socioculturels défavorisés) à une représentation défavorable (qui fonctionne comme un préjugé) des élèves en question. On peut dire que cette transformation pragmatique du curriculum prescrit en curriculum réel est également dictée par des variables contextuelles et personnelles. L'intervention de l'enseignant sur le curriculum prescrit peut conduire à son enrichissement ou à son appauvrissement, à sa réinterprétation, qui n'apparaît pas toujours comme une intention explicite, mais plutôt comme une sorte d'"improvisation réglée" (Perrenoud, 1994). Réflexion sur les pratiques pédagogiques : Les enseignants peuvent utiliser la théorie de la transposition curriculaire comme cadre de réflexion pour évaluer et améliorer leurs pratiques pédagogiques. Cela peut les aider à identifier les points forts et les points faibles de leurs approches d'enseignement, ainsi qu'à envisager des stratégies pour mieux intégrer les savoirs académiques dans leurs programmes d'études

La théorie de la transposition du curriculum peut être utilisée par les enseignants pour évaluer et améliorer leurs pratiques d'enseignement. Cela leur permettrait d'identifier les forces et les faiblesses de leurs approches pédagogiques et de trouver des stratégies pour mieux intégrer les connaissances académiques dans leurs programmes. Les représentations que les enseignants ont de leurs élèves jouent un rôle important dans la transformation du curriculum formel dans l'environnement scolaire. Ces représentations sont souvent basées sur des perceptions concrètes et spécifiques à la classe et aux élèves avec lesquels ils travaillent. Parfois, les enseignants

peuvent associer la composition sociale de leur classe, notamment lorsque celle-ci est défavorisée, à une représentation négative des élèves. Cela peut interférer dans la manière dont le curriculum formel est transposé en curriculum réel. Cette transformation pragmatique est également influencée par des facteurs contextuels et personnels (Perrenoud, 1994).

3.3.3. Limites de la théorie de la transposition curriculaire

La théorie de la transposition curriculaire met en évidence le risque de simplification excessive des savoirs académiques dans le cadre de l'enseignement scolaire, ce qui peut entraîner une perte de complexité et de richesse conceptuelle. Les enseignants doivent être conscients de ce risque et chercher un équilibre entre la simplification nécessaire pour rendre les savoirs accessibles et la préservation de leur substance. L'adaptation des savoirs académiques dans le contexte scolaire peut parfois conduire à une décontextualisation des connaissances, les éloignant de leur contexte d'origine et réduisant leur pertinence pour les élèves. Les enseignants doivent être attentifs à maintenir des liens significatifs entre les savoirs enseignés et les expériences de vie des élèves.

Les choix des enseignants en matière de sélection et d'adaptation des savoirs sont souvent influencés par des contraintes institutionnelles telles que les programmes d'études prescrits, les examens standardisés et les attentes des administrateurs et des parents. Cela peut limiter leur capacité à mettre en œuvre des approches pédagogiques plus innovantes et adaptées aux besoins des élèves. En résumé, la théorie de la transposition curriculaire offre un cadre conceptuel précieux pour comprendre la manière dont les savoirs académiques sont transformés et enseignés dans le contexte scolaire, mais elle présente également des défis et des limites à prendre en compte dans la pratique éducative.

DEUXIÈME PARTIE: CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE 4: APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES ET OPÉRATOIRES

La problématique de l'étude étant déjà élaborée, nous allons procéder à l'élaboration des démarches méthodologiques mises en place afin d'y répondre, c'est-à-dire exposer les outils scientifiques choisis pour comprendre les facteurs qui inhibent la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad ainsi que l'éducation de qualité.

Dans le présent chapitre, nous-nous attarderons en premier lieu sur le type de recherche, sur le rappel de l'objet de notre étude, ainsi que sur la question de recherche. En outre, il sera question de présenter cette question de recherche, les différentes hypothèses, ainsi que le plan de recherche qui a permis leur agencement. Nous nous focaliserons aussi, sur la description de notre méthode d'investigation, les différentes étapes de la recherche sur le terrain, qui comprendront entre autres, les techniques d'échantillonnage, l'échantillon, les instruments de collecte des données et leur administration sans faire fi de la présentation de la technique d'analyse des données collectées sur le terrain, toutefois dans le respect de l'aspect éthique et de protection des répondants de cette recherche.

4.1. LE TYPE DE RECHERCHE

Dans le domaine des sciences de l'éducation, on distingue une multitude de types de recherche parmi lesquelles : les recherches de type historique, expérimental, corrélatif, comparatif, exploratoire (descriptif et corrélationnel) entre autres. L'étude que nous menons s'inscrit dans le champ de la recherche exploratoire qui s'articule sur la formulation d'un problème suivi des questions de recherche, le développement des hypothèses et des théories.

Cette étude est de type descriptif et corrélationnel, en ce sens que la construction de la problématique lui donne une dimension descriptive, et la formulation de l'hypothèse de recherche lui donne une orientation corrélationnelle explicative. Descriptive, en ce sens qu'elle voudrait présenter le phénomène de professionnalisation des enseignants au Tchad à travers ses manifestations, en fournissant des données chiffrées à partir des réponses des participants investigués. En outre, notre étude est dite corrélationnelle parce qu'elle cherche à établir et à expliquer les relations existantes entre les différents facteurs de l'étude. Le paradigme

corrélational comporte plus de contrôle des variables que l'étude descriptive simple. Les associations peuvent être positives, c'est-à-dire que les facteurs varient dans la même direction, ou bien négatives, c'est-à-dire que les facteurs varient ensemble mais dans des directions opposées. Les observations sont structurées et on formule des hypothèses. L'étude corrélationalle proprement dite peut contribuer à l'explication et à la prédiction. L'explication se rapporte à la détermination du comment et du pourquoi telles variables sont reliées les unes aux autres. La prédiction spécifie les variables qui vont produire tel résultat (Fortin, 1996, p. 55).

Il convient ici de mentionner avec Amin (2004, pp.139-140) que, dans une étude corrélationalle, la description est un préalable important à la réalisation de la régression. Décrire la relation entre deux ou plusieurs facteurs ordinaux, revient à respecter trois conditions : a) sa direction (positive ou négative); 2) sa forme (linéaire, curvilinéaire); et 3) son degré ou sa force.

4.2. RAPPEL DE L'OBJET D'ETUDE ET DE LA QUESTION DE RECHERCHE.

Pour cette recherche, nous voulons examiner la relation qui existerait entre la formation initiale et continue et la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad. Plus précisément, il est question de voir si la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants a un impact sur leurs pratiques professionnelles, Ou alors, les basses performances scolaires des élèves du primaire au Tchad dépendraient d'autres facteurs. A ce sujet, nous avons fait une rétrospective sur les éléments constituant Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants. La problématique développée plus haut nous a permis de formuler une question de recherche principale de laquelle naîtront des questions de recherche spécifiques. Ainsi, nous avons formulé la question de recherche principale suivante :

« La formation initiale et continue contribue-t-elle à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad » ?

4.3. L'HYPOTHESE GENERALE ET SES VARIABLES

Notre question de recherche nous a permis de formuler comme hypothèse générale à cette étude que : « La formation initiale et continue contribue à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad » (H.G.).

Afin de mieux saisir cette hypothèse générale, nous la décomposons en deux grandes variables. Variable Indépendante (celle que nous manipulons), et variable dépendante (celle qui subit les effets de la manipulation de la première variable).

La variable que le chercheur choisit de faire varier dans son expérimentation est la Variable indépendante (VI). C'est l'ensemble des facteurs que l'on va manipuler. Elle est dite indépendante car ses valeurs sont décidées à priori et ne dépendent pas des sujets de l'expérimentation, ni du reste de la mise en œuvre expérimentale (quels que soient les résultats, ce sont les modalités choisies de la VI qui vont apparaître, et aucune autre).

La Variable Dépendante (VD) est soit la réponse du sujet, soit une caractéristique de cette réponse. On peut par exemple classer les réponses de façon manichéenne (bonne/mauvaise) mais cette classification, la plus simple et de prime abord, n'est pas toujours évidente : On peut en effet chercher des préférences du sujet, auquel cas le bon et le mauvais n'a un sens que très limité. De fait, on choisira la VD selon les hypothèses formulées et les exigences de la situation, l'essentiel étant que cette VD constitue un indicateur correct, une mesure adaptée au phénomène étudié.

Ainsi, nous aurons comme :

- **Variable indépendante (V.I)** : formation initiale et continue
- **Variable dépendante (V.D)** : professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad.

La manipulation de cette hypothèse ainsi que ses variables trouvent leur application dans un plan de recherche.

4.3.1. Plan Factoriel des Variables de l'Hypothèse Générale.

Comme toute étude, notre étude est constituée de variables dont il faut étudier simultanément les combinaisons. C'est à l'issue de ces combinaisons que nous choisirons le plan d'expérience qui y sied.

Suivant la variable indépendante de notre hypothèse générale, nous situons les facteurs liés à la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants à quatre niveaux de variables.

- La pratique du stage ;

- Les activités pédagogiques de la formation ;
- Les curricula de formation ;
- La pratique de la formation initiale et continue.

La variable dépendante ici reste stable, car elle permettra d'observer l'impact de la variable indépendante sur elle. Suite à ce qui précède, nous obtenons le plan factoriel, qui est un plan où chaque modalité d'un facteur est combinée avec chaque modalité des autres facteurs. Amin (2005) précise les différentes conditions relatives à la formulation des hypothèses de recherche, précisément lorsque les variables indépendantes et dépendantes de l'hypothèse générale ont été opérationnalisées et que leurs modalités respectives sont connues. Les croisements de ces modalités génèrent les hypothèses de recherche. Dans le cadre de notre étude, nous avons fait usage de la méthode qui consiste à croiser toutes les modalités de la VI avec la VD. Ainsi donc, nous avons :

Tableau 2: Plan Factoriel.

VI \ VD	Croisement
VI 1	VI 1 x VD
VI 2	VI 2 x VD
VI 3	VI 3 x VD
VI 4	VI 4 x VD

Source : présente étude **Khalla** (2024).

Légende :

VI = Variable Indépendante

VD = Variable Dépendante

X=Verbe de liaison

HR= Hypothèse de recherche.

HR1 = VI 1 x VD

HR 2 = VI 2 x VD

HR 3 = VI 3 x VD

HR 4 = VI 4 x VD

Cette technique est corroborée par Amin (2005, pp. 132-133) qui la décrit en ces termes :
«*here is just one dependent variable, which is linked to several independent variables. Two possibilities arise:*

i) Each of the IDV is linked to the composite of the DVs [...] ii) Instead of a composite dependent variable the researcher may link each of the four independent variables to just one of the dependent variables ». Ainsi, le présent plan factoriel nous permet de construire les hypothèses de recherche suivantes :

Hr1: la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad;

Hr2: les activités pédagogiques de la formation favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

Hr3: les curricula de formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.

Hr4: La formation continue se pratique effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification chez les enseignants du primaire au Tchad.

Tableau 3: Récapitulatif de l'hypothèse Générale

Hypothèse Générale (H.G)	Variable Indépendante (V.I)	Modalité de la variable indépendante	Variable Dépendante (V.D)	Modalités de la variable dépendante
La formation initiale et continue contribue à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad	formation initiale et continue	✓ La pratique du stage; ✓ Les activités pédagogiques de la formation; ✓ Les curricula de formation; ✓ La pratique de la formation initiale et continue.	Développement des compétences professionnelles des enseignants du primaire au Tchad.	✓ Savoir Être ✓ Savoir faire; ✓ Savoir faire faire ; ✓ Savoir devenir

Source : présente étude Khalla (2024).

Ce tableau récapitulatif est suivi des tableaux synoptiques de nos hypothèses opérationnelles et des explications liées aux modalités de chaque hypothèse.

4.4. PROTOCOLE DE RECHERCHE

Cette étude sera à la fois quantitative (questionnaire) portant sur les enseignants et enseignantes (hommes et femmes des écoles, échantillonnées sans aucune discrimination dans l'échantillon de l'étude) et qualitative (guide d'entretien) portant sur les directeurs d'écoles, inspecteurs pédagogiques. Le lieu et la population de l'étude constitueront l'essentiel de la méthode et de la Technique d'investigation de la présente recherche. A ce sujet, il est question de présenter dans cette partie, le lieu d'étude et sa population. Ici, l'accent est mis sur les techniques d'échantillonnage, la constitution de l'échantillon, l'élaboration de l'instrument de collecte des données, et la présentation de la Technique d'analyse des données recueillies sur le terrain, dans le strict respect de l'aspect éthique et de la protection des participants de cette étude.

4.4.1. Site de l'étude

La présente étude se déroule au Tchad dans les dix communes de la ville de N'Djamena. Plus précisément, cette recherche sera faite, dans les sept (7) communes de 1^{er}, 4^{eme}, 6^{eme}, 7^{eme}, 8^{eme}, 9^{eme} et 10^{ème}. La ville de N'Djamena est la capitale politique du Tchad et sa population est estimée à 2 440 462 habitants en 2024. La ville de N'Djamena est aussi le siège des institutions les plus importantes du Tchad. C'est une ville portuaire située au confluent du fleuve Logone avec le fleuve Chari , formant une agglomération transfrontalière avec la ville de Kousséri (au Cameroun), chef-lieu du département du Logone-et-Chari , qui se trouve sur la rive ouest du les deux rivières. Sur le plan démographique, la ville de N'Djamena s'étend sur 395 000 km² et abrite une population estimée à 2 440 462 habitants, soit une densité moyenne de 2765 habitants par km².

Pays situé en Afrique Centrale, la République du Tchad fait partie des pays africains les moins urbanisés. En effet avec un taux d'urbanisation de 26,39% soit 47^e sur 54 pays africains, la vision du gouvernement est d'accélérer la croissance afin que le pays atteigne un taux d'urbanisation de 37,8% d'ici à 2030. La croissance annuelle de la population est estimée à 3,1% en moyenne.

4.4.2. Population de l'étude

Selon Angers (1992, p. 238) la population constituant une étude est « *l'ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation* ».

Les enseignants des 7 Communes des Arrondissements département constituent l'essentiel de notre population d'étude. La présente recherche va se dérouler dans la commune de la ville de N'djamena précisément dans les dix communes des arrondissements de la ville de N'Djamena les 10 écoles primaires publiques/privées que compte les dix communes de la ville N'Djamena, nous en avons choisi sept (7). Leurs populations sont constituées d'enseignants et enseignantes francophones/anglophones, représentant une mosaïque de peuple englobant une diversité culturelle. Lesdites écoles constituent aussi un brassage, car elles contiennent outre les enseignants, les élèves venant de divers horizons ; par conséquent, ayant des cultures différentes.

Ainsi, nous avons 160 écoles primaires publiques contre 729 écoles primaires privées, et 48 conventionnées et 8513 enseignants dans les écoles primaires publiques. Le tableau ci-dessous donne les détails de cette répartition.

Tableau 4: Récapitulatif du nombre d'écoles et d'enseignants dans les Communes des Arrondissements de la ville de N'Djamena

Arrondissements	Nombre d'écoles primaires				Nombre d'enseignants			
	Publique	E	Privées	E	Publique	E	Privées	E
N'djamena 1	33	32	84	66	193	127	589	248
N'djamena 2	12	10	32	28	224	140	704	254
N'djamena 3	09	09	07	07	74	63	46	40
N'djamena 4	07	07	20	19	76	59	178	118
N'djamena 5	08	08	23	19	93	73	319	169
N'djamena 6	11	10	18	18	108	80	111	86
N'djamena 7	26	24	197	127	394	191	959	269
Total	106	100	381	284	1162	733	2906	1184

Source : présente étude Khalla (2024).

La taille de notre échantillon est fixée à partir des travaux de Krejcie et Morgan (1970), cités par Amin (2005, p. 454), qui précisent les tailles d'échantillons requises pour des effectifs de populations données afin de procéder à l'inférence des résultats. Ainsi, pour une population estimée à au moins 8723 sujets, les auteurs proposent d'échantillonner 1840 sujets au moins. Dans le cas d'espèce, la population totale d'enseignants dans le secteur public est de 3437 nous avons par conséquent échantillonné 1730 participants dans le secteur public. Dans le secteur privé, il comporte un total de 5076 enseignants ; et la taille que nous avons retenue pour un échantillon représentatif est de 1790 participants. Etant donné que notre étude concerne en même temps les enseignants du secteur public que du secteur privé, l'addition des deux sous échantillons nous donne un échantillon total de 3520 enseignants.

4.4.3. Technique d'Echantillonnage

L'échantillonnage est un processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments dans une population de telle manière que les éléments choisis représentent ladite population. En d'autres termes, L'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout. Il s'agit d'une notion importante en recherche ; car lorsqu'on ne peut pas saisir un événement dans son ensemble, il faut effectuer des mesures en nombre fini, afin de représenter ledit événement. Afin d'obtenir des résultats pertinents et fiables, un échantillonnage multicritère a été effectué, ce qui a permis de retenir les écoles et les enseignants qui constituent les participants de cette étude. La technique d'échantillonnage utilisée est dénommée 'échantillonnage aléatoire stratifié' en raison de la nature et / ou les caractéristiques de la population qui, apparemment, se compose d'un certain nombre de sous-groupes distincts qui doivent être adéquatement représentés dans l'échantillon. La population est divisée en groupes d'éléments appelés Strate de façon à ce que chaque élément de la population appartienne à une et une seule strate. Après la formation des strates, un échantillon aléatoire simple est appliqué dans chaque strate. Notons que, l'échantillonnage aléatoire stratifié, fonctionne mieux lorsque la variance parmi les éléments de chaque strate est relativement faible (homogénéité des éléments dans une strate).

L'échantillonnage des volontaires s'est fait dans le choix des sujets. Ainsi, nous avons soumis nos questionnaires et nos entretiens aux maîtres et maîtresses qui ont bien accepté d'y répondre, dans le strict respect de l'aspect éthique de la recherche. Pour ce qui est de nos grilles d'observation, cela ne requerrait point l'avis des enseignants ; c'est pourquoi leur passation s'est

faite à leur insu. Ceci se justifie par le fait que, ce sachant observer, le sujet aurait tendance à camoufler le comportement réel et à présenter une conduite contraire, ce qui pourrait constituer un biais pour cette recherche.

Dans les différents sites, le choix des écoles a été réalisé de la manière suivante : d'abord, dans chaque arrondissement, la liste des écoles existantes a été obtenue auprès des inspections d'arrondissement scolaire. Ensuite, ces écoles ont été sériées suivant deux critères : l'ordre d'enseignement (primaire) et le type de propriété (publique, privée confessionnelle et privée non confessionnelle).

En 2023-2023, 1031 écoles primaires publiques/privées ont été recensé dans les dix arrondissements de la commune de N'Djamena à savoir 160 écoles primaires publiques contre 871 écoles primaires privées et communautaire pour un effectif d'enseignants de 3437 dans les écoles primaires publiques contre 5076 enseignants dans les écoles primaires privées. Leurs populations sont constituées des enseignants et enseignantes, représentant une mosaïque de peuples formant une diversité culturelle. Lesdites écoles constituent aussi un brassage, car elles contiennent outre les enseignants, d'élèves venant de divers horizons ; par conséquent, ayant des cultures différentes (cf. tableau 14 ci-dessous).

La technique d'échantillonnage étant un sondage aléatoire stratifiée et par grappe, la taille de notre échantillon est fixée en tenant compte de la proportion dans la population totale. Il s'agit d'une stratification selon le type d'établissement dans lequel les enseignants ont été tiré de façon aléatoire, en respectant la fraction de sondage initiale et avec la même probabilité d'être tiré. Ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous, l'échantillon de l'étude est de 780 individus et représente 40% de l'ensemble de la population. Il en est de même pour chacune des deux principales strates (public et privé). Ainsi, cet échantillon comprend 172 enseignants du secteur public pour 300 du secteur privé.

4.4.3.1. Facteurs d'inclusion et d'exclusion des répondants

Pour faire partie de l'étude, les répondants doivent être soit enseignant, directeurs d'écoles ou inspecteurs pédagogiques. Sont exclus de la recherche, les personnes dont le profil ne correspond point aux facteurs d'inclusion.

Tableau 5: Plan du sondage stratifié selon le type d'établissement.

Type d'établissement	Public	Privé	Total
Population (nombre d'enseignants)	2746	5095	7841
Proportion (en %)	35,0	65,0	100
Population échantillon	172	300	472
Fraction (taux) de sondage	6%	6%	6%

Source : présente étude Khalla (2024).

Ainsi, les instruments utilisés pour la collecte des données sont, le questionnaire pour les données quantitatives, administré aux enseignants concernés dans les sites de l'étude, les interviews et les grilles d'observation pour les données qualitatives administrées aux mêmes enseignants.

Tableau 6: Echantillon de l'étude.

Arrondissements	Echantillons Ecoles publiques	Echantillons Ecoles Privées	Total
N'djamena 1	52	100	152
N'djamena 2	56	104	160
N'djamena 3	28	16	44
N'djamena 4	24	48	72
N'djamena 5	32	68	100
N'djamena 6	32	36	68
N'djamena 7	76	108	184
Total	300	480	780

Source : présente étude Khalla (2024).

4.4.3.2. Choix des écoles

Dans les différents arrondissements, le choix des écoles a été réalisé de la manière suivante : d'abord dans chaque arrondissement, la liste des écoles existantes a été obtenue auprès des inspections d'arrondissement de l'éducation de base. Ensuite ces écoles ont été sérieées

suivant deux critères : l'ordre d'enseignement (primaire) et le type de propriété (publique, privée confessionnelle et privée non confessionnelle).

4.5. La Triangulation des instruments de collecte des données

Fortin (1996, p.149) soutient que « *la collecte des données ne peut être amorcée que lorsque le chercheur a fortement aiguisé sa sensibilité au phénomène étudié. Le choix des participants se fait, comme on l'a dit, au moyen de critères de sélection assurant une relation intime des participants à l'expérience que l'on veut décrire et analyser* ». Nous avons choisi comme instruments de collecte des données pour cette étude le questionnaire et le guide d'entretien.

4.5.1. Le questionnaire

Selon Quivy et Campenhoudt (1995, p.190) « *L'enquête par questionnaire est une série de questions à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs de l'univers de l'enquête* ». Faisant suite à cette définition, nous associons celle de Mucchielli (1985, p. 84) qui pense que le questionnaire est « *Une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquels on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé* ». Cet instrument contient des questions écrites que l'on présente aux répondants qui à leur tour y répondent par écrit. Pour mesurer les variables de notre étude, nous avons élaboré le questionnaire qui nous permettra de cerner et d'apporter des réponses à items de recherche. De ce fait, on devra s'assurer que l'instrument choisi y est adapté ; car comme le souligne Grawitz, (1970, p. 603) « *On étudie le fond de la mer avec une sonde. Si celle-ci ramène de la vase, c'est que le fond est vaseux. Si elle ramène de la boue, c'est que le fond est boueux. Si elle ne ramène rien, c'est que la ficelle est trop courte* ». L'élaboration de notre questionnaire est centrée sur les variables provenant de l'opérationnalisation de nos quatre hypothèses de recherche en passant par notre hypothèse générale. Dans ce sens, 472 questionnaires ont été administrés dans les sept arrondissements de la ville de N'Djamena et 7 entretiens, par arrondissement avec une référence spécifique à la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants. Les participants (échantillon) ont été choisis au hasard dans le but d'éliminer les préjugés et les inégalités, ce qui correspondrait au biais méthodologique.

Les questionnaires que nous avons construits représentent une fiche d'information sur les répondants. Ces questionnaires sont constitués de 50 items pour les enseignants, 49 items pour les inspecteurs, 49 items pour les directeurs d'école portant sur l'identification du sujet, et des informations non équivoques sur sa vie privée. Les questions invitent déjà le sujet à nous fournir des informations personnelles et même confidentielles, liées au participant même et à l'objet de l'étude. Ce qui le prépare au caractère intime de l'entretien qui va suivre.

Les échelles d'attitude ont servi essentiellement à la collecte des données quantitatives de l'enquête. Les études portant sur l'évaluation de la perception s'en servent généralement. Conformément à la formulation de notre hypothèse générale postulant une corrélation entre les variables renvoyant à des échelles de mesure ordinale, les échelles d'attitude dans ce cas, s'avèrent l'instrument adéquat pour la collecte desdites données. Tapia (1991, p.15) définit l'attitude comme étant : « *une disposition interne de l'individu sous-tendant sa perception et ses réactions vis-à-vis d'un objet ou d'une simulation* ». Le concept d'attitude renvoie schématiquement à une emprise qu'exercent les dispositions mentales des individus sur leurs comportements. L'attitude est une prédisposition latente qui s'impose comme condition d'un effet manifeste et perceptible. A partir d'un test, on peut donc se fixer pour objectif de remonter à l'attitude, la découvrir, la mesurer et classer les sujets évalués selon l'échelle de mesure constituée. L'échelle d'attitude que nous avons élaborée comprend 5 niveaux. Elle s'inspire du modèle de Likert, qui est habituellement utilisé pour mesurer les attitudes des sujets en termes de degré d'acceptance et de rejet de certaines considérations. Cette échelle peut être considérée comme une réponse aux questions suivantes :

Comment prouver de manière objective l'existence des attitudes individuelles, tout en sachant que celles-ci sont des variables inférées (non directement observables) ?

Comment déterminer la direction ou l'orientation (négative ou positive) et l'intensité (faible ou forte) d'une attitude ? Cette échelle se justifie dans cette étude par le fait que l'existence d'une attitude est démontrée du moment où elle peut expliquer un lien logique entre plusieurs opinions émises sur un même thème par un sujet. Ainsi, dans une échelle d'attitude qui se présente généralement sous forme de questionnaire, chaque question reflète une opinion sur laquelle tout répondant devra se prononcer en choisissant la direction de ladite opinion. En outre,

les classes sont libellées en fonction de critères communs permettant de les distribuer, aussi en suggérant au répondant d'exprimer son opinion à travers un même continuum, et ainsi de les ranger par ordre croissant ou décroissant, en fonction du degré d'accord ou de désaccord. Il est important ici de noter que chaque répondant ne doit choisir qu'une catégorie de réponse. Nous utilisons pour cette étude, une échelle à cinq niveaux avec les modalités de réponses suivantes : 1= Tout à fait d'accord ; 2= Plutôt d'accord ; 3= Sans opinion ; 4= Pas d'accord ; 5= Totalement en désaccord. Nous avons choisi une échelle à cinq échelons de réponse parce que les résultats d'une analyse en composantes principales, pourraient être influencés par le nombre d'échelons, et ce même s'il n'existe pas de variation significative des propriétés uni-variées. Outre cela, afin de préserver voire améliorer la sensibilité de l'instrument de mesure, un nombre d'échelons moins importants est compensé par un grand nombre d'items consistants. Daval (1996, p. 215) évoque le principe des échelles d'attitude en relevant le fait que : « *l'ensemble des réponses est pré-structuré ; les notes numériques attribuées à chaque type de réponse ne concernent en rien l'individu interrogé* » :

C'est le chercheur qui assigne à l'avance une note à une réponse, réservant les notes les plus élevées aux réponses qui sont « *le plus en faveur de l'attitude* » considérée, les notes les plus basses aux réponses les plus défavorables, la note moyenne à la réponse hésitante qui n'ose pas basculer vers l'un ou l'autre des deux extrêmes ». Le questionnaire de l'enquête définitive après correction comporte 50 items pour les enseignants, 49 items pour les inspecteurs, 49 items pour les directeurs d'école assortis des propositions visant à mesurer les différentes variables des principaux facteurs évalués par l'étude.

4.5.2. Le guide d'entretien

L'interview est un dialogue entre le chercheur et le répondant. C'est un contact face à face entre le chercheur et le sujet avec des questions adressées au sujet sur le thème d'étude. Les informations sont collectées à travers un guide d'entretien. Les données recueillies à travers cet outil ont servi dans la phase exploratoire de la recherche, tout comme dans l'interprétation des résultats ; car comme le soulignent Quivy et Campenhoudt (1995) la fonction essentielle des entretiens utilisés dans la phase exploratoire d'une recherche, est de mettre en lumière des dimensions du problème auxquelles le chercheur n'aurait pas pensé spontanément. En outre, le guide que nous avons élaboré a été appliqué à travers l'entretien semi-directif car il résume les

axes essentiels autour desquels les interviews se sont orientées. Il s'est agi de développer des canevas assez souples destinés à aider l'interviewé, en lui fournissant des points de repère pour la conduite de l'entretien. Ceci parce qu'au cours de la phase exploratoire d'une recherche, les méthodes qui présentent une grande souplesse d'application sont les plus adaptées et car elles laissent un degré de liberté important à l'observateur (Quivy et Campenhoudt (Ibidem). Cela s'est développé de la manière suivante :

1 - Indiquer succinctement à chaque participant, les objectifs généraux de l'étude et les thèmes cruciaux devant être abordés.

2 - Répertorier les phrases d'introduction et de transition qui ont été répétées à l'identique pour tous les entretiens. Celles-ci ont précisé à chaque interviewé ce que nous attendions de lui et cela a été formulé de façon très ouverte, afin de favoriser le démarrage et la poursuite de l'entretien.

3- Recenser les principaux points ayant fait l'objet d'approfondissement ou de relances de la part de l'enquêteur.

Enfin, cela a été réalisé en face à face, ce qui nous a permis d'observer la gestuelle des participants, les mimiques.

4.5.2.1. Distribution du Questionnaire et guide d'entretien

Tableau 7: Répartition des instruments de recherche

N°	Arrondissements	Questionnaires	Guide d'entretien	Total
1	N'djamena 1	152	02	154
2	N'djamena 2	160	02	162
3	N'djamena 3	44	02	46
4	N'djamena 4	72	02	74
5	N'djamena 5	100	02	102
6	N'djamena 6	68	02	70
7	N'djamena 7	184	02	184
Total	7 Arrondissements	780	14	792

Source : présente étude Khalla (2024).

4.6. VALIDITE ET FIABILITE DES INSTRUMENTS

4.6.1 Validité des instruments

La validité et la fiabilité des instruments de recherche ont été effectuées à travers un pré-test ; et le coefficient de validité de l'« Alpha de Cronbach » a été utilisé à cette fin, pour mieux évaluer la consistance interne des items. Lorsque l'on élabore les échelles d'attitudes, on doit faire recours à un répertoire d'items qui permettent d'appréhender une même attitude. Dans le cas de cette étude par exemple, cela renvoie à l'intérêt que les enseignants manifestent pour la pratique des Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants dans les écoles primaires de la ville de N'djamena. Cette caractéristique de l'instrument est précisément désignée par le terme d'homogénéité ou de consistance interne. Elle exige que les corrélations entre couples d'items (ou les corrélations entre chaque item et l'instrument dans son ensemble) soient suffisamment élevées. Aussi, pour évaluer l'homogénéité de notre questionnaire, nous avons procédé au calcul du coefficient alpha (α) de Cronbach qui est un indice statistique variant entre 0 et 1 d'un instrument d'évaluation ou de mesure composé par un ensemble d'items qui, tous, devraient contribuer à appréhender une même entité. Cet indice traduit un degré d'homogénéité d'autant plus élevé que sa valeur est proche de 1. Dans le cas de cette étude, Nous avons obtenu un Alpha de Cronbach de fiable par groupe de variable ; ce qui indique un niveau de cohérence interne des items du questionnaire. Ces résultats sont présentés ainsi qu'il suit :

✓ Calcul de la cohérence interne des items

Pour tester la cohérence interne entre les items, nous avons recouru au calcul de l'Alpha de Cronbach. L'analyse de la cohérence interne est une condition nécessaire de l'homogénéité de l'échelle. L'alpha de Cronbach est calculé en enlevant à chaque fois un item de l'échelle à partir de la formule suivante : $\alpha = \frac{K}{K-1} \cdot \frac{2 \sum_{i>j} Cov(X_i, X_j)}{Var(S)} = \frac{K}{K-1} \cdot [1 - \frac{\sum Var(X_i)}{Var(S)}]$, avec S correspondant à la somme de ces items ($X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_k$) ; k=nombre d'items et Var=Variance. Une valeur acceptable de l'Alpha doit être supérieure à 0.7, mais une valeur trop proche de 1 révèle une pauvreté dans le choix des items (Cronbach, 1972). Les résultats des tests de fiabilité alpha de Cronbach de chaque échelle sont contenus dans les tableaux qui suivent.

Tableau 8:Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension pratique du stage
 $\alpha = 0.893$, K=11 items

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,893	,900	11

Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus montre que l'alpha de Cronbach de la dimension de la pratique du stage est de 0,893, cette valeur est supérieure à la norme retenue ($\alpha=0,7$). On peut conclure que les items qui composent cette dimension de la pratique du stage sont liés. Autrement dit, la variable pratique du stage présente une bonne cohérence interne.

Tableau 9: Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension activités pédagogiques de la formation.
 $\alpha = 0.838$, K=10 items

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,838	,839	10

Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus montre que l'alpha de Cronbach de la dimension des activités pédagogiques de la formation est de 0,838, cette valeur est supérieure à la norme retenue ($\alpha=0,7$). On peut conclure que les items qui composent cette dimension des activités pédagogiques de la formation sont liés. Autrement dit, la variable activités pédagogiques de la formation présente une bonne cohérence interne.

Tableau 10: Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension curricula de formation pédagogique

$\alpha = 0.861$, K=10 items

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,861	,871	10

Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus montre que l'alpha de Cronbach de la dimension des curricula de formation est de 0,861, cette valeur est supérieure à la norme retenue ($\alpha=0,7$). On peut conclure que les items qui composent cette dimension des curricula de formation sont liés. Autrement dit, la variable qui porte sur les curricula de la formation présente une bonne cohérence interne.

Tableau 11: Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension de la pratique effective de la formation continue

$\alpha = 0.920$, K=11 items

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,920	,922	11

Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus montre que l'alpha de Cronbach de la dimension pratique effective de la formation continue est de 0,920, cette valeur est supérieure à la norme retenue ($\alpha=0,7$). On peut conclure que les items qui composent cette dimension pratique effective de la formation

continue sont liés. Autrement dit, la variable qui porte sur pratique effective de la formation continue présente une bonne cohérence interne.

Tableau 12: Résultats de l'étude de la cohérence interne de la dimension développement des compétences des enseignants

$\alpha = 0.847$, K=10 items

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,847	,860	10

Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus montre que l'alpha de Cronbach de la dimension développement des compétences professionnelles des enseignants est de 0,847, cette valeur est supérieure à la norme retenue ($\alpha=0,7$). On peut conclure que les items qui composent cette dimension du développement des compétences professionnelles des enseignants sont liés. Autrement dit, la variable qui porte sur le développement des compétences professionnelles des enseignants présente une bonne cohérence interne.

4.6.2. Éthique et Sécurité

Le protocole de recherche a été développé avec un profond souci de rigueur et d'éthique. Le recueil des données a reçu l'approbation préalable des répondants qui y ont participé. Toute recherche doit être menée dans le respect des principes éthiques, mais un travail sur des thèmes sensibles comme la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants auprès des acteurs concernés, exige une attention minutieuse pour éviter de blesser ou d'affecter les participants, et compenser le déséquilibre de pouvoir entre les chercheurs et les participants. Les enseignants sont souvent jugés de manière péjorative et peuvent dans ce sens, dissimuler leur propre point de vue pour présenter leurs expériences d'une façon qu'ils considèrent plus « acceptable » pour les adultes. À chaque niveau de la recherche, nous avons cherché à respecter

tous les participants, à les traiter équitablement et à les protéger, en minimisant les risques et en veillant à ce que les bénéfices soient supérieurs aux risques. Les entretiens ont été menés par des chercheurs du même sexe, et la confidentialité garantie. Le calendrier des entretiens contenait des instructions claires sur le consentement informé des participants qui savaient qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment. Les recherches sur le thème de la violence élèvent le risque que cette violence soit dévoilée au cours du processus de recherche. Il est parfois difficile aussi de régir la confidentialité, tout en transmettant les informations quand un chercheur considère que le participant correspond effectivement à sa cible.

La confidentialité est particulièrement cruciale dans une recherche sur la violence envers les élèves, dans la mesure où le dévoilement de la violence peut augmenter les risques d'actes de violence. Le respect de la vie privée est important pour encourager les répondants à s'exprimer ouvertement. La confidentialité et l'anonymat ont été assurés tout au long de la recherche, pendant la collecte des données, l'analyse, pour le stockage des informations et la réalisation de la rédaction. Nous-nous sommes efforcés de respecter la vie privée de chacun pendant les entretiens. Tous les participants, ont reçu des informations claires sur le projet ; ils pouvaient choisir de ne pas y participer ou de se retirer à tout moment. Les équipes de recherche ont demandé l'autorisation de mener la recherche dans les écoles selon les procédures en vigueur, en demandant l'accord des responsables des écoles échantillonnées.

4.6.3. Enquête Proprement Dite

Celle-ci s'est déroulée en milieu réel en Mai 2024 dans les écoles primaires de la ville de N'djamena. Ce temps se justifie en ce sens qu'ayant effectué le prétest en Mars 2024, nous avons ensuite procédé à son analyse et traitement en Juin 2024.

Munis de nos instruments, et à l'aide de nos enquêteurs, nous passons pendant la deuxième pause pour soit passer notre outil ou prendre un rendez-vous. Ceci, afin de profiter de la grande pause qui constitue pour les enseignants et les élèves un moment de détente. Lors de l'administration de chaque questionnaire, nous procédions d'abord à la présentation de la recherche et ses objectifs, puis nous demandions le consentement du participant. Lorsque celui-ci était d'accord, nous procédions enfin à la lecture et à l'explication des consignes de notre instrument, ceci afin d'éviter toute confusion. Ladite confusion qui rendrait notre tâche plus

difficile. En outre, nous apportons si possible des éclaircissements pour toute incompréhension portée à notre endroit. La passation s'est faite cas par cas. Ceci parce qu'il fallait éviter que les réponses des uns n'influencent celles des autres ; et aussi, il était difficile de placer les enseignants tous dans une même salle. Car chacun voudrait profiter de sa pause. Ainsi nous nous présentions aux enseignants rencontrés çà et là dans l'enceinte de l'école (Salles de classe ou dans la cour), à qui nous remettions les questionnaires. Les questionnaires ont été administrés de manière directe et indirecte. En ce qui concernait la méthode directe, nous posions directement les questions et les participants ayant connaissance des modalités de réponse, nous fournissaient leurs réponses après coup. Avec la méthode indirecte, les participants remplissaient eux-mêmes les questionnaires après avoir lu et compris les consignes énoncées.

Le guide d'entretien a été administré de façon directe. Le guide est constitué de questions formulées de manière à « *donner à la personne interrogée autant de liberté que possible pour favoriser l'expression spontanée de ses attitudes et de ses besoins. (...) le matériel obtenu dans ces conditions, tout en étant contenu dans un cadre général, est caractérisé, d'autre part, par une forte dose d'originalité et de tonalité personnelle. Seule une présentation de ces données sous forme d'étude de cas peut rendre compte de leur singularité.* » (Adorno, 1950, p. 325, cité par Giami, 2000, p. 329). Mentionnons toutefois que les sujets que nous avons enquêtés ne représentent pas l'effectif total des écoles ciblées, ce sont ceux qui ont accepté de répondre librement à nos questions.

