

# SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES GRAPHIQUES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE	2
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	7
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	9
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	55
DEUXIÈME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	102
CHAPITRE 3 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE	104
CHAPITRE 4 : LE TERRAIN D'INVESTIGATION	114
TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	160
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	162
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES	196
CONCLUSION GÉNÉRALE	227
ANNEXES	255
TABLE DES MATIÈRES	269

## REMERCIEMENTS

Le présent document qui est l'aboutissement d'une longue période de travail, n'aurait pas pu être conduit à son terme, sans la contribution et le soutien physique et moral de nombreuses personnes à qui nous exprimons notre profonde gratitude.

Nous voudrions tout d'abord citer nommément notre directeur de thèse, le Professeur Pierre FONKOUA, qui a su avec beaucoup de patience, de perspicacité et de disponibilité, nous accompagner et nous guider par ces conseils dans cette aventure de recherche.

Notre reconnaissance va aussi à tout le personnel pédagogique, administratif et technique de la Chaire UNESCO pour l'Afrique (CUSEAC), antenne nationale du Cameroun qui a su construire aux côtés de notre directeur de thèse, l'environnement propice à notre épanouissement intellectuel et à la réalisation de ce travail.

Nous tenons à remercier également les responsables politiques du Tchad, le Ministre et le personnel du Ministère de l'Éducation Nationale, de la direction de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel, du Centre National de Curricula, de la Délégation Régionale de l'Enseignement National (DREN) de Moundou et de N'djaména, de l'Inspection Régionale de Moundou et de N'djaména, aux directions, au personnel et aux élèves des lycées techniques commerciaux de Moundou et de N'djaména qui ont accepté de prendre de leur temps, pour participer pleinement à cette recherche.

Notre sincère gratitude est exprimée par ailleurs au Père BEWA Paulin o.m.i, à la famille KEE pour l'accueil et l'affection qu'ils nous ont offert et entouré pendant notre séjour en terre camerounaise, au Dr. NGBWA Vandelin pour ses conseils éclairés dans la rédaction de cette thèse, aux Drs. NADJILEM DIGAMNTAR, ABINON DJELAMDE, à Mrs SINGUEDE SANEBAYE Sévérin, NADBANG Richard., NADBANG Mbernoudji, AYAMBI Ngotima, Jean-Hubert MADJIGOTO, Armand DIGAM, GUEDMAYO Jean – Apôtre, MBAIKARA Daniel pour les apports multiformes qu'ils nous ont fourni dans nos recherches.

Nos remerciements sont aussi exprimés à l'endroit de tous ceux et celles, qui d'une façon ou d'une autre, nous ont apporté une aide hautement appréciée, dans l'élaboration et la finalisation de ce document, qu'ils trouvent ici, même dans l'anonymat, l'expression de notre parfaite reconnaissance.

Nous voudrions enfin adresser nos affectueux remerciements à l'administration, aux collègues enseignants-chercheurs aux élèves professeurs de l'Ecole Normale Supérieure de Bongor (ENS/B), dont l'amour et le soutien ont été déterminants tout au long de la recherche et dans la concrétisation de ce travail.

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES**

AFD : Agence Française de Développement

APE : Association des Parents d'Élèves

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

BET : Borkou Ennedi Tibesti

CAP-CEG : Certificat d'Aptitude Professionnelle des Collèges d'Enseignement Général

CAP/CET : Certificat d'Aptitude Professionnelle des Collèges d'Enseignement Technique

CAPELT : Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Enseignement des Lycées Techniques

CIEP : Centre international d'études pédagogiques

C.F.P.A : Centres de Formation Professionnelle Agricole

DCAP : Direction de la Coordination des Activités en matière de Population

DGCID : Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement

ECA : Ecoles Catholiques Associées

ENI : Ecole Normale d'Instituteur

ENS : Ecole Normale Supérieure

ENSET : Ecole Normale de Supérieure de l'Enseignement Technique

EPT : Education Pour Tous

EPU : Education Primaire Universelle

ETP : Enseignement Technique et Professionnel

IGPET : Inspection générale de pédagogie chargée de l'enseignement technique

IPE : Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO

IIRCA : Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique

INSE : Institut Nationale des Sciences de l'Education

ISESCO : Organisation islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture

ISSÉD : Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation

IUFM : Institut Universitaire de Formation de Maitre

LFE : Lycée Félix Eboué

LMD : Licence- Master- Doctorat

M.E.N : Ministère de l'Éducation Nationale

MFPTPEM : Ministère de la Fonction Publique, du Travail, de la Promotion de l'Emploi et de la Modernisation

MUCER : les indices MUCER proposés par De Ketele (1977, 1982). analysent la rentabilité (R ) d'un apprentissage en fonction de son niveau de maîtrise (M), de son niveau d'utilité (U), de son niveau de conservation (C ) et de son niveau d'efficience (E).

MS : Moyenne Section

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

ONRTV : Office National de Radio et Télévision

OIT : Organisation Internationale du Travail

OIF : Organisation internationale de la francophonie

PAN/EPT : Plan d'Action National de l'Education pour Tous

P.S : Petite Section

T.A.S : Technique Administrative et de Secrétariat

T.P.S : Très Petite Section

T.Q.G : Technique Quantitative de Gestion

RIFEFF : Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs

RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat

SESI : service social de l'industrie

SENAC : service national d'apprentissage commercial

U.E : Union Européenne

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UNEVOC : Projet international de l'UNESCO pour l'enseignement technique et professionnel

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Carte administrative du Tchad-----	9
Figure 2 : Les compétences de l'enseignant selon André de Peretti -----	67
Figure 3 : Les six paradigmes ou composantes identitaires caractérisent le métier d'enseignant – d'après Paquay (1994) et Paquay & Wagner (2001). -----	75

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition par genre de l'échantillon de l'étude -----	141
Graphique 2 : Diagramme de distribution des répondants selon le sexe -----	163
Graphique 3 : Histogramme des répondants selon l'ancienneté et les catégories -----	164
Graphique 4: Histogramme des pourcentages selon les acquis de la formation -----	170
Graphique 5: Histogramme des pourcentages au regard de la mise en œuvre des acquis de formation -----	176
Graphique 6 : Histogramme des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la qualité des pratiques. --	181
Graphique 7 : Histogramme sur la synthèse sur le niveau d'efficacité des pratiques des enseignants. -----	190

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Enseignement dans les Collèges Techniques (CAP-CET) -----	28
Tableau 2 : Contraste entre formations générales et formations professionnelles selon Bourdoncle (2000)-----	44
Tableau 3 : La définition opératoire de la professionnalisation de la formation -----	107
Tableau 4: La définition opératoire de l'efficacité de l'enseignant.-----	108
Tableau 5 : Récapitulatif des questions, des indicateurs, des indices, des modalités, des items et des outils d'analyses des données -----	112
Tableau 6 : Le personnel administratif du LETCON en 2011-2012-----	118
Tableau 7 : Personnel enseignant du LETCON en 2011-2012 -----	119
Tableau 8 : Personnel d'appui du LETCON de 2011-2012-----	121
Tableau 9 : L'effectif des élèves du LETCON en 2010-2011-----	121
Tableau 10 : Effectif des élèves du LETCON en 2011-2012-----	122
Tableau 11 : Taux de passage en classe supérieure pour l'année scolaire 2010-2011-----	123
Tableau 12: Taux d'admission au BAC en T <sup>le</sup> G pour l'année scolaire 2010-2011 -----	123
Tableau 13 : Taux de passage en classe supérieure pour l'année scolaire 2011-2012 -----	124
Tableau 14 : Taux d'admission au BAC en T <sup>le</sup> G pour l'année scolaire 2011-2012 -----	124
Tableau 15 : répartition du personnel administratif en 2011-2012-----	127
Tableau 16 : Personnel enseignant du LETCOM en 2011-20102-----	128
Tableau 17 : Effectif des élèves du LETCOM pour l'année scolaire 2010-2011-----	129
Tableau 18 : Effectif des élèves du LETCOM pour l'année scolaire 2011-2012-----	130
Tableau 19 : Le taux de passage en classe supérieure au LETCOM en 2010-2011 -----	131
Tableau 20 : Le taux de passage en classe supérieure au LETCOM en 2011-2012 -----	132
Tableau 21 : Admission au BAC inscrits en T <sup>le</sup> G pour l'année scolaire 2010-2011 -----	133
Tableau 22 : Admission au BAC inscrits en T <sup>le</sup> G pour l'année scolaire 2011-2012 -----	134
Tableau 23: Population cible de l'étude -----	135
Tableau 24 : Répartition de la population d'étude en catégorie -----	136
Tableau 25 : échantillonnage des élèves dans les deux établissements -----	137
Tableau 26: Echantillonnage de l'étude des enseignants dans les deux établissements -----	138
Tableau 27 : Échantillonnage des administrateurs des deux établissements -----	138
Tableau 28 : Distribution en genre de l'échantillonnage des formateurs de l'ISSSED -----	139
Tableau 29: récapitulatif de la population de l'étude-----	139

Tableau 30: Distribution des sujets de l'échantillon de l'étude selon la catégorie et le genre -----	141
Tableau 31: répartition de l'échantillon du pré-test-----	144
Tableau 32 : présentation des différents thèmes, sous-thèmes et items de l'étude. -----	145
Tableau 33 : Taux de récupération des questionnaires -----	148
Tableau 34 : récapitulatif des thèmes, sous-thèmes, indicateurs et scores-----	156
Tableau 35 : Récapitulatif des questions, des indicateurs, des indices, des modalités, des items et des outils d'analyses des données -----	158
Tableau 36 : Distribution des répondants selon le sexe -----	162
Tableau 37: Distribution des répondants selon l'établissement-----	163
Tableau 38 : Distribution des répondants selon l'ancienneté et les catégories-----	164
Tableau 39: distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les enseignements académiques -----	165
Tableau 40: distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les enseignements professionnels-----	166
Tableau 41: Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les enseignements transversaux-----	168
Tableau 42: Distribution des pourcentages selon les acquis de la formation -----	169
Tableau 43 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur l'organisation des séquences -----	172
Tableau 44: Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur l'animation des séquences-----	173
Tableau 45 : : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les évaluations des séquences -----	174
Tableau 46 : Distribution des pourcentages au regard de la mise en œuvre des acquis de formation-----	175
Tableau 47 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les pratiques pédagogiques traditionnelles-----	177
Tableau 48 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la Pédagogie par Objectif -----	178
Tableau 49 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur l'Approche par Compétence. -----	179
Tableau 50: Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la qualité des pratiques.-----	180

Tableau 51 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la motivation des élèves par les enseignants. -----	183
Tableau 52 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur le rappel des pré requis par les enseignants. -----	184
Tableau 53 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la présentation des contenus par les enseignants. -----	185
Tableau 54 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les pratiques des apprenants. -----	187
Tableau 55 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la vérification de la compréhension des apprenants par les enseignants. -----	187
Tableau 56 : synthèse sur le niveau d'efficacité des pratiques des enseignants. -----	190
Tableau 57 : Récapitulatif des analyses des différents thèmes -----	192
Tableau 58: Contenu du 1 <sup>er</sup> semestre de la 1 <sup>ère</sup> année de formation en TAS -----	217
Tableau 59 : Contenu du 2 <sup>nd</sup> semestre de la 1 <sup>ère</sup> année de formation en TAS -----	217
Tableau 60: Contenu du 1 <sup>er</sup> semestre de la 2 <sup>ème</sup> année de formation en TAS -----	218
Tableau 61 : Contenu du 2 <sup>nd</sup> semestre de la 2 <sup>ème</sup> année de formation en TAS -----	218
Tableau 62 : Contenu du 1 <sup>er</sup> semestre de la 3 <sup>ème</sup> année de formation en TAS -----	219
Tableau 63 : Contenu du 2 <sup>nd</sup> semestre de la 3 <sup>ème</sup> année de formation en TAS -----	219
Tableau 64 : Contenu du 1 <sup>er</sup> semestre de la 1 <sup>ère</sup> année de formation en TQG -----	220
Tableau 65 : Contenu du 2 <sup>nd</sup> semestre de la 1 <sup>ère</sup> année de formation en TQG -----	220
Tableau 66 : Contenu du 1 <sup>er</sup> semestre de la 2 <sup>ème</sup> année de formation en TQG -----	221
Tableau 67: Contenu du 2 <sup>nd</sup> semestre de la 2 <sup>ème</sup> année de formation en TQG -----	221
Tableau 68: Contenu du 1 <sup>er</sup> semestre de la 3 <sup>ème</sup> année de formation en TQG -----	222
Tableau 69: Contenu du 2 <sup>nd</sup> semestre de la 3 <sup>ème</sup> année de formation en TQG -----	222

## RÉSUMÉ

Cette étude porte sur « l'impact de la professionnalisation de la formation sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants des lycées techniques commerciaux au Tchad ». Elle part du constat selon lequel les performances scolaires des élèves des établissements techniques et professionnels au Tchad sont faibles alors qu'ils sont tenus par des enseignants professionnels formés à l'ISSED. Or, d'après Bourdoncle (1993), la professionnalisation de la formation consiste à construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée. L'objectif de cette étude est de vérifier si la professionnalisation telle qu'elle est développée à l'ISSED détermine le niveau d'efficacité des enseignants.

La recherche s'inscrit dans les paradigmes descriptif et compréhensif. Pour collecter les données, la recherche a fait largement usage du questionnaire, des entretiens individuels et collectifs. Les données traitées à travers une approche quantitative et l'analyse des contenus ont permis d'observer que la formation à l'ISSED n'a pas opté pour le modèle en alternance susceptible de développer chez le formé des compétences professionnelles. L'ISSED combine à la fois l'enseignement académique et professionnel. Le résultat immédiat et inéluctable est que la capacité de transfert et de réflexivité chez les formés est très faible. A cet égard, il a été proposé un référentiel de formation axé sur l'apprentissage expérientiel. Ce type d'apprentissage a pour mérite l'analyse des pratiques de formation en vue de l'explicitation des pratiques susceptibles de donner lieu à la conceptualisation des modèles par les formés et à leur validation.

**Mots clés** : professionnalisation, formation, enseignants, secondaire, technique, ISSED.

## ABSTRACT

This study focuses « the impact of the professionalisation of training on the level of teachers' professional effectiveness in commercial technical high schools in Chad». The study is based on a report on the poor performance of pupils in these schools despite the fact that they are taught by professional teachers trained in ISSSED. However, according to Bourdoncle (1993), the professionalisation of training consists in carrying out training in a way that makes individuals capable of executing a given economic activity. The objective of this study is to examine whether professionalisation as developed in ISSSED determines the level of teachers' effectiveness.

The research involves both description and comprehensive paradigms. To collect the data, the research largely made use of the questionnaire, individual and collective interviews. The data collected was analysed using the quantitative approach and content analysis made it possible to observe that training in ISSSED does not opt for alternation model which is likely to develop professional competences in the student-teacher. ISSSED combines at the same time academic and professional teaching. The immediate and ineluctable result is that the capacity of transfer and reflexivity amongst student-teachers is very low. In this respect, a training reference centered on experiential training was proposed. This type of training has as merit the analysis of training practices for the clarification of practices which are likely to lead to the conceptualisation of models by student-teachers and to their validation.

**Mots clés** : professionalization, formation, teacher, secondary, technical, ISSSED.

**IMPACT DE LA PROFESSIONNALISATION DE  
LA FORMATION SUR LE NIVEAU D'EFFICACITE  
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE  
TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL  
AU TCHAD**

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Dans un contexte économique mondial fluctuant et fortement concurrentiel, marqué par des bouleversements multiformes qu'a connus le secteur du travail ces dernières années, le besoin de professionnalisation s'est progressivement imposé. C'est dans ce contexte que la professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation des enseignants est devenue une exigence des systèmes éducatifs confrontés à l'obligation des résultats. Dans un marché économique soumis à des pressions concurrentielles extrêmes, les systèmes éducatifs dans le monde en général et celui du Tchad en particulier ne peuvent survivre qu'en sachant définir et défendre leur spécificité. Ce qui semble vital pour les systèmes éducatifs, c'est de pouvoir s'assurer un avantage compétitif durable.

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 – privés, publics et parapublics ; 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 des fortes évolutions et des transformations parfois radicales. Ceci a été 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 résonner en termes de poste de travail ou même d'emploi. Du côté du système éducatif, cela implique la réunion des conditions requises tels la formation, les situations de travail professionnalisantes, les itinéraires professionnelles pour que l'employé soit employable.

Dans les structures d'éducation et de formation telles 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 nommés communément LMD (Licence- Master- Doctorat). Dans cette mouvance, l'enseignement en général et le métier d'enseignant en particulier n'a 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 présentement en éducation en général et en enseignement en particulier est la professionnalisation des enseignants. A ce sujet, Ouedraogo (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 du marché avec un budget déterminé, des offres de formation se font après des études réalisées auprès de la communauté éducative (les chefs d'établissements, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves) et selon les besoins des enseignants eux-mêmes. Nous sommes là dans une perspective de la professionnalisation de la formation.

A propos de la professionnalisation de la formation, 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.»*

Après avoir évoqué brièvement la question de la professionnalisation de la formation des enseignants, il est nécessaire de situer les origines de ce mouvement et sa pratique dans quelques ères géographiques, notamment en Europe et en Afrique subsaharienne.

Sur le plan historique, le mot professionnalisation serait venu de la sociologie américaine (travaux de Parsons, notamment) et désignait dans sa première acception le processus par lequel une activité devient profession. En Europe, la question de la professionnalisation des enseignants est au cœur du débat depuis deux décennies. En Afrique, elle paraît nouvelle et fait l'objet des 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 des Etats Africains. Pour plusieurs raisons (financières, structurelles, organisationnelles), on recrutait les enseignants sans formation au préalable et on les envoyait enseigner. Dans la plupart des pays, des sessions de formation sont organisées pendant les grandes vacances pour essayer de favoriser le développement des compétences. Force est de constater que ces formations sont en générale sommaires et ne peuvent en aucun cas combler les nombreuses lacunes des enseignants. Il est donné de relever un regain d'intérêt pour la formation des enseignants ces dernières décennies tant en Europe, en Amérique qu'en Afrique et ce, à partir de l'idée selon laquelle la qualité de l'enseignement dépend de la qualité de la formation des enseignants. C'est ainsi, par exemple, qu'en France, des réformes furent entreprises dans le domaine de la formation. Des écoles de formation furent transformées en Institut Universitaire de Formation de Maître (IUFM).

En Afrique, dans plusieurs pays, avec l'appui des organismes internationaux tels l'UNESCO, des efforts en matière de révision de structure de formation et des réajustements

de programme de formation ont été opérés. L'urgence et l'actualité de la question ont suscité de nombreuses réflexions et réunions tant sur le continent qu'en dehors sur le thème. C'est ainsi qu'un premier séminaire a été organisé en juin 2007 à Paris par le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) en partenariat avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), l'Institut International de la Planification de l'Education de l'UNESCO (IIPÉ), la Direction de la Coopération Internationale et du Développement (DGCID) du Ministère français des Affaires étrangères et de l'Agence Française de Développement (AFD).

Ce séminaire a réuni des participants de fonctions et de grades variés tels les hauts cadres des ministères de l'Éducation, les responsables de centre de formation, les responsables académiques de la plupart des pays africains. Le but poursuivi était de favoriser une réflexion sur la professionnalisation des enseignants sans formation. Les conclusions de ce grand forum ont mis en lumière des expériences novatrices.

Un second séminaire s'est tenu en juin 2008 à Paris. Ce séminaire a permis de réfléchir sur plus d'une dizaine de questions. En dehors des réunions internationales, il faut noter aussi des forums nationaux qui se sont tenus au niveau des pays. Ceci a été le cas des Etats Généraux de l'Education de 2002 et du forum de Réflexion sur le système éducatif tchadien tenu en septembre en 2012, au Tchad. Dans les résolutions et recommandations de ces forums, l'accent a été mis sur la professionnalisation des enseignants.

Ces réunions et rencontres internationales ont abouti à la mise en place dans plusieurs pays de nouvelles structures de formation. C'est ainsi que les structures de formation existantes des enseignants ont subi des fusions ou des transformations selon les cas. C'est le cas de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) de N'djaména issu de la fusion entre l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de N'djaména et l'Institut Nationale des Sciences de l'Education (INSE) qui est redevenu à nouveau l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de N'djaména.

Selon l'UNESCO (2004), c'est l'Afrique Subsaharienne, parmi toutes les parties du continent africain qui connaît la crise la plus profonde en matière de formation des enseignants. Pour ce qui concerne le Tchad, une étude du Ministère de l'Education Nationale réalisée en 1990 sur la problématique de la formation des enseignants dresse un bilan alarmant sur la question. D'après cette étude, un certain nombre de constats se dégagent de l'analyse de la situation de la formation des enseignants du secondaire au Tchad. De l'étude, on peut retenir :

une histoire tumultueuse marquée par trois périodes dans la formation des enseignants ; des structures de formation des enseignants inadaptées ; un personnel d'encadrement constitué en majorité d'expatriés, de nationaux peu qualifiés; un curriculum de formation inégalement réparti : 75% du programme étant consacré aux matières académiques et 25% aux disciplines professionnelles ; un coût exorbitant de la formation des enseignants ; une dégradation constante de la représentation sociale de l'enseignant et la détérioration relative de ses conditions de vie et de travail ; une politique nationale de la formation des enseignants peu claire.

Une telle situation ne pouvait laisser indifférent tout acteur qui s'intéresse au système éducatif tchadien.

Cette thèse témoigne de l'intérêt personnel de l'auteur pour les questions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne d'une manière générale et au Tchad de manière spécifique. Il faut ajouter que deux autres événements importants ont guidé notre choix sur le thème de la problématique de l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants sur leur niveau d'efficacité professionnelle.

Le premier est lié aux deux mémoires que nous avons réalisés successivement, l'un en 2002 à Abidjan (Côte-d'Ivoire) en Maîtrise en Sciences Pédagogiques et l'autre en 2010 à Rouen (France) dans le cadre du Master de Recherche. En étudiant, dans le premier cas, les besoins en formation continue des maîtres du primaire des Ecoles Catholiques Associées (ECA) du diocèse de Pala, nous avons réalisé que le vrai problème que rencontrent les maîtres réside dans l'orientation donnée à leur formation initiale.

Le mémoire en Master de Recherche (Rouen, 2010) s'est pour sa part intéressé à l'évolution de l'enseignement secondaire technique et professionnel public au Tchad de 1950 à 2005 sur le triple plan de l'amélioration des textes législatifs, de la formation du personnel enseignant surtout et de l'augmentation du budget. Selon une approche historique, nous nous posons la question de savoir quel est l'impact des réformes éducatives au Tchad sur le développement de l'enseignement secondaire technique et professionnel de 1950 à 2005 ?

Les résultats de l'étude montrent que l'enseignement secondaire technique et professionnel de 1950 à 2005 a connu une évolution progressive et soutenue sur le plan législatif, des personnels et des finances.

Au niveau du personnel enseignant, nous avons noté une amélioration tant sur le plan quantitatif (le nombre d'enseignant étant passé de 10 à 205) que qualitatif (le niveau s'étant nettement amélioré : on est passé du Certificat d'Etude Primaire des débuts des années 50 au Diplôme d'Etude Approfondie en 2005). Cette augmentation du nombre d'enseignants et

l'amélioration de leur niveau avec l'acquisition des diplômes de plus en plus élevés est la conséquence de la politique de renforcement des capacités et des compétences chez les enseignants de cet ordre à savoir la formation initiale et la formation continue.

Ces résultats en apparence très encourageants sur le plan de l'augmentation du personnel enseignant cache d'autres facettes de la réalité : un rendement interne faible du système d'enseignement et de formation au Tchad. Cette situation paradoxale nous a amené à nous interroger sur l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants de l'enseignement secondaire technique et professionnel sur leur niveau d'efficacité professionnelle.

Le second fait est lié à la politique gouvernementale en matière d'enseignement et de formation. En effet, depuis les années 1990, à la faveur de l'adoption par le gouvernement du Tchad de la Stratégie « Education-Formation-Emploi », le Tchad a fait de l'enseignement technique et de la formation professionnelle sa deuxième priorité après l'enseignement de base.

Dans les déclarations officielles, l'accent est davantage mis sur le besoin de former des jeunes dans les domaines techniques, dans le secteur tertiaire pour contribuer au décollage économique du pays. Or, dans la réalité, les résultats laissent à désirer. Si les structures de formation privées pullulent dans la plupart des grandes villes du Tchad, les institutions publiques sont statiques et à la limite obsolètes. C'est face à cette situation de dichotomie entre les intentions politiques et la réalité des faits que de nouvelles structures de formation des enseignants de cet ordre sont créées. C'est le cas de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique de Sarh. Mais quel apport significatif, les enseignants formés à l'ISSED en TAS et en TQG, déployés dans les établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel, apportent à ces derniers ? Cette étude a permis de faire un état des lieux du rendement des anciens élèves professeurs de l'ISSED. La collecte des données a été faite à l'aide de questionnaires, des entrevues et des focus group.

Cette thèse que nous avons intitulé « Impact de la professionnalisation de la formation sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants du secondaire technique », se veut une contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants au Tchad et ambitionne d'interroger la professionnalisation éventuelle des personnels enseignants.

Trois grandes parties constituent l'architecture de ce travail. La première partie, consacrée à la construction de l'objet de recherche, comprend deux chapitres. Le premier chapitre soulève d'emblée la question d'une professionnalisation des enseignants du

secondaire au Tchad. Il établit la problématique, pose les questions de recherches puis situe les objectifs et l'intérêt de l'étude. Le deuxième chapitre aborde le contexte de l'étude à savoir le Tchad, qui fait l'objet d'une esquisse géographique et historique, d'un aperçu démographique et économique et d'une présentation du système éducatif. Ensuite, il passe en revue la littérature scientifique sur les travaux théoriques et épistémologiques consacrés au concept de professionnalisation des enseignants.

La seconde partie, consacrée à l'explicitation des choix méthodologiques, comprend deux chapitres. Le premier chapitre présente les populations concernées par l'étude et les modalités d'échantillonnage. Le deuxième chapitre aborde la collecte des différentes données qui font l'objet des analyses.

La troisième partie intitulée présentation et interprétations des résultats comprend deux chapitres : le premier procède à une synthèse des principaux résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus et le deuxième et dernier chapitre, aborde l'interprétation des résultats et dégage des perspectives futures à la suite de l'étude.

**PREMIÈRE PARTIE**  
**CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

Cette partie nous permet de situer le problème de l'étude dans son contexte, de le formuler et de le poser. Elle comporte deux chapitres : la problématique de l'étude, puis le cadre théorique.

# CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre est constitué par la présentation du contexte de l'étude ainsi que de celui de la professionnalisation, de l'expérience de l'UNESCO et de certaines revues en la matière. Enfin, il se termine par la revue de la littérature sur le sujet ainsi que les questions, les objectifs et les limites de l'étude.

## 1.1. CONTEXTE ÉDUCATIF, POLITIQUE ET THEMATIQUE DE L'ÉTUDE

Le Tchad, pays continental, est situé entre les 7<sup>ème</sup> et 24<sup>ème</sup> degrés de latitude Nord et les 13<sup>ème</sup> et 24<sup>ème</sup> degrés de longitude Est. Il couvre une superficie de 1.284.000 Km<sup>2</sup>. Il s'étend du Nord au Sud sur 1.700 Km et de l'Est à l'Ouest sur 1.000 Km. Les pays limitrophes du Tchad sont au Nord, la Libye, à l'Est le Soudan, au Sud la République Centrafricaine, à l'Ouest le Cameroun, le Nigeria et le Niger.



Figure 1 : Carte administrative du Tchad

Source : reliefweb.int/map/chad/tchad-carte-administrative-jan-2011 (consulté le 17/09/2013).

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, selon les projections de la Direction de la Coordination des Activités en matière de Population (DCAP, 2003). 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. Les chiffres donnés par le Ministère de l'Économie et du Plan suite au 2<sup>ème</sup> Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH2) de 2009 sont de 11.175.915 âmes qui vivent sur le territoire du Tchad.

La population tchadienne est inégalement répartie sur l'espace national. Environ 47 % de cette population est concentrée sur la zone soudanienne, soit 10 % de la superficie du territoire national. La densité moyenne de la population est faible soit 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 sera autour de 9,3 habitants au kilomètre carré en 2015.

La structure de la population par âge et par sexe révèle que la population tchadienne est jeune et à dominance féminine. Au recensement de 1993, la population de moins de 15 ans représentait 48 % de la population totale, 47 % pour les 15 –59 ans et 3,5 % pour les personnes âgées de plus de 64 ans. Les femmes représentent 52 % et les hommes 48 %.

Depuis les deux dernières décennies (de 1980 à nos jours), la demande scolaire est devenue très forte compte tenu de la croissance démographique. Le taux brut de scolarisation est passé de 34,5% autour des années 1982 à 84,4% en 2004 – 2005, au niveau de l'enseignement de base. Le système éducatif tchadien malgré les efforts consentis par les pouvoirs politiques est en proie successif à des crises. Toutefois, la crise s'aggrave à partir de 1979, année du déclenchement de la guerre civile. L'État ne va pas arriver à assumer ses obligations par rapport à l'éducation de ses jeunes. Dans certaines zones du pays, les écoles ont cessé de fonctionner.

Pour faire face à ce problème, les parents d'élèves se réunissent en Association des Parents d'Élèves (A.P.E) pour aider l'État dans sa mission d'éducation des jeunes malgré la précarité de la situation de vie. L'A.P.E devient le premier bailleur de l'éducation tchadienne. Elle finance le fonctionnement de l'éducation (cycle primaire seulement sans compter les restes) à hauteur de 59,13%. Avec le concours des A.P.E, on a assisté à une prolifération des

écoles communautaires du fait du retour au village des fonctionnaires, des lycéens et des bacheliers.

Au Tchad, l'enseignement secondaire général est dispensé d'abord au collège puis au lycée. Les élèves ayant achevé leur scolarité du primaire sont reçus, sur concours, dans les collèges d'enseignement général où les études durent quatre (4) ans et sont sanctionnées par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (B.E.P.C). Les élèves reçus au B.E.P.C et ayant obtenu une moyenne annuelle égale ou supérieure à dix (10) sur vingt (20) sont accueillis dans les lycées d'enseignement général qui les préparent en trois ans aux diplômes de baccalauréat de l'enseignement secondaire (séries A<sub>4</sub>, C et D). L'enseignement secondaire comprend cent trente-cinq (135) collèges dont quatre vingt treize (93) relèvent du secteur public et trente-deux (32) lycées dont vingt et un (21) sont du secteur privé.

L'enseignement technique et professionnel comprend un ensemble d'institutions chargées d'assurer l'interface entre le système scolaire et le monde du travail d'une part, et, la qualification des jeunes et adultes en situation d'emploi à des tâches professionnelles, d'autre part. Il est placé sous la tutelle de plusieurs départements ministériels. Le secteur moderne est piloté à la fois par le MEN et le MFPTPEM. Le MEN regroupe un lycée d'enseignement technique industriel, deux lycées d'enseignement technique commercial, un collège d'enseignement technique, quatorze centres d'apprentissage (12 seulement sont opérationnels) et le MFPTPEM gère huit centres de formation professionnelle dont un seul relève du secteur public. Ces structures accueillent près de trois mille (3000) élèves dont plus du tiers est réparti entre les deux lycées d'enseignement technique commercial de N'Djaména et de Moundou. Les secteurs agricole et artisanal sont représentés respectivement par le Ministère de l'agriculture et le Ministère du développement industriel, commercial et artisanal. Le Ministère de l'agriculture dispose d'un réseau de vingt-huit (28) établissements dont un collège technique agricole, une école technique agricole ainsi que vingt-six (26) centres de formation et de promotion rurale. Le Ministère du développement industriel, commercial et artisanal regroupe douze (12) centres de formation professionnelle. L'enseignement technique et professionnel est caractérisé d'une forte concentration des établissements dans la capitale et dans la zone méridionale, une insuffisance numérique et qualitative des formateurs (filières techniques et tertiaires), une absence de programmes de formation adaptés aux besoins du marché de l'emploi ainsi que par un délabrement des infrastructures, l'obsolescence des équipements et l'inexistence de matériels scientifiques

Au niveau du supérieur, l'enseignement qui est ouvert à tous les bacheliers, sans restriction aucune, est confronté à trois problèmes majeurs. Premièrement, l'accroissement important des effectifs des étudiants de l'Université de N'Djaména. Deuxièmement, la très forte prédominance des effectifs dans les filières littéraires, juridiques et économiques (82 %) relativement aux filières scientifiques (14,2 %). Enfin, on note, une très faible fréquentation des filles qui, par exemple, ne représentaient que 12,6 % des effectifs en 1998. La qualité de la formation semble être remise en question du fait de la faible productivité de l'Université de N'Djaména marquée par des taux élevés d'échec et de redoublement dus à l'insuffisance du personnel enseignant dont la grande majorité n'est pas qualifiée.

Face à l'accroissement des effectifs scolaires d'une part, et d'autre part, à l'évolution du monde, le Tchad a entrepris de réformer son système de formation des enseignants. Ainsi, en 1962, suite au constat de manque d'enseignants de qualité et en quantité suffisant pour le secondaire général, technique et professionnel, un Institut Pédagogique est créé et dénommé "Institut Pédagogique National". En 1968, l'idée de créer une Ecole Normale Supérieure (E.N.S) était lancée mais il faut attendre 1978, pour que ce projet se concrétise. L'Ecole Normale Supérieure (E.N.S) fut ouverte officiellement par l'ordonnance n°3/PR/SGG/ du 25 novembre 1978. L'ENS a fonctionné dans les locaux de l'Université de N'djaména jusqu'en 1992, date à laquelle fut créé l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED). L'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) est une fusion entre l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) qui avait pour vocation la formation initiale et continue des enseignants de l'élémentaire et de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) chargée de la formation des enseignants du secondaire général, technique et professionnel.

L'ordonnance n°005/PR/MEN/1992 portant création de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) assigne en son article 1 deux (2) missions à cette institution : la formation professionnelle et la recherche. Mission réitérée par l'article 3 qui stipule entre autre que l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) a pour mission d'assurer la formation initiale et continue des enseignants du secondaire général et technique. Les réformes entreprises au sein du système éducatif sont contenues dans la Loi N° 16/PR/MEN/2006 portant orientation du système éducatif tchadien, adopté par le gouvernement et voté par l'Assemblée Nationale, a traité des principes fondamentaux, des finalités et objectifs, des contenus et méthodes d'enseignement, de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et supérieur. Elle assigne à l'enseignement supérieur la mission « *d'assurer la formation initiale et continue des cadres dans l'option nationale*

*d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi* ». La création de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) de N'djaména en 1992 est une réponse à cette préoccupation des autorités tchadiennes en matière de formation.

Dans le document intitulé 'programmes harmonisés de formation initiale et continue des personnels enseignants d'encadrement et d'animation pédagogique de l'éducation', les objectifs de la formation à l'ISSED y sont clairement définis. L'ISSED est un établissement d'enseignement supérieur dont la mission est « *d'assurer la formation initiale et continue des cadres dans l'option nationale d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi* » conformément à l'article 40 de la Loi N°16/PR/2006 de la 13/03/2006 portant orientation du système éducatif tchadien. Les élèves professeurs y reçoivent une formation leur permettant d'acquérir d'une part des connaissances et des savoir-faire nécessaires pour concevoir, contrôler et faire évoluer les situations d'apprentissage et d'enseignement, et d'autre part, une connaissance de l'institution scolaire, de ses publics et de l'environnement économique, social et culturel dans lequel ils vivent. A ce titre, l'ISSED prépare des individus en vue de les rendre aptes à devenir des enseignants professionnels. Conséquemment, il prépare aux métiers de professeurs de collèges et des lycées de l'enseignement général et technique, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs pédagogiques de l'Elémentaire et des professeurs des Ecoles Normales d'Instituteurs.

## **1.2 - CONTEXTE DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DANS LE MONDE ET AU TCHAD**

### *1.2.1 – les expériences de la professionnalisation dans les pays du nord.*

La professionnalisation des enseignants est liée à la dynamique de transformation conséquence de l'évolution générale de la société et de l'institution scolaire. Sur le plan scolaire, l'émergence de la nouvelle conception du statut de l'élève, l'émergence de nouveaux rapports aux savoirs, le développement de nouvelles formes d'activités professorales, le renouvellement générationnel aurait contribué à la transformation de la profession, avec de multiples points de convergence, mais de tension (Gelin, Rayou et Ria, 2007).

En Europe, l'idée de l'unanimité de normes de formation des enseignants fait son bonhomme de chemin depuis quelques années. C'est ainsi que la plupart des pays ont convenu que la formation des enseignants doit être de niveau universitaire, et qu'il doit exister une

collaboration entre les écoles de formation et les établissements scolaires. Cette idée est à la base des stages professionnels offerts aux futurs enseignants en formation. Par ailleurs, la formation doit être multidisciplinaire, et prendre en compte tant celle initiale que continue. Il faut mentionner que la formation quelle que soit sa forme doit prendre en compte la recherche en sciences de l'éducation en général et surtout en pédagogie.

En ce qui concerne la France par exemple, c'est dans les années 1980, que le processus de professionnalisation est lancé avec la création des IUFM. Ceci a soulevé des débats très houleux (Lang, 1999). Ces débats sont nés du fait qu'il n'existe de modèle achevé, ni du « professionnel » enseignant, ni de la professionnalisation de ce corps de métier (Lang, 1999 : p.50). La professionnalisation relèverait dans ce pays, d'une politique institutionnelle volontariste et serait liée à des négociations qui portent à la fois sur les statuts et sur les salaires ; elle concerne donc non seulement l'identité professionnelle des enseignants, mais également leur identité sociale. Il faut rappeler que la professionnalisation en France relève de politique institutionnelle suite au rapport Bancel du 10 octobre 1989 qui prône une nouvelle dynamique de la formation des Maîtres. La professionnalisation de la formation des enseignants en France s'est faite selon deux types d'approche : l'une sociologique et l'autre managérial.

La première approche c'est-à-dire celle de type sociologique est basée sur l'organisation des sociétés dans une perspective de gestion des ressources humaines. La professionnalisation de la formation des enseignants apparaît comme une réponse à la crise que connaît le système éducatif français en prônant la modernisation du fonctionnement du système éducatif français trop centralisé et bureaucratique.

Quant au deuxième type d'approche c'est –à-dire celle managérial, son socle est les valeurs de démocratisation. S'en suivent les approches fondées sur la politique de l'éducation, sur la pédagogie et la philosophie. Ces approches renvoient respectivement à l'analyse des politiques institutionnelles des réponses aux attentes sociales, quantitatives et qualitatives de plus de scolarisation ; elle est aussi « *une version moderniste du projet de l'école unique* ». Sur les plans pédagogiques et philosophiques, elle concerne la formation des enseignants au niveau de la nature et de la définition du métier.

Au Québec, la question de la professionnalisation des enseignants est très ancienne comme le font noter Desaulniers et Jutras (2006 : pp. 51-68). Pour ces auteurs, il y a des facteurs à prendre en compte pour constituer un ordre professionnel. Il s'agit entre autres des connaissances requises pour exercer les activités des personnes qui seraient régies par l'ordre, dont la constitution est proposée ; du degré d'autonomie dont jouissent les personnes qui

seraient membres de l'ordre dans l'exercice des activités dont il s'agit et la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour des gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature ; du caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner, par le fait notamment qu'elles leur dispensent des soins ou qu'elles administrent leurs biens ; de la gravité du préjudice ou des dommages qui pourraient être subis par les gens recourant aux services de ces personnes ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre ; du caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession.