4.7 Saisie, traitement et analyse des données quantitatives

L'analyse des données sera à la fois descriptive et inférentielle, cumulée à l'analyse de contenu. Les statistiques descriptives comprendront des pourcentages et des graphiques alors que les données corrélationnelles (analyse inférentielle) permettront de faire l'inférence des résultats en termes d'existence de relation entre les différentes variables de l'étude. Ainsi l'analyse inférentielle utilisera le test R_{xy} de Pearson qui est un test statistique reposant sur le calcul des différences existant entre les moyennes et les variances, soit celles qu'on observerait si les variables étaient complètement indépendantes. Il s'effectue habituellement sur des données présentées dans un tableau de contingence ou tableau croisé, de deux variables qualitatives, dans le but de vérifier la corrélation entre lesdites variables.

Ce test permet de vérifier les deux hypothèses suivantes :

- || H_0 : pas de corrélation entre les variables
- || H_1 : corrélation entre les variables

Ainsi, vérifier la corrélation entre les différentes variables de l'étude, le chercheur a appliqué les tests de corrélation Rxy de Bravais Pearson et la régression linéaire.

Pour une meilleure lecture des résultats, les données quantitatives seront renforcées par les résultats des données qualitatives.

Les diverses passations que nous avons pu effectuer ont fourni une quantité importante de données sur lesquelles nous avons réalisé les analyses statistiques et de contenu. La saisie et le traitement des données ont été réalisées par nos soins assistés de l'Institut National de la Statistique. Le logiciel CSPro a été utilisé pour concevoir le masque de saisie. La technique de double saisie a été mise sur pied pour minimiser les erreurs.

Pour améliorer la qualité des données, un programme d'épuration a été écrit pour détecter et permettre de corriger certaines incohérences identifiées dans le fichier des données. Après l'épuration, d'autres programmes ont été mis en œuvre sous le logiciel Statistical Product for Service Solutions (SPSS) pour permettre le calcul des indicateurs ainsi que la tabulation des données en termes d'analyse descriptive et inférentielle.

L'analyse corrélationnelle permet de vérifier le lien linéaire entre deux variables qualitatives qui est la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants (X) et Développement des compétences professionnelles des enseignants du primaire au Tchad (Y). Le coefficient de corrélation notée r_{xy} , a été développé par Pearson et sa valeur oscille entre -1 et +1. Il est calculé à partir de l'expression mathématique suivante :

- Formule :

$$r_{xy} = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\left[n \sum X^2 - (\sum X)^2 \right] \left[n \sum Y^2 - (\sum Y)^2 \right]}}$$

- n = Nombre de paires d'observations ;
- $\sum XY$ = Somme des produits de X et Y ;

- $\sum X$ et $\sum Y$ Sont respectivement les somme des observations de X et de Y ;
- $\sum X^2$ = Somme des carrés des observations de X ;
- $\sum Y^2$ = Somme des carrés des observations de Y ;
- $(\sum X)^2$ = Carré de la somme des observations de X ;
- $(\sum Y)^2$ = Carré de la somme des observations de Y .

Ce coefficient, évalué à partir du rapport entre la covariance et le produit des écarts-types, requiert des données métriques. Cette réquisition a été satisfaite puisque les scores de l'effectivité des enseignements sont numériques. Un signe positif indique que les deux variables évoluent dans le même sens. Dans ce cas, la relation est dite directe et l'augmentation ou la diminution des scores d'une variable s'accompagne respectivement de l'augmentation ou de la diminution des scores de l'autre variable. Un signe négatif est synonyme d'une variation en sens opposée. Dans ce cas, le lien est dit indirect et les scores d'une variable augmentent pendant que ceux de l'autre variable diminuent.

La valeur calculée du r (fournie par le logiciel d'analyse statistique) doit être confronté à la table des valeurs du coefficient de corrélation r de Fisher (Croutsche, 1997) afin de pouvoir effectivement accepter ou reformuler l'hypothèse acceptée. Les fonctions statistiques proposées par SPSS permettent 2 lectures de la corrélation r : soit en termes de valeur critique, soit en termes de seuil de signification statistique. Dans le cadre de cette recherche nous lirons le r en termes de seuil de significations statistique.

En tout état de cause, Evrad, Pras, et Roux (2003) estiment que des coefficients de corrélation supérieurs à 0,5 sont admis comme étant acceptables.

D'autre part, il s'agit aussi d'étudier l'intensité des relations entre les VI entre elles, encore appelée multicollinéarité en régression linéaire, qui est un concept qui traduit le fait que plus de deux variables indépendantes d'un modèle sont fortement corrélées entre elles de manière parfaite ($r = 1$). Une multicollinéarité forte peut s'avérer problématique. En effet, son existence dans un ensemble de données peut augmenter la variance des coefficients de régression et les rendre instables et difficiles à interpréter. Ce qui conduirait à des résultats moins fiables en raison d'erreurs standard plus importantes.

Pour mesurer la multi colinéarité, on peut examiner les facteurs d'inflation de la variance (FIV) des coefficients de régression du modèle, ou plus simplement étudier la structure de corrélation des variables de prédiction. C'est cette option qui prévaut ici.

✓ **De la vérification de la pertinence du modèle (validation des hypothèses)**

Cette vérification consiste à invalider ou valider les hypothèses de recherche en faisant l'analyse de chacune des variables. Le F de Fisher est ainsi convoqué.

Après avoir formulé l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative, et identifié la valeur calculée du F de Fisher du modèle et sa valeur lue « F_0 », alors :

- $F > F_0$, alors l'hypothèse nulle est rejetée au profit de l'hypothèse alternative ;
- $F \leq F_0$, alors l'hypothèse alternative est rejetée au profit de l'hypothèse nulle.

✓ **De l'estimation de l'ajustement des données et de la variabilité expliquée du modèle de régression**

L'on se préoccupe ici d'examiner le pourcentage de la variance de la variable dépendante qui est expliqué conjointement par toutes les variables indépendantes. Ainsi, le carré ajusté du Coefficient de corrélation de Pearson, encore appelé coefficient de détermination et noté r^2 ou R^2 est le mieux indiqué, car il a été établi pour permettre de voir le degré d'intensité ou d'efficacité des variables indépendantes pour expliquer la variable dépendante. Bref, il identifie le pourcentage de variance du champ cible expliqué par une ou plusieurs entrées.

Le r^2 ajusté est compris entre 0 et 1. Lorsqu'il vaut 0, le pouvoir de prédiction est faible, et lorsqu'il vaut 1, ce pouvoir est parfait.

Les valeurs faibles de R-carré ajusté ne sont pas intrinsèquement mauvaises. Aussi, Evrad, Pras, et Roux (2003) estiment-ils que les coefficients de détermination ne sont pas satisfaisants lorsqu'ils sont en dessous de 0,3.

✓ **De l'évaluation des paramètres du modèle de régression.**

Le poids des facteurs dans une régression multiple reste une préoccupation. En fait, il est d'un apport indéniable dans l'analyse des résultats. Dans ce contexte, l'on a recours au coefficient standardisé « Bêta » (β). Les coefficients standardisés expriment le coefficient de régression qu'il faut appliquer aux scores standardisés de la VI pour prédire les scores de la VD :

- Si $\beta < 0,29$, l'effet est faible ;
- Si $0,3 < \beta < 0,49$, l'effet de la régression est moyen ;
- Si $\beta > 0,49$ l'effet est fort.

Un bêta de 0.5 signifie qu'un accroissement d'un écart-type de la VI se traduit par un accroissement d'un demi écart-type de la VD.

Les régressions utilisées dans le cadre de ce travail ont pour objectifs :

D'établir la linéarité entre nos variables (Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants et Développement des compétences professionnelles des enseignants du primaire au Tchad).

Il s'agit de la capacité à prédire l'effectivité Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants.

- Les régressions nous permettront d'établir le lien entre la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants et Développement des compétences professionnelles des enseignants du primaire au Tchad.
 - Elles nous permettront également d'identifier le poids factoriel de la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants et Développement des compétences professionnelles des enseignants du primaire au Tchad.
 - Enfin, elles nous permettront d'identifier laquelle des dimensions de de la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants est la moins ou la plus adoptée par les individus dans un premier temps, et d'identifier sa dimension la plus présente chez les individus.

4.8. Saisie, Traitement et Analyse des Données Qualitatives :

L'analyse de contenu est généralement définie comme un ensemble permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter, une méthode empirique, dépendante du type de « *parole* » que l'on veut étudier et du type d'interprétation que l'on vise. En effet, il n'y a pas de recettes toutes faites en analyse de contenu, tout dépend des objectifs du chercheur, de ce qu'il veut démontrer, de ses intuitions, et du type de document auquel il s'intéresse. L'analyse des données qualitatives est la technique la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Mucchielli, 2009). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives,

à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification.

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1986).

4.8.1. Transcription des Résultats : Grille de Dépouillement des Données

L'orientation que nous avons choisie pour la transcription de nos résultats est la catégorisation. En effet, la catégorisation selon Mucchielli (2009, p.17) « *est une opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général dans un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénombrés* ». Cette opération a consisté dans le cadre de l'étude, à fournir des réponses qui nous semblait important pour l'étude des phénomènes, à savoir les attitudes et le changement de comportements pédagogiques chez les enseignants des écoles primaires de la ville de N'djamena. Les catégories que nous avons retenues sont les rubriques (indicateurs) qui rassemblent un groupe d'intérêt sous un titre générique (par exemple les attitudes).

Dans le cadre de cette étude, nous avons insisté sur la démarche hypothético-déductive. En effet, nous avons réalisé l'analyse en cinq étapes. Cette partie approfondit les principales étapes de l'Analyse de Contenu.

Après le recueil de ces données, nous avons tout d'abord procédé à la transcription desdites données. Deschamps (1993), précise la démarche relative une fois que les données recueillies ont été transcrites. Le chercheur doit procéder à une réduction et une appropriation du phénomène en 1) tirant le sens général de l'ensemble du corpus, 2) en découpant ensuite les propos de chaque participant en unités d'analyse correspondant aux thèmes pertinents. Car, « *L'analyse thématique est très utilisée, en particulier pour exploiter des réponses à des questions ouvertes ou lors des entretiens. C'est un moyen assez rapide de repérer de quoi parlent les sujets, à condition de partager l'univers de signification des locuteurs* ». 3) en approfondissant la compréhension des unités d'analyse qui seront transformées en unités de signification 4) en construisant finalement un discours scientifique aboutissant à une description générale de la

structure typique de l'expérience. Le but recherché était de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. Etant donné que l'analyse est qualitative, nous avons porté notre attention sur les énoncés révélateurs, dont la fréquence d'apparition n'était pas nécessairement élevée, mais qui nous semblait révélateur et pertinent pour corroborer ou réfuter nos hypothèses de recherche, ou encore pour modifier nos conjectures théoriques.

Tableau 13: synoptique

Hypothèse générale (HG)	Hypothèses de recherche (HR)	Variables indépendantes (VI)	Indicateurs	Modalités	Items	Variable Dépendante (VD)	Indicateurs	Modalités	Items	Instruments de collecte des données	Outils d'analyse des données
La formation initiale et continue contribue à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad	Hr1 : la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad	VI 1 : la pratique du stage	-Expérience concrète de la réalité de la classe -La relation pédagogique avec les élèves -L'observation et l'analyse des pratiques -Rencontres avec d'autres professionnels de l'éducation -Réflexion sur les enjeux et défis de l'enseignement - Organisation des formations continues, -Organisation des journées pédagogiques	Entièrement d'accord D'accord En désaccord Entièrement en désaccord	Q01-Q11	Développement des compétences professionnelles	Variété de stratégie d'enseignement ; Pratiques pédagogiques innovantes ; Amélioration des résultats des élèves ; commentaires positifs des élèves ; Participation à des communautés d'apprentissage professionnel ; pratiques des carrefours pédagogiques	Entièrement d'accord D'accord En désaccord Entièrement en désaccord	Q43-Q52	Questionnaire, et guide d'entretien	Statistiques descriptives, inférentielles, Analyse de contenu.

							s ; Evaluation via le numérique ; utilisation des supports numériques inclusifs, situation réelle de vie.				
	Hr2 les activités pédagogique s de la formation favorise le développem ent des compétence s professionne lles chez les enseignants du primaire au Tchad	VI2 les activités pédagogiqu es de la formation	-Les cours magistraux -Les travaux dirigés -Les travaux pratiques -Les séminaires -Les projets pédagogiques -Les travaux écrits - la classe inversée - Digitalisation des enseignements	Entière ment d'accor d D'accor d En désacco rd Entière ment en désacco rd	Q12 – Q21	Développ ement des compéten ces profession nelles	Variété de stratégie d'ensem ent ; Pratique pédagogique s innovantes ; Amélioration des résultats des élèves ; commentaire s positifs des élèves ; Participation à des communauté s d'apprentissa ge professionnel ; pratiques des carrefours	Entièreme nt d'accord D'accord En désaccord Entièreme nt en désaccord	Q43- Q52	Question naire, et guide d'entreti en	Statistiqu es descripti ves, inférenti elles, Analyse de contenu.

							pédagogiques ; Evaluation via le numérique ; utilisation des supports numériques inclusifs, situation réelle de vie.				
	Hr3 les curricula de formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.	VI3 les curricula de formation	-Les modules de formation -Contenu professionnelle -Approche par les compétences - Transposition curriculaire -Trame curriculaire opérationnelle	Entièrement d'accord D'accord En désaccord Entièrement en désaccord	Q22 – Q31	Développement des compétences professionnelles	Variété de stratégie d'enseignement ; Pratique pédagogiques innovantes ; Amélioration des résultats des élèves ; commentaires positifs des élèves ; Participation à des communautés d'apprentissage professionnel ; pratiques des carrefours	Entièrement d'accord D'accord En désaccord Entièrement en désaccord	Q43-Q52	Questionnaire, et guide d'entretien	Statistiques descriptives, inférentielles, Analyse de contenu.

							pédagogiques ; Evaluation via le numérique ; utilisation des supports numériques inclusifs, situation réelle de vie.				
	Hr4 La formation continue se pratique effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification chez les enseignants du primaire au Tchad.	VI4 Pratique effective de la formation continue	Transformation des pratiques enseignantes en les adaptant aux besoins de l'élève - Transformation des pratiques enseignantes en les adaptant aux contextes éducatifs changeants - Développement continu des compétences professionnelles, basé sur la réflexion et l'expérimentation -La	Entièrement d'accord D'accord En désaccord Entièrement en désaccord	Q32-Q42	Développement des compétences professionnelles	Variété de stratégie d'enseignement ; Pratiques pédagogiques innovantes ; Amélioration des résultats des élèves ; commentaires positifs des élèves ; Participation à des communautés d'apprentissage professionnel ; pratiques des carrefours	Entièrement d'accord D'accord En désaccord Entièrement en désaccord	Q43-Q52	Questionnaire, et guide d'entretien	Statistiques descriptives, inférentielles, Analyse de contenu.

			reconnaissance et la valorisation du travail des enseignants -Des dispositifs de développement continu et la reconnaissance de leur expertise. -L'acquisition des savoirs professionnels -La maîtrise de compétences spécifiques -L'adoption d'une posture réflexive et éthique				pédagogique s ; Evaluation via le numérique ; utilisation des supports numériques inclusifs , situation réelle de vie.				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Source : Présente étude (2024).

En somme, le présent chapitre nous a permis d'élaborer la méthodologie de cette étude. Nous sommes partis des différents contenus de la méthodologie en sciences de l'éducation pour répondre aux différentes questions de recherche de la présente étude. Nous avons achevé ce chapitre avec le tableau récapitulatif des hypothèses et des variables.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES DONNÉES

Après la collecte des données, nous avons utilisé le logiciel SPSS version 23 pour leur traitement statistique. Parmi la multitude d'outils d'analyse inférentielle à notre portée (l'analyse des corrélations, le khi deux, la régression, le « t » de student, le « z » test...), nous avons choisi les corrélations et les régressions car dans la littérature, de nombreuses études (Powe & Finnie, 2004 ; Freeman, 1989 ; Straughan & Seow, 1998 ; Shen et al, 2009) ont utilisé ce type d'analyse afin de mesurer le lien entre les croyances fatalistes et les comportements de sécurité.

L'analyse corrélationnelle permet de vérifier le lien linéaire entre deux variables quantitatives qui sont ici la formation pédagogique initiale et continue (X) et le développement des compétences des enseignants du primaire au Tchad volant (Y).

Ce coefficient, évalué à partir du rapport entre la covariance et le produit des écarts-types, requiert des données métriques. Cette réquisition a été satisfaite puisque les scores du développement des compétences des enseignants du primaire sont numériques. Un signe positif indique que les deux variables évoluent dans le même sens. Dans ce cas, la relation est dite directe et l'augmentation ou la diminution des scores d'une variable s'accompagne respectivement de l'augmentation ou de la diminution des scores de l'autre variable. Un signe négatif est synonyme d'une variation en sens opposée. Dans ce cas, le lien est dit indirect et les scores d'une variable augmentent pendant que ceux de l'autre variable diminuent.

La valeur calculée du r (fournie par le logiciel d'analyse statistique) doit être confronté à la table des valeurs du coefficient de corrélation r de Fisher (Croutsche, 1997) afin de pouvoir effectivement accepter ou reformuler l'hypothèse acceptée. Les fonctions statistiques proposées par SPSS permettent 2 lectures de la corrélation r : soit en termes de valeur critique, soit en termes de seuil de signification statistique. Dans le cadre de cette recherche nous lirons le r en termes de seuil de significations statistique.

Les régressions utilisées dans le cadre de ce travail ont pour objectifs :

- D'établir la linéarité entre nos variables (formation pédagogique initiale et continue et le développement des compétences des enseignants du primaire au Tchad volant). Il s'agit

de la capacité à prédire le développement des compétences des enseignants du primaire au Tchad à partir de la formation pédagogique initiale et continue.

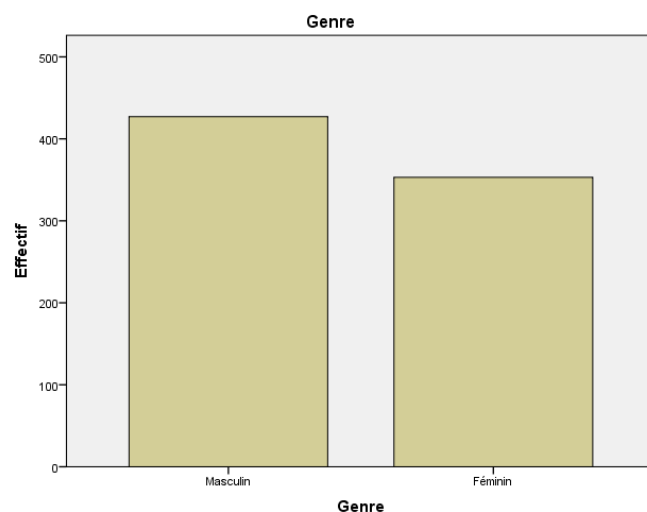
- Les régressions nous permettront d'expliquer le développement des compétences des enseignants du primaire au Tchad sur la base de la formation pédagogique initiale et continue.
- Elles nous permettront également d'identifier le poids factoriel de la formation pédagogique initiale et continue sur le développement des compétences des enseignants du primaire au Tchad.
- Enfin, elles nous permettront d'identifier laquelle des dimensions de la formation pédagogique initiale et continue est la moins ou la plus adoptée par les individus.

5.1. Analyse Descriptive

Tableau 14: Répartition des participants en fonction du genre

Genre					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Masculin	427	54,7	54,7	54,7
	Féminin	353	45,3	45,3	100,0
	Total	780	100,0	100,0	

Source : présente étude Khalla (2024).

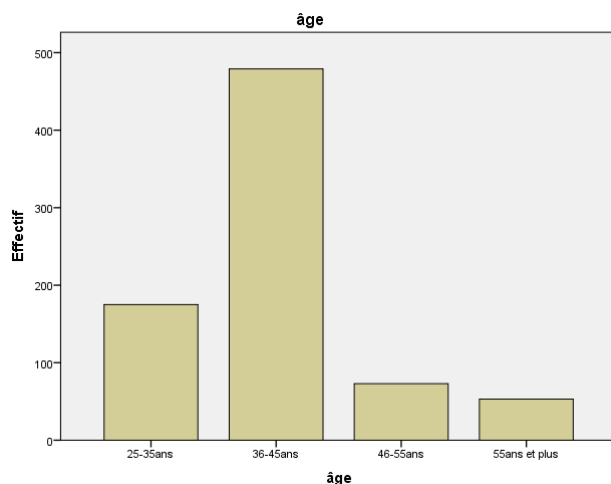


Le tableau ci-dessus répartit les participants en fonction du genre et permet d'observer que 353 femmes (45,3%) ont participé à l'étude contre 427 hommes (54,7%). Ce qui fait un total de 780 participants. Ces données montrent que les participants de cette étude sont majoritairement des hommes par rapport aux femmes. Aussi, cette répartition s'expliquerait par le fait que plus enseignants exercent dans les zones rurales ou semi-rurales difficiles pour les enseignantes.

Tableau 15: Répartition des participants en fonction de l'âge

		âge			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valid e	25-35ans	175	22,4	22,4	22,4
	36-45ans	479	61,4	61,4	83,8
	46-55ans	73	9,4	9,4	93,2
	55ans et plus	53	6,8	6,8	100,0
	Total	780	100,0	100,0	

Source : présente étude Khalla (2024).



Au regard du tableau ci-dessus, on constate que : 175 participants (22,4%) ont une tranche d'âge comprise entre [25-35[ans, 479 participants (61,4%) ont une tranche d'âge comprise entre [36-45[ans, 73 participants (9,4%) ont une tranche âge comprise entre [46-55[ans et 53 participants (6,8%) ont une tranche d'âge comprise entre 55 ans et plus. Ces statistiques montrent que les participants de cette étude se situent pour la plupart dans la tranche [36-45[ans

(36,2%). Ceci peut se traduire par le fait que la plus d’enseignants ciblés devrait avoir une bonne expérience couplée au temps mis dans l’enseignement.

Tableau 16: Répartition des participants en fonction du grade

grade					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Instituteur	741	53,2	53,2	53,2
	Directeur	32	29,1	29,1	82,3
	Inspecteur	7	16,9	16,9	100,0
	Total	780	100,0	100,0	

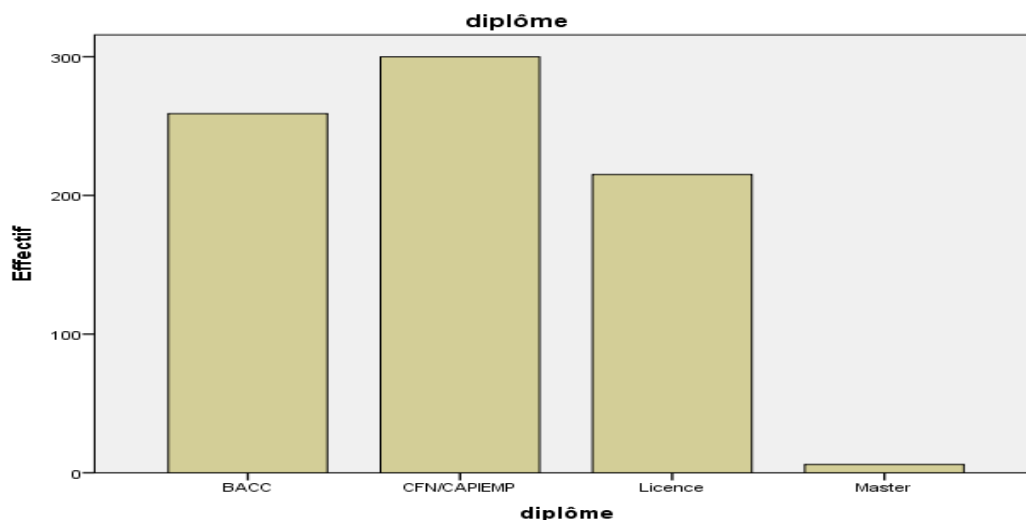
Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus montre que : 741 participants (53,2%) sont des enseignants, 32 participants (29,1%) sont des directeurs et 7 participants (16,9%) sont des inspecteurs. Ce résultat statistique traduit le fait que la présente étude porte sur la formation initiale et continue des enseignants. A cet effet, les enseignants constituent la principale cible susceptible d’apporter plus d’information sur les expériences et vécus en matière de formation continue via l’inspection. Aussi, dans une inspection d’arrondissement compte plusieurs écoles publiques primaires, pour un inspecteur, un directeur par écoles et de plusieurs enseignants.

Tableau 17: Répartition des participants en fonction du diplôme

Diplôme					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	BACC	259	33,2	33,2	33,2
	CFN/CAPIEMP	300	38,5	38,5	71,7
	Licence	215	27,6	27,6	99,2
	Master	6	,8	,8	100,0
	Total	780	100,0	100,0	

Source : présente étude Khalla (2024).

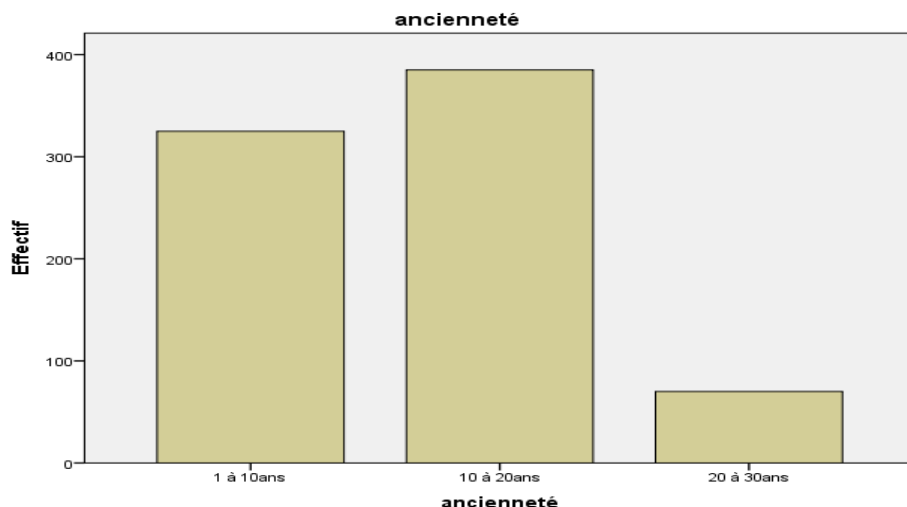


Au regard du tableau ci-dessus, on constate que : 259 participants (33,2%) ont un diplôme de Baccalauréat, 300 participants (38,5%) ont un diplôme de de CFN/CAPIEMP, 215 participants (27,6%) ont un diplôme de Licence et 6 participants (,8%) ont un diplôme de Master. Ces statistiques montrent que la majorité des participants de cette étude ont un diplôme de CFN/CAPIEMP. Il faut souligner que l'entrée à l'école normale de formation des instituteurs est davantage sanctionnée par l'obtention d'un CAPIEMP. Ce qui justifie le pourcentage élevé des participants ayant un CAPIEMP.

Tableau 18: Répartition des participants en fonction de l'ancienneté

Ancienneté					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1 à 10ans	325	41,7	41,7	41,7
	10 à 20ans	385	49,4	49,4	91,0
	20 à 30ans	70	9,0	9,0	100,0
	Total	780	100,0	100,0	

Source : présente étude Khalla (2024).

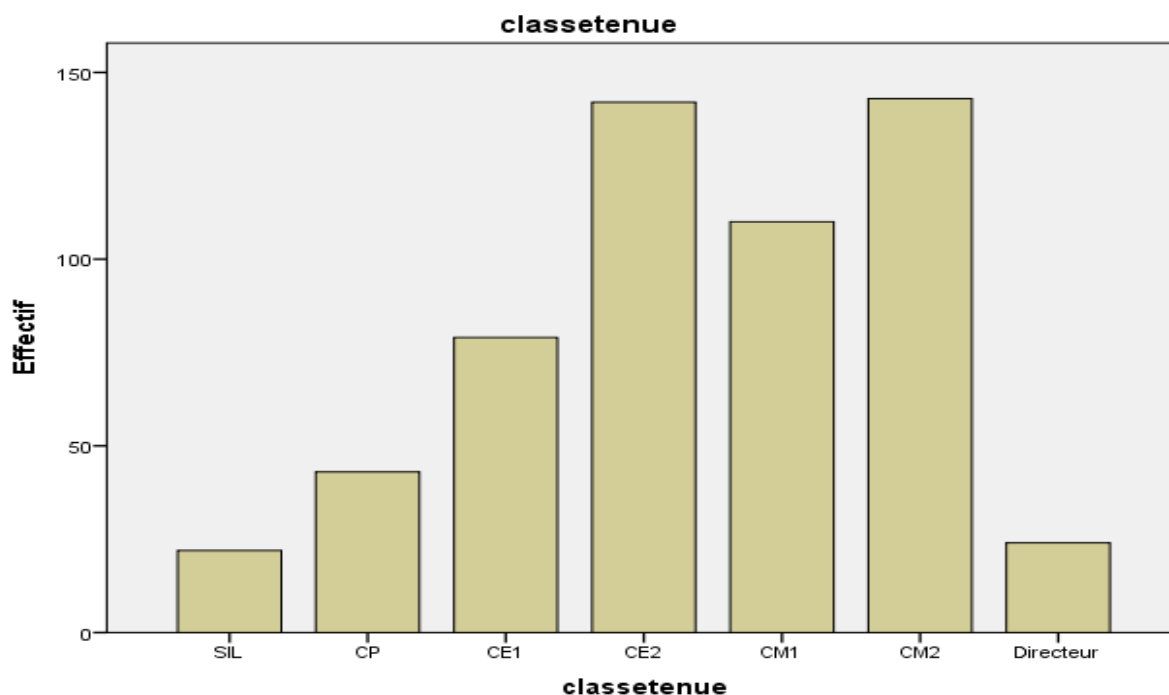


Au regard du tableau ci-dessus, on constate que : 325 participants (41,7%) ont une expérience de travail comprise entre [1-10[ans, 385 participants (49,4%) ont une expérience de travail comprise entre [10-20[ans [36-45[ans et 70 participants (9,0%) ont une expérience de travail comprise entre [20-30[ans. Ces statistiques montrent que la majorité des participants de cette étude ont une expérience de travail comprise entre [10-20[ans. Ce résultat traduirait aussi le fait que, le choix des participants à cette étude tenait également compte de leurs expériences en tant qu'enseignant. L'expérience est fille du temps mis à une fonction.

Tableau 19: Répartition des participants en fonction de la classe tenue

		Classe tenue			
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	SIL	22	2,8	3,9	3,9
	CP	43	5,5	7,6	11,5
	CE1	79	10,1	14,0	25,6
	CE2	142	18,2	25,2	50,8
	CM1	110	14,1	19,5	70,3
	CM2	143	18,3	25,4	95,7
	Directeur	24	3,1	4,3	98,1
	Inspection	7	11,8	2,9	100,0
	Total	570	23,6	72,2	100,0
Manquante	Système manquant	217	27,8		
Total		780	100,0		

Source : présente étude Khalla (2024).



Au regard du tableau ci-dessus, on constate que : 22 participants (2,8%) sont des enseignants dans la classe de la SIL ; 43 participants (5,5%) sont des enseignants dans la classe de la CP ; 79 participants (10,1%) sont des enseignants dans la classe de la CE1 ; 142 participants (5,5%) sont des enseignants dans la classe de la CE2 ; 110 participants (14,1%) sont des enseignants dans la classe de la CM1 ; 143 participants (5,5%) sont des enseignants dans la classe de la CM2 ; 24 participants (5,5%) sont des Directeurs d'école. Ces statistiques montrent que la majorité des participants de cette étude sont des enseignants de la classe de CM2.

Tableau 20: Répartition des participants en fonction de leur statut et localité

Arrondissement	Directeurs	Enseignants	Inspecteurs	Total
Ndjamena 1	5	146	1	152
Ndjamena 2	3	156	1	160
Ndjamena 3	6	37	1	44
Ndjamena 4	4	67	1	72
Ndjamena 5	5	94	1	100
Ndjamena 6	4	63	1	68
Ndjamena 7	5	178	1	184
Total	32	741	7	780

Source : présente étude Khalla (2024).

La lecture du tableau ci-dessus indique que 7 arrondissements ont été retenus soient les arrondissements de Ndjamena 1 à 7 pour un total de 32 écoles et par ricochet 32 directeurs et 7 inspecteurs. La plus grande partition revient aux enseignants principalement ciblés dans cette étude avec un score de 741 enseignants de 7 arrondissements et de 32 écoles publiques primaires.

Scores moyens des participants sur la formation pédagogique initiale et continue des enseignants

Tableau 21: Répartition des participants en fonction de la pratique du stage

	M	ET
Dans l'exercice de votre métier, vous programmez plusieurs sessions de stage pour vos enseignants	2,08	1,09
Les expériences concrètes sont vécues en situation de stage par les enseignants	1,92	,83
En situation de stage les relations pédagogiques sont établies avec les enseignants	1,70	,93
Les rapports d'observation lors des stages sont exigés aux enseignants	1,69	,84
Les rapports desdites observations sont scrupuleusement évalués par les inspecteurs	1,90	,80
Il est exigé aux enseignants de partager les innovations pédagogiques avec leurs enseignants	1,94	,78
Les activités de développement professionnelles sont proposées durant les stages	2,02	,80
Lors du stage, une variété de méthodes d'enseignement sont utilisées (instruction directe, apprentissage collaboratif, technologique)	1,82	,73
Le Pourcentage de présence aux sessions de stage est toujours élevé	1,89	,77
Dans l'exercice de votre métier, vous organisez régulièrement des journées pédagogiques	1,63	,75
Si oui, plusieurs enseignants participent à ces journées pédagogiques	1,69	,82
Moyenne pondérée générale	1,81	0,75

Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus présente les moyennes des participants sur l'échelle de la pratique du stage. Nous observons de manière globale que les participants sont convaincus qu'il y'a effectivement pratique du stage lors de leur formation (M=1,81 ; ET=1,094). Spécifiquement, nous observons que les participants pensent que dans l'exercice de leur métier, ils programment plusieurs sessions de stage pour leurs enseignants (M=2,08 ; ET=1,09). Ils affirment également

que les expériences concrètes sont vécues en situation de stage par les enseignants (M=1,92 ; ET=,83). Ils estiment aussi qu'en situation de stage les relations pédagogiques sont établies avec les enseignants (M=1,70 ; ET=,93). Pour eux, les rapports d'observation lors des stages sont exigés aux enseignants (M=1,69 ; ET=,84), les rapports desdites observations sont scrupuleusement évalués par les inspecteurs (M=1,90 ; ET=,80). Il est exigé aux enseignants de partager les innovations pédagogiques avec leurs enseignants (M=1,94 ; ET=,78). De plus, ils affirment que les activités de développement professionnelles sont proposées durant les stages (M=2,02 ; ET=,80). En plus ils affirment que lors du stage, une variété de méthodes d'enseignement sont utilisées (instruction directe, apprentissage collaboratif, technologique) (M=1,82 ; ET=,73). Pour eux, le Pourcentage de présence aux sessions de stage est toujours élevé (M=1,89 ; ET=,77). Dans l'exercice de votre métier, ils estiment qu'on organise régulièrement des journées pédagogiques (M=1,63 ; ET=,75) et plusieurs enseignants participent à ces journées pédagogiques (M=1,69 ; ET=,82). Globalement, les résultats relatifs à la formation pédagogique initiale et continue des enseignants indiquent une effectivité en matière de formation pédagogique des enseignants, du fait que la plus part des répondants reçoivent des formations avant l'entrée en fonction et durant l'exercice de ladite fonction. Ces pratiques d'accompagnement pédagogiques sont susceptibles de renforcer les aptitudes et compétences des enseignants pour plus de performance et d'efficacité dans l'accompagnement des apprenants. Ce qui nous amène à conclure que la pratique des formations initiale et continue constitue un outil efficace de professionnalisation des enseignants, gage d'une efficacité pédagogique.

Tableau 22: Répartition des participants en fonction des activités pédagogiques de la formation

	M	E-T
Les cours magistraux sont dispensés au cours de vos formations pédagogiques	2,03	,963
Ces cours magistraux sont soutenus par des travaux dirigés et/ou pratiques	2,14	,824
Il est souvent organisé au cours de la formation de séminaires sur la pédagogie avec l'APC	2,43	,916
Il est souvent organisé au cours de la formation de séminaires sur la pédagogie inclusive	2,47	1,064
Lors des formations pédagogiques, l'élaboration des éventuels plans de cours est fortement recommandée aux enseignants	2,04	1,042

Au cours de la formation, certaines ressources pédagogiques sont développées par les enseignants	1,63	,720
Au sortir de la formation, les plans d'amélioration professionnelle des enseignants sont élaborés par les élèves - enseignants	1,82	,872
Chacun des enseignants est contraint de proposer un projet pédagogique innovant au sortir de la formation	2,24	,985
Les enseignants sont aussi formés en pratique de digitalisation des enseignements	2,58	1,149
Les enseignants sont formés avec des exemples relatifs aux situations réelles de vie	1,85	1,054
Moyenne pondérée générale	2,06	1,04

Source : présente étude Khalla (2024).

La lecture du tableau ci-dessus présente les moyennes des participants sur l'échelle des activités pédagogiques de la formation. L'on peut lire de manière précise et en suivant la moyenne pondérée que les participants sont convaincus qu'il existe effectivement des activités pédagogiques au cours de la formation soit ($M=2,06$; $ET=1,04$). Concrètement, l'on observe que les participants pensent que les cours magistraux sont dispensés au cours de leurs formations pédagogiques soit ($M=2,03$; $ET=,96$). Aussi, en moyenne cumulée, ils affirment également que ces cours magistraux sont soutenus par des travaux dirigés et/ou pratiques avec ($M=2,14$; $ET=,82$). De même, leurs estimations sont qu'il est souvent organisé au cours de la formation de séminaires sur la pédagogie avec l'APC ($M=2,43$; $ET=,91$) d'une part d'autre part, il est souvent organisé au cours de la formation des séminaires sur la pédagogie inclusive avec ($M=2,04$; $ET=1,04$), aussi, il mentionné que lors des formations pédagogiques, l'élaboration des éventuels plans de cours est fortement recommandée aux enseignants soit une moyenne de ($M=1,94$; $ET=,78$). De plus, ils affirment qu'au cours de la formation, certaines ressources pédagogiques sont développées par les enseignants avec une moyenne relative de ($M=1,63$; $ET=,872$). Dans le même sens, ils affirment qu'au sortir de la formation, les plans d'amélioration professionnelle des enseignants sont élaborés par les élèves – enseignants avec ($M=1,82$; $ET=,87$). En faveur d'un projet pédagogique, les participants pensent que chacun des enseignants est contraint de proposer un projet pédagogique innovant au sortir de la formation. On note à ce titre une moyenne de ($M=2,24$; $ET=,98$). Dans lesdites formations, les enseignants sont aussi formés en pratique de digitalisation des enseignements soit en moyenne ($M=2,58$; $ET=1,14$). Enfin, les enseignants en

moyenne estiment être formés avec des exemples relatifs aux situations réelles de vie d'où la moyenne de (M=1,85 ; ET= 1,05).

Les résultats statistiques ainsi obtenus, traduisent que les activités de formation pédagogique sont effectives et orientées vers les enseignants. Lesdites activités s'inscrivent dans le cadre de l'accompagnement pédagogique en matière d'amélioration des techniques, méthodes, approches souvent utilisés par les enseignants au cours de l'exercice de leur fonction. Dans ce sens, Perrenoud (2005) puis Lebrun (2009) pensent que ces activités de formation constituent un socle d'acquis pour les enseignants et des outils d'adaptions aux changements sociaux, technologiques et éducatifs afin de répondre efficacement aux besoins de leurs élèves. La pédagogie étant en pleine mutation au sens de l'environnement changeante, les enseignants doivent s'adapter aux nouvelles pratiques et s'appropriier les nouvelles approches pédagogiques notamment l'inclusion, l'enseignement différencié et aussi l'approche par les compétences. L'on comprend à ce titre que la pratique des activités pédagogique pour les enseignants est indispensable au processus de professionnalisation des enseignements, moyen d'atteindre une éducation de qualité durable au primaire.

Tableau 23: Répartition des participants en fonction des curricula de formation

	M	E-T
Les programmes sont élaborés suivant les besoins clairement identifiés	1,62	,75
Les programmes de formations élaborés reposent sur un cadre d'orientation curriculaire opérationnel	1,78	,84
Les modules de formation proposés tiennent compte de l'innovation pédagogique	1,59	,66
Les programmes pédagogiques sont élaborés selon l'approche d'enseignement en vigueur (APC)	1,56	,70
La conception des programmes définit clairement les objectifs d'apprentissage (SMART)	1,69	,82

Le niveau d'alignement des programmes aux besoins identifiés est fortement appréciable	2,20	,80
Les contenus d'apprentissage proposent des ressources d'apprentissage et des supports pédagogiques innovants	1,93	,84
En termes de coût, vos formations sont efficaces par rapport à d'autres programmes de formation similaires	2,24	1,06
Les programmes de formation transforment les politiques éducatives en action éducative	1,72	,81
Le niveau d'intégration des technologies éducatives dans les programmes est appréciable	1,99	,98
Moyenne générale pondérée	1,98	0,96

Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus présente les moyennes des participants sur l'échelle des curricula de formation. L'on observe suivant la moyenne pondérée que les participants sont d'avis que les curricula de formation sont clairement définis en faveur de la formation des enseignants. A ce titre, on note une moyenne pondérée de (M=1,98 ; ET=0,96). Plus précisément, l'on observe que les programmes sont élaborés suivant les besoins clairement identifiés soit (M=1,62 ; ET=,75). En parallèle, ils pensent également que les programmes de formations élaborés reposent sur un cadre d'orientation curriculaire opérationnel d'où la moyenne (M=1,78 ; ET=,84). De même, ils estiment que les modules de formation proposés tiennent compte de l'innovation pédagogique (M=1,55 ; ET=,66). Aussi, les programmes pédagogiques sont élaborés selon l'approche d'enseignement en vigueur (APC) avec une moyenne pas très forte de (M=1,56 ; ET=,70). Il mentionné en moyenne (M=1,69 ; ET=,82) que la conception des programmes définie clairement les objectifs d'apprentissage (SMART). De plus, ils estiment que le niveau d'alignement des programmes aux besoins identifiés est fortement appréciable soit (M=2,20 ; ET=,80). Dans le même sens, ils affirment que les contenus d'apprentissage proposent des ressources d'apprentissage et des supports pédagogiques innovants avec (M=1,93 ; ET=,84). Pour ce qui est de l'adéquation formation / coût, les enseignants pensent en moyenne (M=2,24 ; ET=1,06) que

leurs formations sont efficaces par rapport à d'autres programmes de formation similaires. En matière d'impact, on peut dire en moyenne soit ($M=1,72$; $ET= ,81$) que les programmes de formation transforment les politiques éducatives en action éducative. En dernière analyse, l'on note que pour les enseignants en moyenne ($M=1,99$; $ET= ,98$), le niveau d'intégration des technologies éducatives dans les programmes est appréciable.

Mieux encore les résultats montrent que le dispositif de formation doit s'adosser sur les curricula préalablement élaborés afin de donner un contenu pratique à la formation. Il est ainsi évident, au regard des résultats de terrain ci-dessus que la réussite d'un programme de formation dépend fortement des curricula. Ces derniers doivent être corrélés non selon à l'environnement mais aussi construit suivant le besoin préalablement identifié. Le curriculum est une clé susceptible d'orienter la formation pédagogique initiale et continue des enseignants du primaire. Il se doit donc d'être efficacement construit et en adéquation avec l'environnement d'apprentissage.

Tableau 24: Répartition des participants en fonction de la pratique effective de la formation continue

	M	E-T
Dans l'exercice de votre profession, vous organisez régulièrement des activités de formation continue	1,56	,758
Le pourcentage d'enseignants participant à des activités de formation continue est élevé	1,85	,714
Au cours de la formation, les stratégies de transformation des pratiques enseignantes adaptées aux besoins des élèves sont proposées	1,82	,668
Cette formation vise également à transformer les pratiques enseignantes en les adaptant aux contextes éducatifs changeants	1,79	,708
Cette formation met l'accent sur l'acquisition des savoirs professionnels théoriques et pratiques aux enseignants	1,44	,810

Les pratiques de formation continue permettent la valorisation et la reconnaissance du métier de l'enseignant	1,42	,654
La formation continue développe la maîtrise de compétences spécifiques liées à l'enseignement/ apprentissage	1,52	,726
La formation continue favorise chez les enseignants l'adoption d'une posture réflexive et éthique	1,58	,788
Les activités de formation continue sont alignées aux besoins identifiés des enseignants et des élèves	1,66	,677
La formation continue contribue à une augmentation de la satisfaction des enseignants au travail et à une diminution de l'épuisement professionnel	1,53	,785
Dans l'exercice de vos fonctions, vous inspectez régulièrement les enseignants dans leurs salles de classe	1,73	,792
Moyenne pondérée générale	1,55	0,76

Le tableau ci-dessus portant sur l'effectivité de la formation continue ressort les moyennes des enquêtés sur l'échelle de la formation continue en faveur des enseignants du primaire publique. L'on observe de façon globale que les enquêtés partie prenante de cette étude sont d'avis qu'il existe effectivement des formations continue mesurées à une moyenne pondérée de ($M=1,55$; $ET=,076$), moyenne relativement faible traduisant une insuffisance des pratiques de formation continue en faveur des enseignants des arrondissements ciblés dans cette étude. Ainsi, les inspecteurs affirment qu'en moyenne ($M=1,56$; $ET=,75$), dans l'exercice de leur profession, ils organisent régulièrement des activités de formation continue dans leurs circonscriptions. Ils affirment également que le pourcentage d'enseignants participant à des activités de formation continue est élevé soit ($M=1,86$; $ET=,71$). Associés aux directeurs d'écoles, deuxième strate de cet échantillon, ils estiment aussi qu'au cours de la formation, les stratégies de transformation des pratiques enseignantes adaptées aux besoins des élèves sont proposées ($M=1,82$; $ET=,66$). Globalement, les participants soit une moyenne de ($M=1,79$; $ET=,70$), estiment cette formation vise également à transformer les pratiques enseignantes en les adaptant aux contextes éducatifs changeants. Dans ce sens, en moyenne ($M=1,44$; $ET=,81$), cette formation met l'accent sur

l'acquisition des savoirs professionnels théoriques et pratiques aux enseignants. Aussi, les participants sont en moyenne d'avis que les pratiques de formation continue permettent la valorisation et la reconnaissance du métier de l'enseignant soit ($M=1,44$; $ET=,65$). De plus, ils affirment que la formation continue développe la maîtrise de compétences spécifiques liées à l'enseignement/ apprentissage avec ($M=1,42$; $ET=,72$). En plus ils affirment en moyenne pondérée ($M=1,58$; $ET=,78$), que la formation continue favorise chez les enseignants l'adoption d'une posture réflexive et éthique d'une part. D'autre part que les activités de formation continue sont alignées aux besoins identifiés des enseignants et des élèves soit la moyenne de ($M=1,66$; $ET=,67$). Bien plus, suivant la moyenne de ($M=1,53$; $ET=,78$), la formation continue contribue à une augmentation de la satisfaction des enseignants au travail et à une diminution de l'épuisement professionnel et plusieurs enseignants participent à ces journées pédagogiques. En fin, pour les inspecteurs, dans l'exercice de leurs fonctions, ils inspectent régulièrement les enseignants dans leurs salles de classe soit une moyenne de ($M=1,73$; $ET=,79$).

Les résultats groupés ainsi obtenus traduisent la nécessité d'une formation continue pour les enseignants du primaire. Elle contribue entre autres à renforcer les aptitudes professionnelles des enseignants à travers les outils d'amélioration des pratiques enseignantes développées. L'on comprend dans ce sens, le point de vue de Perrenoud (2001) soulignant l'importance de développer diverses compétences professionnelles chez les enseignants, en les encourageant à remettre en question leurs pratiques, à essayer de nouvelles approches pédagogiques et à favoriser une culture de collaboration au sein de leurs écoles. L'objectif de cette formation continue est multiple, et devrait être effective dans chaque école et orientée aux besoins des enseignants en matière de développement professionnel. L'on note également qu'à contrario, notamment en l'absence de formation continue, le développement professionnel des enseignants du primaire serait compromis et, la professionnalisation des enseignements pour une efficacité scolaire remise en doute.

Tableau 25: Répartition des participants en fonction du développement des compétences professionnelles des enseignants

	M	E-T
--	---	-----

Les stratégies d'enseignement des enseignants sont variées et innovantes	1,81	,803
Les enseignants enseignent en utilisant régulièrement des supports numériques	2,44	1,16
Les enseignants participent régulièrement à des communautés d'apprentissage professionnel	2,22	1,08
Les résultats scolaires des élèves augmentent progressivement	1,68	,84
Les enseignants enseignent en utilisant des supports numériques inclusifs	2,28	,98
Les enseignants évaluent en respectant les normes de l'APC	1,71	,82
Tu reçois régulièrement des commentaires positifs des élèves sur leurs enseignants	1,82	,67
L'engagement professionnel des enseignants augmente au détriment de la démotivation	1,85	,88
Les enseignants enseignent en utilisant des situations réelles de vie	1,70	,73
Les enseignants collaborent et partagent des meilleures pratiques professionnelles avec leurs collègues	1,66	,65
Moyenne pondérée générale	1,63	0,65

Source : présente étude Khalla (2024).

Le tableau ci-dessus axé sur le développement des compétences professionnelles des enseignants continue d'indiquer les moyennes des participants sur l'échelle y afférente, notamment l'échelle portant sur le développement des compétences professionnelles. L'on constate de manière globale que les participants sont convaincus que le développement des compétences professionnelles est susceptible d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants à une moyenne pondérée de ($M=1,63$; $ET=,065$). Dans ce sens, les participants affirment que les stratégies d'enseignement des enseignants sont variées et innovantes soit en moyenne ($M=1,81$; $ET=,80$). Aussi, les enquêtés sont d'avis du fait que les enseignants enseignent en utilisant régulièrement des supports numériques dans l'exercice de leur profession, soit une moyenne de ($M=2,44$; $ET=1,16$). Ils affirment également que les enseignants participent régulièrement à des communautés d'apprentissage professionnel soit une moyenne de ($M=2,22$; $ET=1,08$). Ils estiment tout de même que les résultats scolaires des élèves augmentent progressivement avec en

moyenne ($M=1,68$; $ET=,84$). Globalement, les participants soit une moyenne de ($M=2,28$; $ET=,98$), pensent que les enseignants enseignent en utilisant des supports numériques inclusifs. Dans ce sens, pour en moyenne ($M=1,71$; $ET=,82$) des participants, les enseignants évaluent en respectant les normes de l'APC. Aussi, les enseignants sont moyennement d'avis qu'ils reçoivent régulièrement des commentaires positifs des élèves sur leurs enseignements soit ($M=1,44$; $ET=,65$). De plus, ils affirment que la formation continue développe la maîtrise de compétences spécifiques liées à l'enseignement/ apprentissage avec ($M=1,82$; $ET=,67$). En plus ils affirment en moyenne pondérée ($M=1,85$; $ET=,88$), que l'engagement professionnel des enseignants augmente au détriment de la démotivation d'une part. D'autre part que les enseignants enseignent en utilisant des situations réelles de vie soit la moyenne de ($M=1,70$; $ET=,73$). Bien plus, suivant la moyenne de ($M=1,66$; $ET=,65$), les enseignants collaborent et partagent des meilleures pratiques professionnelles avec leurs collègues.

Ce résultat se justifie également par le fait que le développement des compétences professionnelles des enseignants est capital aux pratiques pédagogiques en occurrence au primaire public. Il est objectivement nécessaire d'outiller davantage les enseignants afin d'obtenir un résultat escompté. Dans ce sens, Malet (2016) admet que le développement des compétences professionnelles chez les enseignants est reconnu comme une des éléments clés de la réussite éducative notamment en Afrique subsaharienne. Plus encore, Bourdoncle, (1991) parle de « développement professionnel », entendu comme le processus d'amélioration des connaissances, des compétences et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle indispensable à une carrière professionnelle.

5.2. Analyse Inférentielle

Dans cette sous-section un accent est mis sur l'analyse des facteurs principaux (La formation pédagogique initiale et continue et à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad). Il s'agit de ceux qui nous ont permis de formuler nos hypothèses de recherche. A cet effet, nous commençons par une analyse corrélacionnelle qui nous permettra de procéder à une analyse de la régression. Il sera question de mesurer les corrélacions de chaque modalité de notre variable indépendante (la pratique du stage, les activités pédagogiques de la formation, les curricula de formation et la pratique effective de la formation continue) avec le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.

Cette section sera organisée autour de deux principales articulations. Une première articulation portera une analyse corrélationnelle et puis une analyse de la régression. Il y sera question de mesurer les corrélations de chaque modalité de la variable indépendante avec le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad. Pour ce faire, nous avons choisi d’opérer les différents tests sur chacune des catégories des participants de cette étude.

Première hypothèse : la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad;

Nous avons fait l’hypothèse que la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad. Théoriquement cela signifie que plus la pratique du stage est effective plus favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire.

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre la pratique du stage et le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad sera significative.

Tableau 26: Corrélations entre pratique du stage et développement des compétences professionnelles des enseignants

Corrélations					
	MoyPS	MoyAP F	MoyCF	MoyPEF	MoyDC P
MoyPS	1				
MoyAPF	,622**	1			
MoyCF	,666**	,667**	1		
MoyPEF	,662**	,628**	,763**	1	
MoyDCP	,548**	,610**	,780**	,701**	1
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Source : données de terrain (2024).

Le Tableau ci-dessus présente la matrice de corrélation entre la pratique du stage et le développement des compétences professionnelles des enseignants. Nous observons une corrélation positive et significative ($r=,548$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que les participants

qui estiment que la pratique du stage est effective à travers l'accès pour tous les enseignants, le contenu des stages, la rédaction des rapports de stages, le partage des compétences acquises au cours de formation. Ils estiment également que cela participe développement des compétences professionnelles des enseignants perçu en termes de professionnalisation des enseignements, de partage des bonnes pratiques en matière d'enseignement, de croissance des performances des apprenants, de l'innovation pédagogique et l'engagement à la profession. Pour une analyse plus fine, nous allons recourir au test de régression linéaire.

Tableau 27: Régression des dimensions du développement des compétences des enseignants pour la première hypothèse (pratique du stage)

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,548 ^a	,300	,299	,47757

a. Valeurs prédites : (constantes), MoyPS

ANOVA ^a					
Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	76,139	1	76,139	333,831	,000 ^b
Résidu	177,443	778	,228		
Total	253,581	779			

a. Variable dépendante : MoyDCP

b. Valeurs prédites : (constantes), MoyPS

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	,932	,057		16,469	,000
MoyPS	,525	,029	,548	18,271	,000

a. Variable dépendante : MoyDCP

Source : données de terrain (2024).

Le tableau ci-dessus présente les régressions de la dimension pratique du stage par rapport au développement des compétences des enseignants. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 333,831$; $P= ,000$) et explique 30% de la variance dimension pratique du stage (r^2). A cet effet, il ressort que la pratique du stage est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P=,000$). Notre

première hypothèse est donc validée. Statistiquement via le résultat de la régression linéaire visant le poids factoriel de chacun des éléments, on peut conclure que la pratique des stages favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

Deuxième hypothèse : la pratique des activités pédagogiques de la formation favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad ;

Nous avons fait l'hypothèse que la pratique des activités pédagogiques de la formation favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad. Théoriquement cela signifie que la pratique des activités pédagogiques de la formation favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre la pratique des activités pédagogiques de la formation et le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad sera significative.

Tableau 28 : Corrélation entre pratique des activités pédagogiques de la formation et développement des compétences professionnelles des enseignants

Corrélations					
	MoyPS	MoyAPF	MoyCF	MoyPEF	MoyDCP
MoyPS	1				
MoyAPF	,622**	1			
MoyCF	,666**	,667**	1		
MoyPEF	,662**	,628**	,763**	1	
MoyDCP	,548**	,610**	,780**	,701**	1
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Source : données de terrain (2024).

Le Tableau ci-dessus présente la matrice de corrélation entre la pratique des activités pédagogiques de la formation et le développement des compétences professionnelles des enseignants. Nous observons une corrélation positive et significative ($r=,610$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que la majorité des participants estiment que si la pratique des activités

pédagogiques de la formation est effective estiment également que cela participerait au développement des compétences professionnelles des enseignants à travers la maitrise des nouvelles approches pédagogiques, le partage de l'expérience pédagogique meilleur, l'innovation pédagogique et l'appropriation du numérique comme outil pédagogique. Pour une analyse plus fine, nous allons recourir au test de régression linéaire.

Tableau 29: Régression des dimensions du développement des compétences des enseignants pour la deuxième hypothèse (pratique des activités pédagogiques de la formation)

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,610 ^a	,372	,371	,45232

a. Valeurs prédites : (constantes), MoyAPF

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	94,409	1	94,409	461,450	,000 ^b
Résidu	159,173	778	,205		
Total	253,581	779			

a. Variable dépendante : MoyDCP

b. Valeurs prédites : (constantes), MoyAPF

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	,719	,058		12,378	,000
MoyAPF	,565	,026	,610	21,481	,000

a. Variable dépendante : MoyDCP

Source : données de terrain (2024).

Le tableau ci-dessus présente les régressions de la dimension pratique des activités pédagogiques de la formation par rapport au développement des compétences des enseignants. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F = 461,450$; $P = ,000$) et explique 37% de la variance dimension des activités pédagogiques de la formation (r^2). A cet

effet, il ressort que la pratique des activités pédagogiques de la formation est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P=,000$). Notre deuxième hypothèse est donc validée.

Troisième hypothèse : les curricula de formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad ;

Nous avons fait l'hypothèse que les curricula de formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad. Théoriquement cela signifie que si les curricula de formation sont bien définis, cela favoriserait le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre les curricula de formation et le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad sera significative.

Tableau 30: Corrélation entre pratique les curricula de formation et développement des compétences professionnelles des enseignants

Corrélations					
	MoyPS	MoyAPF	MoyCF	MoyPEF	MoyDCP
MoyPS	1				
MoyAPF	,622**	1			
MoyCF	,666**	,667**	1		
MoyPEF	,662**	,628**	,763**	1	
MoyDCP	,548**	,610**	,780**	,701**	1
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Source : données de terrain (2024).

Le Tableau ci-dessus présente la matrice de corrélation entre les curricula de formation et le développement des compétences professionnelles des enseignants. Nous observons une corrélation positive et significative ($r=,780$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que les participants qui estiment que les curricula de formation sont effectifs dans la formation initiale et continue des enseignants. Ils estiment également que cela participe développement des compétences professionnelles des enseignants en termes de professionnalisation des pratiques pédagogiques,

professionnalisation des enseignements et acquisition des expériences en matière de pédagogie. Pour une analyse plus fine, nous allons recourir au test de régression linéaire.

Tableau 31: Régression des dimensions du développement des compétences des enseignants pour la troisième hypothèse (curricula de formation)

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,780 ^a	,608	,607	,35762

a. Valeurs prédites : (constantes), MoyCF

ANOVA ^a					
Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Régression	154,083	1	154,083	1204,800	,000 ^b
1 Résidu	99,499	778	,128		
Total	253,581	779			

a. Variable dépendante : MoyDCP

b. Valeurs prédites : (constantes), MoyCF

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	,456	,044	,780	10,353	,000
1 MoyCF	,798	,023		34,710	,000

a. Variable dépendante : MoyDCP

Source : données de terrain (2024).

Le tableau ci-dessus présente les régressions de la dimension pratique des curricula de formation par rapport au développement des compétences des enseignants. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 1204,800$; $P= ,000$) et explique 61% de la variance dimension pratique des curricula de formation (r^2). A cet effet, il ressort que la pratique des pratiques des curricula de formation est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P=,000$). Notre troisième hypothèse est donc validée.

Quatrième hypothèse : les activités pédagogiques de la formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad ;

Nous avons fait l'hypothèse que les activités de la formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad. Théoriquement cela signifie que la tenue effective des activités pédagogiques de la formation est susceptible de favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants du primaire

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre les activités pédagogiques de la formation et le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad sera significative.

Tableau 32: Corrélation entre pratique les curricula de formation et développement des compétences professionnelles des enseignants

Corrélations					
	MoyPS	MoyAPF	MoyCF	MoyPEF	MoyDCP
MoyPS	1				
MoyAPF	,622**	1			
MoyCF	,666**	,667**	1		
MoyPEF	,662**	,628**	,763**	1	
MoyDCP	,548**	,610**	,780**	,701**	1
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Source : données de terrain (2024).

Le Tableau ci-dessus présente la matrice de corrélation entre les activités pédagogiques de la formation et le développement des compétences professionnelles des enseignants. Nous observons une corrélation positive et significative ($r=,701$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que les participants qui estiment que les activités pédagogiques de la formation sont effectives estiment également que cela participe développement des compétences professionnelles des enseignants. Pour une analyse plus fine, nous allons recourir au test de régression linéaire.

Tableau 33: Régression des dimensions du développement des compétences des enseignants pour la quatrième hypothèse (pratique effective de la formation continue)

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,701 ^a	,492	,491	,40688

a. Valeurs prédites : (constantes), MoyPEF

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	124,784	1	124,784	753,757	,000 ^b
1 Résidu	128,797	778	,166		
Total	253,581	779			

a. Variable dépendante : MoyDCP

b. Valeurs prédites : (constantes), MoyPEF

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	A	Erreur standard	Bêta		
1 (Constante)	,732	,046	,701	16,070	,000
MoyPEF	,729	,027		27,455	,000

a. Variable dépendante : MoyDCP

Source : données de terrain (2024).

Le tableau ci-dessus présente les régressions de la dimension pratique effective de la formation continue par rapport au développement des compétences des enseignants. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 1204,800$; $P= ,000$) et explique 61% de la variance dimension pratique effective de la formation (r^2). A cet effet, il ressort que la pratique effective de la formation est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P=,000$). Notre quatrième hypothèse est donc validée.

5.3 Analyse de Contenu thématique

Conclusion

Dans l'ensemble, les résultats montrent que la formation pédagogique initiale et continue est liée (corrélation) et explique (régression) la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad. Ce résultat s'observe quel que soit la catégorie interrogée (Inspecteurs, Directeurs et

Enseignants). Il s'avère donc indispensable de poursuivre avec la formation pédagogique initiale et continue afin de motiver davantage les enseignants pour une bonne efficacité. Cette formation pédagogique initiale et continue doit davantage être accentuée auprès des enseignants sur : la pratique du stage, les curricula de formation, les activités pédagogiques, et la pratique effective de la formation continue qui sont les facteurs les plus prégnant comme explicatifs de la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad. La perception globale en matière de formation pédagogique initiale et continue est davantage considérée comme un facteur explicatif de la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Dans le sens de notre étude, interpréter ou discuter les résultats consiste à leur donner un sens, une signification. Une réflexion que l'on mène sur lesdits résultats à partir de la problématique et du cadre théorique. Il s'agit de tirer des leçons issues de l'analyse des données collectées. En effet, l'interprétation est un mouvement de la pensée qui n'est pas toujours facilement dissociable de l'analyse, car elle porte, elle aussi, sur les données, mais en cherchant à aller plus loin (Angers, 1992, p.323). Demers (1982, p. 181), cité par Angers (1992, p.324), affirme même que « *l'interprétation est une argumentation logique qui a pour but de situer vos résultats quant à leur portée* ». Autrement dit, ce chapitre se situe dans le prolongement du précédent et permet de tenir un autre substrat relativement à la problématique.

Cette discussion des résultats tourne autour de 4 éléments qui sont pris simultanément, dans le présent cas. On distingue : les éléments déjà rencontrés (résultats), la portée théorique et pratique des éléments identifiés (théorie relative au sujet), les éléments nouveaux spécifiques du sujet (la confirmation de l'hypothèse), les éléments d'intérêt à prolonger (propositions). A cet effet, il n'est pas superflu de rappeler qu'au précédent chapitre, l'analyse des données a permis de vérifier que la formation pédagogique initiale et continue contribue à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad

6.1. DISCUSSION DES RESULTATS

La discussion desdits résultats est fonction des différentes hypothèses préalablement formulées puis testées à la corrélation de Pearson et la régression linéaire, aussi, ces résultats ont été soutenus par l'analyse de contenu thématique.

6.1.1. Discussion relative à la pratique du stage et le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire

Suivant l'hypothèse que la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad, les résultats indiquent une corrélation positive et significative ($r=,548$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que la pratique du stage est

effective à travers l'accès pour tous les enseignants, le contenu des stages, la rédaction des rapports de stages, le partage des compétences acquises au cours de formation. Ils estiment également que cela participe développement des compétences professionnelles des enseignants perçu en termes de professionnalisation des enseignements, de partage des bonnes pratiques en matière d'enseignement, de croissance des performances des apprenants, de l'innovation pédagogique et l'engagement à la profession. Aussi, la régression linéaire permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 333,831$; $P= ,000$) et explique 30% de la variance dimension pratique du stage (r^2). A cet effet, il ressort que la pratique du stage est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P=,000$).

Ces résultats font dans le sens des travaux de Perrenoud (2005) ; Maulini (2011) ; Nodjigoto Nanimian, (2016) ; Lebrun (2012) justifiant de la place essentielle qu'a la pratique du stage sur la professionnalisation des enseignants. Cette pratique facilite l'innovation pédagogique, innovation des pratiques enseignantes entre autres.

D'après le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC, 2010), deux raisons majeures incitent les enseignants à s'engager dans la formation : la réussite de leurs élèves et leur propre développement professionnel et personnel. Ces deux éléments jouent un rôle clé dans l'amélioration de l'image de la profession enseignante et, par conséquent, dans son attractivité. Il est désormais reconnu que la simple maîtrise de la matière et quelques compétences en communication ne suffisent pas pour transmettre efficacement des connaissances. La formation des futurs enseignants doit donc les préparer à maîtriser non seulement les contenus à enseigner, mais également les méthodes pédagogiques nécessaires à cet enseignement.

Selon Pineault (2010), la perspective professionnalisante en enseignement est fondée sur le courant constructiviste et porte sur l'expérience associée aux pratiques qui sont à la base du développement des connaissances et des compétences de l'enseignant. Comme le souligne Pineault (2010), un enseignant ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la perspective de l'apprenant ; c'est-à-dire qu'il doit être en contact intime avec les exigences de la mise en œuvre des stratégies cognitives, métacognitives et affectives nécessaires à un apprentissage durable. Le stage de formation constitue dès lors, pour les aspirants enseignants, une occasion privilégiée d'apprentissage et de développement professionnels par le réinvestissement des connaissances acquises et des compétences développées en faculté

d'éducation ou au centre de formation initiale, de même que par l'analyse réflexive à propos des pratiques pédagogiques expérimentées. Il s'agit ainsi d'une approche visant à la professionnalisation des enseignants.

Selon Pineault (2010), la perspective professionnalisante en enseignement est fondée sur le courant constructiviste et porte sur l'expérience associée aux pratiques qui sont à la base du développement des connaissances et des compétences de l'enseignant. Plus encore, tel que le souligne Pineault (2010), un enseignant ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la perspective de l'apprenant ; c'est-à-dire qu'il doit être en contact intime avec les exigences de la mise en œuvre des stratégies cognitives, métacognitives et affectives nécessaires à un apprentissage durable. Le stage de formation constitue dès lors, pour les aspirants enseignants, une occasion privilégiée d'apprentissage et de développement professionnels par le réinvestissement des connaissances acquises et des compétences développées en faculté d'éducation ou au centre de formation initiale, de même que par l'analyse réflexive à propos des pratiques pédagogiques expérimentées.

Parallèlement, Mahamat (2021) soutient que l'objectif de la formation continue des enseignants, en particulier à travers les stages, est de préparer les futurs professionnels de l'éducation à prendre en charge leurs responsabilités pédagogiques, à accompagner les élèves dans leur apprentissage, à favoriser leur développement global et à contribuer à la réussite éducative de tous les apprenants. En résumé, la formation initiale des enseignants constitue une étape cruciale pour renforcer leurs compétences professionnelles et les préparer à exercer leur métier avec compétence et dévouement. Cette formation, dans le sens de Perrenoud (2001) contribue à créer chez les enseignants une innovation pédagogique susceptible de renforcer leurs compétences.

Dans cette optique, la théorie de l'innovation pédagogique suggère que les enseignants peuvent être sensibilisés aux enjeux de la reproduction sociale et formés pour identifier et réduire les biais socio-économiques dans leur approche éducative. Cela peut inclure des méthodes visant à promouvoir la diversité des points de vue et des compétences, ainsi qu'à soutenir les élèves provenant de milieux défavorisés. Ainsi, il existe différentes perspectives sur l'échec scolaire des enfants issus des classes populaires au sein du système éducatif. D'un côté, certains considèrent que l'échec résulte de la domination sociale exercée par l'école. Dans ce contexte, former les enseignants à lutter contre l'échec revient à les préparer à devenir des acteurs politiques capables

de s'opposer à cette domination. D'un autre côté, d'autres estiment que les difficultés rencontrées par ces enfants sont d'ordre cognitif.

Dans ce contexte, former les enseignants à lutter contre l'échec scolaire revient à les préparer à devenir des acteurs politiques capables de s'opposer à la domination. D'un autre point de vue, les difficultés rencontrées par les enfants issus de milieux populaires peuvent être perçues comme des problèmes d'ordre cognitif. Dans ce cas, la formation des enseignants a pour but de les transformer en techniciens compétents, capables d'identifier et de résoudre ces difficultés cognitives. De plus, si les élèves prennent conscience du rôle de l'école dans la hiérarchie sociale, ils s'attendent à ce que les enseignants interviennent pour surmonter leurs obstacles. Enfin, l'inadéquation entre la culture scolaire et la culture ouvrière pourrait expliquer l'échec scolaire. Par conséquent, la formation des enseignants devrait se concentrer sur le développement de spécialistes du rapport au savoir. En somme, l'objectif est d'équiper les enseignants des compétences nécessaires pour faire face aux défis spécifiques rencontrés par les enfants des classes populaires. Globalement, l'objectif est de doter les enseignants des compétences nécessaires pour relever les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enfants des classes populaires dans le système scolaire (Cornet, 2013).

Les apprenants estiment qu'un enseignant idéal devrait être réceptif aux diverses cultures, religions et origines, et les mettre en valeur au sein de la classe. Ils insistent également sur l'importance d'accorder la parole aux élèves et d'écouter leurs idées et opinions. Un bon enseignant doit être conscient de ses propres biais et veiller à ne pas rejeter ou discriminer un élève. De plus, il est crucial d'encourager la diversité sociale dans la classe et de prendre en compte les expériences des familles des élèves. Établir une relation de confiance entre l'école et les familles est essentiel, tout en étant ouvert à la langue de l'autre. Néanmoins, il existe une tension entre l'établissement de ces relations et le traitement des difficultés cognitives, bien que ces deux dimensions soient fondamentales pour lutter contre la domination sociale (Cornet, 2013).

De plus, Cornet (2013) souligne qu'il existe une tension dans la formation continue des enseignants entre l'exigence de se focaliser sur des objectifs précis et celle de préparer les enseignants à faire face à une variété de situations. Actuellement, les enseignants sont encouragés à se spécialiser dans des domaines particuliers, comme la dysorthographe, pour mieux se préparer à des défis spécifiques. Cependant, cette spécialisation entraîne une

multiplication des cours et une baisse du taux de réussite dans l'enseignement supérieur. L'auteur avance qu'il est difficile de concilier l'accompagnement des futurs enseignants et les objectifs pédagogiques des écoles primaires et secondaires. Cornet (2013) préconise ainsi des réformes significatives dans la formation des enseignants pour résoudre ces contradictions, en soulignant la nécessité de conditions de formation adaptées. Il estime que des conditions de formation spécifiques sont nécessaires pour répondre à la fois aux besoins du public cible et aux objectifs poursuivis.

Guervil et Duchesne (2014) soutiennent que les recherches sur le transfert, au sens large, se concentrent principalement sur les apprentissages scolaires (Péladeau, Forget et Gagné, 2005 ; Presseau et Frenay, 2004 ; Tardif, 1999). En effet, lorsque l'on aborde le transfert dans le cadre de la pratique enseignante, cela se fait principalement dans une optique de développement de méthodes pédagogiques qui favorisent réellement le transfert des connaissances et des compétences des élèves (Tardif, 1999). Péladeau, Forget et Gagné (2005) soulignent que le faible taux de transfert observé chez les élèves entre les apprentissages scolaires généraux et leur vie quotidienne est l'une des raisons majeures qui justifient la nécessité de réviser les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans le cadre de la formation des enseignants, tout comme dans tout processus d'apprentissage, le transfert des compétences permet aux stagiaires d'appliquer sur le terrain les connaissances, les compétences pratiques et les attitudes qu'ils ont acquises. Il faut arriver, selon Presseau, Miron et Martineau, (2004) à établir l'articulation entre la théorie et la pratique car si les compétences permettent d'agir sur le monde, les savoirs, quant à eux, permettent d'abord et avant tout de le comprendre. Savoirs et compétences, s'ils se distinguent l'un de l'autre, agissent dès lors en interdépendance.

La formation continue via le stage constitue une source d'innovation pédagogique pour les enseignants selon la théorie de l'innovation pédagogique de Durand et Mousli, (2010). Aussi, Cros (2017), pense l'innovation pédagogique vise à répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants en créant des environnements d'apprentissage adaptables qui encouragent l'autonomie, la collaboration et la motivation intrinsèque. Pour comprendre comment les étudiants peuvent devenir des innovateurs, il faut d'abord comprendre les mécanismes sous-jacents. La capacité d'innovation est enracinée dans la capacité cognitive à être créatif, ainsi que dans les facteurs émotionnels et conatifs qui contribuent à générer de nouvelles idées ou de nouveaux objets. Cette créativité se caractérise par l'originalité, le dynamisme, la surprise,

l'authenticité et parfois l'utilité. Une fois qu'un produit ou un processus créatif est élaboré, il doit être diffusé et reconnu par son environnement pour être perçu comme innovant. En somme, l'innovation pédagogique et la promotion de la créativité jouent un rôle clé dans la formation d'apprenants innovants, capables de concevoir et de mettre en œuvre de nouvelles idées. Ainsi, l'innovation pédagogique met souvent l'accent sur les besoins et les intérêts des apprenants, en cherchant à établir des environnements d'apprentissage adaptés aux styles individuels, tout en favorisant l'autonomie, la collaboration et la motivation intrinsèque.

Selon la théorie de l'innovation pédagogique, cette pratique de stage doit favoriser l'intégration des TICE. L'innovation pédagogique se concentre sur l'utilisation créative des technologies pour enrichir les expériences d'apprentissage. Cela peut inclure des outils tels que des dispositifs mobiles, des plateformes en ligne, des simulations et des jeux sérieux, afin de créer des environnements d'apprentissage interactifs et captivants.

Le modèle de planification de l'intégration des technologies (TIP), élaboré par Amy Hutchison et Lindsay Woodward en 2014, vise à guider l'intégration efficace des technologies en classe. Ce modèle propose une approche systématique pour intégrer les technologies, en mettant l'accent sur une planification stratégique et une réflexion continue tout au long du processus éducatif. Il souligne l'importance de relier l'utilisation de la technologie à des objectifs pédagogiques pertinents, en tenant compte des besoins et des aspirations des apprenants (Hutchison & Woodward, 2014).

Les cinq phases décrites constituent un cadre pour l'intégration de la technologie dans les pratiques pédagogiques, selon Hutchison et Woodward (2014). La première phase concerne l'exploration des objectifs d'apprentissage, où il s'agit de définir les objectifs éducatifs et d'identifier comment la technologie peut les soutenir. La deuxième phase, dédiée à l'évaluation des besoins technologiques, implique que les enseignants examinent les technologies disponibles en se basant sur leur pertinence pédagogique plutôt que sur leur nouveauté ou leur popularité. La troisième phase, celle de la planification de l'intégration, consiste à élaborer des stratégies et des plans pour intégrer efficacement la technologie sélectionnée dans les activités d'enseignement. La phase de mise en œuvre se réfère à l'utilisation concrète de la technologie dans le cadre de l'enseignement, nécessitant une exécution rigoureuse des plans tout en restant flexible. Enfin, dans la phase d'évaluation et de réflexion, l'impact de l'intégration de la technologie sur le

processus d'apprentissage est examiné. Ce cadre souligne l'importance d'aligner l'utilisation de la technologie sur les objectifs pédagogiques et d'évaluer régulièrement son efficacité.

De plus, selon Desbiens, Borges et Spallanzani (2009), le stage supervisé est considéré comme un élément central de la formation à l'enseignement professionnel, mais il représente également un ensemble de défis. Ce moment peut s'avérer stressant, voire anxiogène, constituant un véritable test d'endurance (Kosnik, 2009 ; Kaldi, 2009). Pendant cette période, qui peut varier en durée et en intensité selon le niveau de formation et l'orientation des programmes, le stagiaire s'efforcera de répondre à diverses attentes (celles de l'institution de formation, de l'enseignant qui l'accueille, du formateur qui le supervise, ainsi que ses propres attentes), qui peuvent parfois sembler irréalistes. Il devra également établir des relations significatives avec les élèves et son enseignant associé, performer, et réévaluer ses visions idéalisées de lui-même en tant qu'enseignant face à des enjeux qui le dépassent, remettant en question sa personnalité, ses valeurs et ses connaissances.