Ces deux auteurs les regroupent sous trois critères à savoir : les connaissances spécialisées à maintenir dans la pratique qui permettent une évaluation par les pairs, l'autonomie et le jugement professionnels et les risques liés à la relation de confiance qui rendent nécessaire l'établissement de balises éthiques. La réforme des années 2000 au Québec s'inscrit dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement amorcé depuis plusieurs années dans le monde.

Cette réforme a exigé des enseignants qu'ils développent des compétences professionnelles spécifiques pour assurer leur mission éducative. Celles-ci sont présentées dans un référentiel intégré au texte prescriptif sur la formation à l'enseignement. La réforme et la professionnalisation des enseignants sont indissociables.

*« Des enseignants, que l'on veut de plus en plus professionnels et qui sont appelés à se comporter comme tels, sont particulièrement mis au défi de devenir des spécialistes et des experts du développement des compétences dans une société où les savoirs se développent et se complexifient sans cesse ».*

Par ailleurs, la professionnalisation des enseignants à la québécoise est liée aussi à une mutation identitaire.

*« En se professionnalisant, les enseignants effectuent une démarche de transformation de leur identité professionnelle comparable à celle d'autres groupes sociaux comme, par exemple, les sages-femmes du Québec »*

(Desaulniers&Jutras, 2006 : pp. 51-68).

On peut retenir qu'au Québec, la question de la professionnalisation participe d'une vision plus large sur la réforme globale de l'école publique, entamée dans les années 80.

On peut conclure que la professionnalisation est arrivée dans les pays du Nord comme une réponse à la pression sociale forte demandant une meilleure préparation des enseignants face aux nouveaux problèmes.

### *1.2.2- Expériences de la professionnalisation dans les pays du sud et en Afrique subsaharienne*

La revue de la littérature sur la question met en lumière un certain nombre d'écrits dans le contexte africain. L'un d'eux est la thèse de doctorat de Ndiaye (2003). L'auteur se pose la question de savoir « et si le courant actuel sur la professionnalisation des enseignants né en occident gagnait des systèmes éducatifs comme celui du Sénégal ? ». Cette question montre que le mouvement de la professionnalisation a atteint l'Afrique après s'être bien répandu en occident.

*«D'un point de vue historique, écrit Mangari, il importe de relever que le discours sur la professionnalisation des enseignants qui fait florès dans les institutions d'enseignement en Afrique a commencé un peu plus tôt dans d'autres pays ».* (Mangari, 2005 : p.75).

Le constat est que la plupart des États d'Afrique subsaharienne, d'expression française, ont développé un système de formation des enseignants en s'inspirant du modèle de la France. Kaboré (2003), citant Akouete (1983), reconnaît que la professionnalisation en Afrique s'inspire du modèle Européen. « *Presque partout en Afrique francophone, la professionnalisation par le biais de la formation a été mise en œuvre sur le modèle français* ». Au Tchad, les structures de formation des enseignants ont subi des profondes mutations depuis les indépendances en 1960. De l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE), le système a évolué pour devenir l'École Normale Supérieure (ENS), ensuite l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation (ISSED) et enfin de nouveau École Normale Supérieure (ENS). Ces transformations sont guidées par le souci d'une formation de qualité des enseignants pour une éducation de qualité des élèves. Dans cette perspective, les Écoles Normales Supérieures (ENS) du Tchad se sont tournées vers le partenariat avec d'autres pays du continent. Ce partenariat s'est concrétisé par la rencontre des Écoles Normales Supérieures (ENS) du Tchad et du Cameroun qui s'est déroulée en mai 2012 à Bongor. Sans doute parce que la formation

*« aide à une meilleure transmission du savoir aux apprenants et à une meilleure acquisition des connaissances, base du développement humain, économique, technologique et social de tout pays ».* (Ndigmbayel, 2010 : p. 30)

Les pays du continent ont compris qu'il faut mettre les forces ensemble. Et tout cela, dans la perspective de la formation, de modernisation, de meilleure transmission des savoirs, non de professionnalisation.

Les Écoles Normales Supérieures (ENS) sont chargées de la formation des enseignants

du secondaire de l'enseignement général et technique. Le recrutement se fait par concours. Avec l'arrimage au système LMD, la durée de la formation est de trois (3) ans pour la licence professionnelle, ensuite cinq (5) ans pour le Master et enfin huit (8) ans pour le doctorat. Dans ce contexte, la formation vise à « *assurer la professionnalisation de la fonction enseignante* ». Pour cela, elle doit développer chez l'élève-maître les compétences exigées de l'enseignant, et contribuer à l'atteinte des objectifs de développement qualitatif et quantitatif de l'éducation : la formation initiale doit répondre régulièrement aux besoins de l'éducation en personnel qualifié et permettre de soutenir ainsi l'augmentation du taux brut de scolarisation. Elle doit permettre de développer les compétences essentielles que sont : compétences liées à l'appropriation du curriculum, compétences disciplinaires, compétences didactiques, compétences psychopédagogiques, compétences socioculturelles, compétences de développement professionnel et compétences administratives liées à la fonction.

Il faut reconnaître que la mondialisation et la globalisation favorisées par Internet, qui ont eu pour conséquence l'ouverture des frontières et le partage des expériences entre nations, les pays de l'Afrique au sud du Sahara, ne peuvent rester en marge du mouvement de la professionnalisation. Ouédraogo (2003, p.110) confirme que

*« les causes, pourraient être moins superficielles et l'émergence du concept pourrait avoir sa justification par son entrée dans la littérature institutionnelle et sa prise en charge par des structures comme l'OIF, l'UNESCO, le RIFFEF, le CIEP dont on n'ignore pas les actions et l'influence dans la formation et la situation des enseignants en Afrique subsaharienne. »*

### *1.2.3 - L'UNESCO et la professionnalisation de la formation*

L'UNESCO a lancé un projet dénommé initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Ce projet a une durée de dix (10) ans et vise à accroître les capacités de formation des enseignants dans quarante-six (46) pays en Afrique subsaharienne. Ce projet devrait permettre aux pays concernés d'harmoniser leurs politiques, leurs programmes de formation des enseignants et leurs pratiques professionnelles avec les priorités nationales de développement qu'ils ont définies dans la perspective de la réalisation de l'*Éducation pour tous*. Dans cette perspective, l'UNESCO a prévu la formation de quatre millions (4 .000.000) d'enseignants supplémentaires et assurer la qualification professionnelle de la majorité de ceux qui sont en cours de carrière, pour réaliser l'objectif de l'éducation. Le Rapport mondial d'évaluation de ce projet, réalisé en 2005, faisait un état de lieux sombres du projet : manque de politique de formation, non-articulation entre formation initiale et

formation continue, faible préparation académique et pédagogique, programmes de formation vétustes et inadaptés, manque de matériels pédagogiques, faible motivation des enseignants, manque de plan de développement de carrière. L'UNESCO a donc décidé de soutenir les initiatives sur la formation des enseignants. En réalité pour le projet, au bout de quatre (4) ans, chaque pays adhérent devrait avoir dans son plan national d'éducation un plan complet de formation des enseignants, amélioré la qualité de la formation dans les institutions de formation des enseignants, envisagé des solutions pour résorber les problèmes du manque criard d'enseignants. A ce propos, voici comment Chiappano (1996, p.22) rappelle l'orientation générale de l'UNESCO(2004)

*« dans la formation des enseignants en Afrique subsaharienne: l'organisation est par sa mission le collecteur et l'interprète des préoccupations et des aspirations de ses membres. Toutefois son action, bien que reliée aux grands mouvements éducatifs contemporains, ne se confond pas avec eux : tantôt elle les suit ou s'en inspire, pour les analyser, comprendre et assimiler, tantôt elle les précède ou les suscite, pour en orienter ou guider les développements ».*

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).

#### *1.2.4 - Contribution du Riffef*

Dans le souci d'avoir un organisme permanent de réflexion, de concertation et de coopération, les représentants de cent vingt (120) établissements de formation des formateurs, venus des cinq continents, sous l'égide de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), ont créé à Paris, en novembre 2003, le Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs (RIFEFF). Ce réseau s'est donné pour objectif de favoriser la formation initiale et continue des enseignants, notamment en développant la formation à distance (FAD) qui intègre les technologies de l'information et de la communication (TIC), contribuer au développement de la recherche en éducation et formation, notamment par l'accroissement des échanges d'informations scientifiques d'encourager le développement et l'intégration des innovations pédagogiques et didactiques dans la formation à la profession

enseignante, de promouvoir la culture de l'évaluation (de programmes, d'institutions, d'innovations, etc.) et d'encourager l'élaboration d'outils ou de supports pédagogiques ou didactiques (manuels d'enseignement, cédéroms, didacticiels, logiciels, etc.).

Il rassemble les facultés, les instituts et les départements universitaires des Sciences de l'Éducation et de Pédagogie, des Écoles Normales Supérieures ainsi que des Instituts universitaires de formation des enseignants. Il vise en outre à favoriser la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la formation des formateurs de toute la Francophonie. Pour cela, le réseau encourage notamment les formations ouvertes et à distance qui intègrent les technologies de l'information et de la communication.

Le RIFEFF a fait quatre grandes publications : la première est réalisée en 2007 et est intitulée « la formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défis, stratégies d'action ». La seconde publication a porté sur le thème « Former les enseignants au XXI<sup>ème</sup> siècle dans toute la Francophonie ». Dans cet ouvrage publié en 2003, quatre (4) thèmes organisés autour de trente-deux (32) contributions ont été abordés. Le troisième ouvrage de trois cent six pages (306) a été publié en 2011 sous le thème « Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la Francophonie » est alimenté par quatorze (14) contributions autour de deux (2) thèmes majeurs à savoir : expériences de formations à distance dans les établissements : bilan, évaluation, freins et moteurs et exemples de stratégies mutualisation de formations à distances entre les établissements. Le quatrième et dernier ouvrage, quant à lui, publié en 2012 porte sur la formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présidentiel à l'enseignement à distance. Cet ouvrage de trois cent cinquante-trois pages a été enrichi par trente (30) contributions issues des intellectuels des différents pays, membres du réseau.

Les efforts conjugués de l'UNESCO et du RIFEFF vont avoir une influence considérable sur les pays subsahariens et ainsi insuffler le vent de la professionnalisation des enseignants. Pour avoir une lecture commune de la question dans les pays africains sahariens, n'est-il pas nécessaire de faire une synthèse des différentes significations de la professionnalisation ?

Au terme de ce parcours, il semble important de distinguer les différentes acceptions de la professionnalisation. Le mouvement correspondrait « aux transformations envisagées ou opérées dans un système éducatif, dans un secteur d'activité de l'enseignement, visant à le moderniser, à le réadapter, de sorte que l'exercice de l'enseignement soit exclusivement réservé aux seuls patriciens du domaine, dans l'objectif de rendre cette activité plus opérationnelle. En d'autres termes, c'est lorsqu'un groupe professionnel déploie des stratégies

en vue de conquérir le contrôle exclusif de son activité et d'améliorer en conséquence sensiblement son statut économique et social. C'est en substance, la compréhension anglo-saxonne du terme.»

Elle peut être considérée aussi comme le niveau élevé de formation donnée aux acteurs en vue de les outiller pour plus d'efficacité et d'efficience dans leur travail. Une autre compréhension de la professionnalisation est de type postural, qui amène les acteurs à faire preuve d'autonomie, de responsabilité et surtout de réflexivité dans l'exercice de leur activité. Le consensus semble être fait autour du principe que le rôle d'une professionnalisation des enseignants désigne aussi l'autonomie du professionnel de choisir ses méthodes et ses moyens d'action et d'en assumer la responsabilité.

### *1.2.5 – La formation à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) de N'djaména.*

Le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation professionnelle a publié un document intitulé " Programmes harmonisés de formation initiale et continue des personnels enseignants, d'encadrement et d'animation pédagogique de l'éducation nationale ". Ce document a été réalisé avec l'appui de la Cellule Suivi des Projets Education – Bad en aout 2008.

Dans ce document d'une soixantaine de pages, les auteurs ont présenté tour à tour les différentes composantes de l'ISSED. Il s'agit notamment du contexte, des structures et de l'encadrement.

#### *-Contexte*

L'ISSED est un établissement d'enseignement supérieur à caractère pédagogique chargé d'assurer "la formation professionnelle et la recherche" (Loi N° 16/PR/2006 du 13/03/06 portant Orientation du système éducatif tchadien). Il forme des individus en vue de les rendre aptes à devenir des enseignants professionnels. A ce titre, il prépare aux métiers de professeurs de collège et de lycée de l'enseignement secondaire général et technique, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs de l'enseignement élémentaire, et des professeurs des Ecoles Normales d'Instituteurs.

Les futurs enseignants y reçoivent une formation leur permettant d'acquérir des connaissances et des savoir-faire nécessaires pour concevoir, contrôler et faire évoluer les

situations d'apprentissage et d'enseignement, d'une part et d'autre part, une connaissance de l'institution scolaire, de ses publics et de l'environnement économique, social et culturel dans lequel ils vivent.

La formation à l'ISSED dure un (1) an pour les professeurs de lycée, recrutés au niveau de licence (bac+3). Cette année de professionnalisation est cruciale parce qu'elle forme le futur enseignant à son métier.

*« L'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) a pour mission d'assurer : la formation initiale et continue des enseignants du secondaire général et technique ; la formation initiale et continue des personnels d'encadrement de l'enseignement élémentaire, secondaire général et technique ; la formation initiale et continue des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle ; la formation initiale et continue des formateurs de l'ISSED et a recherche appliquée à l'éducation ».*

Le Décret N°133/PR/MEN/92, qui porte ses statuts est encore plus exhaustif. En plus des dispositions de l'Article 3 ci-dessus cité, il ajoute deux missions qui concernent toutes les deux la recherche appliquée : *« la conception, l'élaboration et la diffusion des programmes d'enseignement secondaire général et technique, la conception, l'élaboration et la diffusion des matériels didactiques. »*

#### *-Les structures de l'ISSED*

L'ISSED est administré par un conseil d'administration et fonctionne avec cinq (5) départements : le Département de la Formation initiale et Continue des Cadres de l'Elémentaire (deux cycles de formation, cinq sections) ; le Département de la Formation initiale et Continue des Cadres de l'Enseignement Secondaire (deux cycles, sept sections) ; le Département de la Formation initiale et Continue des Cadres de l'Enseignement Technique et professionnel (deux cycles, quatre sections) ; le Département des stages et du suivi (deux cycles, deux sections) et le -Département de l'Arabe et du Bilinguisme (deux sections, trois sections).

L'ISSED est dirigé par un Directeur Général assisté d'un Secrétaire Général et d'un Directeur des Etudes.

**Département de la Formation initiale et Continue des Cadres de l'Elémentaire** est constitué de deux cycles et de quatre sections. Le 1<sup>er</sup> cycle est celui des Conseillers Pédagogiques à Orientation Pratiques (CPPOP) tandis que le 2<sup>ème</sup> cycle se compose de deux filières : la filière des Inspecteurs de l'Enseignement Elémentaire et celle des professeurs de l'ENI.

*Département de la Formation initiale et Continue des Cadres de l'Enseignement  
Secondaire.*

Il comprend deux cycles et dix sections : le premier cycle pour la formation des professeurs de CEG et le deuxième cycle pour la formation des professeurs du lycée, la formation des Conseillers Pédagogiques du secondaire et la formation des Conseillers en Orientation Scolaire et Professionnelle

On y trouve neuf (9) sections à savoir mathématique, physique, chimie, arabe, anglaise, histoire, géographie, française, philosophie, sciences de la vie et de la terre et enfin celle des stages et séminaires.

*Département de la Formation initiale et Continue des Cadres de l'Enseignement  
Technique et professionnel*

Ce département est composé de deux sections à savoir la section de la formation des professeurs de l'enseignement technique et industriel et celle de la formation des professeurs de l'enseignement technique commercial. En outre, on trouve à l'ISSED cinq (5) services spécialisés (Service administratif, Service de la bibliothèque, Service financier du matériel (intendance), Service de la scolarité, des examens et concours et la Coordination de la recherche appliquée à l'éducation) et des cellules et ateliers (Atelier du matériel didactique, Imprimerie scolaire, Antenne Chaire Unesco de Sciences de l'Education pour l'Afrique Centrale, Commission nationale de suivi de programme de sciences et technologie dans les pays francophones, Cellule audio-visuelle, Cellule informatique et la Cellule de sport).

*L'Encadrement*

Le personnel d'encadrement est composé de cadres spécialisés dans les disciplines scientifiques, littéraires et en Sciences de l'Education. Ces professeurs, tous de nationalité tchadienne, sont formés dans les universités étrangères sous régionales comme le Congo, l'Egypte, la Côte-d'Ivoire, le Togo, le Bénin, le Soudan ou encore dans les pays occidentaux comme la France, la Russie, la Grande-Bretagne, les USA ou encore dans les pays du Moyen et Proche Orient comme l'Arabie Saoudite, etc. Tous ou la grande partie ont reçu une

formation académique d'une durée supérieure ou égale à quatre ans après le Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire. La Grande majorité d'entre eux disposent du Diplôme d'Etudes Supérieures (DES) ou du Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A) ou encore des diplômes équivalents.

Dans le cadre de l'accord de coopération qui lie l'ISSED avec l'Université Pierre Mendès France de Grenoble, une dizaine de professeurs de l'ISSED ont réalisé leur thèse de doctorat en sciences de l'éducation dans cette université avec l'appui de la Coopération Française, une autre quinzaine de professeurs ont aussi obtenu le master II dans cette même université avec le soutien de la Banque Africaine de Développement.

De par l'ampleur de sa tâche et l'insuffisance quantitative de son personnel permanent, l'ISSED est obligée de recourir au système de vacation pour assurer l'exécution de certaines disciplines de formation académique. La plupart des professeurs vacataires proviennent de l'Université du Tchad. Ceux-ci sont formés dans les mêmes universités et sont souvent de même niveau que leurs collègues permanents de l'ISSED.

Pour l'encadrement des stages d'entraînement à la conduite de la classe, l'ISSED fait appel au service des professeurs en exercice dans les lycées et collèges, préalablement choisis pour leur compétence et pour leur capacité à produire une « attitude de référence ». Ceux-ci participent à ces stages en suivant particulièrement les étudiants dans leurs spécialités affectés dans leur classe.

#### *-Les cours académiques*

D'une manière générale, même si l'admission à l'ISSED se fait par voie de concours, il n'est pas évident que le niveau des étudiants soit homogène. C'est pourquoi il est nécessaire de s'assurer qu'ils aient les compétences académiques de base indispensables à la maîtrise de leur(s) discipline(s). Les contenus des cours pour une remise à niveau des étudiants varient selon les filières.

#### *-Les cours de formation professionnelle*

Il s'agit ici des compétences nécessaires qu'il faut faire acquérir aux étudiants en vue de leur permettre de transmettre efficacement le contenu de leur(s) discipline(s) aux élèves.

### *-Les stages*

Les étudiants en deuxième année de CAP-CEG, CAP-CET, CAPEL, et CAPELT effectuent un stage dans un établissement de la Commune de N'djaména d'une durée totale de 120 heures pour les disciplines de recrutement. Les étudiants CPPOP et IEE sont placés dans les Inspections de l'Enseignement Élémentaire pour une formation pratique auprès des Inspecteurs.

Le stage offre la possibilité aux étudiants de faire l'expérience d'une situation d'enseignement autre que celles des cours théoriques ou des micro-enseignements. Il est effectué normalement par groupes de trois ou quatre étudiants afin de permettre une alternance des rôles (action-observation), une analyse collective des pratiques et un entraînement au travail d'équipe. Il est l'occasion d'un travail en commun, lors de la préparation de l'entretien qui accompagne chaque leçon.

Ce stage comporte une période d'observation, une période d'essai et une période dite « en responsabilité ».

La période d'observation qui dure environ une semaine, permet aux stagiaires d'observer les situations d'enseignement et d'identifier clairement les objectifs poursuivis, les démarches et les outils utilisés ainsi que les modes d'évaluation des connaissances nouvelles.

La période d'essai qui dure elle aussi environ une semaine, permet aux stagiaires de tester les connaissances théoriques reçues au cours de leur formation.

A la suite des deux premières phases, les stagiaires ont la pleine responsabilité d'une ou de deux classes pendant deux semaines. Pendant toute la durée du stage en responsabilité, les étudiants bénéficient de l'appui d'un professeur formateur (l'encadreur) chargé de le suivre, et d'un professeur d'accueil exerçant dans l'établissement où se déroule le stage. En début de stage, ce professeur joue un rôle d'accueil et doit aider le stagiaire à s'insérer dans l'équipe éducative de l'établissement. Il est par la suite particulièrement à même d'aider le stagiaire à résoudre les problèmes qui se posent à lui dans l'exercice quotidien de son métier. Par son expérience, il l'aide à diagnostiquer ses difficultés en assistant à ses cours, à en analyser les causes et à choisir les points sur lesquels il doit faire porter prioritairement ses efforts. Il contribue à la formation du stagiaire en travaillant avec lui sur les compétences et les outils pour enseigner : préparation des leçons, techniques pédagogiques, gestion de la classe,

traitement de l'erreur, évaluation, orientation, connaissance du fonctionnement de l'établissement, relations avec les parents, etc.

Le stage a un double objectif, d'une part, elle permet l'acquisition des compétences professionnelles liées à l'enseignement d'une ou de deux disciplines dans des classes : conception et mise en œuvre des situations d'enseignement, conduite d'une classe et organisation du travail des élèves et l'évaluation des élèves. Et d'autre part, elle offre l'opportunité d'une intégration dans la vie d'un établissement scolaire : participation aux conseils de classe ; relations avec les différents secteurs et partenaires de l'établissement ; fonctionnement d'un établissement.

C'est aussi l'occasion pour le stagiaire de découvrir la réalité du métier dans toutes ses dimensions ; d'acquérir une expérience qu'il pourra conforter, dans des séminaires de formation, avec celles de ses condisciplines et enfin d'expérimenter des dispositifs didactiques et pédagogiques existants et d'en construire.

A la fin du stage l'encadreur et le professeur d'accueil rédigent pour chaque stagiaire un rapport qu'ils remettent à l'ISSED et qui sera pris en compte dans l'évaluation finale de l'étudiant.

### **-Le mémoire professionnel**

Le mémoire est un élément important de la formation en deuxième année. Il permet à l'étudiant de prendre du recul et de formaliser sa réflexion sur une expérience vécue dans une classe ou dans un établissement.

D'une quarantaine de pages au maximum, le mémoire professionnel est l'occasion pour l'étudiant d'analyser un point particulier de sa pratique professionnelle à l'aide d'instruments théoriques et didactiques mis à sa disposition par les formateurs qui l'encadrent. Il s'appuie sur l'analyse des pratiques professionnelles que l'étudiant a rencontrées lors des stages et permet de montrer que l'étudiant sait :

- Identifier un problème ou une question concernant ces pratiques.
- Analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'actions en référant aux travaux existant dans ce domaine.

Le mémoire professionnel est évalué lors d'une soutenance qui se déroule devant un jury composé de quatre personnes dont le directeur du mémoire. Le jury apprécie à la fois le

contenu du mémoire, la pertinence du sujet et la manière de le traiter, l'exposé oral et également l'attitude de l'étudiant dans la discussion qui s'engage avec le jury après l'exposé.

*-Programme de formation des enseignants en TAS et en TQG*

Profil et compétences des étudiants en CAP-CEG et en CAPELT pour les deux filières : TAS et TGQ

Le document a défini le profil et les compétences attendus des étudiants en CAPELT. A la fin de leur formation à l'ISSED, l'étudiant en CAPELT doit :

**Savoir qu'il aura à enseigner principalement** : la discipline de recrutement dans un lycée technique ;

**Être capable d'enseigner la (ou les deux) discipline(s) de recrutement en connaissant les programmes et les objectifs de référence des divers niveaux d'enseignement :**

Maitriser l'ensemble des connaissances de sa (ses) discipline(s) et savoir qu'il devra les actualiser tout au long de sa carrière ; savoir la (les) transmettre aux élèves en utilisant tout l'éventail des outils pédagogiques et des technologies éducatives ; savoir élaborer et mettre en œuvre les moyens d'évaluation permettant de repérer les acquis des élèves et de participer à la délivrance des diplômes ; savoir travailler en équipe afin de bénéficier de l'enrichissement qu'apportent les échanges d'expériences.

**Être capable d'adapter un enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves :**

Maitriser les techniques professionnelles permettant d'organiser et de gérer l'enseignement : construire et adapter une progression, préparer des séquences, organiser la classe en unité pédagogiquement efficaces ; avoir évalué le niveau et connaître l'environnement des élèves afin de mettre en œuvre des actions pédagogiques appropriées.

**Être capable de participer à la construction de l'orientation de l'élève :**

En aidant les élèves à former leur orientation ; en ayant une bonne connaissance du système éducatif, en ayant une bonne connaissance des structures des ordres d'enseignement primaire, secondaire général, secondaire technique et professionnel, et supérieur.

### **-Connaître l'établissement scolaire et les relations avec le monde socio-économique :**

Savoir qu'il est un fonctionnaire, régi par un statut dont il doit respecter les règles ; connaître les principales structures et le fonctionnement de l'administration de l'éducation nationale ; être capable de situer son activité professionnelle dans les différents contextes dans lesquels agit le système éducatif : culturel, national, international, social, économique ; être informé de l'organisation et du fonctionnement d'un établissement scolaire du second degré ; savoir s'insérer dans la vie de l'établissement sous tous ses aspects ; savoir comparer différentes situations d'enseignement afin de développer l'esprit critique favorable à la recherche de pratiques innovantes.

Savoir qu'au sortir de la formation à l'ISSED : il fera partir d'une équipe au sein d'une communauté éducative telle qu'elle est définie par la loi d'orientation sur l'éducation ; doit se forger une image claire des finalités et des conditions d'exercice du métier de professeur ; devra avoir des aptitudes à l'expression orale et écrite, à analyser, à la synthèse et à la communication ; devra participer à des stages de formation continue ou s'autoformer en vue de compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences.

**Tableau 1 :** Certificat d’Aptitude Professionnelle d’Enseignement dans les Collèges Techniques (CAP-CET)

Première année de Technique d’administration et de secrétariat (TAS)

<b>Matière</b>	<b>Volume horaire</b>
1-Organisation administrative 1	50
2-Correspondance commerciale	50
3-Classement	50
4-Initiation à la comptabilité (opérations courantes)	40
5-Gestion des ressources humaines	40
6-Introduction au droit	40
7- Initiation à l’informatique	40
8-Statistique descriptive	40
9-Technique d’expression	40
10- Anglais des affaires	40
11-Dactylographie	40
12-Droits humains	40
<b>Total</b>	<b>485</b>

Deuxième année de Technique d’administration et de secrétariat (TAS)

<b>Matière</b>	<b>Volume horaire</b>
1-Organisation administrative 2	70
2-Didactiques des disciplines	70
3-Matériel didactique	60
4- Correspondance administrative	50
5-Informatique appliquée	50
6-Micro-enseignement	50
7-Evaluation des apprentissages	50
8-Pédagogie générale	50
9- Psychologie de l’éducation	40
10- Droit des affaires	40
11- Anglais des affaires	40
12- Stage d’observation	30
13-Stage de responsabilité	90
<b>Total</b>	<b>690</b>

Première année de Technique Quantitative de Gestion (TQG)

<b>Matière</b>	<b>Volume horaire</b>
1- Comptabilité générale (Opérations courantes)	50
2-Comptabilité des sociétés	50
3-Mathématiques générales	50
4-Analyse financière	40
5-Introduction au Marketing	40
6-Economie et organisation des entreprises	40
7-Statistique descriptive	40
8-Gestion des ressources humaines	40
9- Initiation à l'informatique	40
10- Introduction au droit	40
11- Droits humains	25
<b>Total</b>	<b>455</b>

Deuxième année de Technique Quantitative de Gestion (TQG)

<b>Matière</b>	<b>Volume horaire</b>
1- Comptabilité générale (Travaux d'inventaire)	50
2- Didactiques des disciplines	70
3-Matériel didactique	60
4- Comptabilité analytique	50
5-Mathématiques générales	50
6-Mathématiques financières	50
6-Micro-enseignement	50
7-Evaluation des apprentissages	50
8-Statistique/probabilité	50
9- Psychologie de l'éducation	40
10- Droit des affaires	40
11- Stage d'observation	30
12-Stage de responsabilité	90
<b>Total</b>	<b>670</b>

*Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Enseignement dans les Lycées Techniques (CAPELT)*

Première année de Technique d'administration et de secrétariat (TAS)

<b>Matière</b>	<b>Volume horaire</b>
1-Organisation administrative	50
2-Correspondance commerciale	50
3-Classement	50
4- Statistique descriptive/Probabilité	40
5-Informatique appliquée	40
5-Gestion des ressources humaines	40
6- Technique d'expression	40
7- Anglais des affaires	40
8- Initiation à la comptabilité	40
12-Droits humains	25
<b>Total</b>	<b>425</b>

Deuxième année de Technique d'administration et de secrétariat (TAS)

<b>Matière</b>	<b>Volume horaire</b>
2-Didactiques des disciplines	70
3-Conception des matériels didactiques	60
4- Micro-enseignement	50
5- Pédagogie générale	50
6- Planification/économie de l'éducation	50
7-Evaluation des apprentissages	40
8-Méthodologie de la recherche	40
9-Déontologie/Législation scolaire	40
9- Psychologie de l'éducation	50
12- Stage d'observation	30
13-Stage de responsabilité	90
<b>Total</b>	<b>570</b>

Première année de Technique Quantitative de Gestion (TQG)

<b>Matière</b>	<b>Volume horaire</b>
1- Contrôle de gestion	50
2-Comptabilité générale 2	50
3-Gestion financière	50
4-Recherche opérationnelle	40
5-Econométrie	40
6-Audit comptable	40
7-Politique générale de l'entreprise	40
8- Informatique appliquée	40
9- Economie générale	40
10- Technique d'expression	40
11- Anglais des affaires	40
12- Droits humains	25
<b>Total</b>	<b>495</b>

Deuxième année de Technique Quantitative de Gestion (TQG)

<b>Matière</b>	<b>Volume horaire</b>
2-Didactiques des disciplines	70
3-Conception des matériels didactiques	60
4- Micro-enseignement	50
5- Pédagogie générale	50
6- Planification/économie de l'éducation	50
7-Evaluation des apprentissages	40
8-Méthodologie de la recherche	40
9-Déontologie/Législation scolaire	40
9- Psychologie de l'éducation	40
12- Stage d'observation	30
13-Stage de responsabilité	90
<b>Total</b>	<b>560</b>

Ce programme découle de la loi d'orientation du système éducatif tchadien. Cette loi stipule ce qui suit : « *assurer la formation initiale et continue des cadres dans l'option nationale d'éducation en liaison avec l'emploi* ». L'ISSED apparaît comme un établissement dont la mission est de former des individus en vue de les rendre aptes à devenir des enseignants professionnels c'est-à-dire capable de relever les nouveaux défis de la compétitivité. En effet, face à une exigence sociale croissante de la qualité amplifiée par les effets de la médiatisation, le système éducatif doit apporter des réponses qui vont au-delà des procédures et des dispositifs automatisés. Les professionnels de l'enseignement ne doivent pas seulement faire face à des situations à risque mais aussi à des situations d'incertitude. Devant l'incertitude il devient plus difficile d'anticiper les effets de décision pouvant être prises. Savoir agir en situation d'incertitude revient à travailler dans l'univers du plausible ; prévenir ou gérer des risques entraînent la nécessité de naviguer dans les calculs ou modèles probables du calcul.

Donc face à une exigence incontournable de la qualité de l'éducation à offrir, la compétence du personnel enseignant doit faire la différence. L'ISSED dans ces approches de formation propose des procédures nécessaires mais qui ont aussi leurs limites car pour que les enseignants formés mettent en œuvre leur compétence il faut qu'ils en aient envie, qu'ils partagent des enjeux collectifs, qu'ils soient reconnus et valorisés dans les contributions qu'ils apportent. Cela signifie que la satisfaction des consommateurs des produits de l'éducation dépend une grande part de la satisfaction même du personnel enseignant formé à l'ISSED.

Or, les programmes précédemment énoncés sont denses et articulés autour du modèle de formation simultanée et non alternative. Le modèle de formation simultanée développe à la fois la formation académique et la formation professionnelle. A l'ISSED, les élèves professeurs reçoivent les cours académiques et professionnels, ce qui pose un problème de la professionnalisation des activités de formation et non de la formation elle-même. La formation est professionnelle comme le nom l'indique mais le n'est pas en réalité puisqu'elle ne permet pas au formé de construire des compétences individuelles et collectives. Bref, de savoir agir avec compétence. Savoir agir avec compétence qui doit être favorisé, selon Le Boterf (2010, p.187) par :

-Le développement des ressources par la formation qui enrichie la personne en connaissance et en savoir-faire

-L'entraînement qui permet l'apprentissage ou la consolidation de pratiques professionnelles et qui développe la faculté de mobiliser, de combiner et de transposer les ressources. Ceci est concrétisé par la formation en alternance.

-L'organisation de dispositifs d'analyse et de partage de pratiques qui entraîne à prendre du recul par rapport à ses propres pratiques et qui fait bénéficier des leçons à tirer de l'expérience des autres.

- L'accompagnement par un tuteur (conseiller pédagogique, inspecteur)

-Le développement de la connaissance des ressources

-L'organisation de situations de travail professionnalisantes : on apprend beaucoup en situation de travail si certaines conditions sont réunies.

- Et enfin, l'organisation des parcours professionnalisés de professionnalisation.

Au demeurant, les changements introduits par la formation à l'ISSED ne doivent pas seulement concerner le passage d'une situation de travail à une autre. Le changement doit toucher la situation de travail elle-même c'est-à-dire la professionnalisation de l'enseignement. Cela signifie qu'il ne faut pas résonner en termes de métier d'enseignant ou de profession d'enseignant mais du travail de l'enseignant. Ce qui devient nécessaire de résonner en termes d'employabilité et non seulement en termes d'emplois. Tout ceci conduit à mettre au premier plan non pas les compétences d'un individu mais sa capacité et les conditions nécessaires pour qu'elles puissent évoluer et pour qu'il puisse en construire des nouvelles. L'enseignant professionnel disposant d'une forte employabilité se caractérise non seulement par le fait de posséder des ressources mais par sa capacité à les combiner pour faire face aux situations qu'il doit gérer et aux événements qu'il doit traiter.

## 1.3 – LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

### *1.3.1-Les travaux sur la professionnalisation des enseignants.*

En marge des grands forums et manifestations internationaux (en 1987, l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) a organisé le Premier Congrès International sur le développement et l'amélioration de l'enseignement technique et professionnel à Berlin. Ce congrès a conduit au lancement, en 1992, du Projet international de l'UNESCO pour l'enseignement technique et professionnel (UNEVOC), qui vise à accélérer le développement et l'amélioration de l'Enseignement Technique et Professionnel (ETP) dans les pays membres de l'organisation), des chercheurs ont entrepris dans différentes universités de traiter de la question. C'est ainsi que des thèses de doctorats ont été réalisés dans plusieurs universités sur ce thème. Les approches varient d'un chercheur à un autre, selon le centre d'intérêts et les préoccupations de chacun.

C'est ainsi que Ndiaye réalise en 2003, à l'université Catholique de Louvain, une thèse de doctorat en Sciences de l'Education sur le thème « Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant-professionnel »

Le thème de la professionnalisation abordé par l'auteur est très actuel dans les recherches et les études sur l'enseignement en Occident. Des politiques de professionnalisation des enseignants sont conçues et mises en œuvre d'un endroit à l'autre (France, Etats-Unis, Belgique...). Ces tentatives sont naturellement accompagnées d'études et de recherches afin, soit de mieux circonscrire ce modèle de l'enseignant, soit d'aborder la question de la professionnalisation des enseignants en essayant de tenir compte des spécificités locales, soit de procéder à des comparaisons et/ou à des adaptations en fonction des caractéristiques de chaque contexte, comme le soulignent également certains auteurs tels que Tardiff, Lessard & Gauthier (1998).

L'auteur est parti de deux principales questions de recherche à savoir : si le courant actuel sur la professionnalisation des enseignants né en Occident gagnait des systèmes éducatifs comme celui de Sénégal ? Comment les conceptions du métier des différents acteurs de l'éducation de ce contexte intègrent-elles ces nouvelles tendances centrées sur le modèle de l'enseignant-professionnel ?

En cherchant à répondre à ces deux questions Ndiaye (2003) a essayé de faire un état

des lieux des conceptions des enseignants sur le métier en référence au modèle de l'enseignant-professionnel de Paquay (1994, 1996) restructuré par Lang (1996, 1999), dans une approche à dominante plus pédagogique que sociologique. Les conceptions dont il est question ont été décomposées en trois dimensions (Pratt, 1992) : des conceptions relatives aux capacités à maîtriser pour enseigner, des conceptions relatives à l'apprentissage du métier et des conceptions relatives aux buts poursuivis dans les activités d'enseignement-apprentissage. Il faut rappeler que l'objectif de la recherche est d'étudier les conceptions dominantes des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence à des modèles de professionnalité de l'enseignant conçus ailleurs.

Compte tenu de l'évolution des connaissances que les chercheurs ont réunies au fur et à mesure sur les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage, ce modèle de l'enseignant-professionnel a la particularité non seulement de tenir compte de l'essentiel de ces spécificités mais également d'englober beaucoup de modèles de l'enseignant qui ont précédé. L'instrument de recueil de données (Q-sort et questions ouvertes) a été conçu sur la base d'indicateurs relatifs aux six modèles de professionnalité (Lang) ou facettes (Paquay) qui le composent : le maître instruit, le praticien artisan, le technicien, le praticien réflexif, l'acteur social, la personne. Il a été administré à 527 enseignants de l'enseignement moyen et secondaire et à 32 formateurs d'enseignants du Sénégal.

Le traitement des données par des Analyses en Composantes Principales et des calculs classiques de statistiques (indices de tendance centrale et indices de dispersion) ont permis de se rendre compte que les enseignants interrogés ont des conceptions sur le métier dominées par les trois modèles de professionnalité que sont le maître-instruit, le praticien artisan et le technicien. Ces trois modèles ont été qualifiés d'anciennes professionnalités par opposition aux modèles du praticien réflexif, de l'acteur social et de la personne, qui, tels qu'ils sont décrits dans ce modèle de l'enseignant-professionnel, sont considérés ici comme de nouvelles professionnalités. A une échelle plus fine, les résultats ont montré que les enseignants ont dans l'ensemble des conceptions du métier où les modèles de professionnalité du praticien artisan et du technicien forment un pôle qui s'oppose aux quatre autres modèles de professionnalité. Le modèle du praticien réflexif plus valorisé dans le courant actuel sur la professionnalisation des enseignants ne semble donc pas être privilégié dans les conceptions recueillies. Ces enseignants ont par ailleurs exprimé, surtout à travers les questions ouvertes, des conceptions du métier qui les définissent comme éducateurs dans leurs activités

d'enseignement. Hors des champs définis par le modèle de l'enseignant-professionnel, certains enseignants pensent entre autres que l'exercice du métier exige de l'aimer et d'en avoir la vocation.

L'autre volet de la recherche sur l'influence des caractéristiques des enseignants sur les conceptions sur métier a essentiellement révélé des différences significatives surtout au niveau de la discipline enseignée et du contexte d'enseignement (enseignement privé et enseignement public) et très peu de différences, aussi bien entre enseignants formés et enseignants non formés qu'entre enseignants et formateurs d'enseignants.