Le stage supervisé ne pourra véritablement constituer un levier efficace pour le développement personnel et professionnel du stagiaire (Donnay et Charlier, 2008) que si l'équipe d'encadrement et le milieu d'accueil mettent en place les conditions et les ressources adéquates, et si l'engagement du stagiaire est suffisant tant en qualité qu'en quantité (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). À défaut, cette expérience risque de se transformer en une source d'inconfort, d'épuisement (Kosnik, 2009) et de conflits (Chaliès et Durand, 2000), entraînant des difficultés et des situations critiques souvent difficiles à gérer.

Une formation professionnalisante vise explicitement à préparer les individus à exercer durablement une profession reconnue et structurée. Elle repose principalement sur le développement des compétences nécessaires à l'exécution d'un acte professionnel, l'acquisition des connaissances qui le sous-tendent, ainsi que sur la socialisation au sein de la profession (Desbiens, Lepage, Gervais et Correa Molina, 2015). L'importance accrue accordée aux stages en enseignement témoigne de la conviction partagée par de nombreux formateurs d'enseignants, qui reconnaissent aujourd'hui leur contribution essentielle à l'initiation à la pratique enseignante (Cusset, 2011 ; Lepage et Gervais, 2007). Pour les futurs enseignants, ces stages représentent une occasion précieuse de mettre en pratique leur métier, de remettre en question certaines idées préconçues issues de leur propre parcours scolaire (Desbiens et al., 2009) et de développer une

compréhension plus réaliste et concrète de ce que signifie enseigner à des jeunes dans un cadre de scolarisation obligatoire.

Le stage supervisé représente souvent la première véritable opportunité pour le futur enseignant d'assumer pleinement son rôle et de faire face à de réels défis liés à l'apprentissage et à l'enseignement. Pour cette raison, il est fréquemment perçu comme l'activité la plus significative de la formation préparatoire à la profession d'enseignant (Portelance, 2009). C'est une expérience qui laisse une empreinte durable sur le stagiaire, tant par sa durée que par l'intensité des situations vécues.

Mais, l'accès au stage reste inégalement réparti entre l'offre et la demande notamment en zone rurale d'une part, d'autre part la pratique de stage chez les enseignants connaît des difficultés que certains auteurs ci-dessous soulignent Habak, Desbiens et Correa-Molina (en stage) identifient les difficultés rencontrées par les enseignants stagiaires, tant au niveau universitaire que lors de leurs stages, dans leurs activités académiques. Ces difficultés incluent une incompréhension des concepts abordés, des travaux réalisés de manière superficielle, ainsi qu'une incapacité à respecter les délais pour la soumission de travaux, de rapports de stage ou de documents administratifs, entre autres. Par ailleurs, ces stagiaires rencontrent également des problèmes dans leurs prestations professionnelles, tels que des retards fréquents, un engagement variable ou insuffisant dans les différentes responsabilités liées à l'enseignement, des interactions inappropriées avec le personnel scolaire, la direction ou les élèves, ainsi que des compétences professionnelles insuffisantes. Dans ce dernier cas, les difficultés peuvent concerner des connaissances, des compétences, des comportements, des attitudes ou une combinaison de ces éléments, qui ensemble, définissent une pratique jugée insatisfaisante (Ralph, 2010) et incompatible avec les normes locales.

La situation complexe vécue lors du stage est liée à un contexte où l'on fait face à un ou plusieurs obstacles, dont les causes peuvent être imputées au stagiaire, aux autres participants du stage, aux structures ou organisations impliquées, ou encore à l'interaction entre ces différents éléments. Cela entraîne des conséquences sur au moins un des acteurs ou une des structures associées aux stages, impactant de manière négative une ou plusieurs dimensions de la prestation de services de l'étudiant stagiaire (Habak et al., 2010).

En s'appuyant sur les recherches de Lewin (1951) concernant la théorie des champs, Habak et al. (2010) définissent la situation critique comme résultant d'un événement ou d'une série d'événements limités dans le temps, ou d'un ensemble de circonstances issues d'une séquence d'événements créant une situation difficile. Dans ce contexte, les forces du stagiaire interagissent de manière conflictuelle avec celles provenant d'une ou plusieurs dimensions de son environnement d'apprentissage. Cette interaction conflictuelle engendre des tensions, de la frustration, voire du stress, et peut parfois conduire à une désorganisation ressentie sur les plans corporel, affectif et cognitif. Face à cette situation critique, des actions décisives sont nécessaires pour prévenir ou résoudre une crise, amenant au moins un des acteurs à considérer l'échec comme une issue possible du stage.

À l'inverse, l'augmentation de la part de la formation consacrée aux stages depuis le milieu des années 1990 renforce l'idée que l'exercice du métier dans des conditions réelles est un élément clé dans le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants, ainsi que dans l'intégration de leurs composantes identitaires (MEQ, 2001). De nombreuses études mettent en avant l'importance de la pratique, de l'expérience, de l'expérimentation et de la découverte dans le parcours professionnel des enseignants (Tardif et Lessard, 1999).

Toutes les expériences vécues en milieu professionnel n'offrent pas le même potentiel de développement. Les situations difficiles, qui impliquent de nouveaux défis (parfois délicats ou même conflictuels), nécessitant une prise de risque, de l'initiative, de la créativité, de l'autocontrôle, une méthode rigoureuse et une capacité de réflexion, sont particulièrement propices à l'apprentissage (Lévy-Leboyer, 2009). Cela s'aligne avec les concepts d'apprentissage et de développement tels que décrits par Bronfenbrenner (1979) et Lewin (1951), qui exigent des transformations psychologiques profondes en matière de valeurs, de perspectives, de besoins, d'intérêts et de structure cognitive. Se confronter à de telles situations soulève la question du niveau de risque perçu lié à un éventuel échec.

Mais il faut dire que le stage ne représente qu'une opportunité potentielle de développement professionnel (Patroucheva, 2014). En effet, l'interaction entre les caractéristiques du stage et celles du stagiaire rend difficile la prévision des résultats réels de cette expérience (Desbiens et al., 2018). C'est pourquoi nous affirmons que les programmes de formation initiale à l'enseignement doivent examiner avec soin le cadre professionnalisant dans lequel ils envisagent d'intégrer le stagiaire, en tenant compte de ses orientations, des processus et

des moyens à privilégier. Étant donné qu'il s'agit de transformer les compétences et l'identité de l'individu, il est essentiel d'investir dans des conditions et des ressources pour un accompagnement adéquat, c'est-à-dire en adéquation avec les principes fondamentaux du dispositif professionnalisant choisi.

Aussi, accompagner une personne dans l'apprentissage d'un métier est une activité spécialisée. Dans un cadre où l'on cherche à transformer les difficultés et les échecs rencontrés en leviers pour favoriser l'apprentissage professionnel d'un futur enseignant, il est nécessaire de perfectionner la formation des formateurs, au-delà des propositions déjà présentes dans le cadre de référence sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires (Portelance et al., 2008). En s'appuyant sur la documentation examinée (Dobbins, 1996 ; Hmelo-Silver, 2004 ; Tawfik et al., 2015), nous pensons que ces formateurs pourraient bénéficier d'un développement de leurs compétences en ingénierie de la formation des enseignants, en s'appuyant sur l'expérience des situations professionnelles.

Cela leur permettrait d'évaluer et d'ajuster le niveau de difficulté des défis auxquels les stagiaires sont confrontés, ainsi que le degré d'inconfort qui en résulte. Ils devraient également apprendre à connaître et à modéliser la démarche de résolution de problèmes, à encourager la réflexion des stagiaires sur leurs conceptions initiales, leurs préoccupations et leur impact sur les difficultés et échecs rencontrés lors de la résolution de problèmes, la formulation d'hypothèses d'action, l'évaluation des scénarios, etc. Il est essentiel qu'ils soient capables de reconnaître quand un stagiaire a du mal à gérer ses émotions, sa frustration et sa motivation, afin de lui apporter le soutien nécessaire dans ces domaines. Enfin, ils doivent établir et maintenir des conditions et des ressources favorisant l'engagement des stagiaires dans les processus de résolution de problèmes.

6.1.2. La pratique des activités pédagogiques de la formation favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.

En rappel, le résultat de la corrélation entre la pratique des activités pédagogiques de la formation et le développement des compétences professionnelles des enseignants indique une corrélation positive et significative soit ($r=,610$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que si la pratique des activités pédagogiques de la formation est effective dans les écoles, le développement des compétences professionnelles sera atteint. Ce test de corrélation est soutenu par la régression linéaire qui indique que la dimension pratique des activités pédagogiques de la

formation par rapport au développement des compétences des enseignants. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 461,450$; $P= ,000$) et explique 37% de la variance dimension des activités pédagogiques de la formation (r^2). A cet effet, il ressort que la pratique des activités pédagogiques de la formation est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P=,000$).

Ces résultats ainsi présentés traduisent que la tenue des activités pédagogiques via un processus coordonné facilite le développement des compétences professionnelles des enseignants. Ils sont corroborés par les travaux de plusieurs auteurs notamment (Dupriez & Mons 2011 ; Dupriez & Malet 2013 ; Dutercq & Maroy 2014), (Malet, 2016). Aussi, ces résultats font état de ce que l'effectivité des activités pédagogiques facilite l'innovation pédagogique et la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad.

Les décideurs politiques considèrent la professionnalisation des enseignants et la qualité de l'enseignement comme des éléments clés pour la réforme et la réussite des élèves. Les enseignants sont perçus comme essentiels dans les systèmes éducatifs, mais ils peuvent être accablés par une lourde responsabilité qui freine leur développement professionnel. Ce phénomène de démoralisation, lié aux politiques de responsabilisation, est observé dans de nombreux systèmes éducatifs, y compris au Tchad.

Selon Malet (2016), les politiques de professionnalisation dans le secteur éducatif se sont concentrées sur la réforme des systèmes scolaires et les conditions de travail des enseignants. La formation, la socialisation et le développement des compétences professionnelles sont considérés comme des éléments essentiels à la réussite éducative. Toutefois, il existe une différence entre l'amélioration des performances individuelles et collectives, ce qui a engendré diverses conceptions de la professionnalisation et a influencé les programmes de formation des enseignants. Le contenu et les objectifs de cette formation varient en fonction de la nature de l'enseignement et des attentes spécifiques à chaque contexte. Des études comparatives ont mis en évidence l'impact de ces facteurs sur la formation des enseignants. En somme, l'importance des conditions de travail des enseignants et leur potentiel pour améliorer le système éducatif sont de plus en plus reconnus (Malet, 2016).

Les politiques de professionnalisation dans le secteur éducatif se sont surtout axées sur l'amélioration des systèmes d'enseignement et des conditions de travail des enseignants. Toutefois, une dichotomie se manifeste entre l'optimisation des performances individuelles et collectives, entraînant des interprétations variées de la professionnalisation, ce qui influence les programmes de formation des enseignants. La spécificité de l'enseignement et les attentes qui y sont liées dans un contexte donné façonnent l'approche de la formation des enseignants, laquelle impacte à son tour le contenu et les objectifs de cette formation. Au fil du temps, la reconnaissance de l'importance du milieu de travail des enseignants et de leur capacité à contribuer à l'amélioration du système éducatif a considérablement augmenté (Dupriez & Malet 2013). La théorie de Schulman sur les connaissances professionnelles aide à éclairer ces variations. Selon Schulman, les enseignants doivent acquérir des connaissances et compétences essentielles à la professionnalisation des enseignements.

Les nouveaux enseignants éprouvent souvent un sentiment d'impuissance face aux évolutions du secteur. Cette problématique préoccupe les décideurs politiques depuis plus de dix ans, d'autant plus que l'attractivité de la profession semble en déclin. Plusieurs recherches ont mis en lumière cette question (Cros & Obin, 2004 ; Eurydice, 2004 ; Hargreaves, 2003 ; Obin, 2002). Les défis rencontrés par les enseignants varient selon les régions et nécessitent des approches de gestion adaptées. Cela souligne les difficultés communes auxquelles les pays doivent faire face pour anticiper et s'ajuster à l'évolution et à la complexité croissante de la profession. Attirer, former et fidéliser les enseignants représente un enjeu majeur pour la plupart des nations, ce qui justifie l'appel à une professionnalisation accrue du métier, surtout dans le cadre d'un renouvellement massif.

Les enquêtes au Tchad et en Afrique subsaharienne montrent que les enseignants font face à un manque de reconnaissance et à des conditions de travail difficiles. Ils évoquent des problèmes tels que le manque de soutien, une charge de travail excessive, une faible autonomie et des salaires insuffisants. Au Tchad, l'appréciation de leur travail diminue après cinq ans, entraînant un épuisement professionnel accru, surtout chez les enseignants de plus de quarante ans. La profession, majoritairement féminisée (plus de 80 % des enseignants), connaît des taux de rotation élevés, ce qui suscite l'inquiétude des décideurs politiques. Cela souligne un malaise

significatif dans le secteur de l'enseignement, nécessitant une attention urgente (Mahamat, 2021 ; Njoya, 2020).

Le taux élevé de rotation des jeunes enseignants au Tchad soulève des préoccupations majeures, révélant les défis liés à leur soutien et formation. Le recours à des enseignants non permanents a des répercussions négatives sur l'État, qui investit dans l'éducation, ainsi que sur les écoles, les enseignants et les élèves, surtout en milieu urbain. Les raisons du départ des enseignants ne sont pas liées à l'enseignement en soi, mais plutôt à une charge de travail excessive, des pressions pour atteindre des objectifs, des comportements difficiles des élèves, un manque de reconnaissance sociale et des inégalités salariales. Ces facteurs fragilisent l'environnement professionnel et rendent difficile la rétention des enseignants.

Des études récentes indiquent une amélioration de l'image publique de la profession enseignante, avec un passage de la neuvième à la deuxième place en termes de fierté des parents pour leurs enfants dans ce métier, selon une enquête de 2003. Cependant, cette reconnaissance publique coexiste avec un épuisement moral des enseignants, notamment aux États-Unis. La rétention des enseignants, particulièrement parmi les jeunes (près de 40 % au Tchad ont moins de 30 ans), est devenue un enjeu politique majeur.

L'enseignement n'est plus uniquement une profession réservée aux jeunes, mais plutôt un domaine où les jeunes (Hargreaves 2003) peuvent expérimenter, bien que la projection professionnelle y soit restreinte, ce qui reflète la précarisation du travail dans les sociétés industrielles. Aux États-Unis, des recherches indiquent que la façon dont les jeunes enseignants envisagent leur carrière durant leurs premières années d'enseignement diffère de celle des générations antérieures : l'idée d'une carrière stable semble s'effacer au profit d'expérimentations aux durées incertaines, ce qui n'encourage pas une vision sereine de l'avenir professionnel (Johnson et al. 2004 ; Malet 2009). Ces évolutions ont des conséquences pour l'avenir qu'il est essentiel de prendre en compte.

Dans certains pays, les mesures d'appui aux nouveaux enseignants s'adressent à des enseignants pleinement qualifiés et en exercice, ce qui situe l'approche à la croisée des chemins entre la formation initiale et la formation continue. Ces mesures n'accordent pas de nouvelles qualifications, comme dans le cas de la formation continue, mais aident les nouveaux

enseignants à surmonter les diverses difficultés qu'ils peuvent rencontrer en tant que débutants dans la profession. Dans plusieurs pays européens, l'accompagnement des enseignants débutants se développe avant ou après la qualification depuis les années 2000.

Dans ce sens, la théorie de l'innovation pédagogique soutient que la tenue des activités pédagogique lors de la formation des enseignants facilite l'innovation pédagogique durable. A ce titre, l'innovation peut prendre différentes formes : processus d'amélioration continue, perturbation, efficacité, durabilité, etc. (Durance et Mousli, 2010). Il y a aussi le "degré d'innovation" ou la "capacité d'innovation". (Bédard et Béchard, 2009, p. 39). L'innovation peut être classée en deux catégories : incrémentale, qui améliore progressivement un produit ou un procédé, et disruptive, qui entraîne des changements radicaux dans un système. Par exemple, l'introduction de l'interdisciplinarité dans les lycées professionnels en France a transformé les pratiques pédagogiques en favorisant une approche collective et pluridisciplinaire. Cros (2017) mentionne également deux autres types d'innovation : le retrait, qui consiste à éliminer un artefact comme le manuel scolaire, et la frugalité.

En outre Cros (2015), aborde un concept indien visant à optimiser les ressources en utilisant les énergies renouvelables, tout en restant critique sur son application dans l'éducation pour éviter des réductions budgétaires. Elle propose des solutions axées sur le soutien aux structures locales, comme les bibliothèques et les collectivités, en encourageant la construction d'équipements avec les ressources disponibles, l'implication des étudiants et des parents, ainsi que l'utilisation des réseaux sociaux comme outils pédagogiques. Des initiatives telles que la gratuité des cours et les classes inversées sont également explorées.

Or, l'innovation, bien qu'elle soit un moteur de changement, peut engendrer des résistances et des tensions pour ceux qui l'initient et ceux qui l'expérimentent. Ce déséquilibre entre le connu et l'inconnu, ainsi qu'entre la continuité et la rupture, souligne que l'innovation doit être vue comme un facteur positif, axé sur le développement des compétences plutôt que sur le simple développement économique. Dans le secteur éducatif, le renouvellement des compétences est essentiel pour favoriser l'innovation. Selon Françoise Cros, l'innovation pédagogique profite à l'ensemble du système en permettant l'émancipation des acteurs, tout en posant le défi d'une amélioration continue et d'un dépassement des limites (Bédard et Raucourt, 2015).

L'innovation dans le domaine de l'éducation est un sujet d'intérêt depuis les années 1960, particulièrement en lien avec l'innovation sociale, qui a gagné en importance après les événements de mai. Ce concept est essentiel pour le progrès sociétal actuel. L'école doit relever des défis majeurs tels que le changement durable, les enjeux écologiques, la violence croissante et la complexité technologique. Sa mission inclut désormais de préparer les élèves à devenir des acteurs de l'innovation sociale et solidaire, dans une approche responsable visant le bien-être social. L'humain est au centre de cette réflexion, nécessitant une révision de la gouvernance éducative pour construire une société plus juste et favorable à l'épanouissement individuel.

D'après Cros (1997), la littérature recense plus de 300 définitions de l'innovation pédagogique, chaque domaine l'interprétant selon sa propre matrice disciplinaire (Astolfi, 2008). Cros (1997) décrit l'innovation pédagogique comme une nouveauté relative et contextualisée, entraînant un changement dans le cadre d'une action orientée vers un objectif dans un processus (p. 48). Par ailleurs, Cros (2004, p. 22) souligne que le militantisme pédagogique émerge en réponse à des problèmes concrets ou à des lacunes du système jugées inacceptables. Il peut également résulter d'une controverse entre différents acteurs, qui est alors prise en compte par une instance supérieure afin de modifier la situation (Durance, 2010 ; Durance et Mousli, 2010).

L'innovation pédagogique, fruit d'un processus créatif, améliore l'apprentissage des élèves à divers niveaux, incluant le corps enseignant, les programmes et les politiques éducatives. Bédard et Raucent identifient trois aspects clés : les conditions favorables, les tensions et la durabilité. Une approche holistique est nécessaire pour répondre aux besoins d'une société apprenante. L'évaluation de cette innovation représente un défi, car elle se manifeste sous différentes formes et doit être analysée tant comme un processus que comme un résultat. La recherche vise à comprendre et évaluer quantitativement ou qualitativement son impact.

Comment les élèves et les enseignants peuvent-ils devenir des innovateurs ? Pour appréhender ce phénomène, il est essentiel de comprendre les mécanismes qui le sous-tendent. La capacité cognitive qui permet aux individus d'innover est liée à leur créativité (Lubart et al., 2015 ; Vygotsky, 2004). La créativité se définit comme la faculté de produire une idée ou un objet nouveau (Lubart et al., 2015), d'être original et dynamique (Runco et Jaeger, 2012), tout en étant surprenant, authentique et parfois utile (Corazza, 2016). Cette aptitude nécessite des

éléments cognitifs, conatifs et émotionnels (Lubart et al., 2015). Une fois qu'un produit ou un processus a été créé, il doit être diffusé dans son environnement et reconnu pour être considéré comme une innovation. Au lieu de parler de reconnaissance, Cros préfère le terme « institutionnalisation » (Cros, 2017, p. 20) afin de souligner le concept de mise en œuvre et d'utilisation.

Par contre, selon Lebrun (2011), l'importance de comprendre le rôle des enseignants en lien avec leur formation et leur préparation à l'innovation pédagogique. Il cite une phrase de Lebrun qui établit un lien entre la conception de l'enseignement et l'apprentissage des étudiants. Bien que certains enseignants continuent d'adopter des méthodes traditionnelles, la question de leur formation à la fonction enseignante demeure complexe et conflictuelle, notamment en Algérie. Il est souvent considéré que la pédagogie dépend de la personnalité de l'enseignant, tandis que l'accent est mis sur le diplôme plutôt que sur les compétences pédagogiques.

Lebrun (2011) souligne que tout dispositif d'innovation pédagogique doit considérer les contenus, ressources, acteurs, objectifs, ainsi que les contextes socio-économiques et académiques. Les méthodes d'enseignement qui engagent les étudiants dans leur apprentissage sont essentielles et doivent être adaptées au contexte. Pour favoriser l'innovation dans la recherche et l'enseignement, il est crucial de fournir aux enseignants-chercheurs les ressources financières, techniques et logistiques nécessaires.

Bien plus encore, selon Dahmane (2021), pour répondre aux menaces et aux défis variés, il est essentiel d'entreprendre des actions, notamment dans le domaine de la pédagogie universitaire, afin de développer des solutions et d'élargir les horizons de la formation des diplômés. Nous soulignons l'importance de valoriser les enseignants et de leur fournir les ressources nécessaires pour bénéficier d'une formation initiale et continue de qualité. Dans ce sens, affirme que

« La formation initiale et continue se complètent mutuellement pour établir les bases du développement professionnel. La formation initiale prépare les futurs enseignants en leur fournissant les compétences essentielles à leur profession, tout en leur permettant d'avoir un premier regard critique sur les pratiques en classe et en leur offrant une période d'entraînement sur le terrain dans des contextes relativement « protégés », avec supervision et accompagnement. En revanche, la formation continue se concentre sur l'application, par les enseignants, du concept d'«

apprendre à apprendre » tout au long de la vie, ainsi que sur la mise à jour des connaissances dans divers domaines liés à l'enseignement, tels que la discipline, la psychologie et la pédagogie, ainsi que sur les méthodes d'enseignement ». (Cavalli, 2005 : 258).

Dahmane (2021) souligne l'importance de l'innovation pédagogique, notamment pour la formation continue des enseignants, en favorisant l'apprentissage tout au long de la vie et en actualisant les connaissances. Les réformes, axées sur l'efficacité et la rentabilité, sont nécessaires dans les universités, surtout pour ce type de formation. Il est essentiel d'assurer un suivi de la formation par la mise à jour des connaissances en pédagogie numérique, incluant des ressources en ligne et des outils de contrôle. De plus, une enquête auprès des étudiants d'autres établissements que celui d'Alger en l'occurrence, est recommandée pour développer un dispositif d'innovation pédagogique.

Dahmane (2021) souligne l'importance de développer des connaissances sur les innovations pédagogiques pour offrir des alternatives à un enseignement traditionnel de plus en plus inefficace. Bien que les impacts des innovations, comme les cours en ligne ou les capsules vidéo, sur les apprentissages des étudiants ne soient pas encore clairement mesurés, surtout en période de crise liée au COVID-19, il est crucial de valoriser les enseignants. Cela inclut leur fournir une formation adéquate, encourager des projets innovants et revitaliser l'intérêt pour l'enseignement supérieur en tenant compte des enjeux sociétaux. Il est également essentiel d'éduquer les décideurs à prioriser les intérêts des acteurs et à lutter contre l'échec dans l'enseignement supérieur à moyen et long terme.

6.1.3. Curricula de formation et le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

Les résultats statistiques obtenus indiquent une corrélation positive et significative ($r=,780$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que les participants qui estiment que les curricula de formation sont effectifs dans la formation initiale et continue des enseignants. Ils estiment également que cela participe développement des compétences professionnelles des enseignants en termes de professionnalisation des pratiques pédagogiques, professionnalisation des enseignements et acquisition des expériences en matière de pédagogie. Aussi, le résultat de la régression linéaire permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F=$

1204,800 ; $P = ,000$) et explique 61% de la variance dimension pratique des curricula de formation (r^2). A cet effet, il ressort que la pratique des pratiques des curricula de formation est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P = ,000$). Cela va dans le sens des plusieurs travaux notamment ceux de Ndang (2013), Rey et Carette, 2006 ; Romainville, 2008) qui indiquent globalement que la refonte des curricula a donné lieu à l'approche par les compétences en pratique pédagogique.

Rey et Carette (2006) puis Romainville (2008) estiment que cette approche semble faire de plus en plus d'adeptes, en particulier parmi les décideurs politiques et les administrateurs scolaires, pour qui elle présente un attrait indéniable. En raison de l'objectif commun d'assurer une qualité optimale, plusieurs pays ont décidé de réviser leurs programmes scolaires afin d'adopter une approche pédagogique favorisant le développement des compétences à l'école. Ce choix découle de la nécessité de répondre au défi de l'efficacité de l'éducation en améliorant la qualité des apprentissages, sans renoncer à l'ambition d'élargir l'accès à l'éducation et l'offre éducative. Confrontés à une crise générale de l'éducation et à un système éducatif en difficulté pour trouver ses marques, de nombreux responsables du secteur perçoivent l'APC comme une approche appropriée et bénéfique pour améliorer leurs systèmes éducatifs.

Selon Ndang (2013), la réforme de l'éducation basée sur les compétences a été mise en œuvre dans différents pays. En France, les écoles élémentaires ont établi des listes de compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin de chaque cycle, en plus du programme scolaire normal. La Belgique utilise des socles de compétences pour définir les compétences essentielles dans l'enseignement de base et secondaire inférieur, tandis que des listes de compétences terminales déterminent les compétences que les élèves doivent acquérir à la fin de l'enseignement secondaire. Au Québec, le programme scolaire est entièrement structuré autour des référentiels de compétences depuis 2000. La Suisse adopte également une approche par compétences, avec un plan d'études cadre pour les études gymnasiales, et certains cantons, comme Genève, présentent le programme de l'école primaire sous forme de référentiels de compétences. Ces réformes visent à donner la priorité au développement d'aptitudes et de compétences spécifiques chez les élèves, parallèlement aux connaissances académiques, afin de mieux les préparer aux défis futurs.

Le développement des compétences, la réflexivité et l'action professionnelle significative sont des indicateurs du développement professionnel. Selon Portelance, Martineau et Mukamurera (2014), l'évolution des pratiques est le résultat du développement des compétences. Vial (2009) suggère que cette croissance implique également une capacité réflexive et une compréhension de ses pratiques à la fois du point de vue personnel et du point de vue des pairs. En outre, Vanhulle (2013, 2014) affirme que l'appropriation de nouvelles connaissances professionnelles est essentielle pour un développement professionnel durable. Les enseignants construisent leurs connaissances professionnelles en puisant dans diverses sources telles que leur environnement, leur formation initiale, la littérature scientifique, leurs pairs et leurs expériences personnelles. Ces connaissances professionnelles sont une combinaison d'autres connaissances et sont affinées par des processus de conceptualisation et de régulation. En fin de compte, le développement des connaissances professionnelles est orienté vers la réalisation des objectifs propres à l'activité professionnelle de l'enseignant. Selon Nizet (2016), les savoirs de référence, qui proviennent de sources autres que l'expérience personnelle de l'enseignant, sont essentiels au développement des compétences professionnelles. Ce type de savoir est obtenu à partir de sources diverses telles que l'expérience, la science, l'institution ou la pratique. Il sert de catalyseur pour transformer les situations professionnelles réelles. Le processus d'intériorisation et de reconfiguration de ces connaissances se produit au contact de nouvelles informations ou expériences, ce qui permet de s'adapter à différents contextes et situations. La construction de savoirs professionnels à partir de références théoriques est cruciale pour le développement professionnel des enseignants, car elle permet d'améliorer les pratiques d'évaluation. Cette construction implique l'intériorisation de ressources telles que des concepts, des stratégies de résolution de problèmes et des modes de raisonnement, ainsi que le développement de la réflexivité. En résumé, l'acquisition et l'application des savoirs de référence contribuent à l'amélioration du développement professionnel des enseignants.

En parallèle, De Ketele (1996) ; Roegiers (2000, 2004) pensent que l'approche de la pédagogie de l'intégration, également connue sous le nom de développement des compétences de base, vise à doter les apprenants des compétences nécessaires pour s'intégrer dans le tissu socio-économique. La compétence est définie comme la capacité d'un individu à porter des jugements de valeur fondés sur des connaissances approfondies dans un domaine spécifique. Le curriculum

représente la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement et d'apprentissage tout au long d'un parcours éducatif. Il comprend les objectifs, le contenu, les activités, les approches d'apprentissage et les méthodes d'évaluation. L'approche par compétences est appliquée à différents éléments tels que les programmes, les manuels, les systèmes d'évaluation et la formation des enseignants (Rogiers, 2004). Cette approche implique l'analyse des situations de travail afin de déterminer les compétences requises pour accomplir les tâches et assumer les responsabilités de manière efficace. Cela garantit la pertinence de la formation par rapport aux situations de la vie réelle.

A contrario, selon Ndang (2013), les sociologues ont des points de vue différents sur la valeur des connaissances et leur inclusion dans les programmes scolaires. Certains affirment qu'il est important d'identifier les connaissances ayant une valeur universelle et de veiller à ce que les élèves des classes populaires aient accès à des contenus qui vont au-delà de leur vie quotidienne. Ils s'opposent aux réformes qui donnent la priorité aux compétences génériques et favorisent les disciplines spécifiques. D'autre part, certains chercheurs estiment que l'enseignement doit avoir un sens et une utilité dans la vie sociale, personnelle et professionnelle des étudiants. Ils affirment que les choix de contenu devraient être guidés par des considérations sociétales plutôt que par l'influence de groupes particuliers au sein du système éducatif notation (Mangez, 2008 ; Young, 2010). S'appuyant sur le concept de « pédagogie invisible » de Bernstein (2010), certains sociologues suggèrent que les réformes fondées sur les compétences brouillent les frontières de l'école et affectent négativement les résultats scolaires des enfants de la classe ouvrière. Ils soulignent que les classes supérieures peuvent maintenir les programmes traditionnels, en particulier en ce qui concerne les pratiques d'évaluation et de notation.

Il est dès lors important de mettre en cohérence la transposition curriculaire avec les politiques éducatives. La transposition curriculaire est une procédure complexe qui respecte certaines règles et méthodes, dans le but de développer un programme d'études qui permette aux élèves de comprendre et de s'engager dans des concepts scientifiques sans les simplifier à l'extrême. Le curriculum formel est le résultat de ce processus, qui couvre toutes les expériences éducatives que les élèves sont censés acquérir en termes de connaissances, de valeurs et de compétences au cours de leur scolarité. Il représente les connaissances fondamentales qui doivent être transmises et apprises, et est décrit comme un programme bien structuré

d'expériences éducatives significatives. En fin de compte, le curriculum formel sert de lien entre les connaissances scientifiques et le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles, selon Chevallard (1985).

Aussi, il faut dire avec la théorie de la transposition curriculaire de Chevallard (1985) que le curriculum officiel des écoles est créé par un processus de sélection rigoureux des connaissances qui doivent être enseignées aux élèves. Il sert à unifier la communauté scolaire et est élaboré sur la base d'une analyse approfondie. Ce processus de sélection, connu sous le nom de transposition externe du programme, est décrit dans des documents officiels tels que le programme d'études et les programmes scolaires. Des documents supplémentaires, tels que des manuels, des guides et des aides à l'enseignement et à l'apprentissage, sont souvent inclus pour faciliter la transmission du programme prescrit. Cependant, le programme officiel est en grande partie indépendant du processus d'enseignement et d'apprentissage réellement vécu par les élèves. Il est élaboré par un petit groupe d'experts qui imaginent un étudiant et un enseignant abstraits, sans grande considération pour les réalités de la salle de classe. Le retour d'information est pris en compte pour apporter des ajustements au programme, mais les suggestions issues de l'expérience quotidienne en classe sont rarement prises en considération.

Pour Barrier et al (2021), la transposition curriculaire implique la sélection et l'inclusion de connaissances académiques dans les programmes scolaires, en tenant compte des valeurs culturelles, des besoins sociaux, des politiques éducatives et des aptitudes des élèves. Les recherches actuelles sur ce processus examinent le contenu, les processus de production et la structure des connaissances afin de mieux comprendre comment les programmes sont construits. Alors que l'éducation et la transmission des connaissances sont souvent occultées par l'histoire et la sociologie des sciences, certaines études ont mis en évidence le lien entre la production de connaissances et le programme d'études. L'enseignement est souvent considéré comme un simple transfert de connaissances établies, contrairement aux laboratoires scientifiques où le processus de découverte peut être observé. Cependant, il est essentiel de remettre en question cette perspective et de reconnaître que l'enseignement lui-même peut être un sujet précieux pour étudier la production de connaissances (Barrier et al, 2021).

L'impact des activités d'enseignement sur le développement des connaissances scientifiques est significatif, comme le soulignent diverses études. Un exemple est le succès de la théorie des orbitales moléculaires en chimie, qui peut être attribué aux efforts déployés par les défenseurs de la théorie pour la reformuler dans le cadre de l'enseignement universitaire. En rendant les concepts plus accessibles et en explorant leurs implications, ces défenseurs ont pu créer des outils d'analyse et établir un langage commun qui est aujourd'hui largement adopté par les scientifiques. En outre, l'adaptation des connaissances scientifiques à des fins d'enseignement n'implique pas seulement la sélection de certaines idées, mais influence également l'orientation du progrès scientifique. Ceci est évident dans le développement du génie chimique en tant que spécialité scientifique. En conclusion, les activités d'enseignement jouent un rôle crucial dans le développement et l'application des connaissances scientifiques (Rosenberg et Steinmuller, 2006).

Cette transposition curriculaire induit la simplicité et la réduction des enseignements. Le processus de transposition didactique interne est la manière dont les connaissances académiques sont simplifiées et adaptées à l'enseignement scolaire. Il implique des transformations négociées entre les enseignants et les élèves, qui se traduisent par des différences par rapport au programme formel. Ce processus est influencé par la personnalité des personnes impliquées et par le modèle éducatif socioculturel en place. Les enseignants et les élèves modifient souvent le programme d'études prescrit, y ajoutant une spécificité et une nouvelle signification. Cependant, cela peut parfois conduire à une simplification excessive et à une décontextualisation des connaissances académiques, entraînant une perte de complexité et de nuance (Paun, 2006).

Aussi renchérit-il, la transposition curriculaire interne est un concept étroitement lié au contrat didactique entre les enseignants et les étudiants. Ce contrat décrit les aspects cognitifs et socio-affectifs de leur relation, basée sur des attentes réciproques et des interprétations normatives et personnelles. La responsabilité de l'enseignant est de transmettre efficacement les connaissances prescrites tout en facilitant le développement curriculaire et cognitif des élèves. Ce processus donne lieu à deux types de curriculum : le curriculum réel et le curriculum réalisé. Le curriculum réel représente le curriculum planifié et prescrit, tandis que le curriculum réalisé reflète l'apprentissage réel et la construction des connaissances qui ont lieu dans la salle de classe (Paun, 2006). En résumé, la transposition interne du curriculum est un aspect crucial de

l'éducation qui consiste à traduire le curriculum prévu en expériences d'apprentissage significatives pour les élèves.

Le processus de mise en œuvre des programmes scolaires implique la transformation des connaissances académiques en connaissances scolaires qui sont enseignées et apprises dans le contexte de l'école. Cette transformation nécessite des choix et des compromis entre la pertinence académique et pédagogique. Le « savoir transmis » est le résultat de cette transformation, puisque le programme formel est transmis de l'enseignant à l'élève dans le cadre du processus d'enseignement. Le programme d'études mis en œuvre, ou « connaissances apprises et retenues », est façonné par les expériences éducatives négociées entre les enseignants et les étudiants. Il peut être considéré comme un programme personnalisé, reflétant la relation individuelle de l'élève avec les connaissances scolaires. En bref, la transposition curriculaire implique la transformation des connaissances académiques en connaissances scolaires, ce qui aboutit à un curriculum négocié et personnalisé qui est enseigné et appris dans le cadre scolaire (Chevallard, 1985).

Selon Paun (2006), le concept de transposition curriculaire ne se limite pas à la transmission du curriculum par les enseignants. Il englobe en outre les transformations, les négociations et les réélaborations qui aboutissent au curriculum réel, qui délimite l'expérience de l'élève, et au curriculum réalisé, qui représente l'assimilation des connaissances par l'élève. La transposition didactique est une activité interactive et symbolique qui est façonnée par une multitude de variables extra-didactiques. Comme l'a postulé Parsons, toute culture se compose de trois éléments fondamentaux : la transmission, l'apprentissage et l'assimilation effective. Ces éléments font partie intégrante du processus de transposition didactique (Paun, 2006).

Il estime que l'analyse du curriculum prescrit et du curriculum réalisé révèle des différences significatives, tant en termes de quantité que de qualité. Le curriculum réalisé est façonné par les interprétations et la compréhension de l'enseignant et de l'élève concernant le curriculum prescrit et transmis. Chaque enseignant a sa propre compréhension du programme et des fonctions et valeurs sous-jacentes. Par conséquent, le programme réel diffère souvent considérablement du programme prescrit. Cette variation dans le programme réel sert de mécanisme de différenciation entre les élèves. L'enseignant dispose de divers cadres d'interprétation qui lui permettent de créer de nouveaux contenus et de nouvelles significations

pour les sujets couverts par le programme prescrit. Ainsi, l'enseignant réinvente le programme quotidiennement. Ces cadres d'interprétation font partie de l'habitus professionnel de l'enseignant. En fin de compte, le programme est une entité « construite » et constamment réinventée grâce à la négociation permanente entre les enseignants et les élèves (Paun, 2006).

L'on arrive avec Paun (2006) et Chevallier (2000) à dire que ces réformes curriculaires sont parfois en inadéquation avec les réels besoins des enseignants. Or, il est souligné que le curriculum joue un rôle essentiel dans la fourniture d'une éducation de qualité et dans la promotion du développement mondial, en particulier en ce qui concerne la réalisation de l'ODD 4 (objectif de développement durable 4). Le curriculum est considéré comme un facteur déterminant de l'inclusivité de l'offre éducative, garantissant ainsi l'équité dans l'éducation. Il est également souligné que le programme définit la structure de l'offre éducative, en particulier dans les cas où les enseignants manquent de qualifications et d'expérience, où les ressources en classe sont insuffisantes et où les élèves n'ont pas de connaissances préalables. En fin de compte, le programme d'études est considéré comme formant les compétences nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie et au développement général. Ces points soulignent l'importance du programme scolaire dans la mise en place d'une éducation complète et inclusive.