Au-delà des réponses apportées aux hypothèses posées dans cette recherche, cet état des lieux à travers les conceptions des enseignants sur le métier a permis de dégager, quelques perspectives de recherche ainsi que certains enseignements pour une professionnalisation des enseignants qui tiennent compte des contextes et particulièrement du contexte sénégalais où cette investigation a été menée.

PHILIPPOT Thierry (2008), pour sa part, abordant la même thématique, mais sous un autre angle, a travaillé sur **la professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques**.

La professionnalisation des enseignants de l'école primaire soulève, du point de vue de la formation et pour les formateurs, la question de la connaissance de la professionnalité enseignante à un moment où les évolutions des contextes professionnels soumettent le métier d'enseignant à de fortes tensions.

Dans le contexte de polyvalence, la recherche vise la caractérisation et la compréhension de cette professionnalité. L'auteur est parti de la professionnalité des enseignants en s'appuyant d'une part sur la sociologie des professions et d'autre part, sur les travaux qui ont porté sur les enseignants.

Partant d'une analyse historique, Philippot mentionne que les années 1960 ont été marquées par une période d'instabilité et de forts bouleversements (Astolfi, 2003, Peyronie, 1998) voire d'instabilité dans la profession enseignante. Au cours de cette période, « *les pratiques des acteurs, comme les structures des institutions se transforment au rythme des scansions culturelles, économiques et politiques* » (Peyronie, 1998 : p.16). Deux logiques permettent de comprendre l'instabilité de l'enseignement primaire à cette période : la permanence de l'organisation de l'enseignement primaire, d'une part, et, l'autonomie des fins

assignées à cet enseignement, d'autre part. C'est dans ce contexte qu'est née la professionnalité globale des enseignants caractérisée par la formation de ces derniers axé sur trois pôles.

C'est, cette

*« 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).*

Ces transformations sont notamment de trois ordres : économiques, sociales et culturelles. C'est dans ces contextes de vives transformations des sociétés et des contextes professionnels que le métier d'enseignant a subi une mutation. En France, elles s'accompagnent des décisions politiques. Par la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, qui institue le collège unique (« réforme Haby »), l'école primaire devient le premier niveau du système éducatif français. L'architecture scolaire est alors structurée autour de trois niveaux d'enseignement : école, collège, lycée. Cette période correspond à la disparition des Ecoles Normales d'Instituteurs au profit des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Cette transformation de structure s'est accompagnée d'une nouvelle modalité de recrutement des maîtres.

Elle prend comme objet d'étude les pratiques d'enseignement d'enseignants ordinaires lorsqu'ils enseignent de la géographie. Nous analysons plus particulièrement l'activité didactique des enseignants en identifiant les opportunités qu'ils offrent (ou n'offrent pas) aux élèves de construire un rapport second au monde.

Pour permettre une analyse de situations de travail effectives, nourrie des apports de la didactique de la géographie et de travaux menés en sociologie de l'éducation, la méthodologie a reposé sur la combinaison, d'une part, d'observations et d'enregistrements vidéoscopiques de situations de classe, et, d'autre part, d'entretiens post-séance portant sur ces situations avec les neuf enseignants concernés.

Dans des contextes professionnels variés, les analyses font apparaître une professionnalité enseignante complexe, en tension, située en amont des apprentissages disciplinaires. Professionnalité dans laquelle, la gestion de classe, « l'activité » des élèves, leur motivation, voire les « apprentissages transversaux » dominant la question des savoirs disciplinaires. D'où des pratiques d'enseignement plus centrées sur l'enfant que sur l'institution de l'élève, peu favorables à la construction d'un rapport second au monde.

Dans la foulée, Ouedraogo (2009) a décidé de travailler sur **la didactique et les enjeux de la professionnalisation des enseignants et des encadreurs pédagogiques secondaires au Burkina Faso : leurs ou leurs**. A travers cette étude, l'auteur fait comprendre que la question d'une professionnalisation par la formation est à la mode et les discours ne manquent pas d'évoquer la professionnalisation des enseignants. La principale question que l'on peut se poser est celle de savoir si les enseignants du secondaire au Burkina Faso sont réellement inscrits dans un processus de professionnalisation comme tendent à le dire les discours ? À partir de trois modes d'investigation (entretiens semi-directifs sous forme d'entretiens d'explication, examen documentaire et observations directes) et à travers une approche de type qualitatif (analyse de contenu), l'étude montre que l'élargissement du nombre de professeurs formés à l'École Normale Supérieure (ENS) et à l'Institut des Sciences (IDS), les activités de formation continue initiées par les encadreurs pédagogiques, sont certes des postures susceptibles de contribuer à la professionnalisation des enseignants du secondaire au Burkina Faso. Toutefois, les formations initiales et continues restent insuffisantes quand elles existent. En outre, elles sont inadaptées car faisant fi des questions didactiques susceptibles d'aider les enseignants et les élèves à percevoir « la saveur des savoirs ». Par ailleurs, l'absence de la pratique réflexive, les obligations de procédures dans la transcription didactique des contenus, l'existence du contrôle de conformité, constituent des obstacles à la professionnalisation des enseignants et des encadreurs pédagogiques du secondaire au Burkina Faso.

### *1.3.2 - Professionnalisation de la formation*

La professionnalisation de la formation des enseignants est un mouvement issu des pays du Nord et des Etats Unis d'Amérique. Plusieurs auteurs se sont intéressés à la question, et on ne saurait dire que de nos jours qu'il ait des chercheurs en éducation qui ignorent la question ou s'y intéressent peu. Des auteurs comme Raymond et Lenoir (1998) font noter qu'on trouve une floraison d'écrits sur la question.

Selon Lang (1999), la professionnalisation des enseignants prend en compte leur identité professionnelle et sociale. Pour lui, les principaux traits de la professionnalisation des enseignants sont : l'affirmation du principe de la continuité du développement professionnel tout au long de la carrière ; l'uniformisation de la formation ; la tentative de construction d'une formation, intégrée avec lieux de travail, lieux de formation et institutions

de formation, entre savoirs disciplinaires, savoirs professionnels et savoirs des sciences humaines et sociales, avec tension entre la tradition de formation du premier degré et le fantasme de perte de culture par le second degré ; le développement de nouvelle compétence enseignante sur le registre organisationnel, relationnel, éthique et en matière de travail collectif.

Parler de professionnalisation du métier d'enseignants, c'est souligner, d'après Altet (1997) « *le processus actuel de transformation structurelle de métier en profession* ». De ce point de vue, elle désigne la

*« capacité à construire des pratiques adaptées aux nouveaux publics, aux nouvelles conditions d'exercice de leur métier, à repenser un métier nouveau qui s'appuie sur des savoirs rationnels, pédagogiques, didactiques 'professés' et des compétences efficaces en situation »* (Altet, 1997 : p.74.)

Nacuzon Sall (1996) est d'accord pour que les formations des enseignants s'orientent vers le professionnalisme.

*« Il doit s'agir en effet de former des agents capables d'accomplir les missions qui leur seront confiées, de réfléchir sur leurs pratiques, de proposer et de mettre en œuvre les innovations qui s'imposent naturellement afin que l'éducation ne soit jamais en déphasage avec la culture vivante. »*

Bien qu'il y a des caractéristiques communes qui tournent autour de la question de compétence, de pratique réflexive et d'adaptation aux publics, la notion de la professionnalisation des enseignants n'est pas perçue de la même manière partout, quand on sait que les réalités des pays du Nord ne sont pas celles des pays du Sud, et vice versa.

Dans les pays du Nord, pris séparément, le processus de la professionnalisation des enseignants ne se conçoit pas de la même manière. D'après Ouedraogo (2009 : p.10),

*« chaque pays, chaque entité, est liée à une histoire, à une philosophie, à une politique, bref à un contexte qui particularise sa professionnalité enseignante. Déjà, la professionnalisation des enseignants dans la littérature d'expression française, n'a pas la même connotation que la vision anglo-saxonne. »*

Pour Wittorski (2007) « *en France, il n'existe pas de profession comme dans les pays anglo-saxons et le terme de profession recouvre donc des réalités bien différentes* ». Cependant, il paraît moins intéressant de rentrer dans les détails. Nous allons donner un bref aperçu de la situation dans sa globalité dans les pays du Nord, ensuite dans les pays du sud du Sahara et enfin dans le contexte spécifique du Tchad.

### 1.3.3- Professionnalisation de la formation selon Wittorski

Dans un article intitulé « **note de synthèse** » extrait de son livre « professionnalisation et développement professionnel », Wittorski (2007 : p.5) fait remarquer que la professionnalisation relève avant tout d'une « intention sociale » et, de ce fait, cette notion se situe au carrefour d'un débat faisant prévaloir, du côté « organisation », la logique des compétences (enjeux dominant de mobilisation des ressources humaines), et, du côté « acteurs », la logique de qualification (une quête de professionnalité ou d'identité). Il évoque six (6) principales voies de professionnalisation possible :

1- Le modèle de « **formation sur le tas** » : les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production par tâtonnement et essais-erreurs de compétences nouvelles dans l'action : il s'agit d'une « *logique de l'action* ». L'acteur individuel est face à une situation familière avec toutefois un caractère nouveau. Cet élément exige du sujet le développement par adaptation progressive des compétences nouvelles dans l'action. L'individu se forme par l'action elle-même et ne sollicite aucun accompagnement réflexif. Les compétences se transforment par tâtonnement, essai-erreur. De plus, l'auteur (2001) parle de compétences incorporées à l'action (Leplat, 1995), c'est-à-dire de compétences mobilisées essentiellement dans des situations familières de l'acteur et s'apparentent à des "routines" réalisées sans nécessiter de réflexion.

2- La deuxième renvoie à **la formation alternée** entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage : il s'agit d'une « *logique de la réflexion et de l'action* ». Barbier et Galatanu (2004) définissent la formation alternée comme l'opposition-complémentarité théorie-pratique, telles que des interventions éducatives : cours/exercices, formation/stage. Dans ce type de dispositif, le sujet combine la réflexion sur l'action et l'action. Il se forme par l'accès à des savoirs et leur mise en œuvre. L'acteur individuel ou collectif est face à une situation inédite pour lui, nécessitant un réajustement. Selon Wittorski (2009), l'acteur est amené à construire un processus d'action « mentalisé » au fur et à mesure des allers-retours entre théorie et pratique. Il développe des compétences maîtrisées ou intellectualisées qui facilitent le transfert à des situations différentes (Wittorski, 2001).

3 - La troisième consiste à formaliser les compétences implicites produites dans l'action et ainsi à les transformer en savoirs d'action. Les compétences sont mises en mots et transformées en savoirs communicables validés par le groupe, ils deviennent ainsi

transmissibles à d'autres : il s'agit d'une « *logique de réflexion sur l'action* ». Wittorski (2009) combine ces deux voies en un processus appelé l'analyse des pratiques. Celle-ci repose sur une gestion de son degré d'implication dans la mesure où d'une part, le praticien reconnaît du sens à ses pratiques et à l'analyse qui permettrait de les expliciter et d'autre part, peut adopter une posture tierce par rapport à lui-même et ses situations de travail (Donnay et Charlier, 2008). Le sujet formalise son action passée ou future et découvre l'intérêt d'une « mise en mots » des émotions et affects liés aux interactions en contexte professionnel, au moyen de la verbalisation ou de l'écrit (de Lagausie, 1998). Plus spécifiquement, la troisième voie renvoie à une analyse rétrospective de l'action. Le sujet formalise les compétences implicites produites dans l'action en les partageant. Selon Moll (1998), le phénomène de rétrospection permet de déconstruire des images, de prendre du recul et de se penser en devenir.

4- La quatrième est appelée « *logique de réflexion pour l'action* ». Il s'agit de situations dans lesquelles les professionnels eux-mêmes au sein de « groupes progrès » ou de « groupes de résolution de problèmes » vont définir par anticipation de nouvelles pratiques, au regard de critères d'efficacité, qu'ils mettront en œuvre ensuite de retour au travail. Elle concerne l'analyse anticipatrice de l'action. Des moments individuels ou collectifs sont prévus afin de réfléchir à des nouvelles façons de faire dans l'action. Pour Blanchard-Laville et Fablet (1998), l'analyse des pratiques en formation initiale consiste à sensibiliser le futur professionnel aux processus en jeu dans les situations d'interaction qui seront les siennes lorsqu'il exercera, situations rencontrées notamment lors des stages.

5- La cinquième correspond aux situations de travail où un tiers (tuteur, conseiller) assure une fonction de transmission de savoirs, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons de voir la situation. Il s'agit d'une « *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* ».

Cette cinquième voie correspond, selon Wittorski (2009), aux situations dans lesquelles le sujet est accompagné dans son action par un tiers. En d'autres mots, l'individu se forme en situation grâce à un tiers. Dans le langage ordinaire, le tiers indique 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, quelque soit la nature, lui est confronté (Lebrun et Volckrick, 2005). Wittorski (2009) ajoute à cette fonction de tiers, la notion de « traduction culturelle » qui correspond à la transmission et la modification des façons de voir et de penser l'action.

6- Dans la sixième voie de professionnalisation, les savoirs théoriques acquis en formation sont intégrés en connaissance par les individus et ils alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. La formation transmet des savoirs que les individus vont réinvestir quand ils seront en situation de travail. Il s'agit d'une « *logique de l'intégration/assimilation* ».

Pour Wittorski (2009), cette dernière voie correspond à la formation magistrale. Le sujet se forme par l'acquisition de savoirs théoriques, en utilisant des ressources documentaires ou visuelles. En plus d'apprendre de nouveaux savoirs, il les met en œuvre dans des séances d'exercices durant lesquelles il développe des compétences méthodologiques (Wittorski, 2001). Ces dernières renvoient aux capacités d'analyse, de résolution de problème, d'inférence, etc.

Même 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)*

#### *1.3.4 –Professionnalisation de la formation selon Bourdoncle*

Bourdoncle est l'un des auteurs francophones qui a le plus travaillé sur la question de la professionnalisation de la formation des enseignants. S'opposant aux travaux anglo-saxons sur la question, Bourdoncle considère que l'activité de l'enseignant « est composite, qu'elle mêle le modèle de l'artiste (degré 0 de la formation, ineffable), le modèle du don, le modèle de l'artisan (compagnonnage, tours de mains acquis, métaphore du bricolage, science du concret) » (Bourdoncle, 1993 : p.91), le modèle de l'ouvrier et le modèle de l'ingénieur (expertise multiple). Pour Bourdoncle, l'enseignant est un professionnel selon le modèle de Schön.

Il identifie 5 objets de professionnalisation : la professionnalisation de l'activité, la professionnalisation du groupe qui exerce cette activité, la professionnalisation des savoirs, la professionnalisation des personnes qui exercent également cette activité et la professionnalisation de la formation.

- la professionnalisation de l'activité. C'est lorsque l'activité n'est plus exercée de façon gratuite mais de façon rémunérée et à titre principal. C'est également faire en sorte qu'elle

s'enseigne à l'université, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront enseignés dans des cursus universitaires. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par « l'universitarisation de sa formation professionnelle » ;

- la professionnalisation du groupe exerçant l'activité. Celle-ci passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité ;

- la professionnalisation des savoirs. Les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité ;

- la professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle. Bourdoncle, (1991) parle à cet endroit de « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle ;

- la professionnalisation de la formation. Il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée.

C'est le dernier objet de la professionnalisation c'est-à-dire la professionnalisation de la formation qui nous intéresse particulièrement. On parle de la professionnalisation de la formation lorsque ses programmes sont déclinés en termes de compétences, sa pédagogie met l'accent sur les stages et l'alternance, ses méthodes se basent sur des cas, des simulations, l'analyse de la pratique, la résolution des problèmes et ses liens plus forts avec le milieu professionnel.

Pour mieux saisir les effets de ce processus de professionnalisation, Bourdoncle (2000) contraste formations générales et formations professionnelles à l'université ainsi que le montre le tableau 2.

**Tableau 2 :** Contraste entre formations générales et formations professionnelles selon Bourdoncle (2000)

	Formation générale	Formations professionnelles
Recrutement-sélection	Pas de numerus clausus Bac requis	Numerus clausus-Sélection par : - Tri sur dossier - Epreuve sur table - Entretien avec jury
Dispositif de Formation	-Formes mêlées (Cours, TP, TD) ne favorisant pas la constitution d'un groupe. -Programmes formulés en termes de connaissances, ordonnées par une logique disciplinaire : -pas de stage Pas de praticiens en tant que tels	-promo, groupe stable. -Programmes formulés en termes de compétences, de plus en plus ordonnés par problèmes : -stages, alternance -des enseignants praticiens  Autres prof. des jurys, conseils.
Mode d'attribution et de reconnaissance sociale des formations.	-jurys d'universitaires -reconnaissance par diplôme garanti par l'Etat mais à négocier sur marché du travail	Jurys mixtes Reconnaissance des titres dans conventions coll. : -valorisation par association d'anciens et d'employeurs d'associés

Source : Recherche et éducation N°35, p.128

## 1.4 – POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME

De nos jours, les démarches de professionnalisation sont liées à l'appel aux compétences et répondent à des enjeux de mobilisation des ressources humaines (Wittorski, 2007) et correspondent à une demande sociale marquée par l'émergence de trois ensembles de facteurs (Wittorski & Sorel, 2005 : p.184) :

- ✓ *des évolutions sociales notables, qui concernent à la fois des transformations significatives du travail, tant sur le plan des technologies, qu'au plan de l'organisation de la production des biens de services, qu'au plan des environnements et des reconfigurations de métiers et d'activités ; lesquelles évolutions imposent une réflexion sur les processus et dynamiques continues de « re- professionnalisation » aussi bien des activités et organisations que des hommes ;*
- ✓ *la constitution progressive d'un champ de recherche nouveau celui de la formation des adultes dont l'objet concerne la production de savoirs sur les savoirs, spécifiquement le savoir en jeu dans les pratiques et les situations de travail ;*
- ✓ *le retour du débat sur la relation théorie pratique qui pose aujourd'hui plus qu'hier la question de la constitution et de l'autonomie du discours scientifique par rapport à l'action.*

Aussi dans l'hémisphère Nord, des efforts sont consentis à travers une restructuration des dispositifs pour produire des hommes aux profils correspondants aux différents secteurs d'activités. Dans le domaine éducatif, de telles transformations ne peuvent s'opérer sans la formation des enseignants. Car en

*« premier lieu vient l'homme lui-même, la valeur des valeurs, celle qui donne sens à toutes les autres, comme source et ressource suprême, comme ingénieur des moyens et des fins. » (Ki-Zerbo, 1990 : p 15).*

L'Afrique l'a compris et a amorcé depuis quelques années la formation de ses enseignants.

La question de la professionnalisation des enseignants soulève un peu partout sur le continent des débats passionnés. Dans un contexte scolaire marqué par plusieurs maux dont la baisse de niveau, le taux d'échec élevé, l'impact de l'action de l'enseignant sur la réussite scolaire intéresse particulièrement l'opinion publique car l'action de l'enseignant est prépondérante dans le processus enseignement/apprentissage. Selon une étude menée par le PASEC dans neuf (9) pays d'Afrique (Bernard et al, 2004), l'effet maître compte pour 27 %

en Afrique dans les réussites scolaires. C'est la raison pour laquelle les enseignants sont mis sur le banc des accusés chaque fois qu'il y a échec ou défaillance dans le système éducatif. On leur reproche souvent leur manque de compétence, de vocation ou encore de motivation. En résumé, on leur reproche leur manque de professionnalisme.

En raison de la complexité de l'acte éducatif, on ne saurait tenir l'enseignant pour responsable de tous les paramètres même s'il en est pour quelque chose (Perrenoud, 1996). Pour les rendre davantage apte à assurer plus efficacement leur rôle d'acteur incontournable du développement, les Etats africains ont commencé depuis quelques années à investir davantage dans la formation des enseignants à tous les niveaux : primaire, secondaire et supérieur. C'est ainsi que par exemple au niveau du Tchad, le décret de juin 2010 invite à l'ouverture des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) dans tous les départements. Dans la même mouvance, deux nouvelles Ecoles Normales Supérieures (ENS) sont ouvertes à Abéché et à Sarh, augmentant à quatre le nombre des Ecoles Normales Supérieures (ENS) au Tchad. Des nouvelles universités telles Doba, Ati sont créées.

Au niveau de l'enseignement secondaire, pendant plusieurs décennies l'accent a été mis sur la formation des enseignants du secondaire général. Pendant longtemps, la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel n'a pas été la préoccupation des autorités tchadiennes.

Ces dernières années, le gouvernement a pensé que la résolution de certains problèmes passait par le recrutement massif des enseignants communautaires, sans formation professionnelle au préalable, avec des rémunérations aléatoires dépendant de l'aide de certains pays voisins. Dans cette optique, un rapport de la Banque Mondiale intitulé *L'éducation en Afrique Subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, arrivait à la conclusion selon laquelle

*«il serait possible, surtout pour le primaire et le premier cycle du secondaire, d'abaisser les qualifications minimales exigées des futurs enseignants. Si l'on se montrait moins exigeant quant à leur formation initiale, on pourrait leur offrir des rémunérations inférieures aux barèmes actuels [...] Le nombre croissant des jeunes qui ne trouvent pas d'emploi à l'issue du secondaire et de ceux qui ont fait des études supérieures, poursuivies ou non jusqu'à l'obtention d'un diplôme, dénote la présence d'individus suffisamment motivés et compétents pour enseigner. Ceux-ci pourraient en définitive être disposés à accepter les traitements un peu inférieurs à ceux que reçoivent actuellement les enseignants»*

Au vue de cette assertion, on peut penser que l'on ne considère pas l'enseignement comme une profession, qui a ses règles et méthodes, et qu'on peut l'exercer en ayant une somme de savoir à transmettre. Sinon, en fait-on une affaire de don ou de personnalité, et de ce fait pense-t-on que la formation est de peu de poids en regard de l'expérience personnelle, de l'apprentissage « sur le tas » ? Ce sont probablement des positions qui sont souvent prises dans la gestion des formations des personnels de l'éducation.

De nombreux travaux ont montré que la formation est le levier clé de la transformation du métier d'enseignant (Altet, 1997) de même qu'elle accroît la capacité des enseignants à faire face à des situations professionnelles (Paquay, 2000).

Les résultats de différentes études montrent qu'une formation solide des enseignants contribue à la professionnalisation de ceux-ci et à leur épanouissement affectif et mental.

Aujourd'hui, plus que jamais, l'enseignant tchadien, à l'instar d'enseignant d'autres pays d'Afrique, est confronté de plus en plus aux problèmes de l'efficacité de son action pédagogique. Cela nécessite qu'il ait une maîtrise suffisante de la discipline à enseigner pour répondre aux besoins de ses élèves et de la société (Bélaïr, 1998). C'est donc la question que nous abordons dans cette étude. Elle est relative au niveau d'efficacité professionnelle des enseignants du secondaire technique et professionnel qui ont fini leur formation à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) de N'djaména. Il n'est pas sûr que les pratiques pédagogiques des anciens élèves professeurs de l'ISSED soient plus efficaces et portent plus de fruits que celles de leurs collègues qui n'y sont pas formés dans le même Institut.

Partant du constat que toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas égales et qu'il importe par conséquent d'identifier et de promouvoir celle qui sont susceptibles d'élever les critères de réussite chez les apprenants, d'aider les élèves à réaliser plus efficacement les apprentissages souhaités, les partisans de la théorie de la professionnalisation de la formation tels Bourdoncle (2000) et Wittorski (2007) ont souligné l'importance de la professionnalisation de la formation des enseignants. Celle-ci consiste à croiser la plus efficacement possible la formation et le travail. Autrement dit la formation doit être en lien étroit avec le travail.

Dans l'enseignement secondaire en général et surtout dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en particulier au Tchad, l'Etat a renforcé le dispositif de formation professionnelle des enseignants pour les rendre plus performants sur le terrain. Dans cette perspective, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) de N'djaména a été créé. L'ISSED a pour mission d'assurer la formation initiale et continue des enseignants du

secondaire général et technique. Il s'agit précisément de développer chez les enseignants le savoir professionnel qui les tiendrait à la bonne maîtrise des gestes et des activités d'enseignement/apprentissage. Dans cette optique, la formation doit être un ensemble de processus qui vise à construire la maîtrise des rapports au terrain. On suppose que les praticiens qui en ont la maîtrise sont les mieux placés non seulement pour les décrire mais aussi pour les réaliser.

Or, dans le système éducatif tchadien en général et dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en particulier, l'échec scolaire reste encore récurrent et prend de proportion de plus en plus alarmante. Selon le plan d'Action National de l'Education pour Tous (PAN/EPT) en 2015, on a enregistré pour l'année scolaire 1998/1999 le taux de redoublement de 18 % soit 18,6 % pour les filles et 17,9 % pour les garçons. En fin de cycle du secondaire ce taux atteint 27,8 %. Ce qui indique que sur dix (10) enfants qui entrent au secondaire, sept (7) seulement parviennent à peine à terminer le cycle.

Ce constat laisse apparaître l'inadéquation entre les objectifs visés par la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel et les conditions d'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement en particulier, il semble existe une dichotomie entre la posture épistémologique à la base et l'expérience professionnelle (Gohier et Anadon, 2000). Dans ce contexte, chaque sujet a tendance à développer les pratiques qui lui semblent pertinentes au regard de l'expérience sociale. Autrement dit, chaque enseignant construit ses pratiques pédagogiques à partir de son expérience, de ses traditions culturelles ainsi qu'à partir de la culture du groupe auquel il appartient. Or, c'est autour de l'identité propre à chaque corps de métier qu'est construite la notion de la professionnalisation de la formation. Dans le cas présent, cette identité professionnelle fait défaut.

## **1.5 - QUESTIONS DE RECHERCHE**

A la suite de l'analyse qui précède et partant des missions assignées à l'ISSED ainsi que des théories de la professionnalisation de Bourdoncle (2000) et de Wittorski (2007) nous avons formulé la question principale de recherche ainsi que des questions spécifiques de recherche.

### *1.5.1- Question principale de recherche*

La question principale de recherche de cette étude est la suivante : « *quel est le degré d'impact que la formation professionnelle donnée à l'ISSED exerce sur le niveau d'efficacité des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad ?* »

### *1.5.2- Questions spécifiques de recherche*

Plus spécifiquement, nos questions de recherche partent des constants issus des analyses du programme de formation mis en œuvre à l'ISSED. Le premier constat est que le programme de formation a pour entrée le contenu-matière qui est découpé en différents savoirs qui constituent le socle de la formation. On y identifie trois catégories de connaissances : théoriques, pratiques et professionnelles. La question est de savoir comment sont articulées ces connaissances par les enseignants sur le terrain ? Autrement dit dans les situations d'enseignement/apprentissage, est-ce ces acquis de formation sont identifiables en termes de compétences professionnelles ? C'est la première question de recherche de l'étude.

Le deuxième constat est que les anciens élèves professeurs de l'ISSED sont outillés pour développer des enseignants dans les établissements secondaires techniques et professionnels. Ils disposent à cet effet, sur le plan théorique, pratique et professionnel, d'un potentiel pour exercer leur profession d'enseignant. Comment les anciens élèves professeurs de l'ISSED articulent les modèles d'enseignement en situation d'enseignement/apprentissage ? Est-ce que la pertinence de la mise en œuvre des savoirs acquis par les enseignants du secondaire technique et professionnel, tel que prévu par le guide de formation de l'ISSED, a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle de ces derniers ? En d'autres termes, le transfert des savoirs acquis par les anciens élèves professeurs de l'ISSED est-il effectif sur le terrain en termes construction et d'animation des séquences pédagogiques ?

Le troisième constat enfin, au regard du programme de formation, les anciens élèves professeurs de l'ISSED reçoivent une formation simultanée combinant à la fois la formation académique et la formation professionnelle. La formation académique constitue 80% de programme dispensé à l'ISSED. Ce qui pose un problème de cohérence des activités de formation. Dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques, on identifie chez les

enseignants des difficultés à problématiser, à gérer les situations d'enseignement/apprentissage. D'où notre troisième question de recherche, est-ce que les pratiques pédagogiques développées par les anciens élèves professeurs de l'ISSED, ont un impact significatif sur leur niveau d'efficacité professionnelle ? Autrement dit, est-ce que le processus de formation mis sur place à l'ISSED permet aux futurs enseignants d'acquérir des aptitudes qui leur permettent d'être plus performants.

## **1.6 - OBJECTIF DE L'ÉTUDE**

### *1.6.1- Objectif général*

L'objectif général de cette étude est d'évaluer le degré de congruence entre l'offre de formation à l'ISSED et le niveau d'efficacité professionnelle attendu.

### *1.6.2 -Objectifs spécifiques*

Plus spécifiquement, nous nous sommes fixés des objectifs de recherche suivants :

-Identifier que le degré d'acquisition des savoirs visé par la professionnalisation de la formation des enseignants tel que contenu dans le guide de formation de l'ISSED, a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle de l'enseignant du secondaire technique et professionnel

- Vérifier que la mise en œuvre des savoirs acquis par les enseignants du secondaire technique et professionnel, tel que prévu par le guide de formation de l'ISSED, a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle de ces derniers

-Vérifier que les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire technique et professionnel, tel que prévu par le guide de formation de l'ISSED ont un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle.

## **1.7- JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE**

Plusieurs raisons ont milité pour le choix du sujet de la présente thèse intitulé : « l'impact de la professionnalisation de la formation sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad »

Une revue des travaux montre que très peu d'études ont portées sur l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants en général, et sur ceux des enseignants du technique et professionnel en particulier. Les études qui s'y sont consacrées ont abordé la question de l'évaluation de la formation des enseignants à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) ou celle du rapport entre le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants et la professionnalisation de la formation. Enfin, jusque-là, rares sont les études empiriques et les enquêtes sérieuses ayant traitées des pratiques des enseignants au Tchad ainsi que des problèmes qu'elles pourraient entraîner.

Cette recherche entend modestement combler, d'une manière ou d'une autre, l'absence des recherches d'envergure sur le sujet.

Aussi, au cours de ces dernières années, la situation économique (chômage, exclusion...) caractérisée par les effets cumulés de la crise mondiale et les événements subis par le Tchad, particulièrement au lendemain de la dévaluation du Franc CFA, sur le marché de l'emploi, par une baisse importante de l'activité économique, suivie d'une forte compression de personnels dans les entreprises et le gel des recrutements dans la Fonction Publique ont conduit la plupart des États africains à faire de l'enseignement secondaire technique et professionnel une de leurs premières préoccupations. Au Tchad, les efforts concernant ce sujet se sont alors intensifiés sous plusieurs formes : construction et équipements des établissements secondaires techniques et professionnels, des centres de formation professionnelle, formation initiale et continue des enseignants, réactualisation et harmonisation des programmes d'enseignement, etc.

De plus, dans le cadre de la Stratégie Education et Formation en liaison avec l'Emploi, le pays a fait de l'enseignement secondaire technique et professionnel, sa deuxième priorité, après l'enseignement de base. C'est dans ce contexte qu'il est question d'interroger l'impact de la professionnalisation de formation des enseignants du secondaire technique et professionnel sur le niveau d'efficacité pédagogique. Selon le MEN (1990)

*« l'efficacité d'un système éducatif dépend de la qualité des enseignants. (...) Le véritable succès d'un système éducatif repose sans conteste sur la formation, la compétence et l'efficacité du professionnel de l'enseignement, car son action pédagogique a une portée directe et déterminante sur la formation de l'élève et sa préparation doit à des études post - secondaires ou au marché du travail ».*

Ainsi nous nous posons la question de savoir dans quelle mesure la professionnalisation de la formation peut –elle déterminer de manière significative l’efficacité des enseignants du secondaire technique et professionnel ? Par ailleurs, quelles sont les compétences spécifiques que la professionnalisation de la formation a développé chez les enseignants du secondaire technique et professionnel ? Quels sont également les impacts de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel dans les établissements d’accueil des anciens élèves professeurs de l’ISSED ?

## **1.8- INTÉRÊTS DE L’ÉTUDE**

### *1.8.1- Intérêt social*

L’intérêt social de cette étude est que l’éducation crée l’économie de savoir. L’économie ici ne concerne pas l’ensemble des activités de production qui entre dans une logique de l’économie de service. L’économie de savoir n’est pas seulement une économie d’échange de bien homogène. C’est de plus en plus une économie de singularité où s’échange des produits ou des services singuliers, incommensurables (Le Boterf, 2010). Les services ou produits font appel à la réputation des professionnels qui les proposent donc à leur compétence. Dans cette perspective, la qualification provenant de la formation initiale ne peut être qu’un point de départ pour créer sans cesse de nouveaux départs. Le système éducatif doit recruter non seulement en fonction des capacités à exercer mais en fonction de la capacité des candidats à réaliser un itinéraire professionnel qui ne peut être planifié ou prévu à l’origine. La mobilité des enseignants ne peut plus être programmé comme autrefois par des plans de carrière relevant du décret.

L’enseignement technique et professionnel apparait comme un véritable atout pour la maîtrise des technologies, vecteur clé de la réussite des économies, surtout en Afrique, dans un environnement dominé par la mondialisation et la montée du chômage.

Dans ce contexte, l’enseignement technique et professionnel a un rôle déterminant à jouer dans le développement économique et social des pays africains. Au Tchad, l’avènement du pétrole, de la fibre optique, de la construction des nouvelles usines telle la cimenterie de Baoré à Pala, la raffinerie de Djarmaya à N’djaména, de l’usine de fabrication de jus de fruits de Doba ont bouleversé la vie sociale. En effet, le pays est en train de rentrer progressivement dans une nouvelle ère : celle de son développement économique et industrielle. Dans ce contexte, le rôle de l’enseignement technique et professionnel n’est plus à démontrer. Ces

projets structurant permettent de redéfinir la demande sociale car il faut faire face en permanence à la variété des demandes, à la diversité des clients, à la versatilité des marchés et à l'évolution incessante des technologies.

Cette impérative de réorganisation permanente possède aussi des limites : celle où l'on consacre une trop grande part aux ressources disponibles, à des restructurations internes et à une trop faible part à la création directe des valeurs. L'intérêt de cette étude est de montrer qu'il convient de pouvoir modifier le processus et redistribuer les activités sans avoir à bouleverser de fond en comble le système d'éducation tchadien. Devant la complexité des situations d'éducation, ce sont les dispositifs qu'il faut mettre en place pour associer les compétences nécessaires avec le maximum de pertinence.

### *1.8.2- Intérêt scientifique*

Cette étude a également un intérêt scientifique. Elle s'appuie sur les travaux de Wittorski et Bourdoncle sur la professionnalisation. Selon eux, la professionnalisation de la formation est un processus qui consiste à la « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation. En d'autres termes, la professionnalisation de la formation doit permettre des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation. Professionnaliser une formation, c'est la construire de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée.

C'est dire que la professionnalisation de la formation des enseignants doit les amener à être plus compétent et plus efficace sur le terrain, en situation d'enseignement/apprentissage. Nous avons questionné trois paramètres de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel à l'ISSED de N'djaména à savoir l'acquis de formation, la mise en œuvre des acquis et les pratiques pédagogiques des enseignants.

## 1.9- LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude peut être délimitée aux plans empiriques (spatial et temporel) et thématique.

### *1.9.1- Limites empiriques*

Du point de vue spatiale ou géographique, cette étude s'adresse à un groupe humain bien spécifique : les élèves, les enseignants et les administrateurs des lycées techniques commerciaux de Moundou et de N'djaména d'une part, les formateurs de l'ISSED de N'djaména d'autre part. Parmi les formateurs, on trouve des anciens professeurs qui ont exercé à l'ISSED pour certains, d'autres continuent à y travailler. Les administrateurs, les enseignants et les élèves que nous avons interrogé sont en exercice pendant la période de notre enquête.

Du point de vue temporelle, cette étude est centrée sur un thème actuel et porteur : 'l'efficacité de l'enseignant au travers de la formation professionnelle'. Il s'agit de la transférabilité des compétences construites en formation. D'après Bourdoncle (2001), il s'agit d'une itération entre la transmission des savoirs théoriques en classe et la production des compétences en stage alors que pour Wittorski (2008), il s'agit d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail. Il est nécessaire de spécifier le concept de compétence et celui de la qualification.

### *1.9.2 - Limites thématiques*

Cette étude s'inscrit sur le champ de la sociologie de la formation. Les travaux sont axés sur le concept de professionnalisation. Selon Bourdoncle (2000), on distingue cinq paramètres de la professionnalisation : la professionnalisation de l'activité ; la professionnalisation du groupe exerçant l'activité. ; la professionnalisation des savoirs; la professionnalisation des personnes exerçant l'activité et la professionnalisation de la formation. Dans cette recherche, nous nous intéressons à la professionnalisation de la formation à travers des aspects tels que les acquis de formation, la mise en œuvre de ceux-ci et les pratiques pédagogiques développées par les enseignants sur le terrain.

## CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons la définition des concepts clés de l'étude qui porte sur la professionnalisation et ses dérivés (profession, professionnalité, professionnalisme), la formation, l'enseignement secondaire technique et professionnel, l'efficacité et l'efficience. Ensuite, elle donne l'occasion de revisiter un certain nombre d'approches qui constituent des matrices théoriques de compréhension et d'encrage de la problématique.

### 2.1 - DÉFINITION DES CONCEPTS DE BASE

#### 2.1.1- Professionnalisation de la formation

##### 2.1.1.1- Notion de profession

Le mot profession est polysémique et plurivoque, en français il est doublement valorisé. La notion porte des connotations majoritairement positives. En effet, elle désigne une « *occupation déterminée, dont on peut tirer ses moyens d'exister* » (Petit Robert) ; et souvent son utilisation est confondue avec celui du terme de métier. A cette valeur positive que la profession partage avec le métier, il faut ajouter une valorisation distinctive, puisque, selon le même dictionnaire, c'est un « *métier qui a un certain prestige* ». LEDRAPIER (2009) mentionne qu'en France, profession est souvent synonyme de métier ou éventuellement définie comme un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel. La professionnalisation dans son acception anglo-saxonne, désigne « *le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, et défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice* » (BARBIER, 1998 : p.20). D'autres auteurs comme Blin (1997), partagent ce point de vue sur l'origine commune entre la profession et le métier.

Au Moyen-âge et jusqu'au XV<sup>ème</sup> siècle (âge d'or des corporations), on faisait la différence entre des travailleurs qui appartenaient à un corps de métier pour avoir fait une profession de foi (exemple), de ceux qui appartenaient à des métiers qui ne l'exigeaient pas. Le concept de profession dériverait alors de cette profession de foi à accomplir « *lors des cérémonies rituelles d'intronisation dans les corporations* » (Dubar, 2002, p. 122). Plus tard, dans l'Ancien Régime, les métiers qui s'enseignaient à l'université (médecine, ingénieur, avocat) ont pris le dessus sur les autres surtout à cause

de leur caractère plus intellectuel. La première distinction entre métier et profession s'est ainsi tissée autour de la dichotomie manuel-intellectuel,

*« les professions relevant des septemartes liberales qui s'enseignaient dans les universités et dont les productions appartiennent plus à l'esprit qu'à la main ..., les métiers relevant des arts mécaniques où les mains travaillent plus que la tête... »* (Dubar, C. & Tripier, P. 1998: p.7)

A propos, l'encyclopédie Encarta fait mention de cinq sens possible de ce terme de profession. Dans le premier sens, c'est une « *activité rétribuée, qui nécessite une formation ou une qualification spécifique, et qui donne une certaine position sociale* », la profession est une activité qui requiert une qualification et par conséquent donne à celui qui l'exerce une situation sociale. Le second sens renvoie à un état en définissant la profession comme une « *activité déterminée, régulière et rétribuée, exercer pour gagner sa vie* » avec comme synonyme métier, travail, emploi. Ici, il y a confusion entre profession et métier. Dans le troisième sens, c'est un « *ensemble de personnes qui exercent le même métier ou qui travaillent dans le même secteur d'activité* », sens introduit dans une certaine corporation. C'est dans ce sens que Bourdoncle (2000), dit qu'en français « la profession ne se distingue guère du métier ». Abordant dans le même sens, Dubar & Tripier (1998 : p.12), proposent quatre définitions du mot profession :

*« Profession = déclaration   Contexte   Identité professionnelle  
Profession = métier   Contexte   spécialisation professionnelle  
Profession=fonction   Contexte   Position professionnelle  
Profession = Emploi   Contexte   Classification professionnelle».*

Chez les anglo-saxons, une nette différence est opérée entre le terme « profession » et celui de « métier ». Cette distinction est basée sur la reconnaissance et le prestige liés à ces deux termes. Bourdoncle, (2000), fait remarquer que chez les anglo-saxons, les professions jouissent d' « *un certain prestige intellectuel et social* ». Ce sont ce que les sociologues américains appellent les « *learned professions* », celles qui s'apprennent par l'étude parce qu'elles reposent sur un savoir savant qui se professe dans les universités.

### 2.1.1.2- professionnalisme

Le mot « professionnalisme » qui est rentré dans la langue française en 1934, est issu de l'adjectif « professionnel ». Il détient deux entrées distinctes :

« 1. Caractère professionnel d'une activité. Le professionnalisme dans les sports (opposé à amateurisme) ;

2. Qualité d'une personne qui exerce une activité, un métier en tant que professionnel expérimenté. Faire preuve, manquer de professionnalisme » (Rey & Rey-Debove, 2009 : p. 2 034).

Pour Legault (2003), il

« est conçu comme l'idéal professionnel et la valeur professionnelle par excellence qui devrait guider le choix des conduites professionnelles. Il fait ainsi partie de la culture professionnelle telle qu'elle est véhiculée par les instances professionnelles ».

Enfin, NETTO (2011 : p.116) citant Brisard et Malet (2004), mentionne que les conceptions du professionnalisme sont

«le produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation. Ces conceptions sont constitutives d'imaginaires sociaux plus ou moins stabilisés, qui s'expriment dans les modes de constitution du groupe occupationnel et ses rapports à l'État, dans l'évolution des curricula de formation et les instructions officielles, dans la nature enfin des dispositifs de formation ».

Il y a une parfaite relation entre la notion d'identité et celle de professionnalisme. Voici la définition de l'identité que nous propose Dubar (2002 : p.109), et qui sera la nôtre :

« l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ».

Dubar ne fait ici aucun distinguo entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle. Nous partageons cette perspective, car nous on se construit personnellement et professionnellement in situ (dans un environnement social et professionnel donné : dans un héritage, dans un idéal et à partir de valeurs que les « anciens » nous ont laissées et léguées). « Assumer la position de sujet, c'est affirmer la position du « qui je suis dans le qui nous

sommes » ; en ce sens, c'est l'affirmation du sujet, qui ne se limite pas à « qui je suis ». En posant le « qui nous sommes », l'affirmation du sujet s'inscrit dans le « nous », ce qui a pour effet de l'ouvrir sur l'espace public de la redéfinition de l'identité collective » (Desaulniers & al, 2003 : p.210).

NETTO (2011 : p.117) rappelle que

*« le professionnalisme enseignant est en relation étroite avec l'identité et la socialisation professionnelles. Ceci nous permet de prendre en compte les aspects individuels et collectifs des processus de professionnalisation des enseignants et comment ces derniers se construisent et renforcent, à partir d'échanges interpersonnels entre l'enseignant et son environnement (l'institution-école), leur professionnalisme ».*

L'identité n'est donc pas

*« transmise de génération à la suivante, elle est construite par chaque génération [d'enseignants] sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement » (Dubar, 2002 : p.122).*

La professionnalisation se construit perpétuellement et relève des logiques propres à la professionnalité, au professionnisme, au professionnalisme, dans le corps d'un métier. La professionnalisation est un processus en constante évolution entre trois catégories : les enseignants, ceux qui aspirent devenir enseignants et ceux qui attendent des enseignants qu'ils contribuent à *« donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit »*. C'est pour ces raisons que la professionnalisation n'est pas un produit, un état de fait, quelque chose d'acquis ad vitam aeternam.

Dans le cas de l'enseignement, un enseignant est à mesure d'expliquer son cours, d'appliquer rigoureusement les principes pédagogiques en respectant la manière de dispenser le cours, la manière dont les apprenants reçoivent son cours et les autres éléments indispensables à la bonne gestion de l'enseignement fait preuve de professionnalisme.

### 2.1.1.3- Professionnisme

Dans la sphère occidentale, pour éviter l'emploi du terme «corporatisme», Bourdoncle (1991 : p.76) à préférer reprendre son équivalent en anglais «professionnisme», qui désigne outre-Atlantique

*«les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective».*  
*«On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice».* Toutefois, cette notion est restée ambiguë, car elle mêle à la fois *«le statut des professions dans le monde anglo-saxons et plus généralement un des sens courants, non formalisé, du terme « profession », [...] qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent. Ce prestige tient sans doute moins à la reconnaissance de la qualité intrinsèque de la professionnalité qu'à celle de son utilité sociale, mettant en œuvre des activités réputées nobles, supposant des compétences complexes, difficiles à acquérir, justifiant par là l'existence d'une forme de monopole de l'exercice professionnel»* (Lang, 1999 : p.27).

Le professionnisme, d'après Bourdoncle (1991 : p.76), correspond

*« à des stratégies rhétoriques collectives déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités par le processus de la professionnalisation ».*

On peut ici évoquer le rôle des syndicats, des associations qui se battent pour l'amélioration de conditions de vie de leurs membres.

Dans le monde de l'éducation, les syndicats et les fédérations d'enseignants conjuguent leurs effets pour rendre plus viables les conditions de travail de leurs membres. Au Tchad, plusieurs syndicats tels le Syndicat des Enseignants du Supérieur (SYNECS), le Syndicat des Enseignants du Tchad (SET), l'Union des Syndicats du Tchad (UST) font front commun pour lutter pour l'amélioration des conditions de vie des enseignants.

#### 2.1.1.4 – Professionnalité

Ce mot provient du terme italien professionalità.

*«Le vocable professionalità a surtout été massivement utilisé par les syndicats [d'ouvriers] italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975» (Dadoy, M., 1986 – cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995 : p. 138).*

On note un manque d'une définition usuelle de la «professionnalité» et le nombre important de définitions qu'elle recouvre (voir : Ibid., pp. 139-147), nous pouvons dire qu'il s'agit d'une notion instable et ambiguë. La définition qui nous semble le plus correspondre à notre travail est celle-ci, retenu par NETTO (2011 : p.115) :

*«j'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu ou à un groupe, une expertise complexe et composite, encadrée par un système de référence, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience. En ce sens, il n'y a pas de profession sans professionnalité. En revanche, il peut y avoir professionnalité sans profession, c'est-à-dire notamment sans système de légitimité et de contrôle de l'accès à la profession» (Aballéa, 1992 – cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995 : p.147).*

Pour NETTO (2011), la professionnalité enseignante est un assemblage de déclarations de pratiques sur des éléments expérientiels, des (non) compétences, des valeurs, une identité communes sur leur métier, des savoir-faire spécifiques, etc. Ces ressources sont construites et mobilisées par les enseignants dans l'exercice professionnel en fonction d'un but précis, dans un lieu et dans un temps donnés. Elles permettent également de traiter, pour le bien commun et avec les techniques dont les individus-professionnels disposent, les problèmes «nouveaux» (comme les nouvelles pratiques professionnelles, les nouvelles prescriptions institutionnelles, etc.). Dans la partie «Professionnalisation des enseignants», nous spécifierons les compétences professionnelles et les facettes du métier qui composent, de nos jours, l'identité enseignante.

La professionnalité quant à elle correspond « aux connaissances et aux capacités individuelles et collectives qui fondent le développement professionnel ». Elle se décline en termes de savoir et de savoir-faire, d'art et de pratique qui déterminent les éléments

fondamentaux d'une profession. Dans cette perspective, la formation des enseignants du secondaire au Tchad, centré sur la professionnalisation de la formation a pour visée de développer chez les futurs enseignants une professionnalité spécifique, caractérisée par la maîtrise des enseignements reçus et la capacité à les transmettre ensuite aux apprenants dans une perspective professionnalisante c'est-à-dire les préparant à l'insertion directe dans la vie active, à l'emploi. Il s'agit de donner aux futurs enseignants des aptitudes à une opérationnalité immédiate.

#### *2.1.1.5 – professionnalisation*

De genre féminin, le nom «professionnalisation» est rentré dans la langue française en 1946 et provient du verbe «professionnaliser» ; il est adapté de l'anglais professionalization (1901) et de professionalizing (1907) (voir : Rey, 2006 : p. 2 958). Voici une première définition de ce qu'est la professionnalisation :

*«DIDACTIQUE. Action de se professionnaliser (en parlant d'une activité, d'une personne). Professionnalisation de la recherche. Professionnalisation de l'armée – (depuis 1984). Professionnalisation des études universitaires, le fait de leur donner une finalité professionnelle.» (Rey & Rey-Debove, 2009 : p.2034).*

La professionnalisation est un concept polymorphe, car la définition que nous pouvons nous en faire dépend à la fois de l'ancrage disciplinaire, des objets et des enjeux qu'elle procure auprès de ceux qui se professionnalisent. Les 3 prochaines citations, respectivement conçues par Bourdoncle (2000), Carré (2008) et Wittorski (2008), ont cet intérêt d'explicitier les ambiguïtés et les contours de ce concept.

Bourdoncle (2000) identifie cinq (5) objets de professionnalisation : la professionnalisation de l'activité, la professionnalisation du groupe qui exerce cette activité, la professionnalisation des savoirs, la professionnalisation des personnes qui exercent également cette activité et la professionnalisation de la formation.

*«Tantôt la professionnalisation est abordée d'un point de vue sociologique comme constitution de nouvelles professions [lien avec les travaux anglo-saxons sur la sociologie des professions], tantôt elle est comprise dans une perspective psychologique comme socialisation des individus par leur activité de travail, une socialisation susceptible de leur assurer un développement personnel et professionnel ; tantôt encore elle se laisse appréhender en prenant le parti des sciences de l'éducation et de la formation comme relevant de la fabrication de professionnels par l'instance de formation appropriée. C'est dire si à ces*

*différentes acceptions correspondent des orientations théoriques contrastées, soucieuses d'inventorier des champs de pratiques à statuts bien spécifiques.»* (Carré, 2008 : 17, 7-8).

Wittorski, s'inscrivant dans la dynamique de la définition du terme, fait ressortir trois sens

*«On peut dire que le mot [...] revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail ») et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation »).»* (Wittorski, 2008, 17, 11-36.)

Étudier la professionnalisation des acteurs, c'est aussi prendre en considération cette double perspective : comment ils « entrent » dans le métier ou s'y forment et comment le métier « rentre » en eux. Cette relation dialogique est de Clot (2008).

Pour cet auteur (2008 : p. 262), « Celle ou celui qui « entre » dans une situation de travail sans la connaître n'a pas d'autres choix que de se tenir d'abord à la prescription qui est initialement sa seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire. C'est même au départ la source principale de l'action à laquelle le novice va emprunter ses raisons d'agir ». Toujours selon Clot (2008 : p. 262), celui qui entre dans le métier devant la complexité du quotidien et l'imprévu professionnels, prend également appui sur ses rapports interpersonnels avec des collègues de travail. Il « bricole » les solutions in situ dans le cadre de l'action et l'interaction professionnelles.

Ces « autres », ses pairs font alors l'objet d'une enquête. C'est en les distinguant entre eux, dans le flux des activités conjointes, qu'il commence à découvrir le diapason commun dont ils se servent, le gabarit des actions que chacun retouche à sa façon, les obligations dans lesquelles ils se reconnaissent ensemble » (Clot, 2008 : p. 263).

Le métier qui rentre (Clot, 2008 : p. 263) : en s'appropriant les « raccourcis » professionnels » (Ibid., p. 263), le novice, mais aussi les professionnels quel que soit leurs anciennetés dans le métier saisissent le sens et l'ampleur de l'héritage, des valeurs, de l'histoire du métier dans le quotidien de l'activité professionnelle. Ils se l'approprient, le font sien. Le sujet

*«est du métier comme dit joliment le langage populaire. [...] Pour répondre aux convocations du réel où se marient l'impossible et le possible, il faut qu'il puisse poursuivre l'histoire du métier dans sa propre activité, par sa propre activité. Pour que cette histoire « passe » par lui, il lui faudra supporter d'avoir à*

*inventer* » (Clot, 2008 : p. 264).

Les individus apportent en fin de compte chacun, avec ce qu'ils sont, leurs touches personnelles dans la manière de « mettre en scène » leur métier au quotidien. Ils inventent au quotidien, ils collaborent avec autrui... pour défendre, mais aussi pour faire évoluer la conception qu'ils ont de leur métier.

L'ensemble de ces réflexions est à mettre en relation avec les processus en présence dans l'élaboration de la pensée professionnelle (Ratinaud, 2003), du pouvoir d'agir (Clot, 2008), ou encore de la construction d' « *éthos professionnel* » (Jorro, 2009), car, pour ce dernier concept, il procure

*«une épaisseur axiologique à la représentation professionnelle élaborée par l'acteur. [...] [il] permet ainsi de saisir tout à la fois le rôle des valeurs dans la représentation du métier et le désir de métier [voir : Osty, 2003] qui se traduit par des projections professionnelles* » (Jorro, sous presse-a).

Pour Ardouin le terme recouvre trois dimensions :

- **“une dimension sociologique”** : la professionnalisation est le passage d'une occupation au statut de profession, en passant par l'existence d'un métier. Une profession est « un métier qui a réussi ». On pense notamment aux métiers qui s'inscrivent dans un contexte : corps de métier, groupements, par exemple : ordre des médecins, avocats etc.,

- **“une dimension individuelle et de l'emploi”** : la professionnalisation est la montée en savoir-faire, en qualification, en compétence c'est-à-dire en professionnalité. C'est le processus de développement de sa professionnalité qui allie augmentation des savoirs et savoir-faire mais aussi la reconnaissance de ceux-ci.

- **“une dimension pédagogique”** : la professionnalisation s'applique à la volonté de rendre une formation plus professionnelle sur deux aspects :  
o Donner, aborder, inscrire des éléments professionnels dans et pendant la formation (dimension opératoire de la formation vers et par des activités et contenus professionnels)

o Adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi.

*Parler de professionnalisation, c'est s'interroger sur l'un ou l'autre de ces aspects ou la combinaison des trois qui sont, de fait, liés et interdépendants ».*

#### *2.1.1.6 - notion de formation*

Au départ, la formation avait un sens proche de la notion d'achèvement et pouvait en même temps suggérer quelque chose d'accompli. Il est ainsi courant d'entendre quelqu'un dire « j'ai une formation de juriste ». De nos jours, la formation a une acceptation très large. Elle peut désigner :

-un objectif : on parlerait de la formation de l'esprit scientifique à l'école secondaire tchadienne par exemple ;

-une modalité : la formation des enseignants à distance ;

-une action éducative sur le sujet. Son emploi s'est répandu à l'occasion d'actions pédagogiques menées en faveur des adultes.

La formation peut se définir d'une manière générale, comme :

*« l'action d'un formateur s'exerçant sur une ou plusieurs personnes en vue de les adapter techniquement, physiquement et psychologiquement à leurs futures fonctions. » (Durkheim, 1973 : p.51)*

Il s'agit à la fois d'un apprentissage de connaissances et d'un apprentissage de méthodes de travail et de savoir-faire mais aussi d'une expérimentation de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Elle permet l'adaptation à l'emploi, le développement du potentiel des individus, le développement intellectuel et rationnel, la croissance des capacités d'adaptation et de régulation de l'individu dans ses rapports avec son environnement professionnel, etc.

Malgré la pluralité d'orientations données à ce terme, nous allons nous appesantir sur la formation destinée aux futurs enseignants des établissements secondaires techniques et professionnels. Elle comporte deux volets : l'une académique et l'autre professionnelle. La formation académique, selon Mialaret (1977 : p.45), « développe d'une part, une

*compétence plus accentuée dans une ou plusieurs disciplines scientifiques et, d'autre part, ce que nous appelons culture générale*». Quant à la formation professionnelle, c'est l'ensemble des processus qui conduisent un sujet à exercer une activité professionnelle et le résultat de cet ensemble de processus.

La formation est une action qui occasionne une transformation ou qui produit un effet après une période déterminée. Liée à la formation, elle est synonyme d'un ensemble de moyens qui permettent de développer chez les sujets regroupés pour l'exercice d'une profession donnée, quelque savoir et quelque savoir-faire nécessaires. Nous dirons avec Marchand (1981) que la formation est *« un développement systématique des connaissances, des aptitudes et connaissances que demande l'exercice d'une tâche spécifique »*.

Obin (1995) pense que la formation est

*« un ensemble de pratiques formalisées tendant à favoriser l'acquisition ou l'adaptation des compétences à visées fonctionnelles en vue de préparer, d'adapter ou de convertir à un métier, à une profession ou à un emploi »*.

Dans sa forme opérationnelle, la formation se définit à travers certains critères qui peuvent être considérés comme repères. D'une manière générale et particulièrement dans cette étude, elle concerne les adultes qui entrent à l'ISSSED pour développer les compétences professionnelles ciblées pour la fonction enseignante. Elle est limitée dans le temps et fait l'objet d'un processus. Elle suppose théorie et pratique.

Elle est donc un processus qui nécessite qu'on parte d'un temps donné à un temps donné bien déterminé entraînant de ce fait une acquisition systématique et intentionnelle des connaissances, des capacités et des compétences chez les élèves-professeurs et une modification observable et durable de la manière de faire et de la manière de dire en vue de l'exercice et de la pratique de l'enseignement.

*« Elle vient en complément de la formation universitaire et consiste en une formation théorique mais surtout pratique au cours des stages pratiques effectués dans les études et pendant la période de probation de deux années et préalable à l'intégration dans la profession »* Tsafak (2001).

La définition de Meirieu (1997) vient renforcer celle Tsafak en ces termes

« Une forme particulière d'activité inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition des compétences spécifiques et se donnant délibérément pour projet la progression maximale de chaque participant ». Meirieu (1997 : p.89)

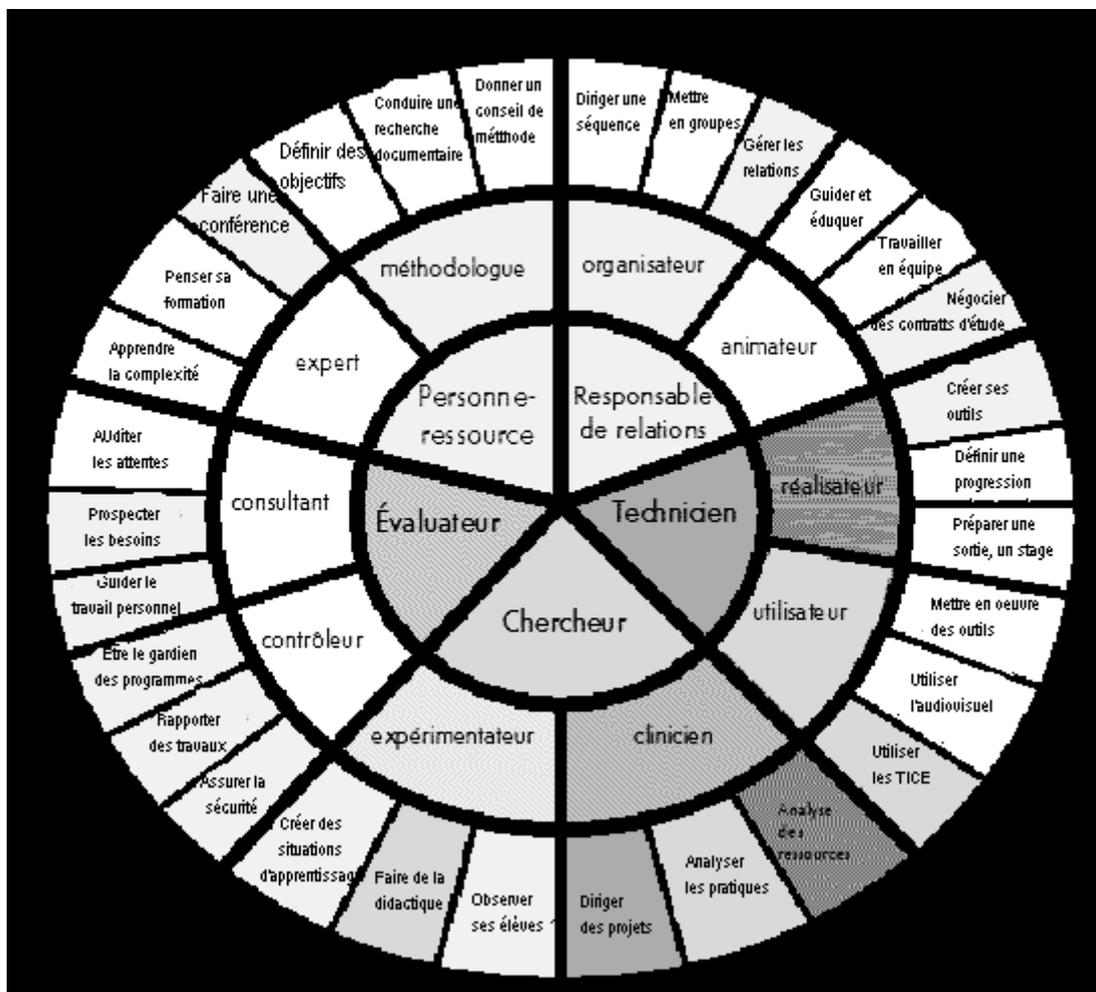
#### *2.1.1.7 formation professionnelle*

La formation professionnelle est un processus d'apprentissage qui permet d'acquérir des compétences (savoirs) et des savoir-faire (habilités) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. Pour Tsafak (2006), une formation est professionnelle lorsqu'elle permet à celui qui la reçoit d'être compétent, apte et directement opérationnel dans l'exercice d'une activité professionnelle complexe déterminée.

#### *2.1.1.8 - Formation et développement des compétences professionnelles*

La formation permet à l'enseignant d'avoir accès au savoirs, au savoir-faire et au savoir-être, qui constituent les compétences professionnelles nécessaires pour l'exercice du métier. La définition de ce qu'est la compétence professionnelle dans le domaine de l'enseignement n'est pas des plus aisées. En effet, pour Charlier (1989), les compétences professionnelles sont l'articulation entre trois registres variables constitués par les savoirs, des schèmes d'action et un répertoire de conduites et de routines disponibles. En d'autres termes, la compétence est un savoir-mobiliser c'est-à-dire un ensemble de ressources - savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes - pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. D'après Chaduc, Larralde et De Mecquenem (2003), « les compétences sont des comportements observables se rapportant soit à une discipline particulière, soit à des savoirs utilisables dans tous les domaines ». On peut dire que la compétence apparait comme l'aptitude à remplir une fonction ou à accomplir certaines tâches. C'est dans le même ordre d'idée que Perrenoud (1997a) la définit comme étant une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. Au regard de ces définitions, on peut dire que la formation demeure l'un des outils essentiels pour acquérir la compétence. Pour De Peretti (1985), loin d'être un simple praticien voire un transmetteur de connaissances, l'enseignant exerce une activité multi-forme et complexe. La formation doit aussi prendre la mesure de

l'accompagnement dans l'acquisition et dans l'approfondissement de ces compétences. Il a proposé une roue de trente (30) compétences pour l'enseignant ainsi que cela apparait dans la figure 2



**Figure 2 :** 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>) consulté le 16/09/2013

### *2.1.1.9 -L'enseignement secondaire technique*

Enseignement qui a pour objet, au niveau du deuxième cycle secondaire et du premier cycle supérieur, la formation de personnel intermédiaire (techniciens, cadres moyens, etc.) et au niveau universitaire, la formation d'ingénieurs ou de technologues destinés à des fonctions de cadres supérieurs. L'enseignement technique comprend une éducation générale, des études scientifiques et techniques théoriques et l'acquisition des qualifications pratiques correspondantes. Les composantes de l'enseignement technique peuvent varier considérablement selon le type de personnel à former et le niveau auquel est dispensé cet enseignement.

### *2.1.1.10-L'enseignement secondaire professionnel*

Enseignement destiné à donner les premiers niveaux de qualification nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'un groupe de métiers. L'enseignement professionnel se situe généralement au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et comprend une instruction générale, une formation pratique de base permettant le développement des qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier déterminé et les études techniques théoriques en rapport avec ce métier. L'importance relative des différentes composantes de l'enseignement professionnel peut varier considérablement, mais l'accent est généralement mis sur la formation pratique. Dans le cadre de l'éducation permanente, trois phases essentielles de l'enseignement technique et professionnel peuvent être distinguées.

Après cette élucidation des concepts clés, il convient dès lors de se pencher sur les différents écrits sur la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire en général et de ceux du technique et professionnel en particulier, pour faire l'état des lieux sur la question.

### *2.1.1.11 -L'enseignement secondaire technique et professionnel*

Terme utilisé dans un sens large pour désigner le processus éducatif lorsqu'il implique outre une instruction générale, des études de caractère technique et l'acquisition de connaissances et de compétences pratiques relatives à l'exercice de certaines professions dans

divers secteurs de la vie économique et sociale. Par suite de ses objectifs éducatifs larges, l'enseignement technique et professionnel doit être distingué de la «formation professionnelle» qui vise essentiellement l'acquisition des qualifications pratiques et des connaissances spécifiques nécessaires à l'occupation d'un emploi donné ou d'un groupe d'emplois déterminé. Employé séparément, chaque élément de ce terme composé a un sens restreint.

#### 2.1.1.12 - Être enseignant : entre métier et profession

Une première manière de distinguer « métier » et « profession » est d'aller examiner des définitions génériques issues d'un dictionnaire usuel de langue française.

Du latin *professio*, « déclaration, déclaration publique, action de se donner comme », la « profession » possède deux sens distincts. Une profession est

« 1. [une] occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence (□ métier, fonction, état). *Quelle est votre profession ? Nom, adresse et profession.*

2. [un] métier qui a un certain prestige social ou intellectuel (□ carrière, situation). *La profession d'avocat, de professeur. Professions libérales* » (Rey & Rey-Debove, 2009).

Quant au terme « métier », il est très polysémique. Il est issu du latin *ministerium* (dérivé de *minister*, ministre) « fonction de serviteur, service, fonction » et « il a désigné le service de Dieu et le « ministère » de ce service à l'époque chrétienne » (Rey, 2006). Le mot fait référence au pape, aux évêques et aux prêtres c'est-à-dire aux clercs. Ce sens ne nous concerne pas directement. Par contre, pour le second sens, le terme désigne « métier » et prend trois significations :

« 1. Genre d'occupation manuelle ou mécanique qui exige un apprentissage et qui est utile à la société économique (art, industrie, corporatisme). *Les corps de métiers.*

2. Genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence (□ profession, gagne-pain, boulot, job,

carrière). *Être du métier : être spécialiste du travail dont il s'agit. Un homme de métier : être professionnel.*

3. *Occupation permanente qui possède certains caractères du métier (fonction, rôle, condition). Le métier de parent.*

4. *Habilité technique (manuelle ou intellectuelle) que confère l'expérience d'un métier (□ technique, expérience, habileté, maîtrise, pratique). Avoir du métier » (Rey & Rey-Debove, 2009).*

En faisant maintenant un état de lieu sur les conceptions du métier et de la profession, on voit émerger certaines spécificités et disparités. Pour Perrenoud (1999b), « *toute profession est un métier, mais tout métier n'est pas une profession. En schématisant, on peut donc se représenter les professions comme un sous-ensemble des métiers* ».

Dans son ouvrage *Profession : professeur*, Terral (1997) note deux sens du terme « profession ». Le sens anglo-saxon désigne la profession comme une « activité noble et organisée prenant racine dans le « profès » religieux. [...] Trois professions sont, alors, habituellement citées : la médecine, le clergé, la justice, dotés de conseils de l'Ordre spécifiques (Freidson). La classification britannique contemporaine place en professional occupation architecte, médecin, ingénieur, membre du clergé, professeur d'université ; en intermediate occupation cadre dirigeant, membre du Parlement, pilote d'avion, officier de police, instituteur, petit commerçant. [...] L'enseignant français (professeur, aujourd'hui de la maternelle à l'Université) est donc assez éloigné du Professional anglo-saxon » (pp. 6-7). Par contre, le sens français du terme se rapproche de celui produit par Rey & Rey-Debove (2009), car il « *renvoie à une occupation sociale déterminée ou à une activité concrète, voire à un métier* » (p. 8).

Wittorski (2007) distingue cinq niveaux d'opposition entre les deux termes :

La nature du savoir : Le métier repose sur des savoirs mystérieux parce qu'ils sont « acquis sur le terrain, par la pratique » (Wittorski, 2007) alors que la profession dispose d'un savoir explicite parce que ce savoir théorique et technique est enseigné au terme d'une longue formation.

Le processus de formation : Pour un métier, la formation est courte et privilégie l'apprentissage par imitation, l'apprentissage sur le tas, l'expérience (lien avec le

compagnonnage) alors que pour une profession, sa technique s'apprend au cours d'une longue et structurante formation. Les éléments d'apprentissage sont objectivés à travers par exemple les référentiels que les membres d'une profession ont élaborés.

La nature du travail en lui-même : Dans une profession, l'activité est plutôt intellectuelle et elle engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce alors que dans un métier, l'activité a tendance à être manuelle, mécanique, routinière (répétitive).

La nature du contrôle de l'activité : « *règlements et normes imposées de l'extérieur pour les métiers, autonomie déontologie spécifique choisie par et pour les professions* » (Wittorski, 2007 : p.68).

La légitimité sociale : Elle est plus forte pour la profession que pour le métier (lien ici avec le prestige social). Cette situation est le résultat de l'ensemble des distinctions que nous venons d'exposer.

Partant de l'ensemble de ces réflexions ainsi des politiques publiques successives depuis les indépendances en 1960 sur la question de la formation des enseignants, nous comprenons encore mieux le distinguo à faire entre la figure de l'enseignant sans formation professionnelle (qui se rapproche du métier) et celui qui a fini sa formation professionnelle à l'ISSED (qui tend à se rapprocher de la profession). A en croire Lang, (1999), il s'agit de deux modèles de professionnalités différents.

#### *2.1.1.13 - Éléments de définition : enseignant-professionnel, enseignant expert et compétences*

Dans l'ouvrage intitulé Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? (Paquay & al., 2001: pp.153-179), les auteurs mobilisent un vocabulaire précis:

«enseignant-professionnel», « enseignant expert » et « compétences professionnelles » pour qualifier l'enseignant.

Pour Altet (2001 : pp. 27- 40), l'enseignant-professionnel est

*«une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science,*

*légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques. [...] L'enseignant-professionnel est avant tout un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation ».*

Tandis que pour Faingolt (2001),

*« l'enseignant expert gère simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné. [...] Il dispose de compétences à traiter l'information en cours d'action qui lui permet d'improviser une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières ». (p.152)*

Pour les auteurs du document, voici la définition du concept de compétences professionnelles «sous le vocable de « compétences professionnelles », cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes<sup>113</sup> d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique » (Paquay et al. 2001).

#### *2.1.1.14- Compétences professionnelles de l'enseignant-professionnel*

NETTO rapporte dans sa thèse que Bélair (2001) a trouvé, en produisant une expérimentation auprès de 29 enseignants stagiaires du Primaire et de 7 formateurs de Toronto, 5 champs de compétences professionnelles :

*1. « Les compétences reliées à la vie de classe : Elles regroupent des tâches relatives à leur gestion, l'organisation de l'horaire et du temps, l'aménagement et utilisation de l'espace, le choix d'activités, l'exploitation de ressources variées, l'ajustement au climat de la classe.*

*2. Les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités : Elles englobent des tâches impliquant la communication, la connaissance et l'observation des types de difficultés d'apprentissages et de remédiations possibles, la différenciation de l'enseignement [...].*

3. *Les compétences liées aux disciplines enseignées : Elles exigent une appropriation des savoirs savants entourant chaque discipline*114, *une capacité d'intégrer ces savoirs savants*

*en des savoirs enseignables à partir des vécus et des savoirs déjà là des élèves, une planification des contenus à enseigner par l'interdisciplinarité, une connaissance approfondie des programmes imposés par le ministère [...].*

4. *Les compétences exigées par rapport à la société : Ainsi, il faudra établir des communications informatives avec les parents par le biais des bulletins et de rencontres ; des discussions [...] avec les collègues ; des démarches de recherche, d'innovation et de formation continuée en relation avec les centres universitaires.*

5. *Les compétences inhérentes à sa personne : [...] Des actions telles que la recherche de sens, l'appropriation de nouvelles stratégies, l'essai de techniques ou de méthodes différentes, mais la compétence sera démontrée par le questionnement continu et journalier de l'enseignant [...] » (Bélaïr, 2001).*

Voici les différents typologies ou paradigmes cité par NETTO (2011 : p.154).

Il existe plusieurs typologies des modèles professionnels sur la formation des enseignants. Nous retenons celui de Paquay (1994), qui a été complété par Wagner (2001). Cette dernière fait apparaître distinctement la composante identitaire « Technicien ». Paquay & Wagner (2001), ont élaboré selon leurs propres mots, des « noyaux de principes et d'hypothèses fondamentaux qui déterminent tel ou tel mode d'approche d'une réalité » (p. 154), relatifs au métier d'enseignant. Leur modèle repose sur les activités que les enseignants réalisent au quotidien dans leur établissement scolaire ou au cours de leur carrière. Ce modèle est une réponse à la question, « sur quelles compétences un praticien [enseignant] expert fonde-t-il sa professionnalité » (Ibid., p.154), avec six paradigmes ou six composantes identitaires.

Une personne :

*«Selon le paradigme personnaliste, l'enseignant est d'abord une personne : une personne en évolution est en recherche vers un « devenir-soi », une personne en relation avec autrui (Abraham, 1984). [...] Il est cependant nécessaire, dès la*

*formation initiale, de provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel et relationnel » (Ibid : 161).*

Ce profil-type développe le « soi professionnel ». L'enseignant prend conscience de son style, de sa manière d'être professionnel.

Un acteur social :

*« Est acteur social l'enseignant engagé dans des projets collectifs [...], mais aussi l'enseignant engagé dans des débats pour définir un projet [établissement (ou d'école)] et participer à sa gestion (Grootaers&Tilman, 1991). Être acteur social, c'est aussi « regarder plus loin que le bout de son nez... et que les murs de son école » ». C'est être conscient que l'école est traversée par des conflits de valeurs. [...] les problèmes sociaux qui envahissent l'école et prendre conscience des enjeux sociétaux de leur action locale (Grootaers, Liesenborghs, Dejemeppe& Peltier, 1985) » (Ibid. :160-161).*

Un technicien : L'enseignant utilise des savoir-faire techniques ; il intègre les TIC

(Technique de l'Information et de la Communication) afin d'enseigner, former et faire apprendre aux élèves les contenus disciplinaires des nouveaux programmes. Elles« fonctionnent aussi comme des analyseurs particulièrement efficaces [...]

L'enregistrement vidéo laisse en effet une trace, il permet une auto-observation différée, répétée. C'est une mémoire qui stimule la réflexion et l'analyse individuellement ou en groupe » (Ibid. : 169-170) pour les PES par exemple.

Un maître instruit : L'enseignant maîtrise les savoirs disciplinaires, transdisciplinaires qu'il doit transmettre aux élèves. Mais, « pour devenir un enseignant expert, il faut aussi connaître les bases théoriques en didactique spéciale, en méthodologie générale, en psychopédagogie avant de les appliquer » (Ibid., p.155).

Un praticien artisan :

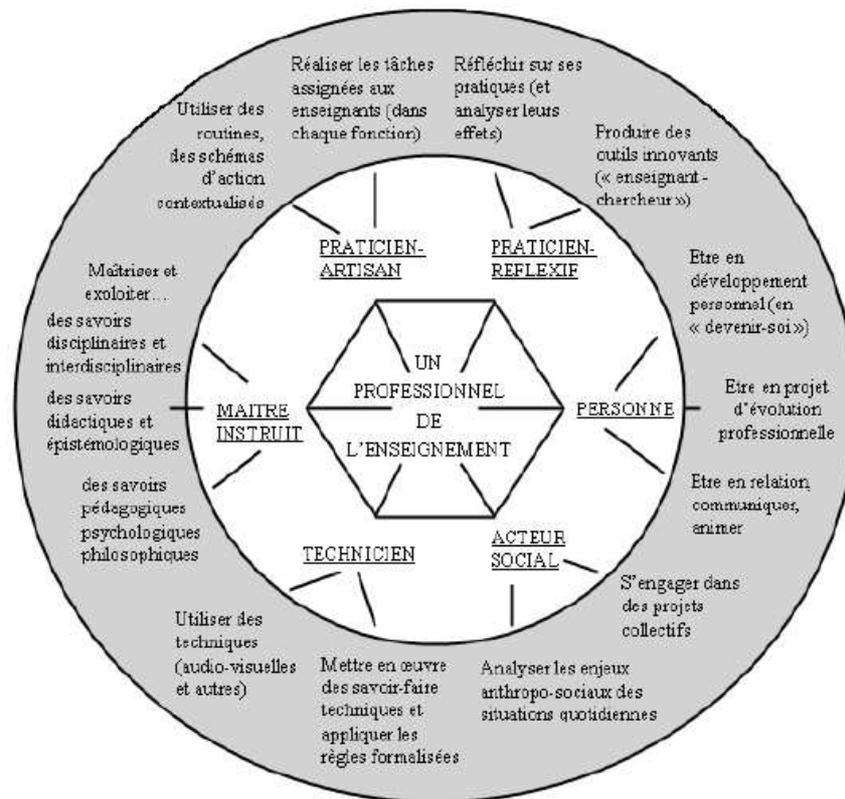
*« L'enseignant de métier peut être considéré comme un bon bricoleur, [...] comme un « artisan » qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement (Perrenoud, 1982).Une description métaphorique en est proposée par Yerlès*

(1991) : un artisan bricoleur enquête de la « fée occasion », un joueur, tresseur, doseur, un tacticien du quotidien » (Ibid.,p.157-158).

Un praticien réflexif (lien avec le professionnalisme enseignant) : L'enseignant

«revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'ensemble de ses actes [...]. Ces réflexions définissent une démarche de retour sur des représentations de la pratique et de soi-même en sa pratique » (Baillauquès, 2001).

Le fruit de ces questionnements perpétuels lui permet d'amasser des éléments expérientiels. Il les mobilisera pour analyser de nouvelles situations, s'analyser en situation et évaluer les dispositifs de travail.



**Figure 3** : Les six paradigmes ou composantes identitaires caractérisent le métier d'enseignant – d'après Paquay (1994) et Paquay & Wagner (2001).