Par ailleurs, le curriculum n'est pas seulement un outil pédagogique, mais aussi le reflet des valeurs et des objectifs d'une société. Il prend en considération les besoins et les attentes des perspectives locales, nationales et mondiales. Afin de garantir l'efficacité de l'élaboration des programmes scolaires, le débat public et la consultation des différentes parties prenantes, y compris les décideurs politiques, les spécialistes, les praticiens et la société dans son ensemble, sont devenus de plus en plus importants. Ces processus sont souvent l'objet de débats importants en raison de la diversité des points de vue en présence. Les décideurs politiques et les responsables de l'élaboration des programmes scolaires sont confrontés à des défis considérables lorsqu'il s'agit de naviguer dans la nature complexe de l'élaboration des programmes scolaires, qui comprend des aspects tels que ce qu'il faut enseigner, apprendre et évaluer, et comment le faire. Il est essentiel de tenir compte à la fois des besoins locaux et des tendances mondiales pour adopter une perspective internationale globale lorsqu'on aborde les questions, les tendances et les approches en matière de programmes scolaires.

Dans ce sens, Koudjo (2023) pense que l'objectif principal d'un curriculum de qualité est de garantir que tous les élèves acquièrent les connaissances, les compétences, les valeurs et les aptitudes nécessaires pour mener une vie épanouissante. L'efficacité d'un programme scolaire se mesure à la qualité de l'apprentissage des élèves et à la manière dont cet apprentissage contribue à leur développement personnel, social, physique, cognitif, moral, psychologique et émotionnel. Un programme bien conçu maximise la probabilité d'améliorer les résultats de l'apprentissage. Le document souligne que la qualité de l'éducation dépend principalement de la qualité de l'apprentissage des élèves, qui est à son tour fortement influencée par la qualité de l'enseignement. En outre, la qualité, la pertinence et l'efficacité du programme d'études jouent un rôle crucial dans la détermination de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit là d'un argument clé présenté dans le document.

Ce curriculum doit englober divers aspects de l'apprentissage, tels que les raisons, les objectifs, le contenu, les méthodes, les ressources, le temps et les évaluations. Ces aspects impliquent différents niveaux de planification et de prise de décision en matière d'éducation, du niveau supra au niveau nano, ou du niveau international au niveau individuel. Ils sont également liés à différentes représentations de l'apprentissage, notamment l'apprentissage planifié, mis en œuvre et réalisé. Le programme scolaire comprend ce que les élèves apprennent en classe et dans le cadre d'activités interdisciplinaires, ainsi que dans l'environnement scolaire plus large, comme la cour de récréation et les activités à l'heure du déjeuner. Il comprend également des opportunités de développement plus large, telles que le sport, la musique et les débats. Dans ce document, le curriculum est défini de manière holistique, en mettant l'accent sur le processus. La qualité des documents curriculaires est considérée comme étroitement liée aux processus de développement et de mise en œuvre. Cela signifie que l'efficacité du curriculum ne dépend pas seulement du contenu, mais aussi de la manière dont il est créé et mis en pratique.

Aussi, dans le sens de Meirieu (2008), le développement du curriculum est étroitement lié à la professionnalisation des enseignements d'une part et d'autre part à la politique éducative. La politique éducative implique le contenu, les objectifs et les mesures prises pour atteindre ces objectifs. Elle englobe également le processus de formulation de la politique et les participants qui influencent sa mise en œuvre. Il s'agit d'un domaine complet qui implique des décisions, des actions et des mesures prises par les autorités publiques pour guider et réglementer le système

éducatif dans un pays ou une région spécifique. Ces politiques visent à répondre aux besoins éducatifs de la société, de la culture et de l'économie.

Selon Meirieu (2008), la politique éducative repose sur des choix stratégiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement, à favoriser l'inclusion des élèves en difficulté, à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et à garantir l'accès à une formation de qualité pour tous. Elle constitue un levier essentiel pour orienter l'évolution du système éducatif et répondre aux défis éducatifs de la société contemporaine. La politique éducative, telle que définie par Meirieu (2008), englobe les aspects organisationnels, pédagogiques et sociaux qui structurent le champ de l'éducation, dans le but de favoriser le développement global et l'épanouissement des individus au sein de la société.

6.1.4. Activités pédagogiques de la formation et développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

Pour cette dernière hypothèse, la matrice de corrélation entre les activités pédagogiques de la formation et le développement des compétences professionnelles des enseignants indique une corrélation positive et significative soit ($r=,701$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que les participants qui estiment que les activités pédagogiques de la formation sont effectives estiment également que cela participerait au développement des compétences professionnelles des enseignants. Aussi, le résultat de la régression nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 1204,800$; $P= ,000$) et explique 61% de la variance dimension pratique effective de la formation (r^2). A cet effet, il ressort que la pratique effective de la formation est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P=,000$).

Ces résultats statistiques vont dans le sens, des travaux de Perrenoud (2001), Lebrun (2012), (Darling-Hammond, 2000 ; Little & Goe, 2009) qui pensent que dans le paysage dynamique de l'éducation, le rôle des enseignants est essentiel. Ils sont chargés non seulement de transmettre des connaissances, mais aussi de former l'esprit des générations futures. Cependant, l'enseignement est une profession aux multiples facettes qui nécessite une adaptation constante aux nouvelles méthodes pédagogiques, aux avancées technologiques et à l'évolution des besoins des élèves. C'est là que la formation des enseignants et le renforcement des capacités entrent en

jeu, car ce sont des éléments essentiels pour garantir que les éducateurs sont bien préparés à répondre aux exigences de l'éducation moderne.

Au demeurant, ces activités pédagogiques de formation sont susceptibles de promouvoir la professionnalisation des enseignements qui constitue une volonté politique en droite ligne avec l'ODD4. Selon Perrenoud (2001), la formation initiale des enseignants est une étape essentielle pour doter les futurs éducateurs des compétences nécessaires pour réussir dans leur profession. Selon Perrenoud, cette formation offre l'opportunité de développer les capacités nécessaires pour enseigner efficacement dans un paysage éducatif en constante évolution. Lebrun (2009) quant à lui pense la formation initiale constitue un processus par lequel les individus acquièrent les connaissances, les compétences et les qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Dans le contexte de l'éducation, la formation initiale des enseignants se concentre sur la préparation des futurs enseignants à leur carrière dans les écoles. L'objectif de cette formation est de fournir aux enseignants des connaissances fondamentales dans des domaines tels que les sciences de l'éducation, la psychologie de l'enfant, les méthodes d'enseignement, la gestion de la classe et la pédagogie différenciée. Cette formation peut être dispensée dans le cadre de cours universitaires en sciences de l'éducation ou dans des établissements d'enseignement supérieur, et comprend souvent des stages permettant d'acquérir une expérience pratique.

Aussi, la formation continue des enseignants via les activités pédagogiques joue un rôle crucial en les aidant à suivre l'évolution de l'enseignement et des besoins des élèves. Selon Perrenoud (2001), cette formation va au-delà de l'acquisition de nouvelles connaissances et se concentre sur l'habilitation des enseignants à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement efficaces et évolutives. Les enseignants doivent être capables de s'adapter aux différents changements de la société, de la technologie et de l'éducation pour répondre efficacement aux besoins de leurs élèves. Dans ce sens, Perrenoud (2001) souligne l'importance de développer diverses compétences professionnelles chez les enseignants, notamment en remettant en question leurs pratiques actuelles, en essayant de nouvelles méthodes d'enseignement et en encourageant la collaboration au sein de leurs écoles. Ce type de formation est nécessaire pour s'assurer que les enseignants disposent des outils et des stratégies nécessaires pour offrir une éducation de qualité à leurs élèves. En fin de compte, la formation continue des enseignants est un processus

permanent qui leur permet de s'améliorer continuellement et d'offrir la meilleure expérience éducative à leurs élèves.

Pour la tenue efficace des activités pédagogiques, Perrenoud (2001) souligne l'importance d'une formation continue des enseignants qui soit ancrée dans la réalité et qui favorise une réflexion critique sur les questions éducatives actuelles. Il insiste sur la nécessité d'un processus dynamique et interactif pour favoriser le développement professionnel continu et l'utilisation de méthodes d'enseignement innovantes pour relever les défis de l'éducation moderne. D'autre part, Lebrun (2012) insiste sur l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation continue des enseignants. L'utilisation d'outils numériques peut améliorer les pratiques pédagogiques, promouvoir l'innovation en classe et accroître l'engagement des étudiants dans le processus d'apprentissage. Lebrun insiste également sur la nécessité d'une approche dynamique et interactive de la formation continue des enseignants, encourageant l'expérimentation, la collaboration et la réflexion sur les applications pédagogiques de la technologie. Les deux auteurs soulignent l'importance de l'apprentissage continu et de l'adaptation des pratiques d'enseignement pour répondre aux exigences d'un paysage éducatif en constante évolution notamment dans les systèmes éducatifs en quête d'une performance.

Bien plus, pour la bonne tenue des activités pédagogiques de formation, Lebrun (2012) trouve une nécessité de former les enseignants dans les TIC. Cette formation continue des enseignants dans le domaine des technologies éducatives doit être centrée sur les besoins réels des enseignants, en prenant en compte leurs contextes spécifiques, leurs objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants. Cette approche individualisée et contextualisée de la formation contribue à renforcer l'efficacité des pratiques éducatives et à stimuler l'innovation dans l'enseignement. Ainsi, Lebrun (2012) met en avant l'importance de la formation continue des enseignants pour les accompagner dans l'intégration des outils numériques et pour enrichir leurs pratiques pédagogiques afin de favoriser un enseignement de qualité et adapté aux besoins des apprenants dans un contexte de modernisation de l'éducation.

Avec Perron, Lessard & Bélanger, (1993) les activités pédagogiques de formation des enseignants constituent un gage de professionnalisation des pratiques pédagogiques pour les

enseignants. La professionnalisation des enseignants et la qualité de l'enseignement sont souvent considérées comme des facteurs importants de la réforme de l'éducation et de la réussite des élèves. Les enseignants sont reconnus comme étant essentiels aux systèmes éducatifs, mais ils peuvent être confrontés à des défis qui entravent leur développement professionnel. Ce problème a été observé dans le système éducatif anglais et est lié à un sentiment de démoralisation résultant des politiques de responsabilisation. Diverses études ont identifié des phénomènes de démoralisation dans les systèmes éducatifs en raison de la mise en œuvre de ces politiques. La responsabilité écrasante imposée aux enseignants peut avoir un impact sur leur capacité à évoluer professionnellement. Les décideurs politiques devraient prendre en compte l'impact de ces facteurs sur le développement professionnel des enseignants et la qualité globale de l'éducation (Dupriez & Mons 2011 ; Dupriez & Malet 2013 ; Dutercq & Maroy 2014).

Pour (Malet, 2016), les politiques de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement visent à améliorer les systèmes éducatifs et les conditions de travail des enseignants. Ces politiques mettent l'accent sur la formation, la socialisation et le développement des compétences professionnelles en tant qu'éléments cruciaux de la réussite éducative. Cependant, il existe une distinction entre l'amélioration de la performance individuelle et collective, ce qui a conduit à des idées différentes sur la professionnalisation et a influencé les programmes de formation des enseignants. Le contenu et les objectifs de la formation dépendent des attentes spécifiques et du contexte de l'enseignement. Des études comparatives ont montré que ces facteurs ont un impact significatif sur la formation des enseignants. Récemment, l'importance des environnements de travail des enseignants et leur capacité à améliorer le système éducatif ont été de plus en plus reconnues. Cette reconnaissance met l'accent sur la nécessité de créer des conditions de travail favorables et propices pour les enseignants (Malet, 2016).

Les politiques de professionnalisation dans le domaine de l'éducation se sont concentrées sur l'amélioration des systèmes d'enseignement et des lieux de travail des enseignants. Cependant, il existe un fossé entre l'amélioration des performances individuelles et collectives, ce qui donne lieu à différentes interprétations de la professionnalisation et a un impact sur les programmes de formation des enseignants. L'approche adoptée dans la formation des enseignants est déterminée par la nature spécifique de l'enseignement et les attentes dans un contexte donné,

ce qui influence le contenu et les objectifs de la formation. La reconnaissance de l'importance du travail des enseignants et de leur capacité à améliorer le système éducatif s'est accru au fil du temps (Dupriez & Malet 2013). La théorie de Schulman (2009) sur les connaissances professionnelles aide à comprendre ces variations, en affirmant que les enseignants doivent posséder des connaissances sur le contenu des matières, des connaissances pédagogiques et une compréhension des contextes et des objectifs éducatifs. La professionnalisation implique donc la capacité des enseignants à adapter et à appliquer de manière créative leurs connaissances dans différents contextes de pratique. Il est essentiel de comprendre les implications sociales et politiques de ces changements, tant au niveau mondial que local (Malet, 2016).

Dans ce sens, on déduit que cette professionnalisation des enseignants peut favoriser leurs rétentions en renforçant leurs motivations. Car, certains auteurs notamment (Cros & Obin, 2004 ; Eurydice, 2004 ; Hargreaves 2003 ; Obin, 2002) ont pensé que les nouveaux enseignants se sentent souvent démunis face aux diverses évolutions dans le domaine de l'éducation, ce qui amène les décideurs politiques à s'inquiéter du déclin de l'intérêt pour la profession d'enseignant. De nombreuses études ont mis l'accent sur ce problème et sur les défis qui diffèrent selon le lieu, nécessitant des stratégies de gestion différentes. Ces difficultés reflètent les défis communs auxquels les nations sont confrontées pour s'adapter à la nature changeante et complexe de la profession. Attirer, former et retenir les enseignants est un défi important dans le monde entier, ce qui justifie la nécessité de professionnaliser la profession d'enseignant, en particulier pendant une période de renouvellement important.

Selon Dupriez & Malet (2013), la profession d'enseignant est confrontée à des défis dans les pays économiquement développés, en particulier dans les pays anglophones, où l'image de l'enseignement s'est dégradée et où le nombre d'enseignants a diminué. Les gouvernements ont donc du mal à retenir les enseignants, qui quittent souvent la profession prématurément. Malgré un besoin important d'enseignants en raison du renouvellement des générations et de l'augmentation des effectifs scolaires, l'enseignement est considéré comme une « profession de masse », qui n'est pas reconnue en tant que telle. En outre, à mesure que le niveau d'éducation de la société s'est élevé, d'autres domaines se sont professionnalisés, de sorte que les enseignants ne font plus partie des travailleurs les mieux formés ou les mieux rémunérés. Cette situation a un impact négatif sur leur statut social et leur reconnaissance Dupriez & Malet (2013). Il est donc

nécessaire de professionnaliser l'enseignement, y compris par l'universalisation et l'élévation des qualifications, dans le cadre d'un mouvement socio-historique plus large.

Une récente enquête nationale menée au Tchad et dans toute l'Afrique subsaharienne a révélé que les enseignants sont confrontés à un manque de reconnaissance et à une détérioration de leurs conditions de travail (Mahamat, 2021 ; Njoya, 2020). L'enquête a révélé plusieurs raisons de leur insatisfaction, notamment le manque de soutien, une charge de travail excessive, une faible autonomie professionnelle et des salaires inadéquats. Au Tchad en particulier, les enseignants ne se sentent pas appréciés à leur juste valeur, leur enthousiasme diminue après cinq ans de service et l'épuisement professionnel s'accroît après l'âge de quarante ans. Les décideurs politiques sont particulièrement préoccupés par les taux de rotation élevés dans la profession, qui est de plus en plus dominée par les femmes depuis les années 1980, avec plus de 80 % d'enseignantes aujourd'hui. Cela indique qu'il existe un problème important au sein de la profession d'enseignant qui doit être résolu en améliorant les conditions de travail et la reconnaissance des enseignants (Mahamat, 2021).

Par ailleurs, le taux élevé de rotation des jeunes enseignants, en particulier dans des pays comme le Tchad, souligne les défis auxquels ils sont confrontés et le manque de soutien et de formation qu'ils reçoivent. Cela a des conséquences négatives pour le gouvernement, qui investit beaucoup dans les écoles et la formation des enseignants. Les raisons pour lesquelles les enseignants quittent la profession ou se sentent découragés ne sont pas principalement liées à l'acte d'enseigner lui-même, mais plutôt à des facteurs tels que les charges de travail excessives, la pression pour atteindre des objectifs spécifiques, le comportement difficile des élèves, le manque de reconnaissance sociale et les disparités salariales. Ces problèmes contribuent à fragiliser l'environnement professionnel et à rendre difficile la rétention des enseignants qualifiés. Cela est particulièrement préoccupant dans les zones urbaines (Mahamat, 2021).

Sous une autre forme, Des études récentes montrent que l'image publique de la profession s'est améliorée. En 2003, une enquête de Taylor Nelson a révélé que la profession était passée de la neuvième à la deuxième place parmi les personnes qui seraient les plus fières d'avoir un enfant dans la profession (OCDE 2005 ; Taylor Nelson Sofres 2003). Des études menées aux États-Unis montrent un phénomène similaire de reconnaissance publique par rapport à l'épuisement

professionnel des enseignants (Rustique-Forrester & Haselkorn, 2002 ; Johnson & Duffett, 2003). Il semble que la reconnaissance publique augmente avec l'épuisement professionnel des enseignants. La rétention est devenue une question politique majeure pour une profession jeune, avec près de 40 % des enseignants au Tchad âgés de moins de 30 ans (OCDE, 2012).

En Afrique et en Afrique subsaharienne, la fidélisation des enseignants est un défi financier important. La crise économique des années 1990 a entraîné une réduction des dépenses éducatives, des taux de scolarisation, du recrutement et des salaires des enseignants. Cela a conduit à des mouvements d'abandon scolaire et à une pénurie d'enseignants dans de nombreux pays. Le Forum de Dakar en 2000 a permis une mobilisation des ressources pour le développement de l'éducation de base, avec un regain de recrutement entre 2001 et 2006. Cependant, une fois la période post-Dakar passée et les gouvernements laissés à eux-mêmes, il est difficile de maintenir cet élan avec des ressources limitées. De plus, la dévalorisation du statut de la profession d'enseignant et la détérioration de la qualité de l'enseignement sont des risques à long terme résultant de nouvelles méthodes de recrutement.

Or, la pénurie d'enseignants en Afrique constitue une menace importante pour l'expansion des systèmes éducatifs dans la région ainsi que pour la réalisation de l'objectif de l'éducation primaire universelle d'ici 2015 ou 2020. Cette pénurie a un effet négatif sur la qualité de l'éducation. Les causes de cette pénurie varient d'un pays à l'autre. Certains pays font face à un manque général d'enseignants, tandis que d'autres souffrent d'une mauvaise répartition géographique des enseignants. Pour remédier à cette situation, différentes solutions ont été mises en œuvre avec des niveaux de succès variables. Une tendance particulière a été observée : les pays d'Afrique anglophone ont tendance à recruter des enseignants disposant d'une formation initiale minimale, tandis que les pays d'Afrique francophone ont recours à des personnes extérieures à la fonction publique, sous différentes appellations telles que "parent d'élève", "enseignant communautaire" ou encore "enseignant bénévole". Ces mesures s'accompagnent de la création d'un cadre réglementaire pour encadrer ces nouvelles catégories d'enseignants.

Il est important de distinguer la professionnalisation de la profession enseignante de la professionnalisation des enseignants. Selon Perrenoud (1994), la professionnalisation de l'enseignement s'accroît lorsque l'application de règles préétablies est remplacée par des

stratégies fondées sur des objectifs et une éthique. Selon lui, le passage de la simple application de règles préexistantes dans les situations de travail à la reconnaissance de la complexité de ces dernières et à l'élaboration d'une séquence d'actions étroitement liées à la situation afin de servir au mieux les objectifs fixés représente le passage du métier à la profession. Altet (2003, p. 29) exprime un point de vue similaire. Il s'agit du passage de l'application de techniques et de règles à la construction de stratégies fondées sur des connaissances rationnelles et au développement de l'expertise et de l'autonomie dans des situations professionnelles.

Perrenoud (1994) se réfère aux travaux de la sociologie américaine des professions et cite Lemosse (1989) qui suggère qu'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle du praticien et qui est une activité apprise et non une activité routinière et mécanique. Définie comme la pratique d'un art et non comme une activité purement théorique et spéculative, elle n'en est pas moins pratique ; sa technique s'apprend après un long apprentissage ; le groupe qui pratique cette activité est une communauté.

Dans la proposition de Wittorski (2005) pour l'analyse des parcours professionnels, une grille est utilisée pour examiner différentes configurations d'apprentissage et le développement de diverses compétences. Ces parcours peuvent concerner des activités, des organisations ou des individus. La grille permet d'envisager la professionnalisation dans différents domaines, de l'individu dans une situation spécifique au système plus large et aux questions qui y sont associées. La seconde approche, dite de l'alternance, consiste à combiner les connaissances théoriques acquises en classe avec le développement de compétences pratiques sur le lieu de travail. L'alternance, selon Barbier et Galatanu (2008), implique une relation complémentaire entre la théorie et la pratique, impliquant des interventions pédagogiques telles que des cours, des exercices, des formations et des stages. Dans ce type de système, les individus ou les groupes réfléchissent à leurs actions et appliquent les connaissances acquises à de nouvelles situations, ce qui nécessite un ajustement. Par l'alternance de la théorie et de la pratique, les individus développent des processus d'action mentalisés, aboutissant à des compétences maîtrisées ou intellectualisées qui peuvent être transférées dans des contextes différents (Wittorski, 2001).

L'UNESCO (2014) a annoncé son soutien aux initiatives de formation des enseignants, dans le but d'intégrer un plan de formation complet dans le plan national d'éducation de chaque

pays membre dans un délai de quatre ans. Ce plan vise à améliorer la qualité de la formation dans les établissements de formation des enseignants et à remédier à la pénurie d'enseignants. En Afrique subsaharienne, l'UNESCO joue un rôle important en recueillant et en interprétant les préoccupations et les aspirations de ses membres dans le domaine de la formation des enseignants. Les actions de l'organisation ne se limitent pas aux grands mouvements éducatifs contemporains, mais les analysent, les comprennent et les assimilent. L'UNESCO suit ou s'inspire de ces mouvements, parfois les précède et en oriente le développement. Il est essentiel de noter que l'UNESCO mène trois activités principales dans le domaine de la formation des enseignants, en particulier en Afrique subsaharienne : la connaissance de la réalité par des études et des enquêtes, l'orientation de l'action par des conventions et des recommandations, et l'engagement dans l'action par la conception et la mise en œuvre de projets.

La collaboration entre l'UNESCO et le RIFEFF vise à avoir un impact positif sur les pays subsahariens et à promouvoir la professionnalisation des enseignants. Afin d'assurer une compréhension commune à tous les pays d'Afrique subsaharienne, il est important de synthétiser les différentes interprétations de la professionnalisation. La professionnalisation peut être définie comme la mise en œuvre ou la planification de changements dans un système ou un secteur éducatif afin de le moderniser et de l'adapter. L'objectif est de réserver les postes d'enseignants à des experts du domaine, ce qui permet d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. En termes simples, la professionnalisation se produit lorsque les membres d'un groupe professionnel emploient des stratégies pour obtenir un contrôle exclusif sur leur activité, ce qui leur permet d'améliorer leur statut économique et social. Cette définition correspond principalement à la compréhension du terme dans les pays anglo-saxons.

Aussi, la théorie de l'innovation pédagogique suggère que l'innovation peut prendre différentes formes : processus d'amélioration continue, perturbation, efficacité, durabilité, etc. (Durance et Mousli, 2010). Il existe également un « degré d'innovation » ou une « capacité d'innovation ». (Bédard et Béchar, 2009, p. 39). Cette intensité peut être faible, au point de passer inaperçue (innovation incrémentale), ou forte (innovation de rupture) (Durance, 2010 ; Godet et Durance, 2011). L'innovation est incrémentale lorsque le procédé ou le produit diffusé consiste en une amélioration de l'environnement. Elle est disruptive lorsqu'elle introduit un changement radical dans le système, les habitudes, etc. Cros (2017) donne l'exemple de

l'introduction de l'interdisciplinarité dans les lycées professionnels en France, qui a obligé les enseignants à repenser leur pratique pour construire des projets pluridisciplinaires. On est passé d'un enseignement cloisonné et élaboré de manière plus individuelle à un enseignement décroisonné et conçu selon une logique collective de problématisation autour d'objets de savoirs.

Par contre, pour Bédard et Raucourt (2015) l'innovation peut être un catalyseur de changement, mais elle peut aussi créer des résistances et des tensions, tant pour l'innovateur que pour le destinataire de l'innovation. Ce bouleversement provient du déséquilibre provoqué par le changement, qui place les individus entre le connu et l'inconnu, la continuité et la rupture, le familier et le non familier. Cependant, l'innovation doit être considérée comme une force positive, visant à développer les compétences des personnes impliquées, plutôt qu'un simple développement économique. Dans le domaine de l'éducation, le renouvellement continu des compétences permet aux professionnels d'innover. L'innovation éducative bénéficie à l'ensemble du système, car elle favorise l'émancipation des acteurs. Le désir constant de s'améliorer et de repousser les limites du possible est un défi permanent pour les individus et les institutions.

Cette innovation pédagogique doit également être centrée sur l'intégration des TIC dans la formation pédagogiques des enseignants. Cette appropriation pédagogique peut se lire à travers le modèle LOTI. Le modèle LOTI, également connu sous le nom de « Niveaux d'Innovation Pédagogique », est un cadre créé par Moersch (1994) pour évaluer et promouvoir l'innovation pédagogique, en particulier l'intégration de la technologie dans l'enseignement. Au lieu de se concentrer sur la quantité de technologie utilisée, le modèle met l'accent sur l'impact de la technologie sur l'enseignement et l'apprentissage. Le modèle comprend sept niveaux d'innovation. Au niveau 0, appelé « Non-utilisation », la technologie n'est pas utilisée. Au niveau 1, « Prise de conscience », les enseignants commencent à explorer la technologie, mais son utilisation est sporadique et déconnectée des objectifs d'apprentissage. Le niveau 2, « Exploration », implique l'utilisation de la technologie pour des tâches simples sans intégration. Au niveau 3, « Infusion », la technologie est incorporée plus régulièrement, mais reste centrée sur l'enseignant. Le niveau 4, « Intégration : Mécanique », indique une transition significative où la technologie est plus profondément intégrée, bien qu'elle puisse encore être rigide dans son approche. Le modèle LOTI fournit un guide structuré permettant aux éducateurs d'évaluer et de faire progresser leur utilisation de la technologie dans l'enseignement.

6.2. PROPOSITION EN FAVEUR DE LA FORMATION PEDAGOGIQUE INITIALE ET CONTINUE POUR UN DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS.

Les propositions ci-dessous sont organisées selon les objectifs préalablement formulés. Il s'agit notamment de quatre objectifs spécifiques de cette étude.

6.2.1. Objectif secondaire 1 : Analyser si la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

- Les objectifs du stage doivent être clairement définis et alignés sur les compétences professionnelles attendues chez les enseignants du primaire ;
- Les attendus doivent être communiqués aux stagiaires et aux superviseurs, afin qu'ils puissent évaluer les progrès de manière objective ;
- -Les stagiaires doivent être immergés dans des environnements de classe réels, où ils peuvent observer et interagir avec des enseignants expérimentés ;
- Ils doivent avoir l'opportunité de participer à des activités d'enseignement, de planification et d'évaluation, sous la supervision et le soutien d'un mentor ;
- Les stagiaires doivent être jumelés à des mentors qualifiés qui peuvent les guider, les soutenir et leur fournir une rétroaction constructive ;
- Les superviseurs doivent observer régulièrement les stagiaires et leur fournir des commentaires spécifiques et exploitables sur leurs performances ;
- Les stagiaires doivent être encouragés à réfléchir sur leurs expériences de stage et à analyser leur propre pratique ;
- Des temps de réflexion et de discussions avec les mentors et les pairs doivent être prévus pour faciliter ce processus ;
- Les stages doivent offrir aux stagiaires une variété d'expériences, leur permettant de travailler avec différents niveaux, matières et populations d'élèves ;
- Cela permet aux stagiaires de développer des compétences adaptables et de se préparer à diverses situations d'enseignement ;
- Les stagiaires doivent avoir l'opportunité de collaborer avec d'autres stagiaires, enseignants et membres de l'école ;

- Le partage d'idées et de pratiques permet d'enrichir les expériences d'apprentissage et de favoriser l'innovation ;
- Les stagiaires doivent bénéficier d'un soutien continu après la fin du stage, pour faciliter la transition vers la pratique professionnelle ; ce soutien peut inclure des communautés de pratique, des réseaux de mentorat ou des programmes de développement professionnel ;
- Les stagiaires doivent recevoir des évaluations formatives régulières pour suivre leurs progrès et identifier les domaines d'amélioration ;
- Une évaluation sommative finale doit évaluer les compétences professionnelles acquises au cours du stage ;
- Il est important de reconnaître et de valoriser les contributions des stagiaires aux écoles d'accueil et au système éducatif dans son ensemble. Cela peut se faire par le biais de certificats, de récompenses ou de lettres de recommandation.

6.2.2. Objectif secondaire 2 : examiner si les activités pédagogiques de la formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

- Définir clairement les compétences professionnelles à développer (ex: pédagogie différenciée, gestion de classe, évaluation formative, utilisation des TIC, travail collaboratif, adaptation aux besoins spécifiques, communication avec les parents...) ;
- Pour chaque compétence, définir des indicateurs précis et observables permettant d'évaluer le niveau d'acquisition (ex: pour la pédagogie différenciée, on pourrait observer la mise en place d'activités adaptées à différents niveaux d'apprentissage, l'utilisation de supports variés, la prise en compte des styles d'apprentissage...) ;
- Intégrer des mises en situation, des simulations de classe, des jeux de rôle, des études de cas réels ;
- Organiser des travaux de groupe, des échanges d'expériences entre enseignants, des débats et des discussions ;
- Proposer des activités de recherche-action où les enseignants investiguent une problématique spécifique dans leur propre classe et partagent leurs résultats ;

- Miser sur la diversité des supports (vidéos, podcasts, articles, plateformes numériques interactives, jeux sérieux...) pour stimuler l'intérêt et adapter l'apprentissage aux différents styles cognitifs ;
- Organiser des temps de réflexion sur la pratique professionnelle, des séances de supervision individuelle ou collective, des observations en classe suivies de discussions constructives ;
- Mentorat et accompagnement personnalisé : Jumeler les enseignants avec des mentors expérimentés qui peuvent les guider et les soutenir dans leur développement professionnel ;
- Proposer des outils d'auto-évaluation et de co-évaluation pour permettre aux enseignants de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses ;
- Fournir aux enseignants un accès à des ressources et des supports pour poursuivre leur formation et leur développement professionnel après la formation initiale ;
- Intégrer les outils numériques pour rendre la formation plus interactive, plus attrayante et plus accessible ;
- Former les enseignants à l'utilisation pédagogique des outils numériques pour améliorer leur enseignement ;
- Proposer des formations modulaires et flexibles pour permettre aux enseignants de choisir les modules qui correspondent le mieux à leurs besoins ;
- Adapter les formations aux besoins spécifiques des écoles et des enseignants.

6.2.3. Objectif secondaire 3 : observer si les curricula de formation favorisent-ils la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad

- Le curriculum doit identifier clairement les compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants, en utilisant des termes précis et observables ;
- Le curriculum doit également inclure des compétences transversales essentielles telles que la communication, le travail en équipe, la résolution de problèmes, la gestion du stress, l'adaptation au changement, et le raisonnement critique ;
- L'apprentissage doit être organisé autour de la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques. Cela implique de définir des objectifs d'apprentissage clairs et mesurables pour chaque compétence ;

- Le curriculum doit proposer des activités d'apprentissage diversifiées qui permettent aux étudiants de mettre en pratique les compétences apprises dans des contextes réels ou simulés ;
- Les stages en milieu scolaire doivent être intégrés au curriculum de manière significative, permettant aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances et compétences sous la supervision d'enseignants expérimentés. Le suivi et l'évaluation des stages doivent être rigoureux ;
- L'utilisation de simulations et de jeux de rôle permet de reproduire des situations de classe réelles et de développer des compétences de gestion de classe, de résolution de conflits et de communication ;
- Le curriculum doit prévoir des moments de réflexion sur la pratique, des séances de supervision, des discussions en groupe et des travaux écrits qui permettent aux étudiants d'analyser leurs forces et faiblesses ;
- L'intégration de l'auto-évaluation et de la co-évaluation favorise une prise de conscience des compétences acquises et des progrès à faire ;
- L'évaluation formative doit être intégrée tout au long du cursus pour suivre les progrès des étudiants et ajuster les interventions pédagogiques en conséquence ;
- L'évaluation sommative doit permettre de mesurer le niveau d'acquisition des compétences professionnelles à la fin de la formation, en utilisant des méthodes variées ;
- Les curricula doivent inclure une formation à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, pour préparer les enseignants aux réalités de la classe numérique ;
- Le curriculum doit être élaboré en collaboration avec les écoles et les enseignants en exercice afin de garantir sa pertinence et son adéquation aux réalités du terrain.

6.2.4. Objectif secondaire 4 : Vérifier si la formation continue se pratique-t-elle effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification professionnelle des enseignants du primaire au Tchad.

- Aligner les programmes de formation continue sur les objectifs scolaires et les besoins professionnels identifiés des enseignants ;

- Fournir des opportunités de formation personnalisées qui répondent aux lacunes spécifiques en matière de compétences ;
- Utiliser des méthodes d'enseignement interactives telles que les simulations, les jeux de rôle et la résolution de problèmes ;
- Fournir des opportunités de pratique supervisée et de retour d'informations ;
- Encourager la collaboration et l'échange de pairs ;
- Baser les programmes de formation continue sur les meilleures pratiques fondées sur des preuves et les dernières recherches ;
- Fournir des informations actualisées sur les tendances pédagogiques et les innovations ;
- Jumeler les enseignants avec des mentors expérimentés pour fournir un soutien et des conseils personnalisés ;
- Offrir des opportunités de coaching pour aider les enseignants à traduire les acquis de la formation en pratique en classe ;
- Fournir un soutien continu aux enseignants pendant et après la formation ;
- Suivre les progrès et évaluer l'impact de la formation sur le développement des compétences ;
- Offrir des opportunités de renforcement et de mises à jour ;
- Créer une culture d'apprentissage continu au sein des écoles, encourageant les enseignants à rechercher régulièrement des opportunités de développement professionnel ;
- Reconnaître et récompenser les enseignants qui participent activement à la formation continue ;
- Offrir des options de formation flexibles, telles que l'apprentissage en ligne, les ateliers hors site et les programmes mixtes ;
- Rendre la formation accessible à tous les enseignants, quels que soient leurs horaires ou leurs emplacements ;
- Fournir un soutien administratif pour faciliter la participation des enseignants à la formation continue ;
- Allouer du temps et des ressources pour la formation et le développement professionnel ;
- Évaluer régulièrement l'efficacité de la formation continue et apporter des ajustements en fonction des résultats ;

- Tenir les enseignants responsables de l'application des acquis de la formation dans leur pratique ;
- Établir des partenariats avec des universités, des organisations à but non lucratif et des entreprises pour fournir des opportunités de formation et de développement ;
- Tirer parti des ressources et de l'expertise des organisations externes.

6.1.4. Activités pédagogiques de la formation et développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

Pour cette dernière hypothèse, la matrice de corrélation entre les activités pédagogiques de la formation et le développement des compétences professionnelles des enseignants indique une corrélation positive et significative soit ($r=,701$; $P=,05$). Ce résultat sous-entend que les participants qui estiment que les activités pédagogiques de la formation sont effectives estiment également que cela participerait au développement des compétences professionnelles des enseignants. Aussi, le résultat de la régression nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 1204,800$; $P= ,000$) et explique 61% de la variance dimension pratique effective de la formation (r^2). A cet effet, il ressort que la pratique effective de la formation est un renforçateur significatif du développement des compétences des enseignants ($P=,000$).

Ces résultats statistiques vont dans le sens, des travaux de Perrenoud (2001), Lebrun (2012), (Darling-Hammond, 2000 ; Little & Goe, 2009) qui pensent que dans le paysage dynamique de l'éducation, le rôle des enseignants est essentiel. Ils sont chargés non seulement de transmettre des connaissances, mais aussi de former l'esprit des générations futures. Cependant, l'enseignement est une profession aux multiples facettes qui nécessite une adaptation constante aux nouvelles méthodes pédagogiques, aux avancées technologiques et à l'évolution des besoins des élèves. C'est là que la formation des enseignants et le renforcement des capacités entrent en jeu, car ce sont des éléments essentiels pour garantir que les éducateurs sont bien préparés à répondre aux exigences de l'éducation moderne.

Au demeurant, ces activités pédagogiques de formation sont susceptibles de promouvoir la professionnalisation des enseignements qui constitue une volonté politique en droite ligne avec l'ODD4. Selon Perrenoud (2001), la formation initiale des enseignants est une étape essentielle pour doter les futurs éducateurs des compétences nécessaires pour réussir dans leur profession. Selon Perrenoud, cette formation offre l'opportunité de développer les capacités nécessaires pour enseigner efficacement dans un paysage éducatif en constante évolution. Lebrun (2009) quant à lui pense la formation initiale constitue un processus par lequel les individus acquièrent les connaissances, les compétences et les qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Dans le contexte de l'éducation, la formation initiale des enseignants se concentre sur

la préparation des futurs enseignants à leur carrière dans les écoles. L'objectif de cette formation est de fournir aux enseignants des connaissances fondamentales dans des domaines tels que les sciences de l'éducation, la psychologie de l'enfant, les méthodes d'enseignement, la gestion de la classe et la pédagogie différenciée. Cette formation peut être dispensée dans le cadre de cours universitaires en sciences de l'éducation ou dans des établissements d'enseignement supérieur, et comprend souvent des stages permettant d'acquérir une expérience pratique.

Aussi, la formation continue des enseignants via les activités pédagogiques joue un rôle crucial en les aidant à suivre l'évolution de l'enseignement et des besoins des élèves. Selon Perrenoud (2001), cette formation va au-delà de l'acquisition de nouvelles connaissances et se concentre sur l'habilitation des enseignants à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement efficaces et évolutives. Les enseignants doivent être capables de s'adapter aux différents changements de la société, de la technologie et de l'éducation pour répondre efficacement aux besoins de leurs élèves. Dans ce sens, Perrenoud (2001) souligne l'importance de développer diverses compétences professionnelles chez les enseignants, notamment en remettant en question leurs pratiques actuelles, en essayant de nouvelles méthodes d'enseignement et en encourageant la collaboration au sein de leurs écoles. Ce type de formation est nécessaire pour s'assurer que les enseignants disposent des outils et des stratégies nécessaires pour offrir une éducation de qualité à leurs élèves. En fin de compte, la formation continue des enseignants est un processus permanent qui leur permet de s'améliorer continuellement et d'offrir la meilleure expérience éducative à leurs élèves.