Source : NETTO Stéphane (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles*. Thèse de doctorat à l'université de Toulouse, École doctorale C.L.E.S.C.O., p.124

### 2.1.1.15- *Efficacité de l'enseignant*

L'efficacité est le bon rendement, c'est-à-dire le bon résultat à une épreuve, résultat exprimé par rapport à des normes reconnues ou à des résultats définis et clairement fixés au départ. Plusieurs critères objectifs caractérisent la bonne performance. Il y a d'abord le critère quantitatif qui correspond au temps mis pour la réaliser en tant que comportement attendu. Ce temps doit être minimum pour la tâche réalisée. Plus le temps est court et la performance juste, plus l'apprenant est compétent. Il y a ensuite le critère qualitatif qui correspond à l'exactitude de la performance c'est-à-dire qu'au cours de la réalisation de la tâche donnée, l'apprenant doit faire le minimum de fautes ou d'erreurs. Telles sont les qualités objectives qui doivent caractériser les réactions, bref le comportement de l'apprenant lors des interactions réussies.

Pour tenter de cerner le concept d'efficacité chez l'enseignant, nous partirons de la déclaration suivante : « la compétence, entendue comme capacité à agir avec efficacité, exactitude, précision et rapidité, est un bien rare, donc économique... » Tsafak (2001).

Autrement dit, plus un enseignant est compétent plus sa rentabilité, sa productivité ou son rendement sont élevés ; bref, plus il est efficace. Legendre (1993) donne une définition liminaire de l'efficacité comme le degré de réalisation des objectifs d'un programme ou degré d'atteinte d'un objectif tout en considérant des variables d'efficacité et d'impact. Il convient de distinguer l'efficacité de l'impact : l'impact est l'effet constaté, prévu ou imprévu, la suite des actions posées ; et l'efficacité, congruence entre ce qui est produit et les moyens mis pour le produire.

Si nous transposons cette définition dans le domaine de l'action de l'enseignant, elle peut se définir comme étant les résultats de l'action pédagogique de celui-ci sur les élèves. Les résultats traduisent l'adéquation entre les objectifs visés et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Ainsi Orivel et Orivel (1999) définiront plus simplement l'efficacité comme la capacité d'un enseignant à produire les résultats attendus. Ceci revient à évaluer dans quelle mesure les objectifs que l'enseignant s'est fixé sont réalisés. En paraphrasant Gaudemar (2003) on peut dire qu'un enseignant est efficace si l'écart entre l'objectif qu'il a annoncé et les résultats qu'obtiennent les élèves est minimal.

Pour les experts de la Banque mondiale, l'efficacité est fonction des relations entre les facteurs (input) et les produits (output) (Psachoropoulos et Woodhall, 1988). Pour les

économistes de l'éducation, l'enseignement est une industrie particulière qui doit tendre, comme toute industrie, au rendement le plus élevé, le rendement étant un rapport entre un résultat et le moyen mis en œuvre pour l'obtenir (Lê Thanh Khôi, 1967). Pour le cas particulier du rendement des systèmes éducatifs, les diplômés constituent, par leur nombre et par la qualité de la formation reçue, le meilleur parti tiré des ressources mobilisées. Le rendement est dit quantitatif lorsqu'il se focalise sur le nombre d'élèves formés ou de diplômés sortant du système. Il est qualitatif lorsqu'il met l'accent sur la dimension pédagogique pour mesurer les connaissances et les facultés intellectuelles. Pour cette étude, c'est ce rendement qualitatif que nous pouvons retenir dans la perspective de l'efficacité des enseignants.

Le rendement est également qualitatif lorsqu'il envisage la composante socioéconomique de l'éducation en fonction des besoins de l'économie et de la société. D'après Legendre (1993), l'efficacité se définit d'une manière générale comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme », traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Dans notre étude, les sorties peuvent être assimilées au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties » (Sall et De Ketele, 1997).

Ce sont ces compétences effectivement acquises que nous pouvons retenir dans la perspective de l'efficacité des enseignants.

Le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés constituent respectivement, dans ces deux derniers cas, les entrées. Il importe cependant de distinguer efficacité interne et efficacité externe. L'efficacité interne s'intéresse plus particulièrement à des critères strictement pédagogiques ou scolaires. L'efficacité externe tient plus compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs. C'est le premier cas, c'est-à-dire l'efficacité interne qui nous concerne directement ici.

L'efficacité interne s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques. Ici les résultats scolaires sont retenus dans la perspective de l'efficacité des enseignants. Les résultats peuvent être établis dans un système ou à un niveau du système (Psacharopoulos et Woodhall, 1988).

L'évaluation de l'efficacité interne prend en compte les produits ou effets internes au système, en son sein, c'est-à-dire ses performances sans la prise en compte de leur mise en application ou de leurs conséquences hors du système. Ces performances peuvent être retenues dans la perspective de l'efficacité des enseignants. Il s'agit, par exemple, compte tenu d'un effectif initial d'inscrits, de déterminer les taux de réussite, de redoublement, d'abandon, etc.

L'évaluation de l'efficacité interne ne va pas sans poser quelques problèmes. En effet, une première catégorie d'indicateurs d'efficacité interne envisage des entrées et des sorties de type administratif. Les produits les plus fréquemment utilisés dans les travaux des organismes internationaux (UNESCO, 1991, 1993 ; Banque mondiale, 1988, 1992 ; PNUD, 1996 ; OCDE, 1988, 1992a, 1992b) sont : les abandons, les répétitions (ou redoublements de classe), les réussites, les inscriptions dans une année ou un cycle ultérieurs (les passages en classe supérieure), les diplômes terminaux, etc. De tels indicateurs qui portent sur les sorties et les entrées de nature quantitative relèvent de l'efficacité interne.

Les indicateurs de performances académiques réelles des élèves, à l'aide des dispositifs d'évaluation, permettent de montrer l'efficacité des enseignants. Ces indicateurs peuvent porter sur la nature qualitative des sorties exprimées en termes d'objectifs pédagogiques maîtrisés et des entrées exprimées en termes d'acquis de départ. Les sorties exprimées en termes d'objectifs pédagogiques maîtrisés (posttest au test cantonal) et des entrées exprimées en termes d'acquis de départ (prétest au test cantonal), dans notre cas, peuvent être retenues dans la perspective de l'efficacité des enseignants. Il s'agit alors de l'évaluation de l'efficacité interne qualitative. Il paraît important selon Sall et De Ketele (1997) de distinguer deux catégories d'indicateurs d'efficacité interne qualitative, selon que les mesures prises sont ou ne sont pas l'objet d'une procédure de validation et d'application à plusieurs systèmes de tests standardisés.

L'évaluation de l'efficacité externe s'intéresse aux produits ou effets externes au système. Ces effets externes sont générés par le système éducatif ; ils sont observés hors du système éducatif lui-même. Les effets ainsi visés par l'efficacité externe peuvent être évalués en fonction de l'emploi en tenant compte de la capacité d'entreprendre dont font preuve les produits des systèmes éducatifs.

L'évaluation peut aussi porter sur les attitudes fondamentales du citoyen, par exemple le degré d'engagement dans la recherche, le maintien et la consolidation d'une culture de

paix. L'évaluation peut s'intéresser à la personne et tenter de déterminer la qualité de vie à laquelle les produits des systèmes éducatifs ont accès (Sall et De Ketele, 1997).

Evaluer l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'une institution pédagogique, c'est se demander si les individus qui en sortent sont non seulement socialement et économiquement utiles (ou productifs), mais aussi s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique). L'efficacité externe doit donc tenir compte des objectifs de la société, des besoins du marché du travail et des aspirations individuelles. Les objectifs, besoins et aspirations peuvent être actuels ou projetés sur l'avenir. Dans cette optique, il peut s'agir par exemple de déterminer le nombre d'étudiants sans emploi quelque temps après leur sortie de l'université. Pour les écoles de l'enseignement secondaire technique, une étude a été faite par Fourcade (1995) qui a suivi un échantillon de la cohorte des élèves finalistes en 1990. Les principales conclusions de cette étude sont les suivantes : il est rare que les élèves trouvent immédiatement un emploi salarié ; 10% des jeunes transitent par un apprentissage ou une formation professionnelle complémentaire ; il faut deux (2) ans pour que la question d'insertion atteigne une stabilité avec 80% des jeunes ayant trouvé un emploi ; trois ans après, il subsiste 8% de chômeurs (dont 2% des pertes d'emploi) ; le reste est aux études. En effet, les curricula suivis dans la plupart des écoles techniques ne sont pas assez professionnalisés : les employeurs n'ont du reste pas manqué de le mentionner au niveau des commissions de l'observatoire de l'emploi. Un autre fait confirme ce constat : la plupart des offres d'emploi dans le domaine technique recherchent des candidats ayant déjà une expérience de quelques années dans le métier (Barahinduka, 2006). Il peut également s'agir de déterminer le nombre de demandes d'emploi formulées par les produits du système mais non encore satisfaites.

L'efficacité externe peut être évaluée quantitativement ou qualitativement (Sall et De Ketele, 1997). L'efficacité externe quantitative considère les sorties et les entrées de nature quantitative. Elle cherche à déterminer le nombre de sortants du système compte tenu des besoins actuels ou futurs.

L'efficacité externe quantitative traduit, par exemple, le rapport entre le nombre d'emplois projetés et le nombre de diplômés occupant effectivement un emploi. Une différence doit être faite entre le nombre de diplômés exerçant dans des secteurs d'activités proches de ceux pour lesquels ils ont été formés et le nombre de diplômés détournés, soit

parce qu'ils travaillent dans des secteurs pour lesquels ils n'ont pas été formés, soit parce que leurs diplômes ont été dépréciés au moment de l'embauche.

L'efficacité externe qualitative s'intéresse à la nature qualitative des sorties et des entrées (Sall et De Ketele, 1997). Elle compare les compétences acquises en cours de formation avec les compétences requises face à des postes de production.

L'efficacité externe qualitative peut refléter, par exemple, le rapport entre les compétences effectivement mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale et les compétences installées par le système de formation, ou bien le rapport entre les compétences requises et celles qui ont été acquises en cours de formation.

D'une manière générale, qu'elle soit quantitative ou qualitative, l'efficacité externe pourrait être synonyme de réalisme si les promoteurs de l'école ont une vue claire, à court et à moyen termes, de la structure actuelle ou projetée de l'emploi, des exigences de la citoyenneté et des aspirations des personnes. L'exigence de plus de réalisme signifie également que la planification ou la maîtrise de la formation des ressources humaines indispensables pour l'essor économique, social et culturel doit être accompagnée par une politique de sélection bien équilibrée. et par une gestion prévisionnelle solidement fondée (De Ketele, 1997). En fonction des attentes que l'essor récent de la démocratie suscite dans tous les milieux, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique volontariste de discrimination positive pour réduire l'inégalité d'accès, d'une part, l'élaboration en la mise en œuvre de procédures de gestion prévisionnelle, d'autre part, posent d'énormes problèmes d'équité.

Dans un avenir plus ou moins immédiat, l'évaluation de l'efficacité externe de l'enseignement devra tenir compte de la mondialisation de l'économie, de la mobilité et de l'aptitude d'entreprendre dont font preuve les sortants du système d'enseignement et de formation. Ceux-ci devront en effet créer des emplois et ne plus tout attendre du marché traditionnel de l'emploi.

Parmi les indicateurs d'évaluation externe pris le plus souvent en compte, citons les indicateurs sociaux, tels le nombre de diplômés au chômage x mois (ou x années) après l'obtention du diplôme, le nombre de diplômés occupant une profession de niveau supérieur, égal ou inférieur à leur diplôme, le nombre de subordonnés sous la responsabilité du professionnel en question, ou l'échelle de salaire. Ici encore, les études transversales ou diachroniques n'apportent pas exactement les mêmes données. À côté de ces indicateurs

objectifs, on peut trouver des indicateurs subjectifs, le plus souvent liés au degré de satisfaction exprimé d'une part par le professionnel lui-même, d'autre part par les responsables.

L'évaluation de l'efficacité interne ou externe de tout un système éducatif, d'un sous-système éducatif, d'une institution ou d'un programme de formation est une entreprise coûteuse.

Dans tous les cas, les résultats obtenus et les justifications qui les accompagnent doivent refléter l'utilisation faite des ressources qui ont été mobilisées. Cette exigence de résultats en fonction des ressources mobilisées s'inscrit dans une perspective d'évaluation de l'efficience (Sall et De Ketele, 1997).

L'efficacité d'une formation est liée à l'atteinte de ses objectifs. On ne peut donc parler d'efficacité d'un système de formation – à un niveau collectif ou individuel – qu'en relation avec les objectifs de la formation, ou encore avec les répercussions que cherche à avoir tout système de formation au profit de l'organisation, voire des individus, dans laquelle il prend place (Gérard, 2001 ; 2003 ; Roegiers, 1997). Une formation ou un système de formation sera efficace :

- si les compétences visées sont acquises par les apprenants ;

- si les compétences acquises sont mises en œuvre, que ce soit en entreprise, mais aussi dans le cadre de l'insertion professionnelle;

- si la mise en œuvre des compétences a un impact en termes de résultats opérationnels pour l'entreprise ou en termes de développement personnel au niveau individuel.

L'évaluation de l'impact, aussi importante soit-elle, est toujours une opération délicate.

Pour être de qualité, un système de formation doit être efficace. Cela veut dire qu'il doit permettre d'atteindre ses objectifs. On ne peut donc parler d'efficacité qu'en relation avec les objectifs de la formation, ou encore avec les effets attendus sur le terrain, c'est-à-dire les répercussions que cherche à avoir tout système de formation au profit de l'organisation dans laquelle il prend place (Roegiers, 1997). Un système de formation se situe au sein d'une société (au sens large : la société humaine ; ou au sens restreint : la « société » en tant qu'entreprise) et a pour objet de fournir à cette société des individus susceptibles de la faire

fonctionner et fructifier. L'efficacité d'un système de formation doit donc non seulement être estimée par rapport au produit tel qu'il se présente à la sortie du système, mais aussi par rapport à la place et au rôle qu'occupe ce produit dans la société une fois qu'il est sorti du système (Gérard, 2001). Ces deux niveaux d'objectifs permettent de distinguer l'efficacité interne de l'efficacité externe.

L'évaluation de l'efficacité interne (on parlera aussi de performance) prend en compte les produits du système en son sein, c'est-à-dire ses performances sans considérer leur mise en application ou leurs conséquences hors du système (Sall et De Ketele, 1997). Il importe de se demander si les effets attendus, par rapport à des objectifs en cours ou à la fin de la formation, sont atteints.

Dans des systèmes éducatifs, les indicateurs généralement utilisés pour évaluer l'efficacité interne portent sur le nombre de réussites, de redoublements, des abandons, les niveaux de diplômes, etc., mais aussi sur les niveaux atteints par les élèves en cours de formation dans les différentes matières d'enseignement ou sur la comparaison entre les profils de compétences atteints à la sortie par rapport à ceux d'entrée.

L'évaluation de l'efficacité externe prend en compte les produits ou effets engendrés par le système de formation observés hors de ce système lui-même. Elle revient à se demander si les avantages attendus, relativement à des objectifs à la suite de la formation, sont réalisés.

Dans le cadre d'un système éducatif, on déterminera dans cette optique le nombre d'étudiants sans emploi quelque temps après leur sortie du système, le nombre de demandes d'emploi non encore satisfaites formulées par les produits du système, mais aussi le nombre d'offres d'emploi en provenance des entreprises et qui ne sont pas satisfaites par manque de main - d'œuvre qualifiée, la façon dont – qualitativement – les postes sont occupés, etc.

Au sein des systèmes de formation professionnelle, l'évaluation de l'efficacité externe portera sur deux dimensions :

D'une part, l'évaluation du transfert consistera à déterminer si les participants mettent effectivement en œuvre les compétences qu'ils ont acquises en formation une fois qu'ils se retrouvent à leur poste de travail. Un « non-transfert » n'est pas lié exclusivement au manque d'engagement du participant, mais il est souvent lié à des éléments externes, comme l'absence

de conditions matérielles permettant la mise en œuvre des acquis de la formation ou encore le refus du chef hiérarchique direct de concrétiser les « innovations » issues de la formation.

D'autre part, l'évaluation de l'impact permettra de savoir dans quelle mesure la formation a permis d'atteindre sur le terrain les résultats escomptés. Ces objectifs d'évolution, selon la terminologie de Huser, Massingue, Maitre et Vidal (1985), où cet effet attendu sur le terrain (Roegiers, 1997) n'est malheureusement pas toujours déterminé lorsqu'un projet de formation se met en place. Ainsi, si une formation à l'accueil est organisée au sein d'une entreprise ou d'une administration afin de réduire de 20% le nombre de plaintes des clients, on évaluera l'impact de la formation par rapport à la diminution effective du nombre de plaintes.

L'évaluation de l'efficacité externe, aussi importante soit-elle, est toujours une opération délicate, et cela pour au moins deux raisons :

-une difficulté importante est que la formation n'est jamais qu'un élément parmi d'autres. Il est donc difficile d'isoler sa contribution exacte, et – a fortiori – d'analyser en quoi les effets obtenus ou non sont liés à la qualité du système de formation ;

-l'efficacité externe est liée à la pertinence de l'action de formation. Par exemple, si l'impact recherché est de diminuer les plaintes relatives à l'accueil téléphonique, il est évident qu'une formation à la manipulation technique d'un nouveau central téléphonique n'est pas pertinente et que son efficacité externe eu égard à l'objectif recherché sera nulle. Cet exemple grossier ne doit pas cacher que, dans la réalité, la pertinence des actions de formation laisse parfois à désirer.

Qu'elle soit interne ou externe, l'efficacité d'un système de formation est liée à la plus-value ou à la valeur ajoutée qu'il apporte c'est-à-dire à l'écart positif entre le niveau d'entrée dans le système et le niveau atteint par ses produits. On ne peut évaluer l'efficacité d'un système exclusivement en regardant le niveau de sortie, que ce soit en ce qui a trait au niveau de performance ou eu égard au nombre de personnes qui atteignent un niveau donné de performance. Prenons, par exemple, deux écoles dont la moyenne des niveaux de performances en fin de scolarité est équivalente, mais qui recrutent des populations fort différentes : l'école A accueille des élèves d'un niveau socioculturel élevé, alors que les élèves de l'école B sont issus d'un milieu dont le niveau socioculturel est faible. Bien que les

niveaux atteints soient équivalents, l'école B est plus efficace que l'école A puisque sa plus-value est supérieure.

Cette réflexion se fonde sur le postulat que le niveau cognitif d'un public socialement défavorisé est moins élevé au départ que celui d'un public favorisé. Quel que soit le bien-fondé de ce postulat, il est évident qu'en regard de d'autres valeurs que la cognition, le rapport de force peut être inversé.

Les mesures appropriées pour évaluer l'efficacité d'un système de formation ne sont donc pas des mesures brutes liées aux niveaux de performances atteints par les apprenants, mais des mesures relatives, à savoir les gains entre les niveaux de départ et les niveaux de sortie.

Ces gains peuvent être eux-mêmes mesurées de manière brute, mais il est sans doute opportun de mesurer les gains relatifs qui prennent en compte non seulement les niveaux de départ et de sortie mais aussi le niveau qui pouvait être gagné grâce à l'action de la formation.

*«Le gain brut a souvent été employé à tort pour évaluer l'efficacité d'une action pédagogique. En effet, il est bien plus facile de passer de 55/100 à 65/100 que de 85/100 à 95/100 : les intervalles du haut de l'échelle sont plus « lourds » que ceux du bas de l'échelle, ce qui est contraire à la condition de proportionnalité entre la mesure et la grandeur. [...] Le gain relatif – qui est le rapport de ce que l'élève a gagné à ce qu'il aurait pu gagner au maximum – est indépendant du niveau de départ et comme, à un niveau de départ égal, il est proportionnel à la performance, on peut considérer que le gain relatif est proportionnel à ce qu'il veut mesurer » (D'Hainaut, 1975, pp.158-159).*

A partir des mesures prétest-posttest, d'autres outils statistiques peuvent être avantageusement utilisés, notamment les indices MUCER proposés par De Ketele (1977, 1982). Ceux-ci analysent la rentabilité (R) d'un apprentissage en fonction de son niveau de maîtrise (M), de son niveau d'utilité (U), de son niveau de conservation (C) et de son niveau d'efficacité (E). L'examen des indices permet de mieux cerner l'efficacité de l'apprentissage.

Remarquons enfin que l'évaluation de l'efficacité se situe essentiellement dans une logique de contrôle, qui va de pair avec un projet de formation dont le but est de rendre savant. Si l'on veut prendre en compte les acteurs du système, c'est-à-dire les enseignants, les élèves, les responsables hiérarchiques, les participants, etc., en tant que sujets, il faudrait pouvoir

également intégrer une logique qui tournerait autour d'un projet dit de maturation, de développement des personnes (Vidal, 1997).

#### **2.1.1.16- Le concept d'« efficience »**

Pour les économistes, qui considèrent l'éducation comme une des branches de l'économie, la productivité totale des facteurs ou ensemble des ressources utilisées permet de déterminer le degré d'efficience d'une économie et de ses diverses branches (Lê Thanh Khôi, 1967). L'efficience, qui est de l'ordre de la programmation, se base sur le rapport entre les sorties ou les effets observés et les entrées, définies exclusivement en fonction de ressources mobilisées (Sall et De Ketele, 1997). Elle exprime le «rapport entre ce qui est réalisé et les moyens mis en œuvre» (Legendre, 1993, p. 476). Alors que, dans son modèle d'analyse de l'efficience, Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les objectifs concrets mis en place et les budgets débloqués parmi les entrées, Sall et De Ketele (1997) préconisent de ne retenir que les ressources mobilisées. Les objectifs concrets retenus par Kirschling devraient être réservés pour l'évaluation de l'efficacité quantitative pour ce qui a trait, par exemple, au nombre de diplômés visés, et de l'efficacité qualitative pour ce qui a trait aux compétences attendues. À cette étape de leur analyse, Sall et De Ketele proposent de définir stricto sensu l'efficience par le rapport entre les sorties du système et les ressources financières, matérielles et humaines engagées.

Tout comme l'efficacité, l'efficience peut être interne ou externe.

Chacun de ces types d'efficience a une facette quantitative et une facette qualitative. L'évaluation de l'efficience interne ou externe d'un système éducatif, d'un sous-système éducatif, d'une institution ou d'un programme de formation peut, elle aussi, nécessiter le recours à des procédures standardisées comme celles qui ont été mentionnées pour l'évaluation de l'efficacité (Sall et De Ketele, 1997).

L'efficience interne quantitative s'intéresse à la nature quantitative des effets observés et des entrées, exprimées en fonction de ressources mobilisées. Ce type d'efficience est généralement évalué grâce au rapport entre le nombre des diplômés et les dépenses en personnel. Il peut également refléter le rapport entre le nombre des inscrits et le personnel d'encadrement. Il serait également intéressant d'analyser l'efficience interne quantitative en fonction du nombre d'étudiants qui réussissent par rapport au personnel d'encadrement. L'efficience interne quantitative peut tenter également de déterminer le nombre de personnes, la quantité du matériel et le volume des ressources financières nécessaires. Les ressources

matérielles, humaines et financières ainsi quantifiées peuvent être comparées aux ressources de même nature effectivement mobilisées.

L'efficacité interne qualitative met un accent particulier sur la nature qualitative des sorties et des entrées. Par exemple, les questions relatives à la citoyenneté peuvent être évaluées en évaluant les comportements types des produits des systèmes éducatifs, par exemple en se demandant s'ils mènent ou non à l'existence de marginaux, s'ils deviennent ou non des délinquants, etc. Toutes les études de plus-value pédagogique ramenées aux coûts relèvent également de l'évaluation de l'efficacité interne qualitative. Il en est de même des comparaisons des profils de compétences à la sortie, compte tenu du niveau de compétence des formateurs. L'efficacité interne qualitative devrait donc tenir compte du profil souhaité et du profil effectif des ressources humaines, compte tenu des missions et des objectifs réalisés. Elle doit aussi tenir compte des caractéristiques du matériel nécessaire et de celles du matériel disponible face aux missions déterminées et aux objectifs atteints.

L'efficacité externe se focalise sur les effets externes au système. L'efficacité externe quantitative considère la nature quantitative des sorties et des entrées. Elle peut exprimer le rapport entre le nombre d'emplois effectifs et les dépenses investies dans le système éducatif. Dans le contexte néolibéral actuel, un accent tout particulier est mis sur l'analyse des rapports entre le nombre d'emplois créés par les produits des systèmes éducatifs et les coûts de modules de formation orientés sur l'esprit d'entreprise.

L'efficacité externe qualitative prend en compte la nature qualitative des entrées et des sorties. Elle peut considérer le rapport entre les compétences mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale et les coûts d'ateliers de formation destinés à l'installation des savoir-faire. Dans la tendance actuelle d'une plus grande ouverture des systèmes éducatifs au monde productif, l'évaluation de l'efficacité externe qualitative devrait mettre un accent tout particulier sur le rapport entre les compétences acquises en cours de formation (ou d'études) et les investissements consacrés aux stages en entreprises.

L'évaluation des systèmes éducatifs, selon les définitions ainsi proposées par Sall et De Ketele (1997) pour les concepts d'efficacité et d'efficacité, devra s'attacher à établir les facteurs qui interviennent dans la détermination des différents indicateurs d'efficacité et d'efficacité. Les apprenants occupant une place importante parmi ces facteurs, l'évaluation pourrait être complétée par l'analyse de l'équité sous ses différentes manifestations.

L'efficacité est un concept souvent confondu avec l'efficacité, à cause notamment du mot anglais *efficiency* qui signifie « efficacité ». L'efficacité concerne le rapport entre l'efficacité et les moyens investis (Gérard, 2008).

On parle aussi souvent du rapport « coût-efficacité », ou, plus correctement, du rapport « efficacité-coût », mais cette formulation est limitative, car elle tend à faire croire que l'efficacité n'est liée qu'aux aspects financiers, alors qu'elle peut concerner tous les types de ressources : institutionnelles, humaines, matérielles, financières, spatiales, temporelles ou encore méthodologiques.

Trop souvent limitée aux seuls aspects financiers, l'efficacité a souvent mauvaise presse auprès des acteurs du terrain qui y voient surtout un prétexte à diminuer les moyens affectés à la formation, que ce soit en réduisant le nombre des formateurs, ainsi que les budgets consacrés aux moyens didactiques ou à la formation, ou encore en augmentant le temps et les limites des prestations.

L'efficacité d'un système est liée à son efficacité, mais pas de manière absolue. L'évaluation de l'efficacité s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en œuvre pour exécuter le programme de formation et donc pour atteindre ses résultats. Il s'agit de mettre en relation les produits du système avec les ressources – qu'elles soient institutionnelles, humaines, matérielles, financières, spatiales, temporelles ou encore méthodologiques – qui ont été mises à sa disposition (Gérard, 2001).

L'efficacité est le rapport entre le niveau d'efficacité et les ressources. Prenons deux sessions de formation A et B dont les niveaux de gains relatifs (sur les mêmes objectifs) sont respectivement de 80% et de 60%. La session A est plus efficace que la session B. Imaginons que pour atteindre ces résultats, la session A ait duré cinq jours, alors que la session B se soit déroulée en trois jours. Le niveau d'efficacité (temporelle) de la session A est de  $80/5 = 16$ , alors que celui de la session B est de  $60/3 = 20$ . La session B est donc – du point de vue temporel – plus efficace que la session A.

La plupart du temps, les évaluations de l'efficacité des systèmes de formation ne prennent en compte que les coûts financiers, dans une perspective elle-même assez restrictive : tout se passe comme si le seul moyen d'accroître l'efficacité du système était dans la diminution des ressources (un « bon » système de formation serait un système « qui ne coûte pas cher »), sans prendre en compte que l'efficacité peut tout aussi bien s'accroître en augmentant l'efficacité du système.

Cette approche restrictive de l'efficacité explique que cette notion a souvent mauvaise presse, spécialement dans le monde de l'éducation, auprès des acteurs du terrain – les enseignants – qui y voient surtout le prétexte à diminuer les moyens qui sont affectés à l'enseignement, que ce soit en diminuant le nombre des enseignants, en diminuant les budgets consacrés aux

moyens didactiques ou à la formation, ou encore en augmentant le temps et les limites des prestations.

Cependant, le bon sens indique l'importance de l'efficacité de tout système éducatif, et cela surtout quand on se place dans une perspective globale ou mondiale : on ne peut se permettre de dilapider le potentiel humain et il est évident qu'il faut gérer les ressources de la meilleure manière qui soit. Mais, en ce sens, l'exigence de qualité relativement à l'efficacité d'un système ne devrait pas viser à limiter les ressources disponibles et à améliorer la gestion des ressources en fonction des besoins d'efficacité.

L'évaluation de l'efficacité devrait donc prendre en compte toutes les ressources qui ont été utilisées dans une formation, de quelque type qu'elles soient.

Les coûts financiers seront bien sûr considérés, mais aussi les ressources humaines, soit le personnel formateur ou non, et les ressources non matérielles comme les stratégies et les méthodes pédagogiques, ou encore les ressources temporelles pour ce qui est du temps consacré à la formation.

Notons que bien souvent, le calcul réalisé pour estimer le coût d'une action ou d'un système de formation au sein des entreprises ou des administrations oublie de prendre en compte ce qui pourtant représente le coût le plus élevé, à savoir le coût salarial des participants à la formation. Ce coût essentiel devrait même être multiplié par deux pour intégrer ce que l'on peut appeler le « coût d'absence » : lorsqu'une personne est en formation, non seulement l'organisation continue à lui verser son salaire, mais en plus elle ne « produit » pas. Prendre en compte ces coûts accroît évidemment le coût de la formation, mais c'est la seule manière d'en estimer le coût réel.

Ce tour d'horizon de la revue de littérature nous a permis de faire l'état des lieux sur la question de la formation des enseignants tant de l'expérience de la professionnalisation de la formation des enseignants dans différentes aires culturelles que des réflexions de certains chercheurs. La recension des écrits sur la question a laissé apparaître que les écrits étaient relatifs à la conception des enseignants sur le métier, sur la professionnalité des enseignants. Y égard à tout cela, nous pensons que la professionnalisation peut être abordé sous un autre angle. C'est pourquoi, nous pensons, qu'il est important, pour notre part, de traiter de la question sous l'angle de l'impact de la professionnalisation de la formation sur l'efficacité du travail pédagogique de l'enseignant. Nous voulons aborder ici les retombées de la construction des compétences par la formation sur la rentabilité pédagogique des enseignants. Pour cela, il y a lieu de relever l'apport spécifique, la valeur ajoutée de la formation à la professionnalisation des enseignants.

## 2.2 - LA THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET

Une recherche s'inscrit dans la perspective d'une filiation de référence qui lui assure objectivité et créativité. C'est ce nécessaire point de départ fondé sur les principes hypothétiques visant à l'explication générale d'un phénomène que l'on appelle théorie.

Pour comprendre l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel sur leur niveau d'efficacité professionnelle, nous avons opté de faire une analyse en fonction d'une théorie : la théorie sociologique des professions. Cette théorie renferme trois courants de pensée à savoir le fonctionnalisme, l'interactionniste et les courants critiques.

Pour notre étude, nous retenons deux d'entre eux, le fonctionnalisme et l'interactionniste. Il y a lieu de mentionner qu'à l'intérieur d'un même courant se trouve regrouper plusieurs auteurs qui ont, des pensées convergentes ou divergentes voire contradictoires selon le cas.

Pour notre étude, nous retenons deux grands penseurs des courants précédemment énoncés à savoir celui de Bourdoncle et de Wittorski. C'est en nous inspirant de leurs écrits que nous traiterons la question de l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants sur leur niveau d'efficacité professionnelle. Nous ferons d'abord ressortir les grandes articulations de leurs écrits sur la question, ensuite nous montrerons les limites et les objections portées à leur égard et enfin nous appliquerons celles-ci à notre contexte d'étude.

### 2.2.1 -L'approche sociologique et les méthodes sociologiques d'analyse du travail.

La sociologie est l'étude de la réalité sociale, des relations sociales humaines. L'approche sociologique s'intéresse aux relations entre les différentes composantes du système social. Cette approche est basée sur l'analyse des phénomènes sociaux en interactions ou en actions en situation innovante de pratiques professionnelles. Ces phénomènes sont repérés à partir de certains critères. Cette approche s'appuie sur les systèmes des sociétés.

Un système est un objet d'étude. On considère des éléments qui font système, distinctement des autres éléments qui font leur environnement. Selon Lugan (1993)

*« la démarche systémique consiste toujours (...) à isoler un certain nombre d'éléments, en privilégiant certains types de relations qui vont conférer à ce système une relative autonomie par rapport à un ensemble d'éléments plus vaste » (Lugan, 1993 : p.25)*

Pour BERTALANFY Von, le système est un complexe d'éléments en interaction.

L'utilisation du mot « système » confère aux éléments d'un ensemble ou aux idées auquel on l'associe une certaine logique, un ordre, etc. VIATEUR et DEOM (1984) évoquant les grands sociologues qui ont travaillé sur la notion du système, précisent

*« que ça soit Buckley, dont l'intérêt se situe au niveau des systèmes socio-culturels, Heneman qui se préoccupe de donner aux relations industrielles un cadre d'analyse, Berien dont la préoccupation première est de fournir une base systémique à la psychologie générale, Parsons qui insiste sur la nécessité de l'ordre ou Forrester dont l'intérêt se situe plus spécifiquement au niveau l'entreprise et de la prise de décision par le manager, on se rend bien compte que la notion d'ordre et d'organisation sont sous-jacentes à la définition même d'un système et, par le fait même, constituent des caractéristiques importantes de l'approche systémique. »*

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéresserons davantage aux interactions entre la professionnalisation de la formation et le niveau d'efficacité professionnelles des enseignants du secondaire. En d'autres termes, la professionnalisation de la formation a-t-elle des impacts significatifs sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad ?

Comme précédemment signalé, nous allons traiter la question en nous appuyant sur les courants sociologiques que sont le fonctionnalisme et l'interactionnisme. La définition de ces deux termes s'avère importants pour cerner le contour du sujet.

#### *-Le fonctionnalisme*

De nos jours, le fonctionnalisme est multiforme car il est employé en sociologie, en philosophie, en anthropologie, en linguistique, en architecture et en histoire.

Les origines lointaines de la notion de fonction apparaissent en mathématiques. Elle désigne toute correspondance entre deux classes d'objets et, plus spécialement, la relation entre deux variables ou entre deux classes de variables. Claude Bernard (1813-1878) la fait migrer en biologie. Elle lui sert à concevoir le dépassement de l'anatomie par la physiologie. La totalité organique n'est pas que la somme des appareils qui forment l'organisme, chaque appareil remplit une fonction qui concourt à l'équilibre de l'organisme.

La notion de fonction est reprise en sciences sociales, notamment par Herbert Spencer (1820-1903), en même temps que les notions d'organisme et de structure. Le fonctionnalisme

se développe à partir de l'idée de la totalité de la société conçue comme organisme, du rôle joué par les parties constituantes les unes par rapport aux autres ou par rapport à la totalité et de l'idée que ces rôles peuvent échapper aux acteurs et n'apparaître qu'au terme d'une analyse.

En sciences humaines et sociales, c'est dans les années 1930 que le fonctionnalisme prend corps à travers les travaux d'anthropologues et d'ethnologues comme Malinowski et Radcliffe-Brown et ensuite chez les sociologues. Les premiers conçoivent les sociétés sur un modèle qui présente des analogies avec les sciences de la nature, particulièrement la biologie. Ainsi, Malinowski et Radcliffe-Brown ont chacun sa propre doctrine. Radcliffe-Brown donne à l'ordre social un caractère normatif tandis que Malinowski y voit essentiellement la satisfaction de nos « besoins ». A propos, voici comment Bronislaw Malinowski perçoit le fonctionnalisme :

*« nous allons pouvoir définir la fonction avec une précision plus grande. Il est clair que nous devons l'aborder par le biais des concepts d'emploi, d'utilité et de rapport. En toute activité, on s'aperçoit que l'emploi d'un objet aux fins d'une conduite technique, juridique ou rituelle conduit l'être humain à satisfaire quelque besoin. On cueille des fruits et des racines, on prend du poisson, on chasse le gibier, on trait ou on abat le bétail pour approvisionner le garde-manger en brut »*

Le fonctionnalisme a atteint son âge d'or avec les travaux des Merton et Parsons avant de perdre de son aura dans la communauté sociologique. Il faut préciser que les deux grands auteurs qui l'ont fait connaître – c'est à-dire Parsons et Merton - ont eu des positions relativement différentes.

#### *-La sociologie de Parsons*

Le point de départ de l'analyse de Parsons est l'action, au sens large de conduite humaine. Parsons cherche à rendre compte de l'action en tant que construction intentionnelle. L'action est pensée comme le produit d'un acteur doté de ressources, qui effectue des choix finalisés et qui use pour ce faire des moyens matériels et symboliques. L'action sociale chez Parsons est le produit de choix individuel qui font sens pour l'auteur. Ces choix sont liés à un ensemble global de valeurs communes et s'inscrivent dans un réseau de normes constitutif de la structure de la société. On comprend mieux la définition que Parsons donne des systèmes d'action sociale dans la mesure où ces systèmes peuvent être compris à partir de la nature de

l'intégration reposant sur des valeurs communes « The Structure of Social Action ». L'étude de la structure consiste en la mise en évidence des relations et des modalités d'échange stables entre les acteurs. L'ensemble a du sens à la seule condition qu'il soit capable de saisir les connexions entre la structure étudiée et la totalité sociale au bon fonctionnement duquel concourt une structure. Parsons illustre ce point de vue en étudiant la famille américaine contemporaine. Elle possède trois caractéristiques : un système ouvert, multilinéaire et conjugal. A partir de cette étude, Parsons établit l'existence d'un rapport entre structure de la parenté et structure professionnelle. Le système comporte deux syndromes pathologiques : le fait que seul l'époux exerce une profession déterminante pour le statut de la famille relègue les mères et les épouses au rang de "ménagères", ensuite, puisque les valeurs de la société américaine conviennent mieux aux jeunes, les personnes âgées sont marginalisées.

Dans The Social System, Parsons définit le système social en tant que

*« pluralité d'acteurs individuels inclus dans un processus d'interaction qui se déroule dans une situation affectée de propriétés physiques. Ces acteurs sont motivés selon une tendance à rechercher un " optimum de satisfaction", et leur situation est définie et médiatisée par un système de symboles organisés par la culture à laquelle ils participent »* (Cité par Bourricaud, 1955 : p.89).

Pour Parsons, les structures du système répondent aux quatre fonctions suivantes:

D'abord la fonction de stabilité normative : la moins dynamique. Parsons la compare à la notion d'inertie en mécanique. Cette structure de socialisation assure "le maintien des modèles". Ensuite, la fonction d'intégration : elle établit le lien entre les éléments du système. Elle a une fonction de coordination entre les différends. C'est une fonction judiciaire. Puis, La fonction de poursuite de buts. Cette fonction est assurée par les structures politiques et enfin, la fonction d'adaptation : les structures économiques permettent l'adaptation. Elles sont étudiées par les sciences spécifiques : la psychologie sociale, la sociologie, la science politique, l'économie.

Ce système est nommé AGIL. Ce qui signifie adaptation pour A, goal attainment pour G, puis intégration pour I et enfin latent pattern maintenance pour L.

Des auteurs comme Lallement (1993) disent que le fonctionnalisme de Parsons peut être lu comme un triptyque dont le premier volet, axé sur la fondation d'une théorie de l'action, s'achève avec The Structure of Social Action (1937). Privilégiant progressivement la notion de système aux dépens de celle de structure, le second moment (the Social System,

1951, Workingpapers in the theory of Action) débouche sur une théorie plus générale de l'action qui met notamment en exergue l'existence de quatre fonctions primaires à la base de tout système social. La dernière partie, enfin, est consacrée à l'extension du paradigme vers des champs nouveaux (économique, politique et psychologique) ainsi qu'à la compréhension de l'évolution historique des sociétés. Mais Delas et Milly (2005), subdivisent en quatre sous-systèmes, interdépendants, classés selon un degré de complexité décroissant : le sous-système culturel; le sous-système social; le sous-système de la personnalité (psychique) et le sous-système de l'organisme (biologique ou adaptatif), le fonctionnalisme de Parsons.

#### *-La sociologie de Merton*

Merton a proposé une théorie fonctionnaliste modérée. Il est parti de la critique des travaux de Malinowski et a développé les notions de rôle et de statut. D'après Merton, le fonctionnalisme de Malinowski se résume en trois points à savoir l'universalité, la nécessité et la globalité.

La notion d'universalité fonctionnelle consiste, pour Malinowski, à affirmer que toute pratique, toute institution est fonctionnelle. Merton le réfute, argumentant qu'une telle approche n'aboutit qu'à des exercices intellectuels sans grand intérêt. S'il est toujours possible à l'analyste de trouver une fonction à une pratique, celle-ci n'est peut-être que le résultat de son désir d'en trouver. Le raisonnement fonctionnaliste doit donc être réservé à ce qui répond à un problème, un besoin, réel.

La notion de nécessité fonctionnelle consiste, pour Malinowski, en l'idée que toute pratique ou institution est nécessaire au fonctionnement de la société. Puisque la raison d'être des institutions est leur fonction pour le système social, une pratique qui n'est pas absolument nécessaire devrait disparaître. Selon Merton, il faut au contraire reconnaître que différentes institutions peuvent remplir des fonctions similaires. Il existe donc, dans un corps social, des équivalents fonctionnels, soit des pratiques ou institutions remplissant les mêmes fonctions et que les individus peuvent mobiliser indifféremment.

Enfin, Merton critique le postulat de globalité fonctionnelle selon lequel la culture doit être considérée comme un ensemble unifié. Il observe que les sociétés modernes sont pleines de contradictions, de groupes sociaux en désaccords. À ce titre, ce qui est fonctionnel pour un groupe ne l'est pas nécessairement pour la société ou pour un autre groupe.

Le modèle fonctionnaliste proposé par Robert K. Merton se veut donc plus souple. Merton soutient en effet que les sociologues doivent abandonner les théories globales pour produire des théories de moyenne portée, c'est-à-dire soutenues par des observations limitées à un domaine restreint de la vie sociale. Il rompt donc avec une vision trop intégrée et globale

de la société. Il montre ainsi qu'il existe des pratiques « dysfonctionnelles », c'est-à-dire perturbant le fonctionnement d'un système social. Il note également l'existence, pour une même institution, de fonctions manifestes et fonctions latentes, les fonctions manifestes étant celles que les individus cherchent à remplir, les fonctions latentes étant des résultats non intentionnels mais tout de même fonctionnels de l'action.

Pour Merton, le statut implique des rôles différents envers différentes personnes. Il nomme « rôle » l'ensemble des rôles qui sont associés à un statut donné. De la même façon, il nomme « statut » l'ensemble des statuts qu'un individu peut accomplir successivement. Enfin il appelle « conflit de rôle » la situation d'un individu qui doit faire face à des attentes différentes en même temps. Merton ne veut pas simplement montrer que la vie moderne implique l'existence de ces conflits, mais saisir comment la société cherche à les minimiser.

Ce mode de raisonnement, typique de la sociologie fonctionnaliste, consiste à prendre en compte des problèmes sociaux mais surtout à identifier les modes de fonctionnement susceptibles de les résoudre. Ces mécanismes sont les suivants : bien avant l'acquisition d'un statut, un individu « se socialise », c'est-à-dire prend connaissance des différents statuts existants dans sa société lorsqu'il rentre en contact avec des personnes les détenant. Merton appelle « socialisation anticipatrice » le mécanisme par lequel un individu cherche à intégrer un rôle qu'il ne possède pas encore. Il appelle « groupe de référence » le groupe qui sert de modèle à un individu dans sa socialisation et qui n'est pas nécessairement le sien. Merton note par ailleurs que si les individus changent plus souvent de statuts dans les sociétés modernes qu'auparavant, il n'en reste pas moins que les changements de statuts sont généralement progressifs et que les statuts que les individus empruntent successivement sont en relative continuité.

La société met en place des processus de sélections (au travers d'écoles, d'ordres, etc.) contrôlant l'acquisition d'un certain statut. Ces mécanismes permettent d'éviter que des individus puissent acquérir un statut qu'ils seront incapables de soutenir, ou encore des statuts incompatibles entre eux.

Enfin, lors de l'exécution d'un rôle, les partenaires d'un individu auront tendance à ramener l'individu vers son rôle s'il s'en écarte.

Merton s'appuyant sur la notion d'anomie de Durkheim qui comporte deux anomalies, la socialisation et la déviance, compare le comportement des individus à ces deux normes et valeurs.

Merton utilise la notion d'anomie élaborée par Durkheim pour analyser les comportements individuels non conformes. Il nomme anomie le décalage entre les buts

culturels appelés aussi valeurs et les moyens légitimes traduits par normes pour y accéder. Merton identifie à côté des actions « conformes » c'est-à-dire celles qui conduisent les individus à ajuster leurs comportements aux valeurs et aux normes de la société, quatre(4) types d'actions anomiques : l'innovation, le ritualisme, l'évasion et la rébellion.

L'innovation : c'est l'action par laquelle l'individu se conforme aux buts culturels valorisés dans sa société mais utilise des moyens illégitimes. A titre d'exemple on peut citer le banditisme : la personne reconnaît l'importance de l'argent mais ne pouvant y accéder légalement, utilise des moyens illégaux.

Le ritualisme : ici, la personne se conformes aux normes mais a perdu de vue les valeurs qui soutiennent ces normes. Merton illustre par la bureaucratie où les règles de fonctionnement deviennent érigées en règles absolues, au risque de rendre le traitement des cas individuels impossibles, alors que les règles ont été conçues pour permettre un traitement le plus efficace possible.

L'évasion : ici, la personne n'actualise plus ni les normes ni les valeurs de sa société. On peut évoquer ici le cas de la retraite.

La rébellion : la personne rejette les normes et valeurs de sa société mais en propose d'autres.

Cette analyse a permis à Merton de montrer qu'au sein du modèle fonctionnaliste se trouve des inégalités sociales. Il fait noter que si la réussite individuelle et l'ascension sociale sont des valeurs fortes de la société américaine, il n'est pas possible que tous les individus puissent les réaliser en même temps. La déviance apparaît comme le résultat des inégalités du fait que la société ne peut permettre qu'à une minorité de la population de vivre ce que tous enjoint de réaliser

Cette typologie a donc permis d'introduire dans le fonctionnalisme une attention à la dynamique sociale, à la contestation et aux inégalités.

### *2.2.2 -Les fondements théoriques de la profession*

La profession, d'après Dubar et Tripier (1998), s'inscrit dans trois grands courants théoriques : le fonctionnalisme, l'interactionnisme et les « nouvelles » théories des professions. Ces trois courants théoriques s'inscrivent dans deux grandes approches : la première sociologique et la seconde pédagogique.

### 2.2.2.1 L'approche fonctionnaliste des professions

Ce courant est né des travaux de deux chercheurs anglais : Carr-Saunders, un sociologue et Wilson, un historien. Selon ces deux chercheurs, « les professions impliquent une technique intellectuelle spécialisée, acquise au moyen d'une formation prolongée et formalisée et permettant de rendre un service efficace à la communauté » Dubar & Tripier (1998). C'est un mode de régulation économique et morale.

Dans l'approche fonctionnaliste, les professions sont perçues comme des entités indispensables aux sociétés avancées. Ici, la professionnalisation est d'abord et avant tout une recherche systématique et légitime de reconnaissance et de statut menée par un groupe occupationnel.

D'après la théorie fonctionnaliste élaborée par Parsons (1934), la profession se caractérise de manière objective par un ensemble d'attributs, valorisés dans les professions libérales (l'expertise, l'autonomie, la responsabilité du travailleur,...). S'inscrivant dans la même perspective, Chapoulié (1973) dégagait, d'une analyse des travaux fonctionnalistes sur les professions, cinq attributs permettant de définir le « type-idéal » de la profession :

- *« Le droit d'exercer suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés.*

- *[...] La profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci.*

- *Le contrôle est généralement reconnu légalement, et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales.*

- *Les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où [...] leurs membres partagent des « identités » et des intérêts spécifiques.*

- *Les revenus, le prestige, le pouvoir des membres des professions sont élevés : en un mot ils appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes »*

*En 1964, G. L. Millerson a établi une liste des caractéristiques qui seraient propres aux professions. Celles-ci sont :*

- 1) des compétences (skills) basées sur un savoir théorique;*
- 2) une éducation et un entraînement à l'emploi de ces compétences;*
- 3) une évaluation systématique de la possession de ces compétences;*
- 4) un code de conduite qui assure l'intégrité du professionnel;*
- 5) la prestation d'un service pour le bien public;*
- 6) le regroupement des membres sous la forme d'une association professionnelle.*

Ce dernier critère, selon lui, peut être utilisé pour mesurer le degré de professionnalisation d'une occupation; la professionnalisation pouvant être définie minimalement comme : *«le processus par lequel des personnes exerçant un travail tentent de définir, de protéger et si possible d'étendre les frontières de leur domaine d'activité, c'est-à-dire de leurs actes et de leur clientèle»* (Laliberté, 1979). Ces propositions résument bien l'approche fonctionnaliste des professions, laquelle s'est fortement inspirée des thèses de Parsons et de l'ouvrage classique de Carr-Saunders et Wilson *The Professions* (1933).

Des auteurs comme Carbonneau, Van der Maren et Huberman montrent dans quelle mesure l'enseignement répond aux critères énoncés précédemment. Ainsi, Carbonneau (1993) résume ces critères en quatre dimensions. Les deux premières sont relatives respectivement à l'acte professionnel (spécificité, activité intellectuelle, altruiste) et à la formation (longue, universitaire, scientifique) tandis que les deux dernières le contexte de pratique (manque d'autonomie et de responsabilité) d'une part et d'autre part, l'insertion sociale (non garantie par une corporation, un ordre, une association...). Il estime que "si les deux premières dimensions paraissent pouvoir s'appliquer aux enseignants sans trop de difficultés..., il n'en va pas de même pour les deux dernières". Quant à Van der Maren (1993), il fait constater à propos du critère d'autonomie et de responsabilité que "l'exercice du métier est actuellement encadré par tant de normes, de règlements, de programmes et de lois que les enseignants ne disposent pas de la marge de manœuvre minimale typique de l'exercice autonome et responsable d'une profession". Abordant dans la même perspective, Huberman (1993) procède à l'analyse en fonction de trois caractéristiques de l'enseignement que les professions libérales ne remplissent pas : l'organisation et la formation ou des savoir-faire dominant, une supervision et un contrôle effectués par des supérieurs (inspecteurs), des tâches codifiées (grille horaire, programme...).

La position fonctionnaliste se distingue des autres approches en ce qu'elle repose sur deux affirmations fondamentales (Goode, 1957; Wilensky, 1964) : *«d'une part les professions forment des communautés unies autour des mêmes valeurs et de la même "éthique de service", d'autre part leur statut professionnel s'autorise d'un savoir "scientifique" et pas seulement pratique»* (Dubar, 1991, p. 140, c'est l'auteur qui souligne). Il s'agit en somme d'identifier les caractéristiques et la structure distinctive des professions.

L'approche fonctionnaliste, *«essayant de construire les professions à partir de la nature et de l'importance de leur contribution sociale»* (Bourdoncle, 1993), apparaît comme

la première tentative sérieuse pour faire de la profession un objet théorique digne de ce nom. Les chercheurs qui s'en réclament ont mis en évidence non seulement la fonction sociale régulatrice que les professions exercent à travers la prestation des services qu'elles rendent mais aussi la fonction socialisatrice qu'elles accomplissent auprès de leurs membres. En somme, cette approche a en quelque sorte construit, sous la forme d'une suite de traits caractéristiques, un type idéal des professions lequel trouvait, selon elle, son accomplissement ultime dans les professions libérales.

La principale critique adressée à cette approche sera de ne pas avoir problématisé le discours que tiennent les professions sur elles-mêmes. Bien au contraire, les fonctionnalistes ont plutôt systématisé ce discours : *«l'analyse sociologique se limitait à entériner les critères de reconnaissance des professionnels socialement et juridiquement admis, sans se donner les moyens de saisir les fondements sociaux de l'existence du fait professionnel»* (Paradeise, 1988). Ainsi, échouant dans leur rôle de critiques du sens commun, ils s'en sont plutôt fait les portes paroles, aidant par la même occasion les professions à légitimer leur position sociale et les privilèges - notamment financiers - qui s'y rattachent.

#### 2.2.2.2 -L'approche interactionniste

L'approche interactionniste se démarque de la sociologie du travail trop intéressée par l'industrie et du point de vue de Parsons qui se contente de reprendre les représentations sociales des professions. *« Contrairement au fonctionnaliste qui privilégie l'enjeu de l'organisation sociale, la posture interactionniste valorise les professions (métiers, emplois) comme des formes d'accomplissement de soi. L'activité professionnelle de n'importe qui doit être étudiée comme un processus biographique et même identitaire. Hughes a plusieurs fois écrit que c'était la personne elle-même qui était la mieux placée pour décrire et analyser son travail. Celui-ci s'inscrit dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet de comprendre comment un sujet humain en est arrivé à faire ce qu'il fait »* Dubar & Tripier (1998).

Les tenants de ce courant ont procédé à des analyses et des comparaisons entre les activités ayant le statut de profession et celles qui ne l'avaient pas, par exemple en centrant « la comparaison entre le symbole représenté par la notion de profession, avec toutes ses dimensions valorisées, à la manière dont les activités qui se prétendent telles sont conduites » (Bourdoncle, 1991 : 94, 73-91.).

L'approche interactionniste se représente les professions comme des groupes occupationnels qui «*négoçient sur le terrain d'une pratique les conditions et les termes de celle-ci, structurent leurs rapports avec une clientèle et produisent à la fois un service et une idéologie qui légitiment le mandat que ces groupes réclament de la société*» (Perron, Lessard, Bélanger, 1993). Dans ce cas, la professionnalisation sera le processus d'établissement d'un service et d'une idéologie qui légitiment la recherche d'autonomie et de reconnaissance sociale d'un groupe occupationnel.

S'appuyant sur Dubar & Tripier, Philippot (2008) fait remarquer que l'interactionnisme sur la profession se construit autour de quatre axes :

1. *Les groupes professionnels (occupational groups) sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence ;*

2. *La vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie (turning points) ;*

3. *Les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques (careers) de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et l'environnement ;*

4. *Les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales.*

*Certains y parviennent mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division morale du travail et à leur capacité de se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur »* (Philippot 2008 : p. 96).

Les interactionnistes ont soigneusement évité le piège dans lequel sont tombés les fonctionnalistes à savoir, définir la nature des professions. À ce propos Freidson (1984) rappelle les raisons expliquant la difficulté à s'entendre sur une définition commune : le terme est appliqué à des métiers très divers (médecin, avocat, mais aussi bibliothécaire et travailleur social, etc.); les méthodes pour établir la définition sont également diverses (par exemple, les fonctionnalistes décident a priori que telle occupation est une profession et tentent ensuite de dégager les traits qui la caractérisent); enfin des intentions et des finalités commandées par des intérêts particuliers ne sont souvent pas étrangères aux définitions données. Plutôt que de

tenter de caractériser les professions par rapport aux métiers, les interactionnistes établiront leurs analyses sur le postulat suivant : peut être définie comme une profession, toute activité qu'une société reconnaît formellement comme telle. Ce postulat aura deux conséquences méthodologiques. D'abord, il n'est désormais plus possible d'étudier les professions à partir de leurs fonctions macrosociales. Il s'agit plutôt de mettre à jour et d'analyser les attributs et les fonctions que les professions réussissent à imposer comme légitimes et mesurer l'écart avec les occupations non professionnelles. Ensuite, le discours sur les professions ne peut plus être accepté comme un récit de nature mais doit être étudié comme une argumentation qui est parvenue à persuader le public de la justesse de ses vues. Les sociologues interactionnistes prennent donc vis-à-vis du phénomène des professions, une position essentiellement constructiviste : *«les individus constituent leur réalité en catégorisant le monde à leur gré et en imposant aux autres leur définition de la situation»* (Bourdoncle, 1993).

Les auteurs de ce courant sont arrivés à la conclusion que c'est la capacité des membres à faire reconnaître par la société leurs prétentions : c'est donc quand un métier est apte à afficher son mandat vis-à-vis de la société, c'est-à-dire à se voir reconnaître une compétence orientée vers l'ensemble de la société, qu'une profession apparaît et est reconnue comme telle » (Maroy et Cattonar, 2002) qui fonde l'interactionnisme.

D'après les analyses de Hughes (1958, 1966), ce courant comporte des critères tels que :

- *l'existence d'un corps de savoirs "coupables" délégués à un groupe autorisé à en user ; ce critère tourne ainsi autour des notions de licence (diplôme) et de mandat ;*

- *l'existence d'une structure organisationnelle destinée à « protéger le secret (les savoirs) et de réactiver régulièrement la licence et le mandat » (Dubar, 1991),*

- *et enfin, un critère plus virtuel, lié à aux significations et aux valeurs induites par le travail et concourant ainsi à l'émergence et le développement d'une certaine philosophie.*

Cette position constructiviste a contribué à relativiser les thèses fonctionnalistes. Selon l'approche interactionniste ce qui distingue les professions ce n'est pas tant leur savoir spécialisé et rationalisé ou leur esprit altruiste de service à la communauté, mais en réalité leur capacité à se faire reconnaître par la société un statut et des privilèges particuliers. Ce sera justement ce que montreront avec force détails Becker (1962) et Hughes (1958). Le premier révélera que la conduite réelle des professionnels est loin de répondre aux critères supposés les distinguer des autres travailleurs. Afin de démasquer leurs prétentions, le second

comparera certaines professions socialement reconnues à d'autres activités qui se voient refuser ce statut. L'approche interactionniste a aussi le mérite de faire clairement ressortir les privilèges que s'arrogent les professions. Jouissant d'une reconnaissance sociale particulière, celles-ci s'en servent pour obtenir le monopole sur la formation et l'exercice d'une activité. Cette situation permet aux professions de définir presque sans intervention extérieure le sens social de leur activité et, partant, de déterminer ce qui est souhaitable ou non pour leurs clients et la société en général. Par exemple, la profession médicale est la seule instance pouvant légalement décréter que telle série de symptômes constitue une maladie particulière (Freidson, 1984).

Bien qu'ils aient apporté un vent frais salubre dans le monde de la sociologie des professions, les interactionnistes ne sont pas au-dessus de tout reproche. Par exemple, leur approche plus illustrative et suggestive que démonstrative, oublie trop souvent les dimensions historiques du processus de professionnalisation et reste limitée à une vision interactive - le face-à-face entre le praticien et son client - qui escamote les structures de pouvoir sous-jacentes au phénomène des professions.

**DEUXIÈME PARTIE**  
**CADRE METHODOLOGIQUE**

Cette partie se propose de jeter les bases méthodologiques de l'investigation. Il s'agit de définir le type d'étude, de présenter et de décrire la population, d'évoquer la constitution de l'échantillon, la technique de collecte des données ainsi que les méthodes statistiques y afférentes pour une analyse objective des impacts de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad. Elle comporte deux chapitres : la première décrit l'approche méthodologie utilisée. Quant au second chapitre, elle présente le terrain de recherche.

## **CHAPITRE 3 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE**

Ce chapitre est consacré à la méthodologie de l'étude. Nous entendons par méthodologie la façon de faire requise établit selon les exigences de la démarche scientifique. La démarche que nous avons choisie est aprioriste c'est-à-dire que nous sommes partis sur le terrain avec des questions de recherche auxquels nous avons soumis des faits. Le présent chapitre consiste à présenter les procédures que nous avons adoptées pour vérifier les questions de recherche. Les différentes opérations mises en œuvre sont :

- 1- Rappel du cadre théorique
- 2- Rappel des questions de recherche ;
- 3- Détermination du type de recherche ;
- 4- Sélection des sujets ;
- 5- Choix des instruments de collecte des données et des techniques d'analyse.

### **3.1 -RAPPEL DU CADRE THÉORIQUE**

La problématique de notre recherche repose sur les travaux de Wittorski (2007) et de Bourdoncle (2000).

Selon Wittorski (2007), il y a six voies de professionnalisation correspondant au plan des dispositifs, à des cultures distinctes de travail, de recherche (recherche classique, recherche-action...) et de formation (formation magistrale, formation alternée, formation sur le tas, accompagnement...) et, au plan des dynamiques de développement professionnel des personnes, à des configurations distinctes d'apprentissage/développement (apprendre dans l'action, depuis une réflexion sur l'action, par assimilation-intégration,...). Ce qui suppose que la professionnalisation de la formation doit articuler formation et développement des compétences pour un meilleur rendement. Autrement dit, la finalité de la professionnalisation semble viser l'adéquation entre formation et travail pour une rentabilité plus grande.

D'après cette analyse de la professionnalisation, il ressort que la professionnalisation se résume comme la fabrication d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation. Ce point de vue est repris et approfondit par Bourdoncle (2000) qui pense que la professionnalisation se situe à plusieurs niveaux : de l'activité, du groupe qui exerce cette activité, des savoirs, des personnes qui exercent également cette activité et de la formation.

Cette dernière est supposée influencer les pratiques et par conséquent avoir des retombées bénéfiques et pour la personne et pour l'entreprise : « Professionnaliser une formation, c'est la construire de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée. » Bourdoncle (2000)

Or, on constate que dans certains contextes l'aspect qui est mis en exergue est la professionnalisation de la formation. Dans le cas du Tchad par exemple, la professionnalisation de la formation dans l'enseignement secondaire technique et professionnel bien qu'elle soit effective ne contribue pas de façon significative aux changements des pratiques pédagogiques. Les enseignants dans la grande majorité éprouvent encore des difficultés à promouvoir l'apprentissage. C'est ce qui explique le taux élevé de l'échec scolaire (24%). Ce qui signifie que sur dix enfants qui entre dans l'enseignement technique, à peine trois achève le cycle scolaire.

### **3.2- FORMULATION DE LA QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE**

Au regard de l'analyse théorique qui précède, la question principale de recherche que nous avons posée est la suivante : « *quel est le degré d'impact que la formation professionnelle donnée à l'ISSED exerce sur le niveau d'efficacité des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad?* »

En d'autres termes : « est-ce que le degré d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être en matière d'enseignement a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelles? » ; « Est-ce que le degré de la mise en œuvre des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être acquis a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle? » Ou encore « est-ce que le degré des pratiques développées par les enseignants ont un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle? ». Cette question principale met en relation deux phénomènes de l'éducation : la professionnalisation de la formation et niveau d'efficacité professionnelle qu'il faut définir.

### **3.3 – THÈME DE RECHERCHE**

#### *3.3.1- la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel*

La définition opératoire de la professionnalisation de la formation se fait en termes de niveau d'indicateurs et d'indices. Il s'agit des référents empiriques qui sont des concepts opératoires, référents empiriques par lesquels nous observons directement les différentes manifestations de la professionnalisation de la formation. Ces référents empiriques rendent ces manifestations repérables. Les indices reconnus pertinents pour la recherche, sont identifiés et constituent l'ensemble des indicateurs de l'étude. Ceux-ci renseignent sur les questions de recherche que nous abordons et jalonnent l'espace de la réalité de la recherche. Ils prennent la forme de comportements, d'attitudes ou des témoignages oraux ou écrits. Le tableau ci-après présente les différentes opérations que nous avons identifiées au regard de la théorie explicative.

Chaque niveau du sous-thème peut varier, en termes de modalités. Nous en avons identifié trois : Tout à fait pertinent, pertinent et pas du tout pertinent. Un niveau de la professionnalisation sera tout à fait pertinent lorsqu'il permet de rendre compte de façon explicite de la professionnalisation de la formation (s'il est situé dans l'intervalle entre 75 et 100%). Lorsqu'on le situe à l'intervalle entre 50 et 75%, on qualifie de pertinent et en deçà de 50 %, on le qualifie de pas du tout pertinent.

**Tableau 3 : La définition opératoire de la professionnalisation de la formation**

Niveaux	Indices	Indicateurs	Modalités
1-Acquis de formation	Enseignements	fondamen taux, professionnels Transversaux	Tout à fait pertinent,
	Savoirs essentiels	Savoirs, savoir faire savoir être	
2- Mise en œuvre des acquis de formation	Construction d'une séquence d'enseignement	composantes de la séquence d'enseignement	Pertinent,  Pas du tout pertinent.
	Animation d'une séquence d'enseignement	Processus de la mise en œuvre	
	Evaluation d'une séquence d'enseignement	paramètre s de l'évaluation	
3-qualité des pratiques	Contextualisation des enseignements	Principe d'adaptation	
	Prise en compte des styles d'apprentissages de chaque apprenant	Ajusteme nt Style d'enseignement, style d'apprentissage	
	Collaboration et coopération avec les collègues	Travail en équipe	

Chaque paramètre ou niveau de professionnalisation peut être apprécié selon la grille suivante : tout a fait pertinent, pertinent ou pas du tout pertinent.

Le niveau est tout a fait pertinent lorsque les trois indicateurs peuvent être identifiés de façons exhaustives, tout a fait explicite c'est-à-dire sans équivoque. En cas de nuance, le niveau peut être pertinent ou pas du tout pertinent.

### 3.3.2- Le niveau d'efficacité de l'enseignant

Ce sous-thème a été opérationnalisé en termes d'indicateurs et d'indices.

La définition opératoire du niveau d'efficacité se fait en termes d'indicateurs et d'indices. Les principaux indicateurs sont la définition des objectifs de la séquence, la construction de la séquence, la programmation de la séquence, la gestion du bon déroulement de la séquence, l'évaluation de la séquence et l'identification des facteurs bénéfiques à la réussite de l'élève ou encore à la performance des élèves.

Le niveau d'efficacité peut varier selon que ces paramètres ne sont pas pris en compte par l'enseignant. Ainsi, il peut être très élève, élevé, moyen ou faible. L'efficacité de l'enseignant renvoie à la réussite scolaire des apprenants qu'on peut observer à travers une échelle exprimé ici en termes de taux de réussite. Le taux de réussite est très élevé lorsqu'on peut le situer entre 90 et 100%. Elevé, lorsqu'il se situe entre 70 et 89%, moyen entre 50 et 69% et enfin et deçà de 50%, faible. Le tableau ci-après présente l'opérationnalisation de ce sous-thème.

Tableau 4: La définition opératoire de l'efficacité de l'enseignant.

Thème	Sous-thème	Indicateurs	Indices	Modalités
<b>Niveau d'efficacité</b>	Efficacité de l'enseignant	Planification des enseignements	modalités d'organisation des séquences (par contenu, par objectif, par compétence) Séquence didactique	Très élevé,  Elevé,  Moyen,  Faible.
		Identification des comportements impliqués dans chaque contenu	Produits de l'apprentissage	
		Evaluation	Contrôle des prérequis Techniques d'évaluation Rémédiation/renforcement	

### 3.2.4 – Sous thèmes de l'étude

Au regard des tableaux n°3 et n°4 qui précèdent, nous pouvons faire ressortir les principaux sous-thèmes de l'étude.

Sous thème n°1 : Le niveau d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Sous thème n°2 : Le niveau de mise en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Sous thème n°3 : La qualité des pratiques pédagogiques

Sous thème n°4 : L'efficacité de l'enseignant.

### 3.4 – TYPE DE RECHERCHE

Cette recherche combine à la fois deux paradigmes : le paradigme descriptif et le paradigme compréhensif parce que l'étude aborde un phénomène éducatif complexe. Ce phénomène est le niveau d'efficacité. D'après RAYNAL et RIEUNIER (2010 : p.20),

*« les enseignants efficaces ont des objectifs clairs et des outils d'évaluation congruents avec leurs objectifs et avec les situations d'apprentissage qu'ils proposent, ils évitent les digressions. Ils utilisent du matériel, objet réel, images, tableaux récapitulatifs, afin de focaliser l'attention des apprenants sur les éléments pertinents par rapport à l'apprentissage visé et changent fréquemment de support pour maintenir la motivation. Ils fournissent en permanence un feedback spécifique aux réponses apportées, feedback qui permet à l'élève de corriger lui-même ses erreurs ».*

Le paradigme descriptif vise à décrire des phénomènes ou une situation. Dans le cas des enseignants du secondaire technique et professionnel, il vise à décrire les différents paramètres à mettre en œuvre pour montrer le niveau l'efficacité de l'action pédagogique de l'enseignant. En effet, pour que l'action pédagogique soit efficace, elle doit respecter les normes pédagogiques et didactiques qui passent par un certain nombre de critères à savoir la définition des objectifs, la vérification des prérequis des apprenants, l'utilisation des supports pédagogiques, le déroulement des cours, les évaluations des apprentissages sous les différentes formes. Il s'agit pour l'enseignant de mobiliser les quatre domaines de compétence à savoir les compétences relatives à la disciplines à enseigner, celles relatives à l'intervention

pédagogique, puis celle qui correspondent à la conduite de la classe et aux relations avec les élèves et enfin les compétences complémentaires.

Le paradigme compréhensif recherche le sens des faits et non l'explication car celle-ci en cacherait le sens. Il utilise l'attitude phénoménologique qui s'efforce d'expliquer le sens que le monde objectif des réalités a pour les hommes dans leur expérience quotidienne. Par le paradigme compréhensif nous cherchons le sens de l'efficacité de l'action pédagogique et didactique de l'enseignant tant par les données quantitatives provenues des questionnaires que par les données qualitatives issues des entretiens et du focus group. En effet, la recherche de l'efficacité de l'enseignant du secondaire technique et professionnel vise à améliorer le rendement du système éducatif tchadien.

Cette recherche a opté pour la triangulation qui consiste à employer une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène (fortin, 1996). Dans cette perspective, la triangulation s'est opérationnalisée selon trois types lesquels ont été appliqués dans notre recherche.

La triangulation des données. Nous avons pris en considération la nature des sujets auprès des quels nous avons prélevé nos informations. Ici, la triangulation est liée aux personnes susceptibles de nous donner les informations attendues. Il s'agit notamment des anciens élèves-professeurs de l'ISSED qui exercent aux lycées techniques commerciaux de Moundou et des N'djaména, des administrateurs de ces deux établissements à savoir les proviseurs, les censeurs et les surveillants généraux ; des élèves de ces établissements et enfin des formateurs de l'Institut Supérieur de Sciences de l'Education de N'djaména.

La triangulation des théories. Nous avons pris en considération la relation entre le problème de l'étude et le cadre théorique lequel fait appel à des points de vue variés mais nous permettant d'établir des relations de correspondance, de dépendance voire d'opposition. En effet, nous avons inscrit la recherche dans le champ théorique de la sociologie des professions. Il convient de rappeler que dans ce champ, trois courants de pensée conflictuels se disputent la notion de profession. Il s'agit notamment du courant fonctionnaliste, interactionniste et critique. Nous nous sommes appuyés sur la théorie de Bourdoncle (2000) qui spécifie que la professionnalisation peut se situer à cinq niveaux à savoir la professionnalisation de l'activité, la professionnalisation du groupe exerçant l'activité, la professionnalisation des savoirs, la professionnalisation des personnes exerçant l'activité et la professionnalisation de la formation. Nous avons privilégié dans cette étude la professionnalisation de la formation. La professionnalisation de la formation consiste à

construire la formation de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée.

La triangulation des méthodes où pour un même objet la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel, différentes méthodes ont été employées pour recueillir les informations et en extraire un sens. Il s'agit précisément dans notre cas, des questionnaires, des entretiens avec un guide et des focus group.

La triangulation par combinaison des niveaux d'analyses. Elle vise l'utilisation de plusieurs niveaux d'analyse pendant l'examen des données et l'interprétation des résultats. Dans le cas de cette étude, on peut distinguer des niveaux d'analyse concernant les thématiques ainsi que les sujets de l'étude.

**Tableau 5 : Récapitulatif des questions, des indicateurs, des indices, des modalités, des items et des outils d'analyses des données**

Question générale	Questions de recherche	Indicateurs	Indices	Modalités	Items	Outils d'analyser des données
<i>Quel est le degré d'impact que la formation professionnelle donnée à l'ISSED exerce sur le niveau d'efficacité des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad ?</i>	<b>QS 1</b> : Dans les situations d'enseignement/apprentissage, est-ce les acquis de formation sont identifiables en termes de compétences professionnelles ?	Les différents enseignements	Fondamentaux Professionnels Transversaux	Tout à fait pertinent, <b>pertinent</b> , pas du tout pertinent	1, 2, 3, 4	Questionnaires Entretien Focus group
		Types d'évaluation	Diagnostique Formative Sommativ Pronostique	Tout à fait pertinent, pertinent, pas du tout pertinent	1, 2, 3, 4	Questionnaires Entretien Focus group
		Types de remédiation / renforcement	Intégrée / Institutionnalisée Spécialisée/ Ciblée	Tout à fait pertinent, pertinent, pas du tout pertinent	1, 2, 3, 4	Questionnaires Entretien Focus group
	<b>QS2</b> : Le transfert des savoirs acquis par les anciens élèves professeurs de l'ISSED est-il effectif sur le terrain en termes de construction, d'animation et d'évaluation des séquences pédagogiques ?	Construction d'une séquence d'enseignement	<b>Niveau</b> <b>Objectifs</b> <b>Durée</b>	Tout à fait pertinent, pertinent, pas du tout pertinent	5, 6, 7	Questionnaires Entretien Focus group
		Animation d'une séquence d'enseignement	<b>Activités</b> (enseignant, élève) <b>Supports pédagogiques</b>	Tout à fait pertinent, pertinent, pas du tout pertinent	5, 6, 7	Questionnaires Entretien Focus group
		Evaluation d'une séquence d'enseignement	<b>Sortes d'épreuve</b> <b>Construction d'épreuve</b>	Tout à fait pertinent, pertinent, pas du tout pertinent	5, 6, 7	Questionnaires Entretien Focus group
	<b>QS3</b> : Est-ce que les pratiques pédagogiques développées par les anciens	Contextualisation des enseignements	Principe d'adaptation	Tout à fait pertinent, pertinent, pas du tout pertinent	8, 9, 10	Questionnaires Entretien Focus group
		Styles d'enseignement	Pédagogie traditionnelle	Tout à fait pertinent,	8, 9, 10	Questionnaires

	élèves professeurs de l'ISSED, ont un impact significatif sur leur niveau d'efficacité professionnelle ?		Nouvelles Approches Pédagogiques	pertinent, pas du tout pertinent		Entretien Focus group
		Collaboration et coopération avec les collègues	Travail en équipe	Tout à fait pertinent, pertinent, pas du tout pertinent	8, 9, 10	Questionnaires Entretien Focus group

## **CHAPITRE 4 : LE TERRAIN D'INVESTIGATION : DEUX RÉGIONS ABRITANT DEUX ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL**

Ce chapitre est consacré à la présentation des sites de l'étude. La description des sites est indispensable afin que les conditions qui sous-tendent la recherche soient parfaitement connues. Nous présentons les lieux où se sont déroulées les enquêtes, la population et l'échantillon de l'étude, les instruments de collecte des données, les techniques et les méthodes d'analyse des informations collectées.

### **4. 1 – SITE DE L'ÉTUDE**

Pour la présente étude, nous avons retenu deux sites : le Lycée Technique Commercial de Moundou (LETCOM) et le Lycée Technique Commercial de N'djaména (LETCON).

#### *4. 1.1- Justification du choix de deux établissements*

Notre étude concerne deux établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel public au Tchad. Il s'agit du Lycée Technique Commercial de N'djaména et du Lycée Technique Commercial de Moundou. Ces deux établissements sont situés respectivement le premier au centre du pays et le second à l'extrême sud. Ces établissements sont situés dans deux grandes villes stratégiques du pays : le premier dans la capitale, 'poumon' politique et économique du Tchad et le second dans la troisième ville économique du pays.

Pourquoi avoir choisi de travailler dans ces deux établissements ? Plusieurs raisons ont milité pour le choix de ces établissements :

- D'une part, les Lycées Techniques Commerciaux de Moundou (LETCOM) et de N'djaména (LETCON) font partis des plus grands établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel au Tchad tant par le nombre d'élèves qu'ils accueillent que par leur ancienneté.

Sur le plan des effectifs, le lycée technique commercial de N'djaména a accueilli pour l'année scolaire 2011-2012, 1722 élèves, après 57 années de création. Pour la même année, celui de Moundou a accueilli 903 élèves. Il faut signaler qu'en 2012, le LETCOM a une existence de 35 ans.

Historiquement, d'après Ndigmbayel (2010 : p.25)

*« les premières écoles techniques et professionnelles apparaîtront (...) avec la création d'un Service de l'Enseignement en 1941. Il aura l'École de métier de*

*Fort-Archambault, créée en juin 1944 qui forme en trois (3) ans les candidats au CAP. Les sections d'apprentissage de Fort-Lamy et de Moundou étaient créées dans les années 1950 et qui comptaient respectivement vingt six (26) et vingt cinq (25) élèves en 1956. Il a été créé à Fort-Lamy quelques années plus tard c'est-à-dire en 1957, un Centre de Formation Professionnelle Technique avec vingt deux (22) élèves. »*

On peut conclure que les deux lycées commerciaux sont parmi les deux premiers établissements techniques et professionnels du pays.

- D'autre part, ces deux établissements ont une longue expérience sur le plan de l'organisation pédagogique. En effet, ceux-ci sont parmi les premiers qui ont accueilli et continuent à accueillir les lauréats de l'ISSÉD. Par conséquent, ils sont mieux situés pour nous fournir des informations fiables sur ces derniers. Ils ont des archives qui nous ont permis de collecter les informations afférentes à notre travail.

Bien que disposant du personnel qualifié, issu des écoles professionnelles, le taux de réussite dans ces établissements aux examens officiels, en l'occurrence au Baccalauréat de l'enseignement du second degré, est relativement faible (41,03% toutes séries confondues pour le LETCON en 2011 et 24,83% toutes séries confondues pour le LETCOM en 2012). Ces résultats sont contradictoires au regard du niveau de qualification des enseignants et c'est ce qui nous a amené à entreprendre cette étude pour mieux comprendre ce phénomène c'est-à-dire l'inadéquation entre la qualification et la compétence des enseignants de ces établissements.

#### *4.1.2– Présentation et description des établissements*

##### *4.1.2.1 – Le Lycée Technique Commercial de N’djaména (LETCON)*

###### *4.1.2.1.1- Historique*

Créé en 1955 suite à la Conférence de Brazzaville de 1944 préconisant les Cadres Moyens d’administration, l’actuel Lycée d’Enseignement Technique Commercial de N’djaména (LETCON) a connu plusieurs dénominations à savoir :

Ecole de Formation professionnelle et Technique en 1955

Collège d’Enseignement Commercial en 1961

Lycée Technique Commercial en 1966

Lycée d’Enseignement Technique Commercial de N’djaména (LETCON) en 1987

Le lycée accueillait les élèves en 6ème en les préparait au Certificat d’Aptitude Professionnel (CAP) et au Brevet d’Etude Professionnel (BEP). A partir de 1966, deux (2) cycles ont vu le jour : un cycle de trois (3) ans préparant au Baccalauréat des techniciens (TAS et TGC) et Baccalauréat des Sciences Sociales (Séries B). La série B a été supprimée au profit de la série G3 (techniques commerciales)

###### *4.1.2.1.2-Situation géographique*

Situé au quartier Sabangali dans le 3ème arrondissement, le LETCON est limité au nord par l’avenue Mobutu et le Lycée Félix Eboué (LFE), à l’est par la villa servant de logement administratif, à l’ouest par l’Office National de Radio et Télévision (ONRTV) et au sud par un espace vide. Le LETCON est l’un des grands établissements de la ville.