Pour la tenue efficace des activités pédagogiques, Perrenoud (2001) souligne l'importance d'une formation continue des enseignants qui soit ancrée dans la réalité et qui favorise une réflexion critique sur les questions éducatives actuelles. Il insiste sur la nécessité d'un processus dynamique et interactif pour favoriser le développement professionnel continu et l'utilisation de méthodes d'enseignement innovantes pour relever les défis de l'éducation moderne. D'autre part, Lebrun (2012) insiste sur l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation continue des enseignants. L'utilisation d'outils numériques peut améliorer les pratiques pédagogiques, promouvoir l'innovation en classe et accroître l'engagement des étudiants dans le processus d'apprentissage. Lebrun insiste également sur la nécessité d'une approche dynamique et interactive de la formation continue des

enseignants, encourageant l'expérimentation, la collaboration et la réflexion sur les applications pédagogiques de la technologie. Les deux auteurs soulignent l'importance de l'apprentissage continu et de l'adaptation des pratiques d'enseignement pour répondre aux exigences d'un paysage éducatif en constante évolution notamment dans les systèmes éducatifs en quête d'une performance.

Bien plus, pour la bonne tenue des activités pédagogiques de formation, Lebrun (2012) trouve une nécessité de former les enseignants dans les TIC. Cette formation continue des enseignants dans le domaine des technologies éducatives doit être centrée sur les besoins réels des enseignants, en prenant en compte leurs contextes spécifiques, leurs objectifs pédagogiques et les besoins des apprenants. Cette approche individualisée et contextualisée de la formation contribue à renforcer l'efficacité des pratiques éducatives et à stimuler l'innovation dans l'enseignement. Ainsi, Lebrun (2012) met en avant l'importance de la formation continue des enseignants pour les accompagner dans l'intégration des outils numériques et pour enrichir leurs pratiques pédagogiques afin de favoriser un enseignement de qualité et adapté aux besoins des apprenants dans un contexte de modernisation de l'éducation.

Avec Perron, Lessard & Bélanger, (1993) les activités pédagogiques de formation des enseignants constituent un gage de professionnalisation des pratiques pédagogiques pour les enseignants. La professionnalisation des enseignants et la qualité de l'enseignement sont souvent considérées comme des facteurs importants de la réforme de l'éducation et de la réussite des élèves. Les enseignants sont reconnus comme étant essentiels aux systèmes éducatifs, mais ils peuvent être confrontés à des défis qui entravent leur développement professionnel. Ce problème a été observé dans le système éducatif anglais et est lié à un sentiment de démoralisation résultant des politiques de responsabilisation. Diverses études ont identifié des phénomènes de démoralisation dans les systèmes éducatifs en raison de la mise en œuvre de ces politiques. La responsabilité écrasante imposée aux enseignants peut avoir un impact sur leur capacité à évoluer professionnellement. Les décideurs politiques devraient prendre en compte l'impact de ces facteurs sur le développement professionnel des enseignants et la qualité globale de l'éducation (Dupriez & Mons 2011 ; Dupriez & Malet 2013 ; Dutercq & Maroy 2014).

Pour (Malet, 2016), les politiques de professionnalisation dans le domaine de l'enseignement visent à améliorer les systèmes éducatifs et les conditions de travail des enseignants. Ces politiques mettent l'accent sur la formation, la socialisation et le développement des compétences professionnelles en tant qu'éléments cruciaux de la réussite éducative. Cependant, il existe une distinction entre l'amélioration de la performance individuelle et collective, ce qui a conduit à des idées différentes sur la professionnalisation et a influencé les programmes de formation des enseignants. Le contenu et les objectifs de la formation dépendent des attentes spécifiques et du contexte de l'enseignement. Des études comparatives ont montré que ces facteurs ont un impact significatif sur la formation des enseignants. Récemment, l'importance des environnements de travail des enseignants et leur capacité à améliorer le système éducatif ont été de plus en plus reconnues. Cette reconnaissance met l'accent sur la nécessité de créer des conditions de travail favorables et propices pour les enseignants (Malet, 2016).

Les politiques de professionnalisation dans le domaine de l'éducation se sont concentrées sur l'amélioration des systèmes d'enseignement et des lieux de travail des enseignants. Cependant, il existe un fossé entre l'amélioration des performances individuelles et collectives, ce qui donne lieu à différentes interprétations de la professionnalisation et a un impact sur les programmes de formation des enseignants. L'approche adoptée dans la formation des enseignants est déterminée par la nature spécifique de l'enseignement et les attentes dans un contexte donné, ce qui influence le contenu et les objectifs de la formation. La reconnaissance de l'importance du travail des enseignants et de leur capacité à améliorer le système éducatif s'est accru au fil du temps (Dupriez & Malet 2013). La théorie de Schulman (2009) sur les connaissances professionnelles aide à comprendre ces variations, en affirmant que les enseignants doivent posséder des connaissances sur le contenu des matières, des connaissances pédagogiques et une compréhension des contextes et des objectifs éducatifs. La professionnalisation implique donc la capacité des enseignants à adapter et à appliquer de manière créative leurs connaissances dans différents contextes de pratique. Il est essentiel de comprendre les implications sociales et politiques de ces changements, tant au niveau mondial que local (Malet, 2016).

Dans ce sens, on déduit que cette professionnalisation des enseignants peut favoriser leurs rétentions en renforçant leurs motivations. Car, certains auteurs notamment (Cros & Obin, 2004 ;

Eurydice, 2004 ; Hargreaves 2003 ; Obin, 2002) ont pensé que les nouveaux enseignants se sentent souvent démunis face aux diverses évolutions dans le domaine de l'éducation, ce qui amène les décideurs politiques à s'inquiéter du déclin de l'intérêt pour la profession d'enseignant. De nombreuses études ont mis l'accent sur ce problème et sur les défis qui diffèrent selon le lieu, nécessitant des stratégies de gestion différentes. Ces difficultés reflètent les défis communs auxquels les nations sont confrontées pour s'adapter à la nature changeante et complexe de la profession. Attirer, former et retenir les enseignants est un défi important dans le monde entier, ce qui justifie la nécessité de professionnaliser la profession d'enseignant, en particulier pendant une période de renouvellement important.

Selon Dupriez & Malet (2013), la profession d'enseignant est confrontée à des défis dans les pays économiquement développés, en particulier dans les pays anglophones, où l'image de l'enseignement s'est dégradée et où le nombre d'enseignants a diminué. Les gouvernements ont donc du mal à retenir les enseignants, qui quittent souvent la profession prématurément. Malgré un besoin important d'enseignants en raison du renouvellement des générations et de l'augmentation des effectifs scolaires, l'enseignement est considéré comme une « profession de masse », qui n'est pas reconnue en tant que telle. En outre, à mesure que le niveau d'éducation de la société s'est élevé, d'autres domaines se sont professionnalisés, de sorte que les enseignants ne font plus partie des travailleurs les mieux formés ou les mieux rémunérés. Cette situation a un impact négatif sur leur statut social et leur reconnaissance Dupriez & Malet (2013). Il est donc nécessaire de professionnaliser l'enseignement, y compris par l'universalisation et l'élévation des qualifications, dans le cadre d'un mouvement socio-historique plus large.

Une récente enquête nationale menée au Tchad et dans toute l'Afrique subsaharienne a révélé que les enseignants sont confrontés à un manque de reconnaissance et à une détérioration de leurs conditions de travail (Mahamat, 2021 ; Njoya, 2020). L'enquête a révélé plusieurs raisons de leur insatisfaction, notamment le manque de soutien, une charge de travail excessive, une faible autonomie professionnelle et des salaires inadéquats. Au Tchad en particulier, les enseignants ne se sentent pas appréciés à leur juste valeur, leur enthousiasme diminue après cinq ans de service et l'épuisement professionnel s'accroît après l'âge de quarante ans. Les décideurs politiques sont particulièrement préoccupés par les taux de rotation élevés dans la profession, qui est de plus en plus dominée par les femmes depuis les années 1980, avec plus de 80 %

d'enseignantes aujourd'hui. Cela indique qu'il existe un problème important au sein de la profession d'enseignant qui doit être résolu en améliorant les conditions de travail et la reconnaissance des enseignants (Mahamat, 2021).

Par ailleurs, le taux élevé de rotation des jeunes enseignants, en particulier dans des pays comme le Tchad, souligne les défis auxquels ils sont confrontés et le manque de soutien et de formation qu'ils reçoivent. Cela a des conséquences négatives pour le gouvernement, qui investit beaucoup dans les écoles et la formation des enseignants. Les raisons pour lesquelles les enseignants quittent la profession ou se sentent découragés ne sont pas principalement liées à l'acte d'enseigner lui-même, mais plutôt à des facteurs tels que les charges de travail excessives, la pression pour atteindre des objectifs spécifiques, le comportement difficile des élèves, le manque de reconnaissance sociale et les disparités salariales. Ces problèmes contribuent à fragiliser l'environnement professionnel et à rendre difficile la rétention des enseignants qualifiés. Cela est particulièrement préoccupant dans les zones urbaines (Mahamat, 2021).

Sous une autre forme, Des études récentes montrent que l'image publique de la profession s'est améliorée. En 2003, une enquête de Taylor Nelson a révélé que la profession était passée de la neuvième à la deuxième place parmi les personnes qui seraient les plus fières d'avoir un enfant dans la profession (OCDE 2005 ; Taylor Nelson Sofres 2003). Des études menées aux États-Unis montrent un phénomène similaire de reconnaissance publique par rapport à l'épuisement professionnel des enseignants (Rustique-Forrester & Haselkorn, 2002 ; Johnson & Duffett, 2003). Il semble que la reconnaissance publique augmente avec l'épuisement professionnel des enseignants. La rétention est devenue une question politique majeure pour une profession jeune, avec près de 40 % des enseignants au Tchad âgés de moins de 30 ans (OCDE, 2012).

En Afrique et en Afrique subsaharienne, la fidélisation des enseignants est un défi financier important. La crise économique des années 1990 a entraîné une réduction des dépenses éducatives, des taux de scolarisation, du recrutement et des salaires des enseignants. Cela a conduit à des mouvements d'abandon scolaire et à une pénurie d'enseignants dans de nombreux pays. Le Forum de Dakar en 2000 a permis une mobilisation des ressources pour le développement de l'éducation de base, avec un regain de recrutement entre 2001 et 2006. Cependant, une fois la période post-Dakar passée et les gouvernements laissés à eux-mêmes, il

est difficile de maintenir cet élan avec des ressources limitées. De plus, la dévalorisation du statut de la profession d'enseignant et la détérioration de la qualité de l'enseignement sont des risques à long terme résultant de nouvelles méthodes de recrutement.

Or, la pénurie d'enseignants en Afrique constitue une menace importante pour l'expansion des systèmes éducatifs dans la région ainsi que pour la réalisation de l'objectif de l'éducation primaire universelle d'ici 2015 ou 2020. Cette pénurie a un effet négatif sur la qualité de l'éducation. Les causes de cette pénurie varient d'un pays à l'autre. Certains pays font face à un manque général d'enseignants, tandis que d'autres souffrent d'une mauvaise répartition géographique des enseignants. Pour remédier à cette situation, différentes solutions ont été mises en œuvre avec des niveaux de succès variables. Une tendance particulière a été observée : les pays d'Afrique anglophone ont tendance à recruter des enseignants disposant d'une formation initiale minimale, tandis que les pays d'Afrique francophone ont recours à des personnes extérieures à la fonction publique, sous différentes appellations telles que "parent d'élève", "enseignant communautaire" ou encore "enseignant bénévole". Ces mesures s'accompagnent de la création d'un cadre réglementaire pour encadrer ces nouvelles catégories d'enseignants.

Il est important de distinguer la professionnalisation de la profession enseignante de la professionnalisation des enseignants. Selon Perrenoud (1994), la professionnalisation de l'enseignement s'accroît lorsque l'application de règles préétablies est remplacée par des stratégies fondées sur des objectifs et une éthique. Selon lui, le passage de la simple application de règles préexistantes dans les situations de travail à la reconnaissance de la complexité de ces dernières et à l'élaboration d'une séquence d'actions étroitement liées à la situation afin de servir au mieux les objectifs fixés représente le passage du métier à la profession. Altet (2003, p. 29) exprime un point de vue similaire. Il s'agit du passage de l'application de techniques et de règles à la construction de stratégies fondées sur des connaissances rationnelles et au développement de l'expertise et de l'autonomie dans des situations professionnelles.

Perrenoud (1994) se réfère aux travaux de la sociologie américaine des professions et cite Lemosse (1989) qui suggère qu'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle du praticien et qui est une activité apprise et non une activité routinière et mécanique. Définie comme la pratique d'un art et non comme une activité purement

théorique et spéculative, elle n'en est pas moins pratique ; sa technique s'apprend après un long apprentissage ; le groupe qui pratique cette activité est une communauté.

Dans la proposition de Wittorski (2005) pour l'analyse des parcours professionnels, une grille est utilisée pour examiner différentes configurations d'apprentissage et le développement de diverses compétences. Ces parcours peuvent concerner des activités, des organisations ou des individus. La grille permet d'envisager la professionnalisation dans différents domaines, de l'individu dans une situation spécifique au système plus large et aux questions qui y sont associées. La seconde approche, dite de l'alternance, consiste à combiner les connaissances théoriques acquises en classe avec le développement de compétences pratiques sur le lieu de travail. L'alternance, selon Barbier et Galatanu (2008), implique une relation complémentaire entre la théorie et la pratique, impliquant des interventions pédagogiques telles que des cours, des exercices, des formations et des stages. Dans ce type de système, les individus ou les groupes réfléchissent à leurs actions et appliquent les connaissances acquises à de nouvelles situations, ce qui nécessite un ajustement. Par l'alternance de la théorie et de la pratique, les individus développent des processus d'action mentalisés, aboutissant à des compétences maîtrisées ou intellectualisées qui peuvent être transférées dans des contextes différents (Wittorski, 2001).

L'UNESCO (2014) a annoncé son soutien aux initiatives de formation des enseignants, dans le but d'intégrer un plan de formation complet dans le plan national d'éducation de chaque pays membre dans un délai de quatre ans. Ce plan vise à améliorer la qualité de la formation dans les établissements de formation des enseignants et à remédier à la pénurie d'enseignants. En Afrique subsaharienne, l'UNESCO joue un rôle important en recueillant et en interprétant les préoccupations et les aspirations de ses membres dans le domaine de la formation des enseignants. Les actions de l'organisation ne se limitent pas aux grands mouvements éducatifs contemporains, mais les analysent, les comprennent et les assimilent. L'UNESCO suit ou s'inspire de ces mouvements, parfois les précède et en oriente le développement. Il est essentiel de noter que l'UNESCO mène trois activités principales dans le domaine de la formation des enseignants, en particulier en Afrique subsaharienne : la connaissance de la réalité par des études et des enquêtes, l'orientation de l'action par des conventions et des recommandations, et l'engagement dans l'action par la conception et la mise en œuvre de projets.

La collaboration entre l'UNESCO et le RIFEFF vise à avoir un impact positif sur les pays subsahariens et à promouvoir la professionnalisation des enseignants. Afin d'assurer une compréhension commune à tous les pays d'Afrique subsaharienne, il est important de synthétiser les différentes interprétations de la professionnalisation. La professionnalisation peut être définie comme la mise en œuvre ou la planification de changements dans un système ou un secteur éducatif afin de le moderniser et de l'adapter. L'objectif est de réserver les postes d'enseignants à des experts du domaine, ce qui permet d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. En termes simples, la professionnalisation se produit lorsque les membres d'un groupe professionnel emploient des stratégies pour obtenir un contrôle exclusif sur leur activité, ce qui leur permet d'améliorer leur statut économique et social. Cette définition correspond principalement à la compréhension du terme dans les pays anglo-saxons.

Aussi, la théorie de l'innovation pédagogique suggère que l'innovation peut prendre différentes formes : processus d'amélioration continue, perturbation, efficacité, durabilité, etc. (Durance et Mousli, 2010). Il existe également un « degré d'innovation » ou une « capacité d'innovation ». (Bédard et Béchar, 2009, p. 39). Cette intensité peut être faible, au point de passer inaperçue (innovation incrémentale), ou forte (innovation de rupture) (Durance, 2010 ; Godet et Durance, 2011). L'innovation est incrémentale lorsque le procédé ou le produit diffusé consiste en une amélioration de l'environnement. Elle est disruptive lorsqu'elle introduit un changement radical dans le système, les habitudes, etc. Cros (2017) donne l'exemple de l'introduction de l'interdisciplinarité dans les lycées professionnels en France, qui a obligé les enseignants à repenser leur pratique pour construire des projets pluridisciplinaires. On est passé d'un enseignement cloisonné et élaboré de manière plus individuelle à un enseignement décloisonné et conçu selon une logique collective de problématisation autour d'objets de savoirs.

Par contre, pour Bédard et Raucourt (2015) l'innovation peut être un catalyseur de changement, mais elle peut aussi créer des résistances et des tensions, tant pour l'innovateur que pour le destinataire de l'innovation. Ce bouleversement provient du déséquilibre provoqué par le changement, qui place les individus entre le connu et l'inconnu, la continuité et la rupture, le familier et le non familier. Cependant, l'innovation doit être considérée comme une force positive, visant à développer les compétences des personnes impliquées, plutôt qu'un simple développement économique. Dans le domaine de l'éducation, le renouvellement continu des

compétences permet aux professionnels d'innover. L'innovation éducative bénéficie à l'ensemble du système, car elle favorise l'émancipation des acteurs. Le désir constant de s'améliorer et de repousser les limites du possible est un défi permanent pour les individus et les institutions.

Cette innovation pédagogique doit également être centrée sur l'intégration des TIC dans la formation pédagogiques des enseignants. Cette appropriation pédagogique peut se lire à travers le modèle LOTI. Le modèle LOTI, également connu sous le nom de « Niveaux d'Innovation Pédagogique », est un cadre créé par Moersch (1994) pour évaluer et promouvoir l'innovation pédagogique, en particulier l'intégration de la technologie dans l'enseignement. Au lieu de se concentrer sur la quantité de technologie utilisée, le modèle met l'accent sur l'impact de la technologie sur l'enseignement et l'apprentissage. Le modèle comprend sept niveaux d'innovation. Au niveau 0, appelé « Non-utilisation », la technologie n'est pas utilisée. Au niveau 1, « Prise de conscience », les enseignants commencent à explorer la technologie, mais son utilisation est sporadique et déconnectée des objectifs d'apprentissage. Le niveau 2, « Exploration », implique l'utilisation de la technologie pour des tâches simples sans intégration. Au niveau 3, « Infusion », la technologie est incorporée plus régulièrement, mais reste centrée sur l'enseignant. Le niveau 4, « Intégration : Mécanique », indique une transition significative où la technologie est plus profondément intégrée, bien qu'elle puisse encore être rigide dans son approche. Le modèle LOTI fournit un guide structuré permettant aux éducateurs d'évaluer et de faire progresser leur utilisation de la technologie dans l'enseignement.

6.2. PROPOSITION EN FAVEUR DE LA FORMATION PEDAGOGIQUE INITIALE ET CONTINUE POUR UN DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS.

Les propositions ci-dessous sont organisées selon les objectifs préalablement formulés. Il s'agit notamment de quatre objectifs spécifiques de cette étude.

6.2.1. Objectif secondaire 1 : Analyser si la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

- Les objectifs du stage doivent être clairement définis et alignés sur les compétences professionnelles attendues chez les enseignants du primaire ;

- Les attendus doivent être communiqués aux stagiaires et aux superviseurs, afin qu'ils puissent évaluer les progrès de manière objective ;
- -Les stagiaires doivent être immergés dans des environnements de classe réels, où ils peuvent observer et interagir avec des enseignants expérimentés ;
- Ils doivent avoir l'opportunité de participer à des activités d'enseignement, de planification et d'évaluation, sous la supervision et le soutien d'un mentor ;
- Les stagiaires doivent être jumelés à des mentors qualifiés qui peuvent les guider, les soutenir et leur fournir une rétroaction constructive ;
- Les superviseurs doivent observer régulièrement les stagiaires et leur fournir des commentaires spécifiques et exploitables sur leurs performances ;
- Les stagiaires doivent être encouragés à réfléchir sur leurs expériences de stage et à analyser leur propre pratique ;
- Des temps de réflexion et de discussions avec les mentors et les pairs doivent être prévus pour faciliter ce processus ;
- Les stages doivent offrir aux stagiaires une variété d'expériences, leur permettant de travailler avec différents niveaux, matières et populations d'élèves ;
- Cela permet aux stagiaires de développer des compétences adaptables et de se préparer à diverses situations d'enseignement ;
- Les stagiaires doivent avoir l'opportunité de collaborer avec d'autres stagiaires, enseignants et membres de l'école ;
- Le partage d'idées et de pratiques permet d'enrichir les expériences d'apprentissage et de favoriser l'innovation ;
- Les stagiaires doivent bénéficier d'un soutien continu après la fin du stage, pour faciliter la transition vers la pratique professionnelle ; ce soutien peut inclure des communautés de pratique, des réseaux de mentorat ou des programmes de développement professionnel ;
- Les stagiaires doivent recevoir des évaluations formatives régulières pour suivre leurs progrès et identifier les domaines d'amélioration ;
- Une évaluation sommative finale doit évaluer les compétences professionnelles acquises au cours du stage ;

- Il est important de reconnaître et de valoriser les contributions des stagiaires aux écoles d'accueil et au système éducatif dans son ensemble. Cela peut se faire par le biais de certificats, de récompenses ou de lettres de recommandation.

6.2.2. Objectif secondaire 2 : examiner si les activités pédagogiques de la formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad

- Définir clairement les compétences professionnelles à développer (ex: pédagogie différenciée, gestion de classe, évaluation formative, utilisation des TIC, travail collaboratif, adaptation aux besoins spécifiques, communication avec les parents...) ;
- Pour chaque compétence, définir des indicateurs précis et observables permettant d'évaluer le niveau d'acquisition (ex: pour la pédagogie différenciée, on pourrait observer la mise en place d'activités adaptées à différents niveaux d'apprentissage, l'utilisation de supports variés, la prise en compte des styles d'apprentissage...) ;
- Intégrer des mises en situation, des simulations de classe, des jeux de rôle, des études de cas réels ;
- Organiser des travaux de groupe, des échanges d'expériences entre enseignants, des débats et des discussions ;
- Proposer des activités de recherche-action où les enseignants investiguent une problématique spécifique dans leur propre classe et partagent leurs résultats ;
- Miser sur la diversité des supports (vidéos, podcasts, articles, plateformes numériques interactives, jeux sérieux...) pour stimuler l'intérêt et adapter l'apprentissage aux différents styles cognitifs ;
- Organiser des temps de réflexion sur la pratique professionnelle, des séances de supervision individuelle ou collective, des observations en classe suivies de discussions constructives ;
- Mentorat et accompagnement personnalisé : Jumeler les enseignants avec des mentors expérimentés qui peuvent les guider et les soutenir dans leur développement professionnel ;
- Proposer des outils d'auto-évaluation et de co-évaluation pour permettre aux enseignants de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses ;

- Fournir aux enseignants un accès à des ressources et des supports pour poursuivre leur formation et leur développement professionnel après la formation initiale ;
- Intégrer les outils numériques pour rendre la formation plus interactive, plus attrayante et plus accessible ;
- Former les enseignants à l'utilisation pédagogique des outils numériques pour améliorer leur enseignement ;
- Proposer des formations modulaires et flexibles pour permettre aux enseignants de choisir les modules qui correspondent le mieux à leurs besoins ;
- Adapter les formations aux besoins spécifiques des écoles et des enseignants.

6.2.3. Objectif secondaire 3 : observer si les curricula de formation favorisent-ils la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad

- Le curriculum doit identifier clairement les compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants, en utilisant des termes précis et observables ;
- Le curriculum doit également inclure des compétences transversales essentielles telles que la communication, le travail en équipe, la résolution de problèmes, la gestion du stress, l'adaptation au changement, et le raisonnement critique ;
- L'apprentissage doit être organisé autour de la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques. Cela implique de définir des objectifs d'apprentissage clairs et mesurables pour chaque compétence ;
- Le curriculum doit proposer des activités d'apprentissage diversifiées qui permettent aux étudiants de mettre en pratique les compétences apprises dans des contextes réels ou simulés ;
- Les stages en milieu scolaire doivent être intégrés au curriculum de manière significative, permettant aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances et compétences sous la supervision d'enseignants expérimentés. Le suivi et l'évaluation des stages doivent être rigoureux ;
- L'utilisation de simulations et de jeux de rôle permet de reproduire des situations de classe réelles et de développer des compétences de gestion de classe, de résolution de conflits et de communication ;

- Le curriculum doit prévoir des moments de réflexion sur la pratique, des séances de supervision, des discussions en groupe et des travaux écrits qui permettent aux étudiants d'analyser leurs forces et faiblesses ;
- L'intégration de l'auto-évaluation et de la co-évaluation favorise une prise de conscience des compétences acquises et des progrès à faire ;
- L'évaluation formative doit être intégrée tout au long du cursus pour suivre les progrès des étudiants et ajuster les interventions pédagogiques en conséquence ;
- L'évaluation sommative doit permettre de mesurer le niveau d'acquisition des compétences professionnelles à la fin de la formation, en utilisant des méthodes variées ;
- Les curricula doivent inclure une formation à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, pour préparer les enseignants aux réalités de la classe numérique ;
- Le curriculum doit être élaboré en collaboration avec les écoles et les enseignants en exercice afin de garantir sa pertinence et son adéquation aux réalités du terrain.

6.2.4. Objectif secondaire 4 : Vérifier si la formation continue se pratique-t-elle effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification professionnelle des enseignants du primaire au Tchad.

- Aligner les programmes de formation continue sur les objectifs scolaires et les besoins professionnels identifiés des enseignants ;
- Fournir des opportunités de formation personnalisées qui répondent aux lacunes spécifiques en matière de compétences ;
- Utiliser des méthodes d'enseignement interactives telles que les simulations, les jeux de rôle et la résolution de problèmes ;
- Fournir des opportunités de pratique supervisée et de retour d'informations ;
- Encourager la collaboration et l'échange de pairs ;
- Baser les programmes de formation continue sur les meilleures pratiques fondées sur des preuves et les dernières recherches ;
- Fournir des informations actualisées sur les tendances pédagogiques et les innovations ;
- Jumeler les enseignants avec des mentors expérimentés pour fournir un soutien et des conseils personnalisés ;

- Offrir des opportunités de coaching pour aider les enseignants à traduire les acquis de la formation en pratique en classe ;
- Fournir un soutien continu aux enseignants pendant et après la formation ;
- Suivre les progrès et évaluer l'impact de la formation sur le développement des compétences ;
- Offrir des opportunités de renforcement et de mises à jour ;
- Créer une culture d'apprentissage continu au sein des écoles, encourageant les enseignants à rechercher régulièrement des opportunités de développement professionnel ;
- Reconnaître et récompenser les enseignants qui participent activement à la formation continue ;
- Offrir des options de formation flexibles, telles que l'apprentissage en ligne, les ateliers hors site et les programmes mixtes ;
- Rendre la formation accessible à tous les enseignants, quels que soient leurs horaires ou leurs emplacements ;
- Fournir un soutien administratif pour faciliter la participation des enseignants à la formation continue ;
- Allouer du temps et des ressources pour la formation et le développement professionnel ;
- Évaluer régulièrement l'efficacité de la formation continue et apporter des ajustements en fonction des résultats ;
- Tenir les enseignants responsables de l'application des acquis de la formation dans leur pratique ;
- Établir des partenariats avec des universités, des organisations à but non lucratif et des entreprises pour fournir des opportunités de formation et de développement ;
- Tirer parti des ressources et de l'expertise des organisations externes.

CONCLUSION

Cette thèse visait à déterminer si la formation initiale et continue des enseignants a un impact sur la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad. L'existence, dans les pays africains, de deux catégories d'enseignants en exercice (qualifiés et non qualifiés) constitue un défi important au regard de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants à former. Il est donc essentiel de recueillir des données sur l'expérience déjà acquise par les stagiaires, bien que celle-ci ne soit pas toujours disponible (UNESCO, 2010). Afin de surmonter les difficultés liées au manque d'analyse des besoins lors de la conception des contenus, l'utilisation de programmes de formation modulaire est fortement recommandée (UNESCO, 2010).

L'objectif de cette étude était d'évaluer les compétences actuelles des enseignants du primaire ainsi que leurs aspirations en matière de développement, dans le but d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. La compétence est ici définie comme la capacité à mobiliser des ressources cognitives, des savoir-faire et des savoir-être pour résoudre un problème dans une situation donnée. La formation continue, quant à elle, est un processus d'apprentissage dynamique tout au long de la vie, visant à doter les individus des aptitudes nécessaires pour maintenir et améliorer leurs capacités professionnelles face aux avancées des connaissances et aux changements des politiques éducatives.

Le cadre théorique de cette thèse s'est structuré autour de thématiques clés : la formation initiale et continue, la professionnalisation, la qualification, la politique éducative au Tchad, les réformes curriculaires et l'Approche Par les Compétences (APC). À ce sujet, Noma Ye (2010) soutient que la politique éducative est un levier crucial du développement national. Elle s'inscrit dans les dispositions constitutionnelles, les plans de développement et les stratégies de réduction de la pauvreté, soulignant le rôle de l'école dans la mobilité sociale.

Djimet (2020) souligne, de son côté, le défi majeur du manque de coordination entre les objectifs pédagogiques et éducatifs. Cette situation conduit souvent à l'isolement du personnel, compromettant l'efficacité de l'environnement d'apprentissage et réduisant la vie scolaire à une simple gestion de l'ordre et de la discipline. Pour y remédier, un rôle actif du chef d'établissement et de l'équipe de direction est indispensable afin de favoriser une approche collective et coopérative.

L'approche méthodologique utilisée est mixte, combinant des analyses quantitatives et qualitatives. L'étude s'est déroulée dans les dix communes de l'arrondissement de la ville de N'Djamena. Au total, soixante-dix écoles primaires (publiques et privées) ont été sélectionnées. La technique d'échantillonnage employée est celle de l'échantillon aléatoire stratifié en grappes.

Les instruments de collecte comprenaient :

- Le questionnaire pour les données quantitatives (analysées avec SPSS version 21).
- Les entretiens et grilles d'observation pour les données qualitatives (soumises à une analyse de contenu thématique).

Globalement, les résultats indiquent que la formation pédagogique initiale et continue contribue significativement à la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad. Testées par la corrélation de Pearson et la régression linéaire, toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées :

- **Hr1** : La pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles.
- **Hr2** : Les activités pédagogiques de la formation favorisent le développement des compétences.
- **Hr3** : Les curricula de formation sont des vecteurs de professionnalisation.
- **Hr4** : La formation continue se pratique effectivement dans les centres principaux et apporte un complément de qualification nécessaire.

Ce lien entre formation et professionnalisation est perçu de manière convergente par toutes les catégories d'acteurs interrogés (inspecteurs, directeurs et enseignants).

Au terme de cette étude, plusieurs recommandations sont formulées :

1. **Optimisation des stages** : Ils doivent offrir une variété d'expériences (niveaux, matières, profils d'élèves) et favoriser la collaboration avec les pairs et la communauté universitaire. Un soutien post-stage (mentorat, réseaux) est crucial pour une transition réussie vers la vie active.
2. **Ciblage des compétences** : Il est essentiel de définir des indicateurs observables pour des compétences telles que la pédagogie différenciée, la gestion de classe, l'évaluation formative et l'usage des TIC.
3. **Pédagogie active en formation** : Les programmes doivent intégrer des jeux de rôle, des simulations et des recherches-actions pour ancrer la théorie dans la pratique réelle de la classe.

4. **Alignement institutionnel :** La formation continue doit être alignée sur les objectifs de l'école et les besoins réels des enseignants, en s'appuyant sur des données probantes et les recherches les plus récentes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abakar, M. (2022). Etude sur l'impact de la professionnalisation des enseignements orientée par les compétences sur la qualité de l'éducation.
- Adam, M. (2018). Étude sur les programmes de formation continue disponibles pour les enseignants au Tchad.
- Adamou, A. (2017). Les compétences transversales chez les élèves du primaire au Tchad : état des lieux et perspectives. *Revue de recherche en éducation*, 50(2), 87-102.
- Adamou, H. (2019). Proposition de stratégies de professionnalisation basées sur le développement des compétences des enseignants.
- Adamou, M. (2016). Analyse de l'influence de la professionnalisation des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.
- Agouta, A. M., & Kabagambe, R. (2019). Formation et professionnalisation des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne : cas du Tchad. *Revue des Hautes Études de l'Éducation*, (50), 59-84.
- Al Amine, M., Carulla, S. B., & du Monde, E. (2021). Droit à l'éducation des filles au Tchad: l'enseignement des menstruations, entre besoins pratiques et intérêts stratégiques. *Droits des femmes et droits des enfants*, 68.
- Ali, H. (2016). La formation professionnelle des enseignants au Tchad : analyse des pratiques et des besoins. *Revue de recherche en éducation et en sciences sociales*, 8(1), 95-112.
- Ali, H. (2019). L'impact des politiques de décentralisation sur l'éducation au Tchad : une analyse comparative. *Revue africaine d'éducation et de formation*, 15(2), 45-60.
- Ami, T. (2017). L'impact de la formation des enseignants sur la qualité de l'éducation au Tchad : une étude de cas dans la région de N'Djamena. *Revue tchadienne d'éducation*, 11(1), 34-47.
- Amina, A. (2019). Évaluation de l'impact de la professionnalisation des enseignants sur la qualité de l'éducation.

- Astolfi J.-P., Develay, M. (1989). La didactique des sciences. *Paris : PUF*.
- Aziz Alhaïri, A. (2019). Formation continue des enseignants au Tchad : défis et solutions
- Balarabe, A. (2019). La formation continue des enseignants au Tchad : enjeux et perspectives. *Revue de recherche en éducation et formation*, 45(1), 27-40.
- Barrier, J. (2019). La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur. *Revue anthropologie des connaissances*
- Batabe, F. (2015). Analyse des besoins en formation initiale des enseignants au Tchad.
- Bocoum, I., & Heurlin, M. B. (2015). Formation des maîtres au Tchad: L'importance capitale de la pédagogie universitaire. *European Journal of Education Studies*, 1(2), 95-105.
- Bosch, N., & Yiguenga, I. (2019). Les défis de la professionnalisation des enseignants au Tchad: Une étude de cas dans les écoles rurales. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (81), 137-150.
- Boudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. *De Boeck Université*.
- Bouhassine, I., Ammar, S. B., & Belaid, A. (2022). Chapitre 14. De la pratique réflexive au changement de la pratique enseignante. In *Portrait de la professionnalisation en contextes francophones* (pp. 287-301). Champ social.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. 7-3, pp. 325-347 (p. 337).
- Bourdieu, P. (1996). La transmission de l'héritage culturel, in Darras, *Le Partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron J.-C., (1964). Les Héritiers. Les étudiants et la culture. *Paris, Minuit*
- Bourdieu, P., & Passeron J.-C., (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. *Paris, Minuit*.
- Brahim, K. (2018). L'intégration des TIC dans la formation des enseignants au Tchad : enjeux et défis. *Éducation et société au Tchad*, 10(2), 67-82.
- Carpentier, G., Sauvageau, C., & Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 1-30.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2016). Les effets des politiques scolaires sur la (dé)professionnalisation des enseignants.
- Centre d'Etudes et de Recherche sur le Monde Arabe et Méditerranéen (CERMOM). (2018). *Évaluation de la formation initiale des enseignants au Tchad*. Rapport final.

- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Grenoble : La Pensée sauvage*
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *La pensée sauvage*
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Dembele, M., & Wette, R. (2012). Formateurs et enseignants en relation dans la formation des maîtres au Tchad: Une étude comparative de pratiques pédagogiques. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (60), 53-61.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Diallo, I. (2020). Recommandations pour renforcer la formation continue des enseignants dans le système éducatif tchadien.
- Djibrine, A. (2018). Analyse des changements de paradigmes pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins de la professionnalisation
- Djimadoun, S. (2019). Les femmes dans l'éducation au Tchad : une analyse de la situation. *Revue tchadienne d'éducation inclusive*, 11(2), 80-99.
- Djimalde, F. (2024). Intégration de l'Assurance Qualité dans la formation universitaire tchadienne: vers une taxinomie des pratiques novatrices en matière d'éducation. *Revue Internationale de la Recherche Scientifique (Revue-IRS)*, 2(4), 1548-1568.
- Djimasngar, D. (2010). Un modèle de professionnalisation de l'enseignement au Tchad : la formation continue. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (54), 101-108.
- Djimé, I. (2019). Les pratiques pédagogiques des enseignants au Tchad : entre tradition et modernité. *Revue de recherche en éducation*, 52(2), 123-138.
- Djimet, M. (2019). Analyse de l'impact de la professionnalisation des enseignants sur les résultats scolaires des élèves au Tchad.
- Djimet, M. (2020). Analyse des politiques éducatives tchadiennes : enjeux et perspectives
- Ferracci, M. (2013). Évaluer la formation professionnelle, Presses de Sciences Po, coll. « Sécuriser l'emploi »
- Feuzeu, & al .(2023). L'approche Par Compétences Et La Professionnalisation Des Enseignements Au Cameroun : Evaluation A Mi-parcours Du Processus Dans L'enseignement Primaire. *International Multilingual Journal of Science and Technology*

- Freeman, H. (1989). *Cancer and the socioeconomic disadvantaged*. Atlanta : *American Cancer Society*.
- Garba, M. (2021). Étude comparative de l'efficacité des enseignants professionnalisés par rapport à ceux qui ne bénéficient pas de programmes de formation continue.
- Garcia, A. (2015). Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École. *Education et socialisation*.
- Gorno, I. (2016). *La professionnalisation des enseignants au Tchad : état des lieux et perspectives*. Communication présentée lors du colloque d'éducation de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, N'Djamena.
- Gueharry, A. (2017). Teacher Professional Development in Chad: Challenges and Strategies. *Journal of Education Research and Innovation*, 6(1), 54-68.
- Hayes, A.F., & Coutts, J.J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(3), 1-24.
<https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Ibtissem, K. H. E. D. R. I. (2021). Professionnalisation de la formation continue des enseignants du FLE au secondaire à travers l'approche par compétences-Cas de la wilaya de Batna- Doctorat thesis (2021), Université de Batna 2.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). *La Théorie de Pierre Bourdieu et ses Usages sociologiques*. Paris, *Armand Colin*.
- Jury, M. (2022). Mieux comprendre les inégalités dans le système éducatif français : un programme de recherche centré sur le rôle que peut jouer la fonction de sélection. *Education. Université Clermont Auvergne (UCA)*
- Kabedan, R. (2017). Les défis de la formation professionnelle des enseignants au Tchad : analyse des dispositifs mis en place. *Publié dans les Cahiers de la recherche sur l'éducation et la formation*, (90).
- Karsenti, T. ; Garry, R.-P. ; Bechoux, J. ; et Tchameni, N., S. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF
- Kebel, M. (2018). La professionnalisation des enseignants au Tchad : entre objectifs et réalités. *African Education Studies*, 3(1), 32-46.