Il dispose de six (6) bâtiments dont quatre (4) à deux (2) étages et les deux (2) autres à un (1) seul étage et des salles spécialisées à savoir : une salle de dactylographie ; une salle d’informatique et une salle de bibliothèque.

#### 4.1.2.1.3- Présentation du personnel

##### 4.1.2.1.3.1 - personnel administratif

Tableau n°6 : Le personnel administratif du LETCON en 2010-2011

Dénomination	Hommes	Femmes	Total
Proviseur	01		01
Censeurs	02		02
Chef de travaux	01		01
Intendants	02		02
Surveillants	04		04
Secrétaire	01		01
Bibliothèque	04		04
Personnel d'appui	02	01	03
Total	15	01	16

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCON 2010-2011

Le personnel de la direction est majoritairement masculin (15/16). On y identifie une absence quasi-totale des femmes au niveau de poste de gestion. Cette absence quasi-totale de femmes trouve son explication dans « la culture » en Afrique en général et au Tchad en particulier. Selon une étude d'André RUKATA (1996) sur la problématique du genre en République Démocratique du Congo, l'auteur révèle que « la culture » a assimilé la femme qui travaille à une femme « légère ou peu soumise ». En effet, pendant la colonie, d'après cette étude, la femme ne pouvait pas obtenir du travail, même domestique, auprès des blancs car à l'époque on estimait que toutes les servantes sont, au sens congolais du terme, des conjointes du maître. On n'admettait pas qu'une femme limite ses services au travail de mains. Au regard de cette conception mettant en exergue la domination masculine, l'homme devait être partout au côté des blancs même dans leurs cuisines, et cela pour souligner son emprise sur la femme mais aussi pour marquer l'émergence de la nouvelle société congolaise occidentalisée.

**Tableau n°7 : personnel administratif du LETCON en 2011-2012**

Dénomination	Hommes	Femmes	Total
Proviseur	01		01
Censeurs	02		02
Chef de travaux	01		01
Intendant	01		01
Surveillants	06		06
Secrétaire	01		01
Bibliothèque	01	02	03
Personnel d'appui	03	00	03
Total	16	02	18

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCON 2011-2012

Le personnel administratif est majoritairement composé des 18 responsables dont seize (16) hommes et deux (02) femmes. La distribution laisse apparaître que les femmes sont employées surtout comme personnel d'appui (bibliothèque). Les postes de commandement et de gestion administrative, pédagogique et financière sont affaires d'hommes.

#### 4.1.2.1.3.2 -Le personnel enseignant

**Tableau n°8 : Le personnel enseignant du LETCON en 2010-2011**

Type d'enseignant	Enseignement technique			Enseignement général			Total général
	H	F	T	H	F	T	
Permanent	42	11	53	18	06	24	77
Contractuel	01	00	01	01	01	02	02
Bénévole/vacataire	08	00	08	05	00	05	13
Totaux	51	11	62	24	07	30	93

Source : Rapport de fin d'année de 2010-2011

Lorsqu'on s'intéresse au personnel enseignant du LETCON, notamment dans les départements de TQG et de TAS, on observe que sur 93 enseignants, l'enseignement

technique compte 62 et l'enseignement général 31. En poursuivant l'analyse, la distribution laisse apparaître que le personnel permanent est dominant quel que soit le type d'enseignement. L'autre fait majeur est qu'au sein de ce personnel permanent que les femmes sont de plus en plus visibles : enseignement technique (11/53) ; enseignement général (6/24). Dans les départements de TQG et de TAS, on note que sept (07) enseignants sont titulaires de la Licence, huit (08) sont certifiés, un (1) seul enseignant à la Maîtrise.

**Tableau n°9 : Personnel enseignant du LETCON en 2011-2012**

Type d'enseignant	Enseignement technique			Enseignement général			Total général
	H	F	T	H	F	T	
Permanent	34	02	36	64	05	69	105
Contractuel	00	00	00	00	00	00	00
Bénévole/vacataire	00	00	00	12	00	12	12
Totaux	34	02	36	75	05	81	117

En 2011-2012, on observe une légère augmentation du personnel enseignant du LETCON soit un total de 117 contre 92 l'année précédente. Mais il y a une baisse drastique du nombre de femmes surtout dans l'enseignement technique (02/36). Cette baisse peut être expliquée par le fait que les femmes sont liées à leurs conjoints. Ce qui suppose que leur stabilité est fonction de celle de leur conjoint. Ce qui a un coût sur la gestion des compétences individuelles et collectives. En effet, l'évolution actuelle ne doit pas conduire à remplacer une préoccupation par l'autre. L'intérêt apportée sur les compétences collectives ne doit pas aboutir à une éclipse de la compétence individuelle. Il semble que le défi à relever est celui de l'invention d'une gestion, de l'organisation, des compétences professionnelles qui permettent de prendre en compte de façon conjointe l'axe du développement et de la gestion des compétences individuelles et l'axe de la mise en commun des compétences.

La distribution laisse voir que dans les filières techniques de TQG et de TAS, onze (11) enseignants sont titulaires de la Licence, quatorze (14) sont certifiés, un (1) enseignant a le grade d'Assistant d'université soit le Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA).

Le récapitulatif des deux années scolaires successives à savoir 2010-2011 et 2011-2012 laisse apparaître une progression sur un double plan : les effectifs et les grades. Sur le

plan des effectifs, on note que le nombre des enseignants a légèrement augmenté la seconde année c'est-à-dire en 2011-2012 : 117 contre 92 en 2010-2011. Sur le plan des grades des enseignants. De sept (7) enseignants titulaires de la licence en 2010-2011 on est passé à onze (11) en 2011-2012. Par rapport à 2009-2010 où l'on dénombre sept (7) enseignants certifiés, on en compte quatorze (14) en 2011-2012. Enfin, en 2011-2012, on note qu'un enseignant a le grade d'Assistant d'Université.

Dans tous les ordres d'enseignements au Tchad à savoir le primaire, le secondaire et le supérieur, on note une nette progression quant aux grades des enseignants. Cela trouve sa justification dans la politique mise en place par le Gouvernement tchadien. Depuis 1990, le gouvernement du Tchad a fait de l'éducation l'une de ses priorités, dans le cadre de sa politique basé sur la « Stratégie Education-Formation-Emploi », Dans cette perspective, l'accent est mis sur la formation des formateurs. C'est ainsi que les structures de formation des formateurs sont reformées et renforcées tant en personnel qu'en infrastructures. C'est le cas de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) de N'djaména. Ces réaménagements ont porté d'une part, sur la création des nouvelles filières de formation. C'est par exemple, l'ouverture des filières de Techniques Quantitatives de Gestion (TQG) et les Techniques Administratives et de Secrétariat (TAS) et d'autre part, sur l'ouverture des cycles supérieurs quant aux filières existantes. C'est le cas des Certificats d'Aptitudes Professionnelles d'Enseignants des Lycées (CAPEL) pour les filières qui avant ne s'arrêtaient qu'au Certificat d'Aptitude Professionnelles des Enseignants des CEG (CAP/CEG) ;

Aussi, l'ouverture du second cycle à l'Université de N'djaména dans certaines filières a favorisé la formation de plus en plus poussé de nombre d'enseignants. A tout cela, il faut ajouter une nouvelle tendance en vogue dans le milieu professionnel au Tchad : la course effrénée aux diplômes. Beaucoup de fonctionnaires en général et les enseignants qui travaillent dans les grandes villes s'inscrivent simultanément dans les structures universitaires de la place. A la fin de leur formation, ils demandent un reclassement à la Fonction Publique pour améliorer leur profil de carrière. On peut supposer que les préoccupations sont d'ordre personnel (améliorer son statut à la Fonction Publique) et non pas toujours professionnel (améliorer la qualité de l'offre en éducation). Ce qui pose le problème de l'articulation dialectique entre les motivations personnelles des agents publics et l'employabilité.

#### 4.1.2.1.3.3 - personnel de la main-d'œuvre

**Tableau n°10 : Personnel d'appui du LETCON en 2011-2012**

Désignation	Genre		Total
	Hommes	Femmes	
sentinelle	01	00	01
Technicien de surface	00	01	01
Garçon de salle	00	00	00
Manœuvre	01	00	01
Total	02	01	03

Source : rapports de fin d'année scolaire du LETCON 2009-2010 ; 2010-2011 et 2011-2012

Sur les deux ans c'est-à-dire 2010-2011 et 2011-2012, le LETCON ne compte qu'une seule sentinelle et sa femme qui est balayeuse. L'administration a engagé une sentinelle pour les salles informatiques et un manœuvre qui sert de garçon de salle pour le nettoyage des bureaux administratifs.

#### 4.1.2.1.3.4- Les élèves

**Tableau n°11 : L'effectif des élèves du LETCON en 2010-2011**

Niveaux	2 <sup>nd</sup> e ABA	2 <sup>nd</sup> e AB	1 <sup>ère</sup> G <sub>1</sub>	1 <sup>ère</sup> G <sub>2</sub>	1 <sup>ère</sup> G <sub>3</sub>	TG <sub>1</sub>	TG <sub>2</sub>	TG <sub>3</sub>	Total	Pourcent
Garçons	42	183	58	146	29	80	235	54	827	49,31%
Filles	18	213	145	79	40	152	153	50	850	50,69%
Totaux	60	396	166	225	69	232	388	104	1677	100%

Source : Rapport de fin d'année du LETCON 2009-2010

La distribution laisse apparaître une légère égalité entre les effectifs féminins et les effectifs masculins (50,69% contre 49,31%). C'est dans les classes de Terminales réunies que les effectifs apparaissent les plus élevés.

**Tableau n°12 : Effectif des élèves du LETCON en 2011-2012**

Niveaux	2 <sup>nde</sup> AB	1 <sup>ère</sup> G <sub>1</sub>	1 <sup>ère</sup> G <sub>2</sub>	1 <sup>ère</sup> G <sub>3</sub>	TG <sub>1</sub>	TG <sub>2</sub>	TG <sub>3</sub>	Total
Garçons	200	100	100	35	82	220	43	800
Filles	211	138	105	45	202	168	73	942
Totaux	411	238	205	80	284	388	116	1722

*Source : Rapport de fin d'année du LETCON 2011-2012*

La distribution laisse apparaître une nette dominance des effectifs féminins sur les effectifs masculins (53,55% contre 46,45%). C'est dans les classes de Terminales réunies que les effectifs apparaissent les plus élevés. On note une légère hausse des effectifs globaux par rapport aux années précédentes (1676 élèves en 2009-2010 et 1677 en 2010-2011).

Le récapitulatif des deux années c'est-à-dire 2010-2011 et 2011-2012 laisse apparaître des différences sur deux plans. D'abord au niveau des effectifs globaux, on note une hausse minable des effectifs (45 élèves la seconde année). Ensuite, on note une hausse des effectifs des filles alors que ceux des garçons ont baissé (942 en 2011-2012 contre 850 filles en 2010-2011 et 827 garçons en 2010-2011 contre 800 en 2011-2012).

La croissance de la scolarisation des filles semble résulter non plus des facteurs intrinsèques (poids de la coutume, préjugés sociaux favorables à la l'éducation de la fille) mais surtout des motivations intrinsèques (de plus en plus on observe chez les jeunes filles scolarisées un sentiment d'autodétermination dû à l'élévation dans les études). Plus le taux d'achèvement des cycles est élevé plus les filles ont tendance à s'accrocher aux études et à aller le plus loin possible.

La motivation intrinsèque qu'on observe chez les filles est expliquée de façon paradoxale si on prend en compte les stéréotypes sociaux. En effet, deux raisons expliquent selon ces préjugés les orientations comportementales de filles à poursuivre les études. Pour certains, les études dans les lycées techniques commerciaux correspondent au profil des filles pour deux raisons principales. D'abord, les élèves des lycées techniques commerciaux et ceux des lycées techniques industriels sont considérés comme des élèves qui ont échoué dans le système normal c'est-à-dire des "ratés". En effet, pour un bon élève tchadien, réussir à l'école, c'est avoir obtenu son baccalauréat au général et ensuite finalisé ses études à l'université. Ensuite, dans la conception traditionnelle, les femmes doivent des subalternes de

l'homme, elles doivent être au service de l'homme. Par conséquent, on considère que les séries comme G1, G2 et G3 correspondent mieux au profil des femmes.

#### 4.1.2.1.4 .1 - Les résultats de fin d'année

**Tableau n°13 : Taux de passage en classe supérieure pour l'année scolaire 2010-2011**

Niveaux	2 <sup>nde</sup> AB	R.E	1 <sup>ère</sup> G	Redoublement	Exclusion
Garçons	225	57	120	-----	-----
Filles	231	37	178	-----	-----
Totaux	556	84	298	102	97

Source : Rapport de fin d'année du LETCON 2010-2011

Total des admis en 1ère G = 362, soit un taux d'admission de la Seconde AB en 1ère G =  $(456-94) \times 100/456 = 79,38\%$ . Les réorientés ou exclus sont au total 94, soit un taux d'échec de 20,62%. Car en Seconde AB les textes ne permettent pas le redoublement. Donc soit l'élève passe en classe supérieure, soit il est réorienté c'est-à-dire exclus de l'établissement.

**Tableau n°14: Taux d'admission au BAC en T<sup>le</sup> G pour l'année scolaire 2010-2011**

Série	Résultats/série	Inscrits/ONECS	% réussite
G1	121	202	59,90%
G2	127	348	36,49%
G3	22	108	20,37%
G	270	658	41,03%

Au regard de la distribution, on note que le taux de réussite au baccalauréat, toutes séries confondues, est faible (41,03%). C'est en Terminale G1 qu'on note que le taux de réussite est moyen (59,90%) pour l'année scolaire 2009-2010. Pour les deux autres séries c'est-à-dire la G2 et G3, les résultats sont mitigés : 36,49% pour la première et 20,37% pour la seconde.

**Tableau n°15 : Taux de passage en classe supérieure pour l'année scolaire 2011-2012**

Niveaux	2 <sup>nd</sup> e AB	<b>R.E</b>	1 <sup>re</sup> G	Redoublement	Exclusion
Garçons	169	<b>46</b>	167	-----	-----
Filles	154	<b>42</b>	199	-----	-----
<b>Totaux</b>	<b>323</b>	<b>88</b>	<b>366</b>	<b>43</b>	<b>114</b>

Source : Rapport de fin d'année du LETCON 2011-2012

La distribution laisse apparaitre que le taux d'admission de la Seconde en Première est de 89,05% Le taux de redoublement est de 10,46%, celui d'exclusion légèrement en hausse (27,73%).

Au regard de la comparaison des résultats de passage en classe supérieure de deux années successives, on note que le nombre de Redoublement ou d'Exclusion a augmenté (84 en 2010-2011 et 88 en 2011-2012). Proportionnellement aux effectifs (556 en 2010-2011 et 323 en 2011-2012), on note que l'effectif de passage en 1<sup>ère</sup> G est plus élevé en 2011-2012 qu'en 2010-2011.

**Tableau n°16 : Taux d'admission au BAC en T<sup>le</sup> G pour l'année scolaire 2011-2012**

Série	<b>EFFECTIF</b>	<b>ADMIS</b>	<b>ECHEC</b>	<b>% ADMIS</b>	<b>% ECHEC</b>
G <sub>1</sub>	284	57	227	20,07	79,93
G <sub>2</sub>	288	86	202	29,86	70,14
G <sub>3</sub>	116	26	90	22,41	77,59
<b>TOTAL</b>	<b>788</b>	<b>169</b>	<b>519</b>	<b>21,44</b>	<b>78,56</b>

Source : Rapport de fin d'année du LETCON 2011-2012

Au regard de la distribution, on note que le taux de réussite au baccalauréat, toutes séries confondues, est mitigé (21,44%). Les taux de réussite sont respectivement de 29,86% pour la série G<sub>2</sub>, 22,41% pour G<sub>3</sub> et enfin 20,07 % pour la G<sub>1</sub>

Le récapitulatif des résultats au baccalauréat les deux années successives c'est-à-dire 2010-2011 et 2011-2012 laisse apparaitre une nette différence sur le plan général. De 41,03% de taux de réussite en 2010-2011 on est tombé à 21,44% en 2011-2012 soit une baisse de 19,59%, la moitié du taux de réussite l'année précédente.

Dans les séries G<sub>1</sub> et G<sub>2</sub>, on note que les taux de réussite sont en nette baisse (59,90% en 2010-2011 contre 20,07% l'année scolaire suivante en G<sub>1</sub> et 36,49% en 2010-2011 contre

29,86% en 2011-2012 en G<sub>2</sub>) alors qu'en série G<sub>3</sub>, c'est le contraire qui se produit (20,37% en 2010-2011 contre 22,41% l'année suivante).

La décroissance des résultats au Bac dans les lycées techniques commerciaux n'est pas un fait isolé. En effet, depuis quelles que années, les résultats des élèves au baccalauréat de l'enseignement du second degré ne cesse de décroître. En 2010, on a enregistré.....% du taux de réussite, ensuite 15,75% en 2011 puis 8,96 % en 2012 et enfin 8% en 2013. Ces taux de réussite très faible montre que le système éducatif au Tchad est en crise. Cette crise se traduit par la baisse de niveau des élèves, visible à travers le faible taux de réussite aux examens officiels et de passage en classe supérieure. Cette crise est révélatrice du malaise que vit l'éducation au Tchad, une baisse de niveau endémique et un système éducatif rouiller. À la suite de ce fiasco, le gouvernement a lancé plusieurs forums ou états généraux afin de trouver des pistes de solutions

#### *4.1.2.1 – Le Lycée Technique Commercial de MOUNDOU (LETCOM)*

##### *4.1.2.2.1-Localisation géographique*

Le Lycée Technique Commercial de Moundou (LETCOM) fut créé par arrêté N°055/MENCJS/DG du 04 mars 1983 pour compter de l'année scolaire 1979/1980. C'est un établissement scolaire public et laïc, d'enseignement technique et de formation professionnelle.

Jusqu'en 1990, le LETCOM a fonctionné dans les locaux d'emprunt, au sein de l'Ecole Normale des Instituteurs de Moundou.

Le nouveau site du lycée se trouve dans le 4ème arrondissement, dans le quartier Mbombaya, en plein cœur de la ville de Moundou. Position assez stratégique de quiétude qui favorise les études, le LETCOM est construit sur un vaste terrain constitué de deux (2) blocs en étage d'un niveau, composés de dix (10) salles chacun. Il comporte aussi un bloc administratif.

##### *4.1.2.2.2-Mission du LETCOM*

Le LETCOM est un établissement scolaire public et laïc, d'enseignement technique et de formation professionnelle. Il a donc pour mission principale, la formation des jeunes tchadiens de deux sexes sans discrimination aucune, aux techniques de Gestion des Entreprises, d'Administration et de Secrétariat.

Centre des jeunes venant des horizons divers, de cultures et de religions différentes, le LETCOM s'engage aussi à offrir aux jeunes élèves une formation de qualité afin de faciliter leur insertion socio professionnelle.

##### *4.1.2.2.3-Structure du LETCOM*

Le staff du LETCOM est composé d'un (1) Proviseur, de deux (2) censeurs, de quatre (4) surveillants, d'un (1) chargé des Travaux et d'un (1) Intendant. Le Lycée dispose également d'un personnel d'appui au secrétariat bureautique et à la bibliothèque ainsi que de la main-d'œuvre (sentinelles).

Les enseignants chargés de cours sont regroupés actuellement en sept (7) Départements : Département de Français/Philosophie ; Département de Droit et Civisme ; Département d'Histoire –Géographie/EPS ; Département de Langues ; Département de Mathématiques ; Département des Techniques Administratives et de Secrétariat (TAS) ; Département des Techniques Quantitatives et Qualitatives de Gestion.

#### 4.1.2.2.4- Présentation du personnel

##### 4.1.2.2.4.1 -Le personnel administratif

**Tableau n°17 : répartition du personnel administratif en 2011-2012**

<b>Genre</b> <b>Dénomination</b>	Hommes	Femmes	Total
Provisieur	01		01
Censeurs	01		01
Chef de travaux	01		01
Intendants	01		01
Surveillants	02		02
Secrétaire	01	02	03
Bibliothèque		01	01
Total	07	03	10

*Source : rapport de fin d'année du Provisieur du LETCOM 2011-2012*

Par rapport aux années précédentes (2009-2010 et 2010-2011), on note la présence d'une femme de plus dans l'administration. Ce qui porte à trois (3), le nombre total de femmes qui travaillent à ce niveau. Par contre, chez les hommes, le nombre est resté le même (7).

Les stéréotypes sociaux pèsent lourdement sur la représentativité féminine dans l'administration au Tchad. Malgré cette légère augmentation, on note que les femmes ne sont pas dans les postes clés (Provisiorat, Censorat, etc.). Elles sont toutes secrétaires.

#### 4.1.2.2.4.2 - personnel enseignant

**Tableau n°18 : Répartition du personnel enseignant du LETCOM en 2010-2011**

Type d'enseignant	Enseignement technique			Enseignement général			Total général
	H	F	T	H	F	T	
Permanent	21	00	21	10	01	11	32
Contractuel	00	00	00	03	00	03	03
Bénévole/vacataire	00	00	00	00	00	00	00
<b>Totaux</b>	<b>21</b>	<b>00</b>	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>01</b>	<b>14</b>	<b>35</b>

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCOM 2011-2012

Lorsqu'on s'intéresse au personnel enseignant du LETCOM, notamment dans les départements de TQG et de TAS, on observe que sur 35 enseignants, l'enseignement technique compte 21 et l'enseignement général 14. En poursuivant l'analyse, la distribution laisse apparaître que le personnel permanent est dominant quel que soit le type d'enseignement. L'autre fait majeur est que qu'au sein de ce personnel permanent qu'on trouve les femmes (01/35).

Pour l'année scolaire 2010-2011, dans les filières techniques notamment les départements de TQG et de TAS, la distribution laisse apparaître que enseignants six (6) sont titulaires de la Licence, sept (07) sont certifiés, un (1) seul enseignant à la Maîtrise.

**Tableau n° 19 : Personnel enseignant du LETCOM en 2011-2012**

Type d'enseignant	Enseignement technique			Enseignement général			Total général
	H	F	T	H	F	T	
Permanent	27	01	28	24	01	25	53
Contractuel	02	00	02	03	00	03	05
Bénévole/vacataire	00	00	00	00	00	00	00
<b>Totaux</b>	<b>29</b>	<b>01</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>01</b>	<b>28</b>	<b>58</b>

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCOM 2011-2012

En 2011-2012, on observe une légère augmentation du personnel enseignant du LETCOM soit un total de 58 contre 35 l'année précédente. On note une légère hausse du nombre de femmes (02/58).

Dans les filières techniques notamment les départements de TQG et de TAS, la distribution laisse apparaître que ces deux séries comptent trente (30) enseignants. En grade, six (6) d'entre eux sont titulaires de la Licence, sept (07) sont certifiés, un (1) seul enseignant à la Maîtrise.

Le récapitulatif des deux années scolaires successives à savoir 2010-2011 et 2011-2012 laisse apparaître une constance quant aux effectifs des enseignants. Conséquemment, aucune variation n'a été observée au niveau des diplômés. Il n'y a pas eu des nouvelles affectations au LETCON au cours de ces années. Ceci peut s'expliquer par le fait que nombre d'enseignant refuse d'aller exercer dans les provinces et aussi ceux qui y sont, souhaitent généralement, ne pas être mutés.

#### 4.1.2.2.5- Les élèves

**Tableau n°20 : Effectif des élèves du LETCOM pour l'année scolaire 2010-2011**

Niveaux	Nombre de divisions	Filles		Garçons		Total
		Effectif	%	Effectif	%	
2 <sup>nd</sup> e AB	5	124	43.31	165	56.69	289
1 <sup>re</sup> G <sub>1</sub>	2	68	62.39	41	37.61	108
1 <sup>re</sup> G <sub>2</sub>	1	21	33.87	41	66.13	62
1 <sup>re</sup> G <sub>3</sub>	1	22	40.74	32	59.26	54
T <sup>le</sup> G <sub>1</sub>	2	68	69.39	30	30.61	98
T <sup>le</sup> G <sub>2</sub>	2	34	37.78	56	62.22	90
T <sup>le</sup> G <sub>3</sub>	1	25	48.08	27	51.92	52
Total	14	362	48.01	392	51.99	754

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCOM 2011-2012

Au regard de la distribution, on remarque une égale répartition entre les différentes divisions (5 classes par division). Sur le plan des effectifs, les classes de Secondes arrivent en tête avec 289 élèves suivies de classes de Terminales (240) et de celles de Premières (225). Le nombre de garçons est légèrement supérieur à celui des filles (392 contre 362).

**Tableau n°21 : Effectif des élèves du LETCOM pour l'année scolaire 2011-2012**

Niveaux	Nombre de divisions	Filles		Garçons		Total
		Effectif	%	Effectif	%	
AB	5	150	43.73	193	56.27	343
1 <sup>ère</sup> G <sub>1</sub>	2	63	55.26	51	44.74	114
1 <sup>ère</sup> G <sub>2</sub>	1	23	29.11	56	70.89	79
1 <sup>ère</sup> G <sub>3</sub>	1	35	50.72	34	49.28	69
T <sup>le</sup> G <sub>1</sub>	2	82	66.13	42	33.87	124
T <sup>le</sup> G <sub>2</sub>	3	36	33.08	73	66.97	109
T <sup>le</sup> G <sub>3</sub>	1	28	43.08	37	56.92	65
Total	14	417	46.18	486	53.82	903

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCOM 2011-2012

La distribution laisse voir qu'il y a une légère différence entre le nombre de divisions par niveau (5 en 2nde AB ; 4 en 1ères et 6 en T<sup>les</sup>). L'effectif global est nettement en hausse par rapport à celui des années passées : 737 en 2009-2010 et 754 en 2010-2011. Les effectifs les plus nombreux se trouvent dans les classes de Secondes (343) suivi de Terminales (298) et enfin de Premières (262). La différence entre l'effectif des garçons et celui des filles est négligeable (69).

Le récapitulatif des deux années c'est-à-dire 2010-2011 et 2011-2012 laisse apparaître des différences sur deux plans. D'abord au niveau des effectifs globaux, on note une hausse des effectifs (de 755 élèves en 2010-2011, on est passé à 903 en 2011-2012). Ensuite, on note une hausse des effectifs tant au niveau des filles que des garçons (on est passé de 362 filles en 2010-2011 à 417 en 2011-2012 alors que chez les garçons, l'effectif est passé de 392 en 2010-2011 à 486 en 2011-2012).

Contrairement au LETCON, où les filles sont plus nombreuses que les garçons au LETCOM, les garçons sont majoritaires. Les stéréotypes sociaux ne semblent pas fonctionner ici. Les garçons ne considèrent pas que les séries G<sub>1</sub> G<sub>2</sub> et G<sub>3</sub> soient réservées aux filles. Aussi faut-il noter que dans la partie septentrionale du pays, la conception de la femme n'est pas la même que dans les autres régions. Cette libération des idées sur la femme fait que ces dernières participent activement à la vie sociale dans beaucoup de domaines.

4.1.2.2.6 - Les résultats de fin d'année

**Tableau n°22 : Le taux de passage en classe supérieure au LETCOM en 2010-2011**

Niveaux	Effectif	Admission		Redoublement		Exclusion		Abandon		Abandon et redoublement	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
2 <sup>nde</sup> AB	289	244	84.43	11	03.81	34	11.76	-	-	33	12.09
1 <sup>re</sup> G <sub>1</sub>	109	99	90.83	3	02.75	07	6.42	-	-	15	13.76
1 <sup>re</sup> G <sub>2</sub>	62	58	93.55	3	04.84	01	1.62	-	-	01	1.61
1 <sup>re</sup> G <sub>3</sub>	54	51	94.44	3	05.56	-	-	-	-		
T <sup>le</sup> G <sub>1</sub>	98	71	72.42	19	19.39	08	8.16	-	-	08	8.16
T <sup>le</sup> G <sub>2</sub>	90	34	37.78	26	28.89	30	33.33	-	-	30	33.33
T <sup>le</sup> G <sub>3</sub>	52	31	59.62	10	19.23	11	21.15	-	-	11	21.15
<b>Total</b>	<b>752</b>	<b>588</b>	<b>77.98</b>	<b>75</b>	<b>09.95</b>	<b>91</b>	<b>12.07</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>91</b>	<b>12.07</b>

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCOM 2011-2012

La distribution laisse apparaitre que le taux d'admission de la Seconde en Première est de 84,43% tandis que celle de la Première en Terminales est 92,94%. Le taux de redoublement est de 09,95%, celui d'exclusion légèrement en baisse est de 12,07%. Le taux cumulé d'abandon et de redoublement est de 12.07%

**Tableau n°23 : Le taux de passage en classe supérieure au LETCOM en 2011-2012**

Niveaux	Effectif	Résultats de fin d'année									
		Admission		Redoublement		Exclusion		Abandon		Abandon et redoublement	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
2 <sup>nde</sup> AB	343	296	86.30	04	01.16	43	12.54	00	00	43	12.54
1 <sup>re</sup> G <sub>1</sub>	114	99	86.84	11	9.65	04	03.51	00	00	04	03.51
1 <sup>re</sup> G <sub>2</sub>	79	61	77.22	14	17.72	04	05.06	00	00	07	08.64
1 <sup>re</sup> G <sub>3</sub>	69	66	95.65	03	04.35	00	00	00	00	00	00
T <sup>le</sup> G <sub>1</sub>	124	56	45.16	68	54,83						
T <sup>le</sup> G <sub>2</sub>	109	08	7.34	99	90,82						
T <sup>le</sup> G <sub>3</sub>	65	10	15.38	55	15,38						
Total	798	596	66.00	254	31,82						

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCOM 2011-2012

Au regard de la distribution, on remarque le taux d'admission de la Seconde en Première est de 86,30% tandis que celle de la Première en Terminales est 86 ,57%. Le taux de redoublement est de 31,82%.

Au regard de la comparaison des résultats de passage en classe supérieure de deux années successives, on note que le taux de passage en classe supérieure a chuté (77.98 % en 2010-2011 contre 66.00 % en 2011-2012) tandisque le nombre de Redoublement ou d'Exclusion a augmenté (75 en 2010-2011 et 254 en 2011-2012). Proportionnellement aux effectifs (752 en 2010-2011 et 798 en 2011-2012), on note que l'effectif de passage en 1<sup>ère</sup> G est plus élevé en 2011-2012 qu'en 2010-2011 tandisqu'il a chuté en Terminales ( 136 en 2010-2011 contre 74 en 2011-2012)

4.1.2.2.6.1 - Admission au BAC par rapport aux inscrits en T<sup>le</sup> G

**Tableau n°24 : Admission au BAC inscrits en T<sup>le</sup> G pour l'année scolaire 2010-2011**

Séries	Candidats présents			Candidats admis				Total		Observations
	Filles	Garçons	Total	Filles		Garçons		Effectif	%	
				Effectif	%	Effectif	%			
G1	68	30	98	44	44.90	27	27.55	71	72.42	80% en 2010
G2	34	56	90	12	13.33	22	24.44	34	37.78	76.10% en 2010
G3	25	27	52	14	26.92	17	32.69	31	59.62	61.11% en 2010
<b>Total</b>	127	113	240	70	29.17	66	27.50	136	56.67	74.40% en 2010

Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCOM 2011-2012

Au regard de la distribution, on note que le taux de réussite au baccalauréat, toutes séries confondues, est moyen (56.67%). C'est en Terminale G1 qu'on note que le taux de réussite est élevé (72.42%) pour l'année scolaire 2009-2010. Pour les deux autres séries c'est-à-dire la G2 et G3, les résultats sont mitigés pour la première et moyens pour la seconde : 37.78% pour la première et 59.62 % pour la seconde. On remarque aussi qu'ils sont inférieurs à ceux de l'année 2010 (56.67 % contre 74.40%).

**Tableau n°25 : Admission au BAC inscrits en T<sup>le</sup> G pour l'année scolaire 2011-2012**

Séries	Candidats présents			Candidats admis				Total		Observations
	Filles	Garçons	Total	Filles		Garçons		Effectif	%	
				Effectif	%	Effectif	%			
G1	82	42	124	32	24.25	34	25.75	56	45	
G2	36	73	109	03	2.68	05	4.246	08	7.14	
G3	28	37	65	02	3.28	08	13.11	10	16.39	
<b>Total</b>	146	152	298	37	12.41	47	15.77	74	24.83	

*Source : rapport de fin d'année du Proviseur du LETCOM 2011-2012*

La distribution laisse apparaître que le taux d'admission au baccalauréat, toutes séries confondues, est nettement mitigé (24.83 %). C'est en série G<sub>1</sub> qu'on enregistre le taux le plus élevé de réussite (45%) alors qu'en série G<sub>2</sub>, celui-ci est médiocre (7,14%).

Dans les séries G<sub>1</sub> et G<sub>2</sub>, on note que les taux de réussite sont en nette baisse (72.42% en 2010-2011 contre 45% l'année scolaire suivante en G<sub>1</sub> et 37.78 % en 2010-2011 contre 7.14% en 2011-2012 en G<sub>2</sub>) alors qu'en série G<sub>3</sub>, c'est le contraire qui se produit (59.62% en 2010-2011 contre 16.39% l'année suivante).

## 4.2- POPULATION DE L'ÉTUDE

L'ensemble de sujets concernés par la recherche est composé des anciens élèves professeurs de l'ISSED, des élèves des Lycées Techniques Commerciaux de Moundou et de N'djaména de l'année scolaire 2010-2011, des administrateurs des dudit établissements ainsi que des formateurs de l'ISSED de la même année scolaire c'est-à-dire 2010-2011. Pour chaque groupe de sujet, nous avons déterminé les critères inclusifs de choix.

### 4.2.1 – Justification du choix de la population de l'étude

Pour faire partir de la population, nous avons mis l'accent sur certaines variables selon la catégorie à laquelle appartient le sujet. En effet, la population cible comporte quatre catégories de sujets : les élèves, les enseignants, les administrateurs et les formateurs.

**Tableau n°26: Population cible de l'étude**

Etablissement	Elève		Enseignants		Administrateurs		Formateurs	
	Garçon	Fille	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme
LETCON	800	942	34	02	16	02	00	00
LETCOM	486	417	29	00	07	03	00	00
ISSED	00	00	00	00	00	00	08	02
Total	1286	1359	63	02	23	05	08	02

La population cible de l'étude est constituée deux mille six cent quarante cinq (2645) élèves de deux établissements secondaires techniques et professionnel, à savoir Moundou et N'djaména ; de soixante cinq (65) enseignants, vingt huit (28) administrateurs des dudit établissements ainsi que dix (10) formateurs de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED).

**Tableau n°27 : Répartition de la population d'étude en catégorie**

Effectif Catégorie	Genre		Total	Pourcentage
	Hommes	Femmes		
Elèves	46	54	100	74,07%
Enseignants	10	05	15	11,11%
Administrateurs	10	00	10	7,40%
Formateurs	08	02	10	7,40%
Total	74	61	135	100%

Dans la distribution, on note que 74,07% de la population est constituée des élèves, 11,11% des enseignants et 7,40% des administrateurs d'une part et le même pourcentage d'autre part, pour les formateurs.

#### *4.2.3 –Des élèves ciblés.*

La présente thèse, faut-il le rappeler s'intéresse à l'impact significatif de la professionnalisation de la formation des enseignants sur leur niveau d'efficacité professionnelle. Nous entendons par élève, les jeunes qui fréquentent les classes de Secondes en Terminales dans les lycées techniques commerciaux de Moundou et de N'djaména, pendant notre étude c'est-à-dire l'année scolaire 2011-2012. Le choix de cet échantillon se justifie par le fait que l'impact de l'action pédagogique ne peut que s'observer à travers les résultats des élèves.

Ces résultats peuvent se situer au niveau des notes de passage en classe supérieure pour les élèves qui sont dans les classes intermédiaires tels la Seconde et la Première ou encore à travers le taux de réussite à l'examen national tel le Baccalauréat de l'enseignement du second degré pour les élèves qui sont en Terminales. Plus le taux de passage en classe supérieure ou de réussite à l'examen est élevé, plus on peut conclure que l'enseignant est performant. La performance est généralement liée à la formation initiale de l'agent. C'est pourquoi, nous disons que la bonne performance de l'enseignant traduit son niveau d'efficacité professionnelle.

**Tableau n°28 : Population des élèves dans les deux établissements**

Effectif Etablissement	Genre		Total	Pourcentage
	Garçons	Filles		
LETCOM	25	45	70	70%
LETCON	20	10	30	30%
Total	45	55	100	100%

#### 4.2.4 –Des enseignants ciblés.

Les enseignants pris en compte sont les anciens élèves professeurs de l'ISSSED chargés de cours aux lycées techniques commerciaux de Moundou et de N'djaména. Il s'agit des anciens lauréats de l'ISSSED qui ont fini leur formation professionnelle entre 1992 et 2007, et qui assurent au moment de l'enquête un enseignement dans l'un des établissements susmentionnés. Il va sans dire que les enseignants de ce rang sont titulaires du Certificat d'Aptitude Professionnelle des Lycées Techniques (CAPELT).

Les raisons majeures qui ont milité pour ce choix demeurent que les enseignants qui ont fini leur formation les quinze dernières années, ont une assez longue expérience de l'enseignement et peuvent, par conséquent fournir des indicateurs fiables en termes des compétences et de résultat sur le terrain, d'une part. D'autre part, normalement, selon les textes en vigueur au Tchad, pour enseigner au second degré du second cycle de l'enseignement secondaire c'est-à-dire de la seconde (2<sup>nd</sup>e) en Terminales (T<sup>les</sup>), il faut voir le diplôme de maîtrise pour les enseignants qui ont fini à l'université et le Certificat d'Aptitude Professionnelle des Lycées d'Enseignement Technique (CAPELT) pour leurs collègues qui ont fini à l'ISSSED. Or, par manque d'enseignants qualifiés, certains établissements recrutent des enseignants avec le niveau licence ou le Certificat d'Aptitude Professionnelle des Collèges d'Enseignement Technique (CAP /CET) pour intervenir au second degré. Il va sans nul doute dire que cette étude exclut les lauréats de Certificat d'Aptitude Professionnelle des Collèges d'Enseignement Technique qui interviennent dans les établissements mentionnés plus hauts dans notre étude.

Il faut également préciser que de nombreux anciens lauréats de l'ISSSED, interviennent dans les établissements privés. Nous avons choisi de travailler avec les anciens élèves professeurs qui dispensent les cours au lycée technique commercial de Moundou et celui de N'djaména. Notre échantillon est constitué des enseignants en exercice pendant l'année

scolaire 2010-2011 dans les établissements. Voici les tableaux récapitulatifs des enseignants de deux établissements susmentionnés.

**Tableau n°29: Population des enseignants dans les deux établissements**

Effectif Etablissement	Genre		Total	Pourcentage
	Garçons	Filles		
LETCOM	10	00	10	66,66%
LETCON	04	01	05	33,33%
Total	14	01	15	100%

La population est constituée par 66,66% des enseignants du Lycée Technique Commercial de Moundou (LETCOM) et 33,33% de leurs collègues du Lycée Technique Commercial de N'djaména.