- Keino, J. K. (2015). The Role of Teacher Education in Improving Quality Education in Chad. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 156-163.
- Kpandja, S. (2018). *Les politiques publiques de professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad : bilan et perspectives*. Mémoire de master, Université Abdou Moumouni.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J. F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale 1. *Mémoires du livre*, 3(2).
- Madjilemtoloum, S. (2023). Étude comparée des représentations sociales de l'école en milieu rural et urbain dans le Logone occidentale au Tchad (Doctoral dissertation, Université de Lorraine).
- Mahamat, H. (2018). Impact des politiques éducatives sur la qualité de l'enseignement au Tchad
- Mahamat, A. (2018). L'éducation en milieu rural au Tchad : défis et opportunités. *Revue tchadienne d'éducation et de développement*, 9(1), 56-70.
- Mahamat, A. (2019). Évaluation des programmes de formation initiale pour les enseignants tchadiens.
- Mahamat, A. (2021). Pratique du bilinguisme et enseignement dans les universités au Tchad. *JEYNITAARE-Revue panafricaine de linguistique pour le développement*, 1(1), 155-185.
- Mahamat, F. (2020). Analyse de l'application de l'approche par les compétences dans le système éducatif tchadien.
- Mahamat, H. (2020). Étude sur l'intégration de nouvelles approches pédagogiques dans la professionnalisation des enseignants.
- Mahamat, H. A. (2016). Devenir enseignant au Tchad : entre formation initiale, professionnalisation et statuts. *Cahiers du CEDREF*, (21), 71-84.
- Mahamat, I. (2021). Évaluation de l'efficacité des nouvelles pratiques pédagogiques mises en place suite à la professionnalisation.
- Masson, P. (2001). La fabrication des *Héritiers*. *Revue française de sociologie*, 42-3. pp. 477-507.
- Mbainodjougne, B. (2020). L'inclusion des enfants en situation de handicap dans l'éducation au Tchad : enjeux et défis. *Revue tchadienne d'éducation inclusive*, 11(2), 80-99.
- Mény, Y. et Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Puf.

- Messie, S. K., & Ahmat, M. D. (2020). Les formations initiales et continue des enseignants du primaire au Tchad : réalités et perspectives. *Revue Africaine de la Recherche en Éducation*, 6(2), 34-51.
- Moussa, Ali. (2021). Analyse des politiques de professionnalisation en vigueur et des défis rencontrés dans leur mise en œuvre.
- Moussa, M. (2017). Les défis de la formation des enseignants au Tchad : une analyse des besoins et des approches pédagogiques. *Revue internationale de l'éducation*, 63(2), 187-202.
- Moussa. A. (2021). Evaluation de l'efficacité de l'approche par les compétences dans l'enseignement primaire au Tchad.
- Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociale*. Groupe Inter Press.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. National Commission on Teaching & America's Future.
- Ndjam, B. (2019). Le rôle des parents dans l'éducation au Tchad : une étude exploratoire. *Education et société au Tchad*, 11(1), 23-36.
- Ndokangar, L-P. (2015). *La professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad : enjeux et perspectives*. Thèse de doctorat, Université Marien Ngouabi.
- Ngandé, F. (2018). Les politiques publiques d'éducation au Tchad : analyse critique et enjeux. *Revue internationale d'éducation et de recherche en éducation*, 4(1), 78-92.
- Ngarhengué, G. (2017). La formation des enseignants au Tchad : enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation et de recherche en formation*, 10(2), 109-124.
- Ngarndiguem, A. (2018). Les compétences professionnelles des enseignants au Tchad : étude des programmes de formation initiale. *Revue Tchadienne d'Éducation*, 12(2), 52-64.
- Ngoné Ndoeye, S., & Nguendjim, G. (2019). Les politiques de formation continue des enseignants au Tchad: état des lieux et perspectives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (81), 137-150.
- Nguerta, H. (2020). Professionnalisation des enseignants : entre formation initiale et adaptation continue au Tchad. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 83-98.
- Niger, B. M., Yi-Yong, X., Ibrahim, M., & Boni, R. (2016). Assessing the Quality of Teacher Education in Post-Conflict Chad. *International Journal of Education and Practice*, 4(2), 55-64.

- Njoya, A. (2021). Les enjeux de la professionnalisation des enseignants au Tchad
- Nodjigoto Nanimian, M. (2016). Améliorer l'enseignement : *contre et/ou depuis* les pratiques existantes ? Le cas de l'école primaire et des instituteurs tchadiens. [Thèse de Doctorat Université de Genève]
- Nolwena, M., & Yassine-Diab, N. (2013). L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur français: fiction ou réalité ?. *Etudes en didactique des langues*ffhal-01235438ff
- Ouaadi, S. S. (2018). Challenges and Opportunities of Teacher Education in Chad. *International Journal of Education and Research*, 6(2), 7-16.
- Oueta, A. N. (2017). Former les enseignants du primaire en Afrique francophone subsaharienne: le cas du Tchad. *Carrefours de l'éducation*, 43(2), 63-85.
- Oumar, M. (2018). Les défis de l'éducation inclusive au Tchad : perspectives des enseignants. *Revue internationale de recherche en éducation et formation*, 12(1), 45-64.
- PASEC-CONFEMEN (2012). *Évaluation diagnostique 2^e et 5^e du primaire, année scolaire 2009-2010*. Rapport.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. [*Carrefours de l'éducation*](#)
- Paun, E. (2016). Transposition didactique : un processus de construction des savoirs. *In cahier de l'éducation*.
- Perez-roux, T. (2012). La professionnalité enseignante. *Presses Universitaires de Rennes*.
- Nguerta, H. (2020). Professionnalisation des enseignants : entre formation initiale et adaptation continue au Tchad. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 83-98.
- Niger, B. M., Yi-Yong, X., Ibrahim, M., & Boni, R. (2016). Assessing the Quality of Teacher Education in Post-Conflict Chad. *International Journal of Education and Practice*, 4(2), 55-64.
- Njoya, A. (2021). Les enjeux de la professionnalisation des enseignants au Tchad
- Nodjigoto Nanimian, M. (2016). Améliorer l'enseignement : *contre et/ou depuis* les pratiques existantes ? Le cas de l'école primaire et des instituteurs tchadiens. [Thèse de Doctorat Université de Genève]

- Nolwena, M., & Yassine-Diab, N. (2013). L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur français : fiction ou réalité ? *Etudes en didactique des langues*ffhal-01235438ff
- Ouaadi, S. S. (2018). Challenges and Opportunities of Teacher Education in Chad. *International Journal of Education and Research*, 6(2), 7-16.
- Oueta, A. N. (2017). Former les enseignants du primaire en Afrique francophone subsaharienne: le cas du Tchad. *Carrefours de l'éducation*, 43(2), 63-85.
- Oumar, M. (2018). Les défis de l'éducation inclusive au Tchad : perspectives des enseignants. *Revue internationale de recherche en éducation et formation*, 12(1), 45-64.
- PASEC-CONFEMEN (2012). *Évaluation diagnostique 2^e et 5^e du primaire, année scolaire 2009-2010*. Rapport.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. [*Carrefours de l'éducation*](#)
- Paun, E. (2016). Transposition didactique : un processus de construction des savoirs. *In cahier de l'éducation*.
- Perez-roux, T. (2012). La professionnalité enseignante. *Presses Universitaires de Rennes*.
- Perrenoud, M., Benetti, A. C., & Daghé, S. A. (2023). Introduction : le concept de forme scolaire à l'épreuve de ses usages. *Raisons éducatives*, 27(1), 17-31.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation : Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, O. (2023). La formation continue des cadres scolaires en Suisse romande. UNESCO TCHAD 2024
- Nodjigoto Nanimian, M. (2016). Améliorer l'enseignement : *contre et/ou depuis* les pratiques existantes ? Le cas de l'école primaire et des instituteurs tchadiens. [Thèse de Doctorat Université de Genève]
- Nolwena, M., & Yassine-Diab, N. (2013). L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur français : fiction ou réalité ?. *Etudes en didactique des langues*ffhal-01235438ff

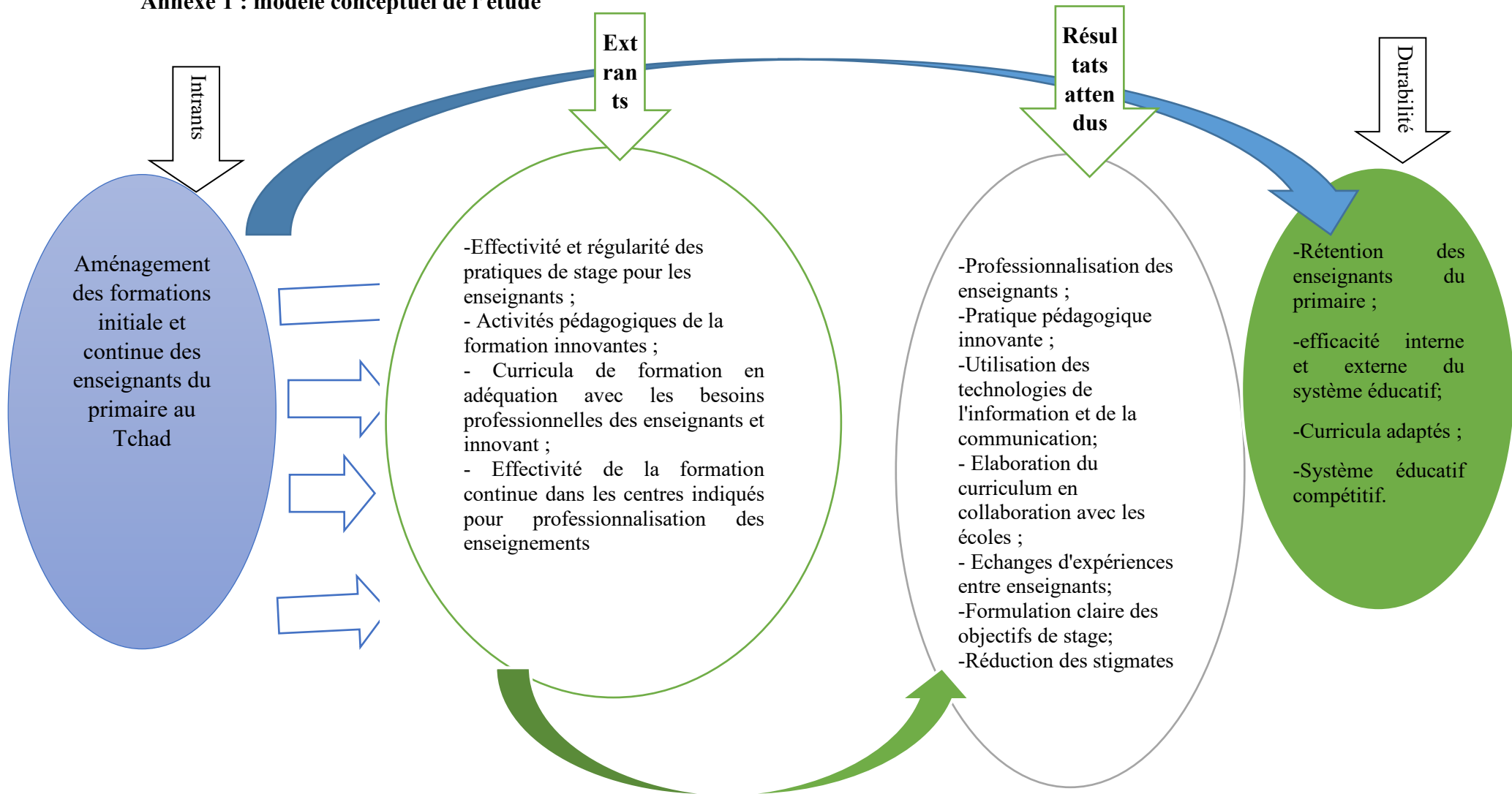
- Ouaadi, S. S. (2018). Challenges and Opportunities of Teacher Education in Chad. *International Journal of Education and Research*, 6(2), 7-16.
- Oueta, A. N. (2017). Former les enseignants du primaire en Afrique francophone subsaharienne : le cas du Tchad. *Carrefours de l'éducation*, 43(2), 63-85.
- Oumar, M. (2018). Les défis de l'éducation inclusive au Tchad : perspectives des enseignants. *Revue internationale de recherche en éducation et formation*, 12(1), 45-64.
- PASEC-CONFEMEN (2012). *Évaluation diagnostique 2^e et 5^e du primaire, année scolaire 2009-2010*. Rapport.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. [*Carrefours de l'éducation*](#)
- Paun, E. (2016). Transposition didactique : un processus de construction des savoirs. *In cahier de l'éducation*.
- Perez-roux, T. (2012). La professionnalité enseignante. *Presses Universitaires de Rennes*.
- Nguerta, H. (2020). Professionnalisation des enseignants : entre formation initiale et adaptation continue au Tchad. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 83-98.
- Niger, B. M., Yi-Yong, X., Ibrahim, M., & Boni, R. (2016). Assessing the Quality of Teacher Education in Post-Conflict Chad. *International Journal of Education and Practice*, 4(2), 55-64.
- Njoya, A. (2021). Les enjeux de la professionnalisation des enseignants au Tchad

- Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ? *Bruxelles: De Boeck*.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Powe, B.D., & Johnson, A. (1995). Fatalism as a barrier to cancer screening among African-Americans : Philosophical perspectives. *Journal of Religion and Health*, 34(2), 119-126.
- Reimers, Fernando (2019) Education Policy Analysis and Research in the Comparative Perspective [Syllabus]. Harvard Graduate School of Education.
- Saleh, A. A., & Ngupeu, Y. S. (2020). Analyse de l'impact de la formation initiale des enseignants sur l'enseignement-apprentissage au Tchad, *Revue des Sciences de l'Éducation de Genève*, 44(2), 160-173.
- Savoie, P. (2018). Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire en France. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Shen, L., Celeste, M., Condit, & Wright, L. (2009). The psychometric property and validation of a fatalism scale. *Psychology and Health*, (24)5, 597–613.
- Straughan, J. B., & Seow, A. (1998). Fatalism reconceptualized : A concept to predict health screening behavior. *Journal of Gender, Culture and Health*, 3, 85-100.
- Talbot, L. (2008) Les pratiques d'enseignement. L'Harmattan
- Tchitcha, V. S., & Idriss, S. M. (2018). La professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad : entre contraintes et enjeux. *Revue des Sciences de l'Éducation de Genève*, 34(3), 55-73.
- Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 331–350.
- Waidou, E. Y., & Hassaballah, A. M. (2023). *Politiques éducatives de l'enseignement supérieur au Tchad : l'ère de la mise en oeuvre du système licence-master-doctorat (LMD)*. Editions Edilivre.

Youssouf, I. (2019). *La professionnalisation des enseignants au Tchad : une analyse de la formation initiale*. [Mémoire de master, Université de N'Djamena].

ANNEXES

Annexe 1 : modèle conceptuel de l'étude



Annexe 2 : Questionnaires de l'étude

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES
.....
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I
.....
POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATION SCIENCES
.....
DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
IN SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

Questionnaire N° _____

Cher(e) enseignant (e)

Dans le cadre de notre travail de recherche académique à l'Université de Yaoundé 1, à la Faculté des Sciences de l'Education, au Département de Curricula et Evaluation, Spécialité, Management de l'Education, nous menons une étude portant sur le thème « la formation initiale et continue et professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad ». Cette étude a pour objectif, d'évaluer la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants du primaire au Tchad afin de parvenir à une formation de qualité et au renforcement des capacités des enseignants pour être efficaces dans l'exercice de leur métier. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses, nous vous prions donc de bien vouloir y répondre en toute sincérité et le plus librement possible.

Section 1 : Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants

Cochez la case qui convient : **Entièrement d'accord (EDA) ; D'accord (DA) ; En désaccord (EDA) ; Entièrement en désaccord (EEDA) ;**

Modalité 1 : pratique du stage

No	Items	ED A	DA	ED A	EEDA
Q1	Dans l'exercice de votre métier, il est programmé plusieurs sessions de stage				
Q2	Les expériences concrètes sont vécues en situation de stage par les enseignants				
Q3	En situation de stage les relations pédagogiques sont établies avec les				

	élèves				
Q4	Les rapports d'observation lors des stages sont exigés				
Q5	Les rapports desdites observations sont scrupuleusement évalués				
Q6	Il arrive de partager les innovations pédagogiques avec d'autres professionnelles de l'éducation				
Q7	Les activités de développement professionnelles sont proposées durant les stages				
Q8	Lors du stage, une variété de méthodes d'enseignement sont utilisées (instruction directe, apprentissage collaboratif, technologique)				
Q9	Le Pourcentage de présence aux sessions de stage est toujours élevé				
10	Dans l'exercice de votre métier, il est régulièrement organisé des journées pédagogiques				
11	Si oui, plusieurs enseignants participent à ces journées pédagogiques				

Modalité 2 : les activités pédagogiques de la formation

No	Items	ED A	DA	ED A	EEDA
Q12	Les cours magistraux sont dispensés au cours de votre formation pédagogique				
Q13	Ces cours magistraux sont soutenus par des travaux dirigés et/ou pratiques				
Q14	Il est souvent organisé au cours de la formation de séminaires sur la pédagogie				
Q15	Il est souvent organisé au cours de la formation de séminaires sur la pédagogie inclusive				
Q16	Lors des formations pédagogiques, l'élaboration des éventuels plans de cours est fortement recommandée				
Q17	Au cours de la formation, certaines ressources pédagogiques sont développées par les participants				
Q18	Au sortir de la formation, les plans d'amélioration professionnelle sont élaborés par les élèves - enseignants				
Q19	Chacun des enseignants est contraint de proposer un projet pédagogique innovant au sortir de la formation				
Q20	Les enseignants sont aussi formés en pratique de digitalisation des enseignements				
Q21	Les enseignants sont formés avec des exemples relatifs aux situations réelles de vie				

Modalité 3 : les Curricula de formation

No	Items	EDA	D A	ED A	EED A
Q22	Les programmes sont élaborés suivant les besoins clairement identifiés				
Q23	Les programmes de formations élaborés reposent sur un cadre d'orientation curriculaire opérationnel				
Q24	Les modules de formation proposés tiennent compte de l'innovation pédagogique				
Q25	Les programmes pédagogiques sont élaborés selon l'approche d'enseignement en vigueur (APC)				
Q26	La conception des programmes définit clairement les objectifs d'apprentissage (SMART)				
Q27	Le niveau d'alignement des programmes aux besoins identifiés est fortement appréciable				
Q28	Les contenus d'apprentissage proposent des ressources d'apprentissage et des supports pédagogiques innovants				
Q29	En termes de coût, vos formations sont efficaces par rapport à d'autres programmes de formation similaires				
Q30	Les programmes de formation transforment les politiques éducatives en action éducative				
Q31	Le niveau d'intégration des technologies éducatives dans les programmes est appréciable				

Modalité 4 : Pratique effective de la formation continue

No	Items	EDA	DA	EDA	EEDA
Q32	Dans l'exercice de votre profession, il est régulièrement organisé des activités de formation continue				
Q33	Le pourcentage d'enseignants participant à des activités de formation continue est élevé				
Q34	Au cours de la formation, les stratégies de transformation des pratiques enseignantes adaptées aux besoins des élèves sont proposées				
Q35	Cette formation vise également à transformer les pratiques enseignantes en les adaptant aux contextes éducatifs changeants				
Q36	La formation continue favorise le développement continu des compétences professionnelles, basé sur la réflexion et l'expérimentation				
Q37	Cette formation met l'accent sur l'acquisition des savoirs professionnels théoriques et pratiques aux enseignants				
Q38	Les pratiques de formation continue permettent la valorisation et la reconnaissance du métier de l'enseignant				
Q39	La formation continue développe la maîtrise de compétences spécifiques liées à l'enseignement/ apprentissage				

Q40	La formation continue favorise chez les enseignants l'adoption d'une posture réflexive et éthique				
Q41	Les activités de formation continue sont alignées aux besoins identifiés des enseignants et des élèves				
Q42	La formation continue contribue à une augmentation de la satisfaction des enseignants au travail et à une diminution de l'épuisement professionnel				

Section 2 : développement des compétences professionnelles des enseignants

No	Items	EDA	DA	EDA	EEDA
Q43	Tes stratégies d'enseignement sont variées et innovantes				
Q44	Tu enseignes en utilisant régulièrement des supports numériques				
Q45	Tu participes régulièrement à des communautés d'apprentissage professionnel				
Q46	Les résultats scolaires de tes élèves augmentent progressivement				
Q47	Tu enseignes en utilisant des supports numériques inclusifs				
Q48	Tes évaluations respectent les normes de l'APC				
Q49	Tu reçois régulièrement des commentaires positifs de tes élèves				
Q50	L'engagement professionnel des enseignants doit augmenter au détriment de la démotivation				
Q51	Tu enseignes en utilisant des situations réelles de vie				
Q52	Tu collabores et partages des meilleures pratiques professionnelles avec tes collègues				

Section 3 : données sociodémographiques

45- Genre : Masculin ☐ ; Féminin ☐

46- tranche d'âge : [25- 35[☐ ; [36- 45[☐ ; [46- 55[☐ ; [55- et plus [☐

47- Grade :

48- diplôme le plus élevé :

49- Classe tenue :

50- Ancienneté : 1 à 10 an ☐ ; 10 à 20 a ☐ ; 20 ans et ☐

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
 SOCIALES ET EDUCATIVES

 UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
 ET INGENIERIE EDUCATIVE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
 EDUCATION SCIENCES

 DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
 IN SCIENCES OF EDUCATION AND
 EDUCATIONAL ENGINEERING

Questionnaire N° _____

Cher(e) inspecteur (trice)

Dans le cadre de notre travail de recherche académique à l'Université de Yaoundé 1, à la Faculté des Sciences de l'Education, au Département de Curricula et Evaluation, Spécialité, Management de l'Education, nous menons une étude portant sur le thème « la formation initiale et continue et professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad ». Cette étude a pour objectif, d'évaluer la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants du primaire au Tchad afin de parvenir à une formation de qualité et au renforcement des capacités des enseignants pour être efficaces dans l'exercice de leur métier. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses, nous vous prions donc de bien vouloir y répondre en toute sincérité et le plus librement possible.

Section 1 : Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants

Cochez la case qui convient : **Entièrement d'accord (EDA); D'accord (DA); En désaccord (EDA) ; Entièrement en désaccord (EEDA) ;**

Modalité 1 : pratique du stage

No	Items	ED A	DA	EDA	EEDA
Q1	Dans l'exercice de votre métier, vous programmez plusieurs sessions de stage pour vos enseignants				
Q2	Les expériences concrètes sont vécues en situation de stage par les enseignants				
Q3	En situation de stage les relations pédagogiques sont établies avec les enseignants				
Q4	Les rapports d'observation lors des stages sont exigés aux enseignants				
Q5	Les rapports desdites observations sont scrupuleusement évalués par les inspecteurs				
Q6	Il est exigé aux enseignants de partager les innovations pédagogiques				

	avec leurs enseignants				
Q7	Les activités de développement professionnelles sont proposées durant les stages				
Q8	Lors du stage, une variété de méthodes d'enseignement sont utilisées (instruction directe, apprentissage collaboratif, technologique)				
Q9	Le Pourcentage de présence aux sessions de stage est toujours élevé				
10	Dans l'exercice de votre métier, vous organisez régulièrement des journées pédagogiques				
11	Si oui, plusieurs enseignants participent à ces journées pédagogiques				

Modalité 2 : les activités pédagogiques de la formation

No	Items	ED A	DA	EDA	EEDA
Q12	Les cours magistraux sont dispensés au cours de vos formations pédagogiques				
Q13	Ces cours magistraux sont soutenus par des travaux dirigés et/ou pratiques				
Q14	Il est souvent organisé au cours de la formation de séminaires sur la pédagogie avec l'APC				
Q15	Il est souvent organisé au cours de la formation de séminaires sur la pédagogie inclusive				
Q16	Lors des formations pédagogiques, l'élaboration des éventuels plans de cours est fortement recommandée aux enseignants				
Q17	Au cours de la formation, certaines ressources pédagogiques sont développées par les enseignants				
Q18	Au sortir de la formation, les plans d'amélioration professionnelle des enseignants sont élaborés par les élèves - enseignants				
Q19	Chacun des enseignants est contraint de proposer un projet pédagogique innovant au sortir de la formation				
Q20	Les enseignants sont aussi formés en pratique de digitalisation des enseignements				
Q21	Les enseignants sont formés avec des exemples relatifs aux situations réelles de vie				

Modalité 3 : les Curricula de formation

No	Items	EDA	D A	ED A	EED A
Q22	Les programmes sont élaborés suivant les besoins clairement identifiés				
Q23	Les programmes de formations élaborés reposent sur un cadre d'orientation curriculaire opérationnel				
Q24	Les modules de formation proposés tiennent compte de l'innovation pédagogique				
Q25	Les programmes pédagogiques sont élaborés selon l'approche d'enseignement en vigueur (APC)				
Q26	La conception des programmes définit clairement les objectifs d'apprentissage (SMART)				
Q27	Le niveau d'alignement des programmes aux besoins identifiés est fortement appréciable				
Q28	Les contenus d'apprentissage proposent des ressources d'apprentissage et des supports pédagogiques innovants				
Q29	En termes de coût, vos formations sont efficaces par rapport à d'autres programmes de formation similaires				
Q30	Les programmes de formation transforment les politiques éducatives en action éducative				
Q31	Le niveau d'intégration des technologies éducatives dans les programmes est appréciable				

Modalité 4 : Pratique effective de la formation continue

No	Items	EDA	D A	ED A	EED A
Q32	Dans l'exercice de votre profession, vous organisez régulièrement des activités de formation continue				
Q33	Le pourcentage d'enseignants participant à des activités de formation continue est élevé				
Q34	Au cours de la formation, les stratégies de transformation des pratiques enseignantes adaptées aux besoins des élèves sont proposées				
Q35	Cette formation vise également à transformer les pratiques enseignantes en les adaptant aux contextes éducatifs changeants				
Q36	Cette formation met l'accent sur l'acquisition des savoirs professionnels théoriques et pratiques aux enseignants				
Q37	Les pratiques de formation continue permettent la valorisation et la reconnaissance du métier de l'enseignant				
Q38	La formation continue développe la maîtrise de compétences spécifiques				

	liées à l'enseignement/ apprentissage				
Q39	La formation continue favorise chez les enseignants l'adoption d'une posture réflexive et éthique				
Q40	Les activités de formation continue sont alignées aux besoins identifiés des enseignants et des élèves				
Q41	La formation continue contribue à une augmentation de la satisfaction des enseignants au travail et à une diminution de l'épuisement professionnel				
Q42	Dans l'exercice de vos fonctions, vous inspectez régulièrement les enseignants dans leurs salles de classe				

Section 2 : développement des compétences professionnelles des enseignants

No	Items	EDA	D A	ED A	EED A
Q43	Les stratégies d'enseignement des enseignants sont variées et innovantes				
Q44	Les enseignants enseignent en utilisant régulièrement des supports numériques				
Q45	Les enseignants participent régulièrement à des communautés d'apprentissage professionnel				
Q46	Les résultats scolaires des élèves augmentent progressivement				
Q47	Les enseignants enseignent en utilisant des supports numériques inclusifs				
Q48	Les enseignants évaluent en respectant les normes de l'APC				
Q49	Tu reçois régulièrement des commentaires positifs des élèves sur leurs enseignants				
Q50	L'engagement professionnel des enseignants augmente au détriment de la démotivation				
Q51	Les enseignants enseignent en utilisant des situations réelles de vie				
Q52	Les enseignants collaborent et partagent des meilleures pratiques professionnelles avec leurs collègues				

Section 3 : données sociodémographiques

45- Genre : Masculin ☐ ; Féminin ☐

46- tranche d'âge : [25- 35[☐ ; [36- 45[☐ ; [46- 55[☐ ; [55- et plus [☐

47- Grade :

48- diplôme le plus élevé :

49- Ancienneté : 1 à 10 a[☐ ; 10 à 20 a[☐ ; 20 ans et [☐

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
 SOCIALES ET EDUCATIVES

 UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
 ET INGENIERIE EDUCATIVE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
 EDUCATION SCIENCES

 DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
 IN SCIENCES OF EDUCATION AND
 EDUCATIONAL ENGINEERING

Questionnaire N° _____

Cher(e) Directeur (trice) d'école

Dans le cadre de notre travail de recherche académique à l'Université de Yaoundé 1, à la Faculté des Sciences de l'Education, au Département de Curricula et Evaluation, Spécialité, Management de l'Education, nous menons une étude portant sur le thème « la formation initiale et continue et professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad ». Cette étude a pour objectif, d'évaluer la Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants du primaire au Tchad afin de parvenir à une formation de qualité et au renforcement des capacités des enseignants pour être efficaces dans l'exercice de leur métier. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses, nous vous prions donc de bien vouloir y répondre en toute sincérité et le plus librement possible.

Section 1 : Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants

Cochez la case qui convient : **Entièrement d'accord (EDA); D'accord (DA); En désaccord (EDA) ; Entièrement en désaccord (EEDA) ;**

Modalité 1 : pratique du stage

No	Items	ED A	DA	ED A	EED A
Q1	Dans l'exercice de votre métier, vous programmez plusieurs sessions de stage pour vos enseignants				
Q2	Les expériences concrètes sont vécues en situation de stage par les enseignants				
Q3	En situation de stage les relations pédagogiques sont établies avec les enseignants				
Q4	Les rapports d'observation lors des stages sont exigés aux enseignants				
Q5	Les rapports desdites observations sont scrupuleusement évalués par les inspecteurs				

Q6	Il est exigé aux enseignants de partager les innovations pédagogiques avec leurs enseignants				
Q7	Les activités de développement professionnelles sont proposées durant les stages				
Q8	Lors du stage, une variété de méthodes d'enseignement sont utilisées (instruction directe, apprentissage collaboratif, technologique)				
Q9	Le Pourcentage de présence aux sessions de stage est toujours élevé				
10	Dans l'exercice de votre métier, vous organisez régulièrement des journées pédagogiques				
11	Si oui, plusieurs enseignants participent à ces journées pédagogiques				

Modalité 2 : les activités pédagogiques de la formation

No	Items	EDA	DA	EDA	EEDA
Q12	Vous faites régulièrement la supervision pédagogique pour vos enseignants				
Q13	Vous dispensez des leçons modèles pour vos enseignants				
Q14	Au cours des leçons modèles, vous utilisez le matériel didactique approprié				
Q15	Vous faites régulièrement des visites dans les salles de classes				
Q16	Vous vérifiez la préparation des cours de vos enseignants				
Q17	Vous corrigez régulièrement les cahiers de préparation de vos enseignants				
Q18	Vous organisez les leçons collectives dans votre école				
Q19	Vous vérifiez le degré de couverture des programmes scolaires				
Q20	Vous formez vos enseignants à la pratique de digitalisation des enseignements				
Q21	Vos leçons modèles sont faites avec des exemples relatifs aux situations réelles de vie				

Modalité 3 : les Curricula de formation

No	Items	EDA	DA	EDA	EEDA
Q22	Les programmes sont élaborés suivant les besoins clairement identifiés				
Q23	Les programmes de formations élaborés reposent sur un cadre d'orientation curriculaire opérationnel				
Q24	Les modules de formation proposés tiennent compte de l'innovation pédagogique				
Q25	Les programmes pédagogiques sont élaborés selon l'approche d'enseignement en vigueur (APC)				
Q26	La conception des programmes définit clairement les objectifs				

	d'apprentissage (SMART)				
Q27	Le niveau d'alignement des programmes aux besoins identifiés est fortement appréciable				
Q28	Les contenus d'apprentissage proposent des ressources d'apprentissage et des supports pédagogiques innovants				
Q29	En termes de coût, vos formations sont efficaces par rapport à d'autres programmes de formation similaires				
Q30	Les programmes de formation transforment les politiques éducatives en action éducative				
Q31	Le niveau d'intégration des technologies éducatives dans les programmes est appréciable				

Modalité 4 : Pratique effective de la formation continue

No	Items	EDA	DA	EDA	EEDA
Q32	Dans l'exercice de votre profession, vous organisez régulièrement des activités de formation continue				
Q33	Le pourcentage d'enseignants participant à des activités de formation continue est élevé				
Q34	Au cours de la formation, les stratégies de transformation des pratiques enseignantes adaptées aux besoins des élèves sont proposées				
Q35	Cette formation vise également à transformer les pratiques enseignantes en les adaptant aux contextes éducatifs changeants				
Q36	Cette formation met l'accent sur l'acquisition des savoirs professionnels théoriques et pratiques aux enseignants				
Q37	Les pratiques de formation continue permettent la valorisation et la reconnaissance du métier de l'enseignant				
Q38	La formation continue développe la maîtrise de compétences spécifiques liées à l'enseignement/ apprentissage				
Q39	La formation continue favorise chez les enseignants l'adoption d'une posture réflexive et éthique				
Q40	Les activités de formation continue sont alignées aux besoins identifiés des enseignants et des élèves				
Q41	La formation continue contribue à une augmentation de la satisfaction des enseignants au travail et à une diminution de l'épuisement professionnel				
Q42	Dans l'exercice de vos fonctions, vous inspectez régulièrement les enseignants dans leurs salles de classe				

Section 2 : développement des compétences professionnelles des enseignants

No	Items	EDA	D A	ED A	EED A
Q43	Les stratégies d'enseignement des enseignants sont variées et innovantes				
Q44	Les enseignants enseignent en utilisant régulièrement des supports numériques				
Q45	Les enseignants participent régulièrement à des communautés d'apprentissage professionnel				
Q46	Les résultats scolaires des élèves augmentent progressivement				
Q47	Les enseignants enseignent en utilisant des supports numériques inclusifs				
Q48	Les enseignants évaluent en respectant les normes de l'APC				
Q49	Tu reçois régulièrement des commentaires positifs des élèves sur leurs enseignants				
Q50	L'engagement professionnel des enseignants augmente au détriment de la démotivation				
Q51	Les enseignants enseignent en utilisant des situations réelles de vie				
Q52	Les enseignants collaborent et partagent des meilleures pratiques professionnelles avec leurs collègues				

Section 3 : données sociodémographiques

45- Genre : Masculin ☐ ; Féminin ☐

46- tranche d'âge : [25- 35[☐ ; [36- 45[☐ ; [46- 55[☐ ; [55- et plus [☐

47- Grade :

48- diplôme le plus élevé :

49- Ancienneté : 1 à 10 an ☐ ; 10 à 20 an ☐ ; 20 ans et ☐

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
 SOCIALES ET EDUCATIVES

 UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
 ET INGENIERIE EDUCATIVE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
 EDUCATION SCIENCES

 DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
 IN SCIENCES OF EDUCATION AND
 EDUCATIONAL ENGINEERING

Questionnaire N° _____

Cher(e) Directeur (trice) d'école

Section 1 : Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignant Cochez la case qui convient : **Entièrement d'accord (EDA)**; **D'accord (DA)**; **En désaccord (EDA)** ; **Entièrement en désaccord (EEDA)** ;

Modalité 1 : pratique du stage

No	Items	ED A	DA	ED A	EED A
Q1	Dans l'exercice de votre métier, vous programmez plusieurs sessions de stage pour vos enseignants				
Q2	Les expériences concrètes sont vécues en situation de stage par les enseignants				
Q3	En situation de stage les relations pédagogiques sont établies avec les enseignants				
Q4	Les rapports d'observation lors des stages sont exigés aux enseignants				
Q5	Les rapports desdites observations sont scrupuleusement évalués par les inspecteurs				
Q6	Il est exigé aux enseignants de partager les innovations pédagogiques avec leurs enseignants				
Q7	Les activités de développement professionnelles sont proposées durant les stages				
Q8	Lors du stage, une variété de méthodes d'enseignement sont utilisées (instruction directe, apprentissage collaboratif, technologique)				
Q9	Le Pourcentage de présence aux sessions de stage est toujours élevé				
10	Dans l'exercice de votre métier, vous organisez régulièrement des journées pédagogiques				
11	Si oui, plusieurs enseignants participent à ces journées pédagogiques				

Modalité 2 : les activités pédagogiques de la formation

No	Items	EDA	DA	EDA	EEDA
Q12	Vous faites régulièrement la supervision pédagogique pour vos enseignants				
Q13	Vous dispensez des leçons modèles pour vos enseignants				
Q14	Au cours des leçons modèles, vous utilisez le matériel didactique approprié				
Q15	Vous faites régulièrement des visites dans les salles de classes				
Q16	Vous vérifiez la préparation des cours de vos enseignants				
Q17	Vous corrigez régulièrement les cahiers de préparation de vos enseignants				
Q18	Vous organisez les leçons collectives dans votre école				
Q19	Vous vérifiez le degré de couverture des programmes scolaires				
Q20	Vous formez vos enseignants à la pratique de digitalisation des enseignements				
Q21	Vos leçons modèles sont faits avec des exemples relatifs aux situations réelles de vie				

Modalité 3 : les Curricula de formation

No	Items	EDA	DA	EDA	EEDA
Q22	Les programmes sont élaborés suivant les besoins clairement identifiés				
Q23	Les programmes de formations élaborés reposent sur un cadre d'orientation curriculaire opérationnel				
Q24	Les modules de formation proposés tiennent compte de l'innovation pédagogique				
Q25	Les programmes pédagogiques sont élaborés selon l'approche d'enseignement en vigueur (APC)				
Q26	La conception des programmes définit clairement les objectifs d'apprentissage (SMART)				
Q27	Le niveau d'alignement des programmes aux besoins identifiés est fortement appréciable				
Q28	Les contenus d'apprentissage proposent des ressources d'apprentissage et des supports pédagogiques innovants				
Q29	En termes de coût, vos formations sont efficaces par rapport à d'autres programmes de formation similaires				
Q30	Les programmes de formation transforment les politiques éducatives en action éducative				
Q31	Le niveau d'intégration des technologies éducatives dans les programmes est appréciable				

Modalité 4 : Pratique effective de la formation continue

No	Items	ED A	DA	ED A	EED A
Q32	Dans l'exercice de votre profession, vous organisez régulièrement des activités de formation continue				
Q33	Le pourcentage d'enseignants participant à des activités de formation continue est élevé				
Q34	Au cours de la formation, les stratégies de transformation des pratiques enseignantes adaptées aux besoins des élèves sont proposées				
Q35	Cette formation vise également à transformer les pratiques enseignantes en les adaptant aux contextes éducatifs changeants				
Q36	Cette formation met l'accent sur l'acquisition des savoirs professionnels théoriques et pratiques aux enseignants				
Q37	Les pratiques de formation continue permettent la valorisation et la reconnaissance du métier de l'enseignant				
Q38	La formation continue développe la maîtrise de compétences spécifiques liées à l'enseignement/ apprentissage				
Q39	La formation continue favorise chez les enseignants l'adoption d'une posture réflexive et éthique				
Q40	Les activités de formation continue sont alignées aux besoins identifiés des enseignants et des élèves				
Q41	La formation continue contribue à une augmentation de la satisfaction des enseignants au travail et à une diminution de l'épuisement professionnel				
Q42	Dans l'exercice de vos fonctions, vous inspectez régulièrement les enseignants dans leurs salles de classe				

Section 2 : développement des compétences professionnelles des enseignants

No	Items	ED A	DA	ED A	EED A
Q43	Les stratégies d'enseignement des enseignants sont variées et innovantes				
Q44	Les enseignants enseignent en utilisant régulièrement des supports numériques				
Q45	Les enseignants participent régulièrement à des communautés d'apprentissage professionnel				
Q46	Les résultats scolaires des élèves augmentent progressivement				
Q47	Les enseignants enseignent en utilisant des supports numériques inclusifs				
Q48	Les enseignants évaluent en respectant les normes de l'APC				

Q49	Tu reçois régulièrement des commentaires positifs des élèves sur leurs enseignants				
Q50	L'engagement professionnel des enseignants augmente au détriment de la démotivation				
Q51	Les enseignants enseignent en utilisant des situations réelles de vie				
Q52	Les enseignants collaborent et partagent des meilleures pratiques professionnelles avec leurs collègues				

Section 3 : données sociodémographiques

45- Genre : Masculin ☐ ; Féminin ☐

46- tranche d'âge : [25- 35[☐ ; [36- 45[☐ ; [46- 55[☐ ; [55- et plus [☐

47- Grade :

48- diplôme le plus élevé :

49- Ancienneté : 1 à 10 an ☐ ; 10 à 20 a ☐ ; 20 ans et ☐

Annexe 3 : guide d'entretien

**REPUBLIQUE DU
CAMEROUN**

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Faculté des Sciences de
l'Education

Département de Curricula et
Evaluation



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

Faculty of Education

Department of Curriculum and
Evaluation

GUIDE D'ENTRETIEN N°/___/___/___/

SECTION 1 : Formation Pédagogique Initiale et Continue des Enseignants

Thème 1 : pratique du stage

Sous-thème 1.1 : déroulement du stage (*fréquence et conditions de participation*) ;

Sous-thème 1.2 : activités de stage (immersion pédagogique et rendu du stage) ;

Sous-thème 1.3 : impact du stage (*innovation pédagogique et partage des acquis*).

Thème 2 : activités pédagogiques de la formation

Sous-thème 2.1 : organisation des cours (*processus et type de cours*) ;

Sous-thème 2.2 : enjeux de la formation (attentes et apports) ;

Sous-thème 2.3 : numérique pédagogique (*processus de digitalisation*).

Thème 3 : curricula de formation

Sous-thème 3.1 : Modules de formation (contenus et approche en vigueur) ;

Sous-thème 3.2 : Transposition curriculaire (corrélation avec les politique éducative) ;

Sous-thème 3.3 : Trame curriculaire opérationnelle (adéquation aux besoins).

Thème 4 : Pratique effective de la formation continue

Sous-thème 4.1 : participation à la formation continue (*fréquence et accessibilité*) ;

Sous-thème 4.2 : apports de la formation (*développement et acquisition des compétences*) ;

Sous-thème 4.3 : prévision en matière de formation continue (plans et fréquence).

Thème 5 : Développement des compétences professionnelles

Sous-thème 5.1 : Variété de stratégie d'enseignement (*innovation*) ;

Sous-thème 5.2 : Engagement professionnel (production scientifique et motivation durable) ;

Sous-thème 5.3 : efficacité interne (augmentation des résultats et appréciations des élèves).

SECTION 2 : Informations sur le déroulement de l'entretien

Pseudonyme..... ; Fonction.....

Genre..... ; Lieu de l'entretien.....;

Heure de début..... ; Heure de fin

Merci pour votre collaboration

Annexe 4 : autorisation de recherche

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE
CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTEMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

Le Doyen
The Dean

N° ~~34~~ 25/UYI/FSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **KHALLA AHMAT**, matricule 22W3304, est inscrit en Master II dans mon Établissement, Département : *Curricula et Evaluation*, Filière : Développeur et Évaluateurs des Curricula.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la supervision du **Pr MAINGAI Daouda**, enseignante à l'Université de Yaoundé I. Son sujet est intitulé : « **FORMATION PEDAGOGIQUE INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS DANS LES ECOLES PRIMAIRES DU TCHAD** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le.....

Pour le Doyen et par ordre



Annexe 5 : LOI 16

REPUBLIQUE DU TCHAD Unité -- Travail — Progrès
PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE

LOI N° _____¹⁶/PR/2006 *Portant Orientation* du e%domae

Educatif Tchadien

Vu la Constitution ;

L'Assemblée Nationale a délibéré et adopté en sa séance du 24 Février 2006 ,

Le Président de la République promulgue la Loi dont la teneur suit .

TITRE 1.-

DES DISPOSITIONS GENERALES

Article 1.- La présente loi fixe le cadre juridique et organisationnel général, ainsi que les orientations fondamentales du système éducatif tchadien.

Article 2.- Le système éducatif tchadien est constitué de l'ensemble des instances d'initiatives et de conception, des structures de planification, de production et de gestion ainsi que des circonscriptions et structures d'enseignement, de formation et de recherche oeuvrant à la transmission des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être.

Article 3.- Le système éducatif relève de la souveraineté et de la responsabilité de l'Etat qui en définit le cadre.

Article 4.- Le droit à l'éducation et à la formation est reconnu à tous sans distinction d'âge, de sexe, d'origine régionale, sociale, ethnique ou confessionnelle.

L'Education est une priorité nationale absolue.

A. P. N. G.

L'Etat garantit l'éducation fondamentale aux jeunes de six (6) à seize (16) ans.

Article 5.- L'enseignement et la formation sont dispensés dans les deux langues officielles que sont le Français et l'Arabe.

L'enseignement et la formation peuvent aussi être dispensés dans les langues nationales. Des langues étrangères interviennent comme disciplines d'enseignement.

Article 6.- L'enseignement public est laïc. L'Etat en assure l'organisation, le fonctionnement et le contrôle.

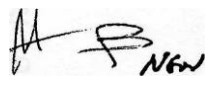
Les principes d'organisation et de fonctionnement du système éducatif définis par l'Etat s'imposent aux activités d'instruction, d'éducation, de formation et de recherche conduites par les autres collectivités publiques et personnes privées.

Les modalités de collaboration avec les partenaires en éducation sont précisées par voie réglementaire.

Article 7.- L'enseignement privé est reconnu et contrôlé par l'Etat. Les modalités de création et de fonctionnement des établissements d'enseignement privé sont définies par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 8.- L'enseignement à distance est reconnu et encouragé comme un mode alternatif d'enseignement et de formation. Son organisation, son fonctionnement et son contrôle sont régis par des textes particuliers.

Article 9.- L'enseignement public est gratuit.

Les prestations fournies en la matière sont essentiellement financées sur les ressources publiques allouées par l'Etat ou les autres collectivités décentralisées. 

Toutefois, l'enseignement public admet la participation des bénéficiaires, des initiatives communautaires librement constituées agissant en partenariat avec l'Etat et les autres collectivités décentralisées.

Article 10.- L'Etat proclame l'enseignement, la pratique des sports et l'encadrement de la jeunesse comme fondement essentiel de l'épanouissement global du citoyen.

Article 11.- Le dépistage des handicaps physiques et intellectuels ainsi que le suivi de la santé des élèves, étudiants et personnels enseignants sont assurés gratuitement par les structures de santé scolaire et universitaire.

TITRE 11.-

DE LA MISSION, DES FINALITES ET DES OBJECTIFS DU SYSTEME EDUCATIF

Chapitre 1.-

De la mission

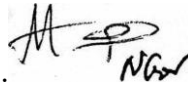
Article 12.- Le système éducatif tchadien a pour mission d'éduquer, d'instruire et de former les jeunes en vue de leur insertion socioprofessionnelle.

Il a pour ambition de développer en eux l'amour de la Patrie, la conscience de l'Identité Nationale, le sentiment d'appartenance à une civilisation aux dimensions nationale et africaine, en même temps qu'il renforce l'ouverture sur la civilisation universelle.

Le système éducatif a aussi pour mission d'enraciner l'ensemble des valeurs civiques et morales partagées par les Tchadiens et qui sont fondées sur la primauté du savoir, du travail, de la solidarité, de la tolérance et de la modération.

Il est garant de l'instauration d'une société démocratique, profondément attachée à son identité culturelle, ouverte sur la modernité et s'inspirant des idéaux humanistes et des principes universels de

liberté, de justice sociale et des droits de l'homme.

Handwritten signature and initials, possibly 'M. P. N. G.' or similar, in black ink.

Chapitre 2.Des

finalités

Article 13.- Le système éducatif a pour finalités de:

- Transmettre au citoyen les valeurs spirituelles, morales, civiques, physiques, culturelles et intellectuelles et de développer en lui les principes de démocratie et d'unité nationale ,

- Assurer la promotion des ressources humaines en vue de permettre au citoyen tchadien de s'épanouir et de jouer son rôle de moteur dans le processus de développement économique, social et culturel de son pays ;
- Développer en lui l'esprit de solidarité, de justice, de tolérance et de paix ;
- Créer et stimuler l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- Renforcer l'intérêt et les dispositions de l'élève pour les activités pratiques, artistiques, culturelles, physiques et sportives.

Article 14.- L'éducation doit être complète. Elle vise le développement intégral et harmonieux des capacités intellectuelles, physiques et morales de l'individu, l'amélioration de la formation et l'initiation à la production en vue d'une insertion sociale et professionnelle et d'un plein exercice de la citoyenneté.

Chapitre 3.Des **objectifs**

Article 15.- Le système éducatif poursuit les objectifs suivants:

- Assurer à tous les enfants tchadiens l'accès équitable à une éducation de qualité,
- Promouvoir l'esprit d'éveil et de recherche scientifique et technique ;  ■
Développer l'enseignement et la formation professionnelle, en vue d'une insertion socioprofessionnelle dans l'environnement socio-économique et culturel du pays,
- Eradiquer l'analphabetisme,
- Promouvoir la scolarisation des filles par la levée des stéréotypes et autres pesanteurs socio-économiques et culturelles entravant le plein épanouissement de la fille et de la femme dans le processus de l'apprentissage ;
- Valoriser la pratique de l'éducation physique et sportive ;
- Valoriser l'enseignement artistique et artisanal,
- Préserver et promouvoir le patrimoine culturel, artistique et archivistique,

- Promouvoir l'éducation environnementale, en vue du bien-être social,
- Former des hommes et des femmes responsables, capables d'initiative, d'adaptation, de créativité et en mesure de conduire dans la dignité leur vie civique et professionnelle ;
- Doter le pays de cadres ayant un niveau élevé d'expertise et de recherche scientifique et technologique,
- Combattre les préjugés et tares nuisibles à la cohésion sociale par la promotion d'une culture de tolérance et de respect de l'autre,
- Encourager la prise de conscience de l'appartenance à un même pays et partant, contribuer au renforcement de la cohésion nationale ;
- Concourir à la promotion de l'Etat de droit par la diffusion d'une culture de respect de la justice, des droits de l'homme et des libertés.

Article 16.- Les contenus et les méthodes d'enseignement, de formation et de recherche sont déterminés par voie réglementaire. 

Article 17.- La délivrance des titres et diplômes et la collation des grades nationaux sont de la compétence de l'Etat. Un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires.

TITRE 111.-

DES STRUCTURES DU SYSTEME EDUCATIF

SOUS-TITRE 1.-

DES STRUCTURES FORMELLES

Article 18.- Le système éducatif formel comprend les niveaux ci-après.

- Enseignement Préscolaire ;
- Enseignement Fondamental ;
- Enseignement Secondaire ;
- Enseignement Supérieur.

Chapitre 1.- De l'enseignement préscolaire

Article 19.- L'enseignement préscolaire est dispensé dans les structures spécialisées que sont les écoles maternelles et jardins d'enfants au profit des enfants âgés de trois (3) à six (6) ans.

L'Etat encourage l'enseignement préscolaire qui est dispensé dans des établissements publics ou privés relevant des opérations du Ministère en charge de l'Action Sociale avec la collaboration pédagogique du Ministère de l'Education Nationale.

Article 20.- L'enseignement préscolaire a pour finalité de:

- Développer les capacités psychomotrices 
- Favoriser la socialisation de l'enfant,
- Préparer l'enfant à l'entrée à l'enseignement primaire.

Chapitre 2.- De l'enseignement fondamental

Article 21.- L'enseignement fondamental est obligatoire.

L'Etat crée des structures adaptées aux enfants profondément handicapés, ainsi qu'à ceux en milieu rural, notamment nomade nécessitant des mesures particulières.

Article 22.- L'enseignement fondamental a pour finalités de :

- Munir l'enfant d'un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement et de poursuivre son éducation et sa formation,
- Satisfaire les besoins d'apprentissages essentiels garantissant au citoyen une égalité de chance d'exploiter ses potentiels humains,

- Valoriser les contenus éducatifs dont l'être humain a besoin pour développer toutes ses facultés, vivre et travailler dans la dignité, améliorer la qualité de son existence, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre.

Article 23.- L'enseignement fondamental est organisé en deux cycles répartis en:

- Enseignement primaire,
- Enseignement moyen.

Article 24.- L'enseignement fondamental est sanctionné par le Brevet d'Enseignement Fondamental (B.E.F.) dont les modalités de délivrance sont définies par décret pris en

Conseil des Ministres.



Section 1.-

De l'Enseignement Primaire

Article 25.- L'enseignement primaire est dispensé dans les écoles primaires ouvertes aux enfants de six (6) à douze (12) ans autour des apprentissages fondamentaux d'écriture, de lecture et de calcul dans les langues officielles. Il est également dispensé dans les langues nationales.

Article 26.- L'enseignement primaire est organisé en un cycle unique de six (6) ans structurés en trois cours ayant chacun deux niveaux : le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. Chaque cours dure deux ans.

Les modalités de passage à l'intérieur et entre les cours ainsi que celles relatives à l'accès à l'enseignement moyen sont précisées par arrêté du (ou des) Ministre (s) en charge de l'Education.

Section 2.-

De l'Enseignement Moyen

Article 27.- L'enseignement moyen est un cycle d'orientation qui renferme toutes les structures d'approfondissement des apprentissages généraux et prépare à l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel.

L'orientation des élèves vers les différentes filières d'enseignement et de formation incombe aux structures d'orientation scolaire et professionnelle.

Article 28.- L'enseignement moyen dure quatre (4) ans.

Article 29.- L'enseignement moyen est dispensé dans les collèges d'enseignement général.



Chapitre 3.-

De l'enseignement secondaire

Article 30 : L'enseignement secondaire comporte un cycle unique de trois (3) ans. Il accueille les élèves issus du fondamental ayant satisfait aux critères de sélection fixés par voie réglementaire.

Il est organisé en filières générales et en filières techniques et professionnelles.

Section 1.-

De l'Enseignement Secondaire Général

Article 31 : L'enseignement secondaire général a pour finalités de:

- Consolider les acquis de l'enseignement fondamental,
- Donner à l'élève de nouvelles connaissances dans les domaines scientifiques, littéraires et artistiques,
- Développer chez l'élève les capacités d'observation et de raisonnement, d'expérimentation et de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement et Créativité,
- Donner à l'élève les moyens d'enrichir son expression et d'améliorer ses capacités de communication,
- Poursuivre l'éducation sociale, morale et civique de l'élève,
- Préparer l'élève à l'enseignement et à la formation supérieurs.

Article 32.- L'enseignement secondaire général est dispensé dans les lycées d'enseignement général et sanctionné par le diplôme de baccalauréat de l'enseignement secondaire dont les modalités de délivrance sont précisées par décret pris en Conseil des Ministres.



Section 2.-

De l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel

Article 33.- L'enseignement secondaire technique et professionnel a pour finalités, outre les missions dévolues à l'enseignement secondaire général, d'assurer la préparation des élèves à l'exercice direct d'un métier. A ce titre, il est chargé de:

- Faire acquérir aux sortants du système d'enseignement général, des connaissances, et des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un emploi dans différents secteurs de l'économie nationale ou à la poursuite des études ;
- Développer les aptitudes et attitudes chez les apprenants à poursuivre leur éducation et leur formation, s'adapter facilement aux mutations technologiques et participer efficacement au développement économique et social de la société où ils se trouvent,
- Développer et susciter les vocations à l'entrepreneuriat afin de favoriser l'émergence des jeunes créateurs d'entreprises,
- Contribuer, par le biais de la formation continue et le perfectionnement, à l'amélioration de la qualité des ressources humaines dans les entreprises des secteurs formel et informel,
- Contribuer à la résorption du chômage des jeunes déscolarisés en leur assurant les qualifications professionnelles minimales leur permettant de s'insérer dans la vie active par la voie d'un emploi salarié ou par l'auto emploi.

Article 34 : L'enseignement secondaire technique et professionnel est dispensé dans les Centres de Formation Technique et Professionnelle (C.F.T.P), les Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel (C.E.T.P.) ou les Lycées d'Enseignement Technique et

Professionnel (L.E.T.P).



Article 35.- Les Centres de Formation Technique et Professionnelle (C.F.T.P.) accueillent, pendant deux ans, les élèves âgés de quinze (15) ans au moins, issus de l'enseignement fondamental. Ils préparent au Diplôme de fin de Formation Technique et Professionnelle (D.F.F.T.P.) dont les modalités de délivrance sont définies par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 36.- Les collèges d'enseignement technique et professionnel accueillent, pendant deux ans, les élèves titulaires du diplôme de fin de cycle de l'enseignement fondamental ou de tout autre titre admis en équivalence. Leur cycle s'achève par un Brevet d'Etudes Professionnelles (B.E.P.) dont les modalités de délivrance sont définies par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 37.- Les lycées d'enseignement technique et professionnel accueillent les élèves titulaires du diplôme de fin de cycle de l'enseignement fondamental ou tout autre diplôme admis en équivalence.

La durée du cycle est de trois (3) ans. Les études sont sanctionnées, selon la filière choisie, soit par un baccalauréat technologique, soit par un baccalauréat ou brevet de technicien dont les modalités de délivrance sont définies par décret pris en Conseil des Ministres.

Chapitre 4.-

De l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation professionnelle

Section 1.-

De l'Enseignement Supérieur

Article 38 : L'enseignement supérieur est ouvert aux candidats titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou de tout autre diplôme admis en équivalence.

Chapitre 1.-

Du personnel enseignant

Article 89.- L'enseignant exerce un métier spécifique qui nécessite de lui la vocation, la conscience professionnelle, le dévouement patriotique, l'amour des enfants. A ce titre, il doit posséder:

- Des qualités intellectuelles, physiques, psychologiques, morales et sociales ;
- Des compétences professionnelles continuellement à jour ;
- Des aptitudes à servir d'agent de développement et de modèle pour la société ; ■ Des aptitudes à entreprendre des activités de recherche fondamentale et appliquée.

Article 90.- En plus de l'instruction générale, le personnel enseignant est soumis à une formation pédagogique attestée par un titre de capacité.

Les enseignants du préscolaire, de l'enseignement fondamental et du secondaire sont formés dans des établissements spécialisés visés à l'article 91 de la présente loi.

Article 91 La formation initiale et continue des enseignants et formateurs de l'enseignement préscolaire, fondamental et secondaire est assurée soit dans les institutions spécialisées publiques ou privées reconnues par l'Etat, soit dans les Universités d'été organisées chaque année pendant les grandes vacances en vue du recyclage et du perfectionnement des enseignants.

Article 92.- Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités pédagogiques des élèves et des étudiants dont ils assurent l'encadrement et auxquels ils apportent une aide au

travail personnel.



Article 93.- Les enseignants s'organisent en équipes pédagogiques dont les modalités sont déterminées par arrêté du (des) Ministre (s) chargé de l'Education.

Outre leurs tâches d'enseignement, ils participent aux actions de formation continue, d'alphabétisation des adultes et aux activités para et périscolaires.

Chapitre 2.-

Des enseignants-chercheurs et des chercheurs

Article 94.- L'enseignant- chercheur est le principal garant de la qualité des enseignements et des formations assurés dans les institutions de l'enseignement supérieur. A ce titre, il a droit, à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit son droit à la dignité.

Article 95.- L'enseignant-chercheur et le chercheur sont soumis à l'obligation de production scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. L'enseignant-chercheur est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation et d'encadrement pédagogique.

Ils sont en outre soumis au respect des textes en vigueur dans leurs domaines d'activité.

Article 96.- Les qualifications requises pour l'exercice de la profession d'Enseignant-chercheur et de chercheur sont fixés par voie réglementaire.

Article 97.- Les personnels enseignants-chercheurs et chercheurs exercent notamment dans les domaines suivants.

- L'enseignement incluant la formation initiale et continue, la formation à distance, le tutorat, l'orientation, le conseil et le contrôle des connaissances,

- La recherche,
- La diffusion des connaissances en liaison avec l'environnement économique, social culturel, 
- La coopération interuniversitaire nationale et internationale,
- Les activités d'appui au développement,
- L'administration et la gestion.

Article 98.- Le statut des enseignants-chercheurs et des chercheurs est fixé par voie réglementaire.

Les conditions de travail des enseignants-chercheurs et des chercheurs des institutions privées d'enseignement supérieur et de recherche sont déterminées par chaque Institution, dans le respect des lois et règlements en vigueur.

Article 99.- Les enseignants-chercheurs et les chercheurs des institutions d'enseignement supérieur bénéficient des franchises et libertés universitaires conformément aux textes en vigueur et aux usages académiques.

Article 100.- Les enseignants-chercheurs et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la présente loi, les principes d'objectivité et de tolérance.

Chapitre 3.-

Des autres catégories de personnels

Section 1.-

Du Personnel d'encadrement

Article 101.- Le personnel d'encadrement pédagogique assure l'animation, l'encadrement, la formation initiale et continue et l'évaluation des enseignants des niveaux préscolaire, fondamental et secondaire. n./çt...ea .

Section 2.-

Du Personnel d'Administration et de Gestion

Article 102.- Le personnel d'administration et de gestion est constitué du personnel enseignant et des personnels administratifs.

Article 103.- Les Directeurs et les chefs d'établissement sont choisis parmi les enseignants à partir d'une liste d'aptitude.

Les modalités d'établissement de cette liste sont déterminées par voie réglementaire.

Article 104.- Le personnel d'administration et de gestion du système éducatif, en raison de son implication dans l'œuvre éducative, a le bénéfice des avantages liés aux contraintes et sujétions de la fonction.

Section 3.-

Du Personnel Spécialisé

Article 105.- Le personnel spécialisé assure des fonctions et tâches spécifiques dans les domaines notamment socio-sanitaires, de l'encadrement de la jeunesse, de la formation sportive et de l'orientation scolaire et professionnelle.

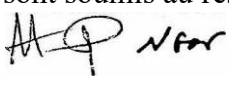
Section 4.-

Du Personnel d'Appui

Article 106.- Le personnel d'appui est constitué d'agents chargés des tâches spécifiques

TITRE VI. -

DES DROITS ET DEVOIRS DES ELEVES ET ETUDIANTS

Article 107.- Les élèves et les étudiants doivent accomplir les tâches inhérentes à leurs études. Ils sont soumis au respect des règles de fonctionnement de l'établissement et de la vie collective. 

Article 108.- Les élèves et les étudiants ont droit au suivi médico-social assuré par les services spécialisés de santé scolaire et universitaire créés à cet effet.

Article 109.- Dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, les élèves et les étudiants disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'expression. L'exercice de cette liberté ne doit pas porter atteinte aux activités d'enseignement.

Article 110.- Il est créé dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur un conseil des délégués des élèves et des étudiants qui est représenté aux instances délibérantes nécessitant leur présence.

Des textes réglementaires précisent pour chaque ordre ou type d'enseignement, les conditions de participation des élèves et des étudiants à la vie des établissements.

Article 111.- Dans le respect des lois et règlements en vigueur, les élèves et les étudiants ont le droit de créer des associations aux fins de défendre leurs droits et leurs intérêts moraux et matériels, tant collectifs qu'individuels.

Article 112.- Les étudiants ou élèves des Institutions d'enseignement supérieur ont droit aux enseignements et autres activités prescrites par les programmes de formation. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'étudiant ou de l'élève.

Article 113.- Le droit à l'intégrité physique et morale des élèves et étudiants est garanti. A ce titre, sont proscrits :

- Les sévices corporels ou toute autre forme de violence ou d'humiliation;
- La vente et la consommation des boissons alcoolisées, des drogues et de toutes autres substances nocives à la santé au sein des Institutions scolaires et universitaires.

Article 114.- L'Etat développe des politiques d'assistance aux étudiants par :

- La création des œuvres universitaires et sociales,
- L'octroi de l'assistance financière dont les modalités sont fixées par voie réglementaire.

TITRE VII

DU FINANCEMENT ET DE LA GESTION

Chapitre 1.-

Du financement

Article 115.- Les sources de financement du système éducatif sont multiples. Elles proviennent:

- Des dotations budgétaires de l'Etat et des collectivités locales décentralisées,
- Des droits universitaires payés par les étudiants ;
- Des activités de production des biens et des prestations de services ;

■ Des dons et legs ;

- Des concours divers provenant de la coopération bilatérale et multilatérale,
- Des emprunts.

Les autres formes et/ou modalités de financement de l'éducation sont déterminées par lois ou décrets pris en Conseil des Ministres ou par les accords de financement conclus dans un cadre partenarial public ou privé.

Article 116.- Des fonds compétitifs de recherche sont mis en place par l'Etat ou avec la participation de l'Etat. Les procédures d'attribution des subventions se font selon des critères objectifs et transparents, précisés par voie réglementaire.

Article 117.- Les institutions privées d'enseignement, de formation et de recherche peuvent bénéficier des subventions de l'Etat dans les conditions fixées par voie

réglementaire



Chapitre2.De la gestion

Article 118.- Le principe d'audit des comptes, annuels et pluriannuels, est applicable à toute institution d'enseignement, de formation, de recherche et à toute institution participante.

La gestion et le contrôle des ressources financières des établissements publics sont soumis aux règles et procédures de la comptabilité publique.

Article 119.- Les institutions d'enseignement supérieur et de la formation professionnelle ainsi que les établissements d'enseignement technique et professionnel sont administrés par un conseil dont l'organisation et le fonctionnement sont fixées par voie réglementaire.

TITRE VIII.-

DU SUIVI ET DE L'EVALUATION

Article 120.- Le système éducatif est soumis à l'obligation d'évaluation périodique.

Les objectifs de ces évaluations sont:

- L'instauration d'une culture et d'une pratique d'évaluation ;
- L'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité du système éducatif.

Article 121.- Le domaine de l'évaluation du système recouvre.

- La mise en œuvre de la politique éducative,
- La finalité et les objectifs du système impliquant les missions des différents ordres d'enseignement ;
- Les programmes et méthodes d'enseignement ;
- Les performances en matière de planification, de gestion et de pilotage ;
- Le rendement des établissements d'enseignement et de formation,
- Les prestations des enseignants et des encadreurs ; ■ les

acquis des apprenants.



Les modalités de suivi et de l'évaluation du système éducatif sont fixées par voie réglementaire.

Article 122.- La capitalisation des résultats des activités de recherche est une obligation de chacun des acteurs. Leur valorisation se fait, en associant le plus étroitement possible les différents acteurs, groupes professionnels et bénéficiaires sociaux concernés. Leur promotion se réalise par des efforts soutenus en matière d'information, de communication et de vulgarisation des résultats.

TITRE IX

DES MECANISMES DE REGULATION

Article 123.- Il est créé un Conseil Supérieur de l'Education (CSE).

Le CSE est un mécanisme de régulation destiné à harmoniser les choix politiques en matière d'éducation et de formation dans la perspective de leur adaptation aux mutations affectant le système éducatif.

Article 124.- Au sein de chaque académie siègent un Conseil d'Académie, des Conseils Régionaux, Départementaux et Communaux de l'Education, ayant un pouvoir délibératif sur

toutes les questions touchant le système éducatif dans l'académie, la région, les départements et les communes.

Article 125.- Les missions dévolues au Conseil Supérieur de l'Education, aux Conseils d'Académie, Régionaux, Départementaux et Communaux de l'Education ainsi que leur composition sont définies par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 126.- Le Gouvernement crée, chaque fois que de besoin, des structures consultatives spécialisées dans la recherche des solutions aux problèmes spécifiques du système éducatif.

AP NW

TITRE X

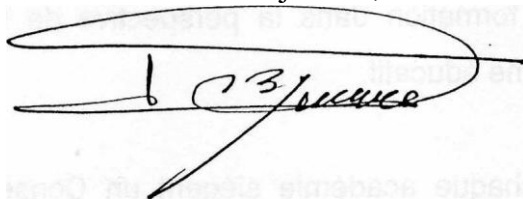
DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 127.- Le Comité National pour l'Education et la Formation en liaison avec l'Emploi (CONEFE), outre ses prérogatives propres, assure les prérogatives du Conseil Supérieur de l'Education jusqu'à la mise en place de ce dernier.

Article 128.- Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires à la présente loi.

Article 129.- La présente loi sera enregistrée, publiée au journal officiel de la République et exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à N'Djaména, le. ..1.3 Mars 2006.....

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'IDR/Deby', is written over a faint, circular official stamp. The signature is bold and stylized.

IDRISS DEBY ITNO

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE: CADRE THÉORIQUE.....	10
CHAPITRE 1: LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	11
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	11
1.1.1. Contexte géographique	11
1.1.2. Contexte climatique	12
1.1.3. Démographie.....	12
1.1.4. Contexte linguistique.....	13
1.1.5. Contexte social	14
1.1.6. Contexte sanitaire	15
1.1.7. Contexte économique	16
1.1.8. Contexte éducatif et politique	17
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME.....	21
1.2.1. La durée et les modalités de formation	23

1.2.2. Les programmes de formation	26
1.2.3. La durée et les modalités de formation	26
1.2.4. Les plans de formation	28
1.2.5. Dispositifs d'encadrement pédagogique de proximité	30
1.2.6. Les principales initiatives de formation continue	33
1.2.7. Nécessité de la formation continue des enseignants.....	38
1.2.8. Compétences et formation continue des enseignants	41
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	42
1.3.1. Question principale	42
1.3.2. Questions spécifiques	42
1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE	43
1.4.1. Objectif principal.....	43
1.4.2. Objectifs secondaires	43
1.5. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	44
1.5.1. Hypothèse générale	44
1.5.2. Hypothèses secondaires.....	44
1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	44
1.6.1. Intérêt scientifique.....	45
1.6.2. Intérêt éducatif	45
1.6.3. Intérêt social	47
1.6.4 Intérêt politique	48
1.7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	49
1.7.1. Délimitation thématique	50
1.7.2. Délimitation spatio-temporelle	50
1.8. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS.....	50
CHAPITRE 2: REVUE DE LA LITTÉRATURE	58
2.1. POLITIQUES EDUCATIVES ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS AU TCHAD	58
2.1.1. Enjeux des politiques éducatives et de la professionnalisation des enseignements.....	59

2.1.1.1. Politique éducative : une réforme institutionnelle et organisationnelle ?.....	60
2.1.1.2. Politique éducative face à la crise du système éducatif tchadien	61
2.1.2. Analyse des objectifs et des priorités de la politique éducative nationale	63
2.1.3. Défis d'implémentation d'une politique éducative en matière de professionnalisation des enseignements au Tchad	65
2.2. Formation initiale/continue des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement au Tchad	67
2.2.1. Importance de la formation initiale/ continue sur la professionnalisation des enseignements	67
2.2.2. Formations enseignants : entre professionnalisation et réformes éducatives	69
2.2.2.1 Professionnalisation des enseignants et rétention dans la profession	71
2.2.2.2 Professionnalisation des enseignants et lutte contre la déperdition	73
2.2.2.3 Vers une professionnalisation du métier « enseignant » au Tchad.....	75
2.3. PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENTS ET FORMATIONS DES ENSEIGNANTS AU TCHAD	78
2.3.1. Professionnalisation de la formation : l'approche de l'UNESCO	79
2.3.2. Enjeux de la professionnalisation des enseignements au Tchad.....	81
2.3.3. Professionnalisation des enseignants du primaire : entre acquisition des savoirs et pratiques professionnelles.....	83
2.3.4. Professionnalisation de la formation ou des enseignants : quelle compréhension ?.....	84
2.4. Professionnalisation des enseignements et le changement de paradigmes pédagogiques au Tchad.	90
2.4.1. Professionnalisation des enseignants et adhésion au changement du nouveau paradigme pédagogique.....	90
2.4.2. Réformes pédagogiques et appropriation dans les pratiques des enseignants du primaire au Tchad : quels défis à relever ?	91
2.4.3. Innovation pédagogique et maîtrise des pratiques quotidiennes des enseignants	94
2.4.4. Innovation pédagogique et professionnalisation de la formation.....	96
2.4.5. Innovation pédagogique et efficacité des enseignants du primaire au Tchad	99
2.5. L'approche par les compétences et la professionnalisation des enseignements au Tchad.....	102
2.5.1. L'APC une pédagogie en mutation	103
2.5.2. Apports de l'APC sur la professionnalisation des enseignements	104
2.5.3. APC et dynamique de la professionnalisation des enseignements	106
2.5.4. APC et la nécessité d'élaborer des référentiels de compétences professionnelles	108

2.5.6. Modèles de réformes en contexte d'APC.....	110
CHAPITRE 3: THEORIES EXPLICATIVES DE L'ETUDE	113
3.1. Théorie de la reproduction en éducation	113
3.1.1. Principes fondamentaux de la reproduction en éducation	114
3.1.2. Implications de la théorie de la reproduction en éducation	119
3.1.3. Limites de la théorie de la reproduction en éducation	122
3.2. Théorie de l'innovation pédagogique	125
3.2.1. Principes fondamentaux de l'innovation pédagogique.....	125
3.2.3. Implications théoriques vis-à-vis de la professionnalisation des enseignements	131
3.2.4. Limites de la théorie de l'innovation pédagogique.....	135
3.3. Théorie de la transposition curriculaire	135
3.3.1. Principes de la théorie de la transposition curriculaire.....	137
3.3.2. Implication théorique relative à la professionnalisation des enseignements	141
3.3.3. Limites de la théorie de la transposition curriculaire.....	145
DEUXIÈME PARTIE: CADRE OPÉRATOIRE	146
CHAPITRE 4: APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES ET OPÉRATOIRES	147
4.1. LE TYPE DE RECHERCHE.....	147
4.2. RAPPEL DE L'OBJET D'ETUDE ET DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	148
4.3. L'HYPOTHESE GENERALE ET SES VARIABLES	148
4.3.1. Plan Factoriel des Variables de l'Hypothèse Générale.....	149
4.4. PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	152
4.4.1. Site de l'étude	152
4.4.2. Population de l'étude	153
4.4.3. Technique d'Echantillonnage.....	154
4.4.3.1. Facteurs d'inclusion et d'exclusion des répondants	155
4.4.3.2. Choix des écoles	156
4.5. La Triangulation des instruments de collecte des données	157
4.5.1. Le questionnaire	157

4.5.2. Le guide d'entretien	159
4.5.2.1. Distribution du Questionnaire et guide d'entretien	160
4.6. VALIDITE ET FIABILITE DES INSTRUMENTS.....	161
4.6.2. Éthique et Sécurité.....	164
4.6.3. Enquête Proprement Dite	165
4.7 Saisie, traitement et analyse des données quantitatives	166
✓ De la vérification de la pertinence du modèle (validation des hypothèses)	169
✓ De l'estimation de l'ajustement des données et de la variabilité expliquée du modèle de régression.....	169
✓ De l'évaluation des paramètres du modèle de régression.....	169
4.8. Saisie, Traitement et Analyse des Données Qualitatives :	170
4.8.1. Transcription des Résultats : Grille de Dépouillement des Données	171
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES DONNÉES COLLECTÉS	179
5.1. Analyse Descriptive.....	180
5.2. Analyse Inférentielle	195
5.3 Analyse de Contenu thématique	203
CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS.....	205
6.1. DISCUSSION DES RESULTATS.....	205
6.1.1. Discussion relative à la pratique du stage et le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire	205
6.1.2. La pratique des activités pédagogiques de la formation favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.....	214
6.1.3. Curricula de formation et le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad	221
6.1.4. Activités pédagogiques de la formation et développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad	230
6.2. PROPOSITION EN FAVEUR DE LA FORMATION PEDAGOGIQUE INITIALE ET CONTINUE POUR UN DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS.....	240
6.2.1. Objectif secondaire 1 : Analyser si la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.....	240

6.2.2. Objectif secondaire 2 : examiner si les activités pédagogiques de la formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad ...	241
6.2.3. Objectif secondaire 3 : observer si les curricula de formation favorisent-ils la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad	242
6.2.4. Objectif secondaire 4 : Vérifier si la formation continue se pratique-t-elle effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification professionnelle des enseignants du primaire au Tchad.....	243
6.1.4. Activités pédagogiques de la formation et développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad	246
6.2. PROPOSITION EN FAVEUR DE LA FORMATION PEDAGOGIQUE INITIALE ET CONTINUE POUR UN DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS.....	255
6.2.1. Objectif secondaire 1 : Analyser si la pratique du stage favorise le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad.....	255
6.2.2. Objectif secondaire 2 : examiner si les activités pédagogiques de la formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire au Tchad ...	257
6.2.3. Objectif secondaire 3 : observer si les curricula de formation favorisent-ils la professionnalisation des enseignants du primaire au Tchad	258
6.2.4. Objectif secondaire 4 : Vérifier si la formation continue se pratique-t-elle effectivement dans les centres principaux de manière à apporter des compléments de qualification professionnelle des enseignants du primaire au Tchad.....	259
CONCLUSION	261
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	264
ANNEXES	275
<u>De la mission</u>.....	296
Chapitre 2.<u>Des finalités</u>.....	296
Chapitre 3.<u>Des objectifs</u>	297
DES STRUCTURES FORMELLES.....	298
De l'Enseignement Moyen	300
De l'Enseignement Secondaire Général.....	301
De l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel	302

Du Personnel d'encadrement	305
Du Personnel d'Administration et de Gestion	306
■ Des dons et legs ;	308
Chapitre2. <u>De la gestion</u>	308
DES MECANISMES DE REGULATION	309
TABLE DES MATIÈRES.....	311