*4.2.5 -Des administrateurs concernés.*

Ce sont des fonctionnaires de l'Etat, nommés à ce poste par un arrêté ministériel. Pour être sélectionné, l'administrateur doit :

- être soit Proviseur ; Censeur ou Surveillant dans l'un des établissements précités.
- Avoir exercé au moins trois (3) années la même fonction dans l'un ou l'autre de ces établissements

C'est sur la base de ces critères que nous avons obtenu notre population d'étude.

**Tableau n°30 : Population des administrateurs des deux établissements**

Effectif Etablissement	Genre		Total	Pourcentage
	Hommes	Femmes		
LETCOM	05	00	05	50%
LETCON	05	00	05	50%
Total	10	00	10	100%

La population des administrateurs est égale de part et d'autre soit 50% des administrateurs du Lycée Technique Commercial de Moundou (LETCOM) et autant de pourcentage pour ceux du Lycée Technique Commercial de N'djaména (LETCON).

#### 4.2.6 –Des formateurs impliqués.

Les formateurs retenus pour cette étude sont les professeurs permanents, les contractuels et les vacataires qui dispensent les cours à l'ISSED. Il s'agit prioritairement des formateurs qui interviennent dans les deux filières qui nous concernent dans le cas de cette étude à savoir le TAS et le TQG et de préférence ceux qui dispensent les cours spécifiques à ces filières par exemple la gestion, la comptabilité, le marketing, etc.

**Tableau n°31 : Distribution en genre de la population des formateurs de l'ISSED**

Effectif Etablissement	Genre		Total	Pourcentage
	Hommes	Femmes		
ISSED	08	02	10	100%
Total	08	02	10	100%

La distribution laisse apparaître que 80% de la population d'étude des formateurs de l'ISSED est constituée d'homme contre 20% de femmes.

**Tableau n° 32: récapitulatif de la population de l'étude**

Groupe	Catégorie	Hommes	femmes	Total
Groupe N°1	Elèves	46	54	100
Groupe N°2	Enseignants	10	5	15
Groupe N°3	Administrateurs	10	00	10
Groupe N°4	Formateurs	08	02	10
	Total	74	61	135

La distribution laisse apparaître que 54,81% de la population de l'étude est constituée des hommes contre 45,18% de femmes. Comparativement aux autres catégories où la population féminine est légèrement supérieure à celle masculine chez les élèves (54% contre 46%), minoritaire chez les enseignants (50% ) nuancé chez les formateurs (25%) et pratiquement inexistante chez les administrateurs (00%) ; la population masculine est légèrement supérieure (54,81%).

### 4.3 - ÉCHANTILLON ET TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillon de l'étude est par contraste. On a entrepris la construction d'une maquette par l'entremise d'un nombre diversifié des cas. Il s'agit, idéalement parlant, d'assurer la présence dans l'échantillon d'au moins un représentant de chaque groupe au regard de l'objectif de l'étude. Michelat (1975) indique que le contraste peut être cherché par le biais de deux sortes de « variables stratégiques ». Nous avons recherché le contraste par le biais de deux variables. La première est axée sur les variables générales que sont le sexe, l'âge, le nombre d'année d'expérience, la fonction. La deuxième, axée sur les valeurs spécifiques rattachées directement au problème de l'étude qui est le niveau d'efficacité professionnelle des anciens élèves professeurs de l'ISSÉD. L'impact ici n'est pas d'ordre numérique mais tout simplement des cas exemplaires selon les sujets de l'étude. Nous essayerons de produire le contraste en tenant compte du fait que tous les informateurs ont été témoins et ont fait l'expérience.

Techniquement, nous avons appliqué une méthode non probabiliste c'est-à-dire de bon sens, il s'agit précisément du choix raisonné typique puisque la recherche porte sur un phénomène particulier.

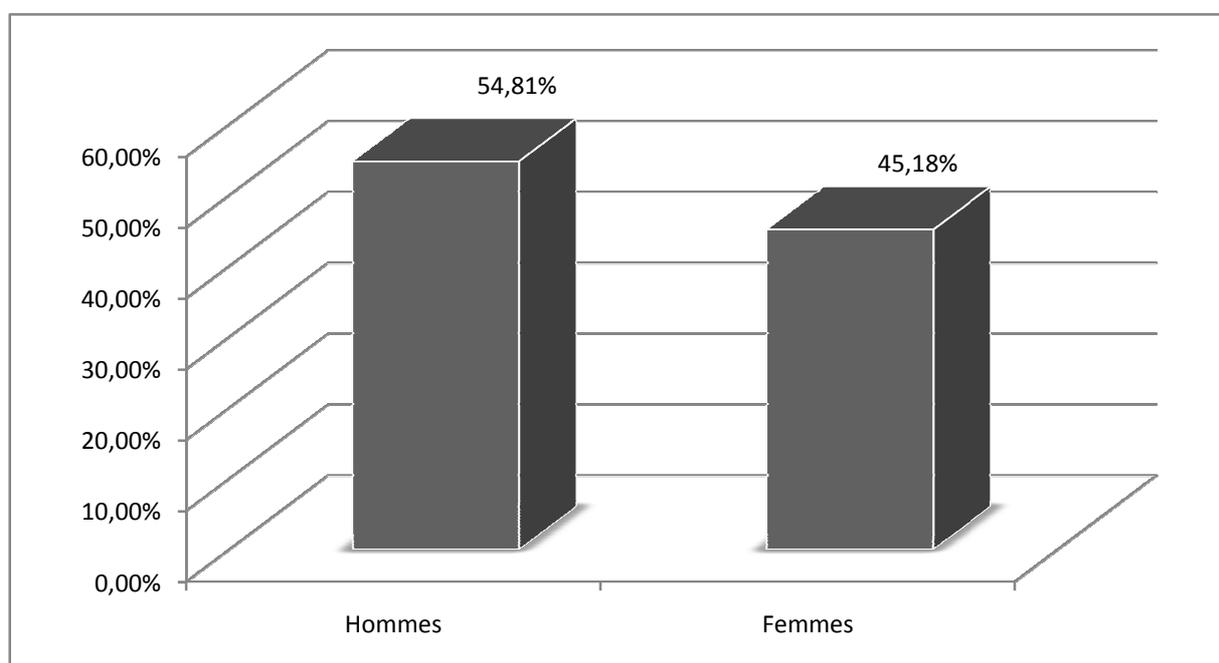
#### *4.3.1-Justification de la méthode non probabiliste.*

Cette technique d'après Depelteau (2003) correspond aux méthodes qualitatives. Nous avons choisi cette méthode parce qu'elle nous permet de privilégier trois axes de finalité théorico-méthodologiques. Le premier indique l'option en ce qui a trait à l'intérêt pour le phénomène de niveau d'efficacité professionnelle des enseignants. Le deuxième axe illustre le fait que notre étude peut amener à la compréhension de certaines pratiques professionnelles chez certains enseignants du secondaire technique et professionnel. Le troisième axe permet de privilégier toutes les formes de projections sur l'impact de la professionnalisation de la formation sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants en général.

Nous avons choisi cette méthode d'échantillonnage parce que la distribution des caractéristiques à l'intérieur de la population est égale. N'importe quel sujet est représentatif et les résultats, par conséquent, seront exacts. Cette méthode est la mieux indiquée lorsqu'on désire des commentaires descriptifs aux sujets de nos échantillons. Le tableau n°30 récapitule la population de l'étude distribuée par catégorie.

**Tableau n°33: Distribution des sujets de l'échantillon de l'étude selon la catégorie et le genre**

Groupe	Catégorie	Hommes	femmes	Total
Groupe N°1	Elèves	46	54	100
Groupe N°2	Enseignants	10	5	15
Groupe N°3	Administrateurs	10	00	10
Groupe N°4	Formateurs	08	02	10
Total		74	61	135



**Graphique 1 : Répartition par genre de l'échantillon de l'étude**

### **4.3.2- Instrument de recueil de données**

D'après Tsafak (1982)

*« la valeur d'une recherche est considérablement tributaire de la qualité des données utilisées dans l'analyse. Or les données ne peuvent être de bonnes qualités si les instruments utilisés pour les recueillir ne sont pas valides et fidèles ».*

Cette recherche s'applique à un champ tout particulier : la professionnalisation de la formation des enseignants c'est-à-dire aux retombées de la formation professionnelle des enseignants sur le niveau d'efficacité professionnelle. Une bonne acquisition des savoirs et la mise en œuvre de celles-ci peuvent avoir certainement des impacts sur le niveau d'efficacité professionnelle. Pour ce faire, nous avons recours aux questionnaires, aux entretiens et aux focus group pour collectionner les données relatives à l'étude.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé en vue de l'enquête un questionnaire de 14 items. Ce dernier a été complété par les deux autres instruments à savoir l'enquête par entretien et le focus group. L'observation systématique sur le terrain et le recueil des données existantes sur la question dans les documents ont été utilisés pour avoir des informations supplémentaires. Bref, c'est une combinaison des quatre techniques d'enquête.

Notre étude combine les démarches quantitatives et qualitatives.

La démarche quantitative est une démarche qui analyse des données quantifiables. Nous avons retenu le questionnaire, dans le cadre de cette étude, pour recueillir les données quantitatives.

La démarche qualitative est une démarche qui analyse des données, mais des données colligées, constituées de mots, des textes et non de chiffres et des mesures comme dans les démarches quantitatives.

Pour le recueil des données qualitatives, nous avons opté pour les trois modalités ci-dessus énoncées. Il s'agit du questionnaire; des entretiens et de focus group pour les raisons suivantes:

- ✓ Les questionnaires viennent compléter les informations qualitatives obtenues avec l'entretien. Nous avons élaboré des questions fermées. Elles ont l'avantage de filtrer les enquêtés à partir des réponses et ainsi de gagner du temps, en évitant de nombreuses sous-questions comme le précisent GRAWITZ (2001 : p.683).

- ✓ L'entretien permet d'avoir les opinions d'un nombre restreint de répondants alors qu'avec les questions on peut avoir des informations plus larges.

Nous avons combiné ces deux méthodes parce que la recherche accorde aujourd'hui une place importante à un type de recherche qui comporte de multiples données et qui est caractérisée par l'étude intensive, la description et l'interprétation des situations (Karsenti, 1998). Les études qualitatives s'intéressent aux significations des répondants, les démarches quantitatives aux mesures et les deux accordent des possibilités d'avoir une étude plus complète.

#### *4.3.2.1 – Le questionnaire*

Nous avons retenu le questionnaire parce que la recherche s'inscrit entre autres dans une démarche quantitative. En effet, les données quantitatives renvoient à la notion d'unité. Il s'agit de comptabiliser les unités qui sont pour le cas de l'étude, des comportements, des opinions, des représentations par rapport à la professionnalisation de la formation et au niveau d'efficacité de l'enseignant. Ces données doivent être soumises à un traitement statistique.

##### *4.3.2.1.1 – Étapes de construction du questionnaire*

La validation du questionnaire est passée par deux étapes : la pré-enquête et le pré-test.

#### **La pré-enquête**

Pour construire le questionnaire de l'enquête, il nous fallait au préalable une enquête épistémologique. Celle-ci avait pour fonction d'élaborer la problématique de l'étude autour d'une question principale de l'étude et d'envisager sereinement la conduite à tenir dans la perspective de recueil des données. La pré-enquête aussi a consisté à la délivrance des autorisations de recherche et à l'élaboration du budget de recherche. Cette phase a été suivie d'un pré-test c'est-à-dire la mise à l'épreuve du questionnaire.

#### **Le pré-test**

Après la pré-enquête, nous avons soumis le questionnaire à l'épreuve du pré-test. Ainsi, nous avons administré le questionnaire à trente administrateurs, cinquante enseignants et deux cent quarante élèves des lycées techniques commerciaux de Moundou, de N'djaména, de Sarh et du Lycée Technique Industriel de N'djaména. La première moitié du mois d'août 2012

c'est-à-dire du 1<sup>er</sup> au 14 août 2012, nous nous sommes rendus à Moundou pour administrer le questionnaire. A N'djaména, nous avons procédé à l'administration du questionnaire à la deuxième moitié d'août de la même année c'est-à-dire du 17 au 30 août 2012. A Sarh, l'administration et la récupération du questionnaire ont été assurés par un collègue enseignant qui assure les cours au Lycée technique commercial de Sarh pendant la première moitié du mois d'août 2012.

Il y a lieu de préciser que la période n'était pas indiquée pour une telle activité car c'étaient les grandes vacances. Nous avons eu beaucoup de difficultés à administrer le questionnaire dans certains établissements comme Moundou et Sarh où une grande partie des élèves sont venus des villages et y sont retournés pour les activités champêtres. Nous nous sommes contentés de les administrer aux administrateurs, aux enseignants et aux élèves présents dans la ville, pendant la période du pré-test.

A l'issue de l'analyse des résultats du pré-test, nous avons procédé à l'ajustement de l'instrument. Nous avons par rapport à ce testing, renforcé les questionnaires qui ont trait aux quatre sous-thèmes traités dans l'étude à savoir les acquis de formation, leur mise en œuvre, les pratiques pédagogiques qui en découlent et l'efficacité de ces pratiques sur le plan professionnel. Concrètement, nous avons, par rapport aux thèmes évoqués, revu certains termes qui prêtaient à équivoque. Dans la même mouvance, l'ordre de questions a changé. Au lieu de 16 questions, le questionnaire obtenu à l'issue du pré-test comporte 11 items. Nous avons procédé à la suppression ou la fusion de certaines questions. C'est ainsi que pour le premier sous-thème, nous avons supprimé la question n°1, au lieu de cinq (5) questions nous n'en avons retenu quatre (4). Pour le sous-thème n°2, il n'y a pas de modification dans les questions, par contre pour les sous-thèmes n°3 et n°4, des questions ont été supprimées. Au n°3, la question n°11 a été supprimée et non remplacée. Au n°4, c'est la question n°14 et 15 qui ont été radiées.

**Tableau n°34: Répartition de l'échantillon du pré-test**

	Elèves	Enseignants	Administrateurs	Total
Lycée technique commercial de Moundou	140	20	10	170
Lycée technique commercial de N'djaména	60	10	10	80
Lycée technique Industriel de N'djaména	20	10	5	35
Lycée technique commercial de Sarh	20	10	5	35
Total	240	50	30	320

#### 4.3.2.1.2.2 – Présentation du questionnaire de l'étude

Au terme de ces étapes, nous pouvons présenter les thèmes, sous-thèmes et items du questionnaire dans le tableau ci-après :

**Tableau n°35 : présentation des différents thèmes, sous-thèmes et items de l'étude.**

Thème	Sous-Thème	Items
Acquis de formation	Les différents enseignements	1, 2, 3, 4
	Les différents types d'évaluation	1, 2, 3, 4
	Types de remédiation/renforcement	1, 2, 3, 4
Mise en œuvre des acquis de formation	Construction d'une séquence d'enseignement	5, 6, 7
	Animation d'une séquence d'enseignement	5, 6, 7
	Evaluation d'une séquence d'enseignement	5, 6, 7
Pratiques pédagogiques	Contextualisation des enseignements	8, 9, 10
	Styles d'enseignement	8, 9, 10
	Collaboration et coopération avec les collègues	8, 9, 10
Efficacité de l'enseignant	Planification des enseignements	11, 12
	Identification des comportements impliqués dans chaque contenu	11, 12
	Evaluation	11, 12

Le tableau n°35 fait apparaître clairement les quatre (4) grands thèmes de l'étude à savoir : les acquis de formation, leur mise en application, les pratiques pédagogiques des enseignants et les paramètres de l'efficacité de l'enseignant. Chaque thème comporte des sous-thèmes. C'est ainsi que le premier thème comporte trois sous-thèmes à savoir les différents sortes d'enseignements ; les différentes évaluations et enfin les types de remédiation/renforcement. Le second thème aussi comporte trois sous-thèmes qui sont la construction d'une séquence d'enseignement, l'animation d'une séquence d'enseignement et l'évaluation d'une séquence d'enseignement. Puis le troisième thème comporte trois sous-thèmes qui sont la contextualisation des enseignements, la prise en compte des styles d'apprentissages de chaque apprenant et enfin la collaboration et la coopération avec les collègues. Enfin, le dernier thème quant à lui, renferme trois items à savoir la planification des enseignements, l'identification des comportements impliqués dans chaque contenu et enfin l'évaluation.

### **1-Thème 1** : Acquis de formation

Cette première partie de notre questionnaire comprend quatre (4) questions. Elles s'attachent à montrer graduellement le degré de maîtrise des enseignements reçus à l'ISSED par les ex-élèves professeurs et le degré d'application de ceux-ci en situation d'enseignement/apprentissage.

### **2-thème 2** : Mise en œuvre des acquis de formation

Le thème 2 comprend trois (3) questions. Il concerne essentiellement la mise en œuvre des savoirs acquis par les professeurs ayant fini leur formation à l'ISSED. Il s'agit d'obtenir l'opinion des élèves sur les sept (7) paramètres énoncés dans le questionnaire. Autrement dit, est-ce que les sept (7) paramètres sont clairement identifiables dans les pratiques des anciens élèves professeurs de l'ISSED ?

### **3-Thème 3** : Les pratiques pédagogiques des enseignants

Ce sous thème comprend une (1) question principale et trois (3) questions secondaires. La question principale concerne les attitudes pédagogiques que les enseignants adoptent quand ils dispensent les cours. Il s'agit des pratiques pédagogiques traditionnelles et celle actives. Les enseignants adoptent trois postures en situation d'enseignement : soit ils expliquent intégralement leur cours, soit ils impliquent les élèves dans le déroulement du cours ou soient encore ils font travailler les élèves en petits groupes. Ces trois postures font appel à des stratégies pédagogiques différentes.

### **4- Thème 4** : Le niveau d'efficacité

Ce sous thème comprend deux (2) questions. Celles-ci sont relatives aux paramètres de l'efficacité de l'action pédagogique de l'enseignant.

Au total, le questionnaire de l'enquête comprend 13 items dont 2 questions ouvertes et 11 questions à choix de réponse. Le questionnaire comporte outre les thèmes, une introduction, et des variables relatives à l'identification des enquêtés. Ces variables sont entre autre le sexe, le statut, l'âge, le grade, l'établissement, la filière, la situation matrimoniale.

Par ailleurs, les résultats sont appréciés à travers trois modalités : tout a fait pertinent, pertinent et pas du tout pertinent qu'on peut observer à travers le point de vue des élèves, des enseignants, des administrateurs et des formateurs de l'ISSED.

Pour l'élève, une modalité est tout à fait pertinente lorsque le processus enseignement/apprentissage lui permet de construire durablement les connaissances. Autrement dit, les situations d'enseignement sont capables de permettre d'acquérir les savoirs, de les intégrer dans les schèmes qui existent puis de les réutiliser dans d'autres circonstances, pendant le cours et en dehors du cours.

Pour l'enseignant, une modalité est dite tout à fait pertinente lorsque celle-ci comporte tous les paramètres de l'acte d'enseigner c'est-à-dire on y identifie les aspects tels les connaissances théoriques, pratiques et professionnelles s'y trouvent.

Pour les administrateurs, une modalité est tout à fait pertinente lorsque les processus d'enseignement/apprentissage sont efficaces c'est-à-dire l'enseignant a clairement défini les objectifs de son cours, déterminé et respecté la durée de sa leçon, énoncé les supports pédagogiques à utiliser, prévu les activités des apprenants pendant et après la séance. Car lorsqu'un enseignement dispose des objectifs cela permet à l'enseignant de choisir délibérément le mode d'intervention pédagogique ainsi que les techniques d'intervention approprié. Une fois l'objectif clairement défini, il doit le faire passer aux élèves c'est-à-dire demandé aux élèves de les rendre plus explicites, déterminer la valeur et savoir articuler en pratique objectif et compétence. On définit les objectifs et on observe des compétences en situation. Les situations sont les sources et critères de compétence.

Pour les formateurs, une modalité est tout à fait pertinente lorsque les anciens élèves professeurs de l'ISSED sont capables de transférer les acquis de formation en contexte scolaire. Le transfert ici suppose le réinvestissement des acquis de formation dans la pratique quotidienne de la classe. Dans cette perspective, on doit pouvoir bien lire le rôle de l'enseignant comme médiateur. Un tel mode d'intervention, décisif et non substitutif doit être relié à ce que Bruner a appelé la fonction d'étayage de l'adulte. La fonction de l'enseignant est donc décisive dans ce processus puisque sans lui l'élève ne peut franchir des obstacles. Mais pour être efficace, cette fonction doit être exercée de façon médiatrice plutôt que substitutive. Bref la modalité est tout à fait pertinente lorsque s'opère une dévolution du problème à l'élève afin qu'il prenne en charge la solution.

#### *4.3.2.1.2.4 -L'administration du questionnaire*

L'administration du questionnaire a nécessité deux descentes au moins dans chacun des établissements. Un premier passage consistait à prendre des rendez-vous avec les différentes

couches concernées notamment les administrateurs et les enseignants. Le second était réservé à l'administration proprement dite.

Pour l'administration de nos questionnaires, nous avons retenu l'« *administration directe* » dans la mesure où le répondant le remplit lui-même. Dans cette perspective, « *le questionnaire lui est alors remis à main propre par un enquêteur chargé de donner toutes les explications utiles* » Quivy et Campenhoudt (2006 : p.171). Cette phase a été sous tendue par des entretiens, dans le but de rendre notre passage dynamique. Les éclaircissements étaient apportés en cas de besoin. Il s'agissait d'une part, d'éveiller l'intérêt de l'enquêté en lui indiquant l'objectif de l'enquête, ce qu'on attend de lui, et d'autre part de le rassurer sur son caractère anonyme.

**Tableau n°36 : Taux de récupération des questionnaires**

Catégories	Lycée technique commercial de N'djaména	Lycée technique commercial de Moundou	ISSED de N'djaména	Taux de récupération
Elèves	70%	30%		100%
Enseignants	66,66%	33,33%		100%
Administrateurs	50%	50%		100%
Formateurs			100%	100%
Total				

#### 4.3.2.2– Les entretiens

##### 4.3.2.2.1 – Justification

Au questionnaire, nous avons associé des entretiens individuels et collectifs permettant de collecter les données qualitatives. A l'instar de plusieurs techniques de collectes des données, l'entretien présente diverses formes et variantes, liées aux dynamiques qui président à son déroulement. Quelle que soit la forme retenue, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs. L'entretien permet ainsi au chercheur d'accéder directement à l'information souhaitée.

D'une part, cet outil laisse champ libre aux sujets de l'enquête de s'exprimer, nous donnant ainsi l'opportunité de compléter les informations quantitatives issues du

questionnaire par des informations qualitatives, complètes et variées, provenant des principaux acteurs de l'enseignement secondaire technique et professionnel.

D'autre part, celles-ci renvoient à la notion de qualité qui met en évidence le sens singulier et spécifique de l'impact de la formation sur le niveau d'efficacité des pratiques enseignantes. Nous avons souhaité recueillir les informations dans un contexte d'intersubjectivité soit en termes de face à face (entretiens individuels) soit dans le cadre des réunions de discussions (focus groups). (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2008 ; Depelteau, 2003 ; Albarelo, 2003; Mucchielli, 1984).

#### *4.3.2.2.2 – Guide d'entretien*

Nous avons opté pour un guide d'entretien classique comportant un ensemble de thèmes relatifs à la professionnalisation de la formation et à son impact sur le niveau d'efficacité des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad.

Notre guide d'entretien comprend trois parties : le préambule (I), les thèmes de l'entretien (II) et l'identification de l'enquêté (III). Voici le protocole d'entretien

#### *4.3.2.2.3 -Protocole d'entretien*

Cher ....., la présente enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui vise à analyser l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel public au Tchad. Les informations recueillies à cet effet seront classées strictement confidentielles et à but non lucratif. Nous comptons sur votre compréhension et votre collaboration pour avoir des informations fiables et justes.

### **1- Thèmes de l'entretien**

Les différents thèmes annoncés dans cette partie sont opérationnalisés par le questionnaire qui se trouve en annexe de ce document.

#### **Thème 1 : Acquis de formation**

**Sous-thème 1** : les différents types d'enseignement

**Sous-thème 2** : les différents types d'évaluation

**Sous-thème 3** : Principes et modalités de remédiation / renforcement

**Thème 2 : Mise en œuvre des acquis de formation**

**Sous-thème 1** : Construction d'une séquence d'enseignement

**Sous-thème 2** : Animation d'une séquence d'enseignement

**Sous-thème 3** : Evaluation d'une séquence d'enseignement

**Thème 3 : Pratiques pédagogiques**

**Sous-thème 1** : Contextualisation des enseignements

**Sous-thème 2** : Prise en compte des styles d'apprentissages de chaque apprenant

**Sous-thème 3** : Collaboration et coopération avec les collègues

**Thème 4 : Efficacité de l'enseignement**

**Sous-thème 1** : Planification des enseignements

**Sous-thème 2** : Identification des comportements impliqués dans chaque contenu

**Sous-thème 3** : Evaluation

**2-Identification**

Sexe

Statut

Etablissement

Ancienneté.

*4.3.2.2.4 – cadre des entretiens*

Nous rappelons que les personnes concernées par les enquêtes étaient soit des cadres de l'administration scolaire (Directeur Général et Directeur des Etudes de l'ISSED, Proviseurs, Censeurs et Surveillants des établissements susmentionnés), soit des enseignants ou encore des élèves. Ainsi, pour réaliser des entretiens individuels ou collectifs, nous avons sollicité des salles destinées aux réunions, aux conférences, aux ateliers, aux professeurs. Le cadre

variait selon les personnes qui nous recevaient. S'agissant par exemple des entretiens individuels, nous mettions l'accent sur la neutralité et la disponibilité du cadre. A ce titre, le cadre que nous avons choisi à chaque endroit nous permettait de réaliser des entretiens avec les différents acteurs impliqués dans l'étude. Nous prenions rendez-vous, fixions les conditions du déroulement des entretiens en termes de durée, de période et d'utilisation des enregistreurs. Nous nous sommes appuyé sur Guiose (2008) qui dit qu'en psychanalyse, le cadre définit les conditions invariables, pratiques, dans lesquelles se déroule le processus d'échange. Elles se ramènent à des règles, lesquelles garantissent à ce processus le minimum de stabilité et de sécurité nécessaires à son déroulement. Notre intervention a consisté à préparer les interlocuteurs au déroulement des entretiens.

#### *4.3.2.2.5 – Déroulement des entretiens*

Les entretiens étaient centrés sur les acquisitions des enseignements reçus à l'ISSSED par les enseignants et leur mise en pratique. Il s'agissait d'un mode d'investigation permettant de savoir si l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants est liée aux savoirs acquis pendant la formation et à sa mise en pratique. C'est pourquoi nous avons mis l'accent sur la liberté de l'enquête tout en focalisant l'entretien sur les paramètres de l'efficacité de l'action de l'enseignant.

Pendant le déroulement, on se fondait sur une liste de thèmes précis à aborder. C'est sur ces thèmes que nous cherchions à obtenir des informations auprès des enquêtés. La formulation des questions était plus ou moins déterminée. A cet égard, nous disposions d'une liberté certaine dans le déroulement de l'entretien, c'est-à-dire que nous pouvions aborder les thèmes dans la manière et dans l'ordre qui nous plaisait. La seule contrainte à cette liberté était de s'assurer que tous les thèmes définis sont correctement abordés.

#### *4.3.2.3 - focus group ou réunion de discussion*

Pour Mucchielli (2009)

*« C'est une méthode de recueil d'informations utilisant des techniques de l'interview non directive centré appliqués à un groupe de personnes réunies pour participer à un entretien collectif sur un sujet précis ».*

Ces réunions de discussion nous ont permis d'avoir les informations approfondies sur les acquis des anciens élèves de l'ISSED et leur mise en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage et évaluer leurs efficacités. Ainsi, en discutant avec un groupe d'élèves, d'enseignants ou d'administrateurs, nous avons collecté plus d'informations que les élèves, les enseignants ou les administrateurs interviewés seuls n'avaient pu donner.

#### *4.3.2.3.1 -Dérroulement*

Nous avons organisé quatre sessions de focus group dans les deux établissements de Moundou et de N'djaména regroupant dans les deux cas douze enseignants et vingt élèves dans les établissements susvisés, et remplissant les critères retenus. Chaque session durait 45 minutes à une heure. Nous introduisons la discussion en permettant à tous les participants de suivre les consignes. Nous leur disions que toutes les questions étaient les bienvenues et chacun pouvait s'exprimer librement. Cependant, pour prendre la parole, il fallait lever le doigt. Par ailleurs, il ne fallait pas interrompre la personne, il fallait attendre qu'elle épuise sa pensée et ensuite les autres pouvaient lever le doigt. Pendant le déroulement, nous évitions que certains sujets émergent comme leaders, c'est-à-dire monopolisent la parole.

Les entretiens de groupes reposaient sur une discussion de thèmes présentés entre les participants. Les membres du groupe pouvaient s'influencer mutuellement en participant aux idées et aux commentaires pendant la discussion, sans que nous ne cherchions à obtenir un consensus de groupe. Mais, il faut noter que certains entretiens ne sont pas faciles à réaliser. Leur organisation nous a demandé une planification et une formation appropriée des modérateurs de groupe. A la fin du focus group, nous nous sommes retirés pour faire la synthèse, et faire un bref compte rendu aux participants. Le guide que nous avons utilisé pendant le focus group est le même auquel nous avons eu recours pendant les entretiens individuels. De ce focus group, il ressort un certain nombre d'informations que nous avons trouvées très intéressantes, et qui ont apporté des éléments nouveaux pour ce qui est de l'impact de la formation sur le niveau d'efficacité des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad.

#### *4.3.2.4- étude documentaire.*

Les grands principes de la recherche documentaire demeurent généralement les mêmes, et ce, peu importe l'outil utilisé. La première étape consiste à définir ce que l'on cherche.

L'étude documentaire a réuni les ouvrages spécifiques relatives à la formation professionnelle des enseignants du secondaire en général et à ceux du secondaire technique et professionnel en particulier. Il s'est agi principalement de données officielles récoltées par des structures en charge de la formation des enseignants et de rapports d'institutions internationales sur la formation des enseignants en général et ceux du technique et professionnel en particulier.

La recherche documentaire est l'ensemble des écrits consultés pour l'élaboration de cette thèse. Cette prospection a aidé à rassembler la littérature sur le thème général de la formation des enseignants et surtout sur celui de la professionnalisation de la formation, de plus en plus en vogue, dans les milieux de l'éducation et de la formation. Nous avons exploité la bibliothèque de la chaire UNESCO, antenne national du Cameroun, à Yaoundé I, la bibliothèque du CEFOD à N'djaména, les archives du Ministère de l'Education Nationale et ceux du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Des études thématiques et d'autres publications abordant divers aspects du phénomène ont servi comme support à cette activité. L'outil internet a aidé dans le sens de l'acquisition d'une information actuelle.

### **4.4 - LES MÉTHODES ET LES TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.**

Après la collecte des données qui a permis d'avoir un certain nombre d'informations, la tâche consiste maintenant à envisager leur traitement en vue de la mise en langue des résultats. Dans cette perspective, deux techniques d'analyses sont mises en exergue : l'analyse primaire quantitative axée sur les fréquences et l'analyse des contenus mettant l'accent sur la signification des données traitées.

#### *4.4 .1- Analyse quantitative : le calcul des fréquences*

La recherche a eu recours aux statistiques descriptives pour faire ressortir les fréquences (absolues et relatives). Nous avons utilisé les logiciels Microsoft EXCEL et SPSS (Statistical

Package for Social Sciences) pour réaliser notre étude. Les outils de la statistique descriptive font ressortir les courbes, les diagrammes, les fréquences et les moyennes. Elles permettent de calculer et de visualiser les proportions des individus appartenant à une modalité précise. A travers la statistique descriptive, nous avons regroupé les caractéristiques des différentes modalités afin de les croiser ou de les comparer pour enfin tirer des conclusions. Pour ce faire, l'outil informatique nous a été d'une grande utilité.

Il est important de noter qu'une bonne présentation et surtout une bonne analyse des données passe nécessairement par la clarification des modèles d'analyse. Notre modèle repose sur les tableaux de fréquences relatives simples.

Pour calculer l'effectif théorique, on pose la formule suivante :

$$E = \frac{T_c \times T_l}{N}$$

Avec :  $T_l$  = Total des lignes       $T_c$  = Total des colonnes       $N$  = effectif total

#### *4.4.2-L'analyse qualitative*

Il importe de mentionner que la méthode quantitative à elle seule ne peut pas nous permettre de comprendre la complexité des facteurs ayant contribué à croire le niveau d'efficacité de l'enseignant. C'est pourquoi, nous adopterons également une démarche qualitative basée sur l'analyse des contenus. Cette méthode nous permettra d'appréhender comment les différents acteurs (élèves, enseignants, administrateurs et formateurs) apprécient la mise en œuvre des acquis de formation et les méthodes pédagogiques utilisés par les anciens élèves professeurs de l'ISSSED.

L'analyse consiste d'abord à recueillir, préparer, classer et évaluer les réponses, puis à procéder à une lecture préliminaire pour prendre connaissance du contenu des réponses avant de les analyser. Ainsi, les informations issues de l'entretien collectif et individuel ont été classées dans un tableau regroupant les ensembles thématiques saillants. Ce qui nous a permis ensuite, d'établir une liste exhaustive des catégories d'analyse. Enfin, à se référer à la

liste des codes pour classer les différents énoncés pertinents se rapportant à la problématique. Au terme de ce processus, nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

#### *4.4.2.1 -Grille d'analyse des données*

Elle nous a permis d'analyser les discours des élèves, des enseignants et des administrateurs des lycées techniques commerciaux de Moundou et de N'djaména d'une part et d'autre part, des formateurs de l'ISSED. Le tableau n°34 nous présente la grille d'analyse des données issues des entretiens.

**Tableau n°37 : récapitulatif des thèmes, sous-thèmes, indicateurs et scores**

Thème	Sous-thèmes	Indicateurs	Scores		
			1	2	3
<i>Acquis de formation</i>	<i>Enseignements</i>	<i>Fondamentaux</i>			
		<i>Professionnels</i>			
		<i>Transversaux</i>			
	<i>Savoirs essentiels</i>	<i>Savoirs</i>			
		<i>Savoir-faire</i>			
		<i>Savoir-être</i>			
<i>Mise en œuvre des acquis de formation</i>	<i>Construction de séquence</i>	<i>Niveau</i>			
		<i>Durée</i>			
		<i>Objectifs</i>			
	<i>Animation de séquence</i>	<i>Activités</i>			
		<i>Supports</i>			
	<i>Evaluation de séquence</i>	<i>Différentes sortes d'épreuves</i>			
<i>Pratiques pédagogiques</i>	<i>Contextualisation des enseignements</i>	<i>Besoins des élèves</i>			
	<i>Style d'apprentissage</i>	<i>Stratégies d'apprentissage des élèves</i>			
	<i>Collaboration avec les collègues</i>	<i>Travail en équipe</i>			
<i>Niveau d'efficacité de l'enseignant</i>	<i>Planification des enseignements</i>	<i>Paramètres de la séquence</i>			
	<i>Identification des comportements</i>	<i>Produits de l'apprentissage</i>			
	<i>Evaluation</i>	<i>Contrôle des pré requis</i>			

**N.B.** **Le code 1** représente les réponses « tout à fait pertinent », c'est-à-dire que le fait est saillant, et apparait dans les discours des sujets interrogés ;

**Le code 2** représente les réponses « pertinent » c'est-à-dire que le fait est certes saillant, mais laisse apparaitre dans les discours des répondants, des doutes ;

**Le code 3** représente les réponses « pas du tout pertinent », c'est-à-dire que le sujet exprime un sentiment de désapprobation par rapport au fait. En d'autres termes, les sujets de l'enquête ne sont pas d'accord quant à l'influence du fait.

Dans le contexte de notre étude, le questionnaire est composé de trois parties : un préambule, les questions relatives aux différents thèmes abordés et l'identification de l'enquêté.

**Tableau n°38 : Récapitulatif des questions, des indicateurs, des indices, des modalités, des items et des outils d'analyses des données**

QUESTION GENERALE	QUESTIONS DE RECHERCHE	INDICATEURS	Indices	Modalités	Instruments	
					Recueil	ANALYSE
Dans quelle mesure la professionnalisation de la formation a-t-elle un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad?	QS 1 : Est-ce que le niveau d'acquisition des savoirs visés dans la formation des enseignants a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants du secondaire technique et professionnel ?	Enseignements	Acquisition des savoirs essentiels Résolution des problèmes	Tout à fait pertinent, pas du tout	Questionnaires Entretien Focus group	
		Principes et modalités d'évaluation	Identification des types d'évaluation	Tout à fait pertinent, pas du tout	Questionnaires Entretien Focus group	
		Principes et modalités de remédiation / renforcement	Identification de type de remédiation et de renforcement	Tout à fait pertinent, pas du tout	Questionnaires Entretien Focus group	
	QS2 :Est-ce que la qualité de la mise en œuvre des savoirs acquis par les enseignants du secondaire technique et professionnel a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle de ces derniers ?	Construction d'une séquence d'enseignement	Identification des composantes de la séquence d'enseignement	Tout à fait pertinent, pas du tout	Questionnaires Entretien Focus group	
		Animation d'une séquence d'enseignement	Identification des paramètres d'un enseignement efficace	Tout à fait pertinent, pas du tout	Questionnaires Entretien Focus group	
		Evaluation d'une séquence d'enseignement	Identification des paramètres de l'évaluation	Tout à fait pertinent, pas du tout	Questionnaires Entretien Focus group	
	QS3 : Est-ce que la	Contextualisation des enseignements	Analyse des besoins Transposition didactique	Tout à fait pertinent,	Questionnaires	

qualités des pratiques pédagogiques ont un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants du secondaire technique et professionnel ?				pas du tout	Entretien Focus group	
	Prise en compte des styles d'apprentissages de chaque apprenant	Ajustement Style d'enseignement, style d'apprentissage		Tout à fait pertinent, pas du tout	Questionnaires Entretien Focus group	
	Collaboration et coopération avec les collègues	Travail en équipe		Tout à fait pertinent, pas du tout	Questionnaires Entretien Focus group	

**TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION, ANALYSE  
ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Il est question dans cette partie de présenter les données, de procéder à l'analyse des résultats et à la vérification des questions de recherches. Ensuite, il s'agit de discuter les résultats, de formuler des suggestions et d'envisager des perspectives de recherche.

## CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies au moyen des instruments essentiels à savoir le questionnaire, les entretiens et le focus group sont analysées en vue de décrire la situation professionnelle des enseignants du secondaire au Tchad et en vue de faire l'état des lieux de leur formation (paradigme descriptif), expliquer comment ils exercent leur profession (paradigme explicatif), et comprendre pourquoi il est de plus en plus question d'une professionnalisation de ce personnel de l'éducation (paradigme compréhensif).

L'analyse est prioritairement faite selon l'approche herméneutique, c'est-à-dire interprétative. Elle se fait sous deux formes : une forme émiq (Pourtois et al.), qui s'appuie sur les propos des personnes interrogées, et une forme étique qui s'appuie sur certaines théories et certains modèles relatifs à la professionnalisation des enseignants.

Les données qualitatives provenant des entretiens individuels et collectifs sont beaucoup plus saisies dans leur dynamique à travers des commentaires qui se veulent significatifs par ce que soutenus par des verbatim. Ces verbatim sont les reflets d'un prélèvement authentique des propos des enquêtés.

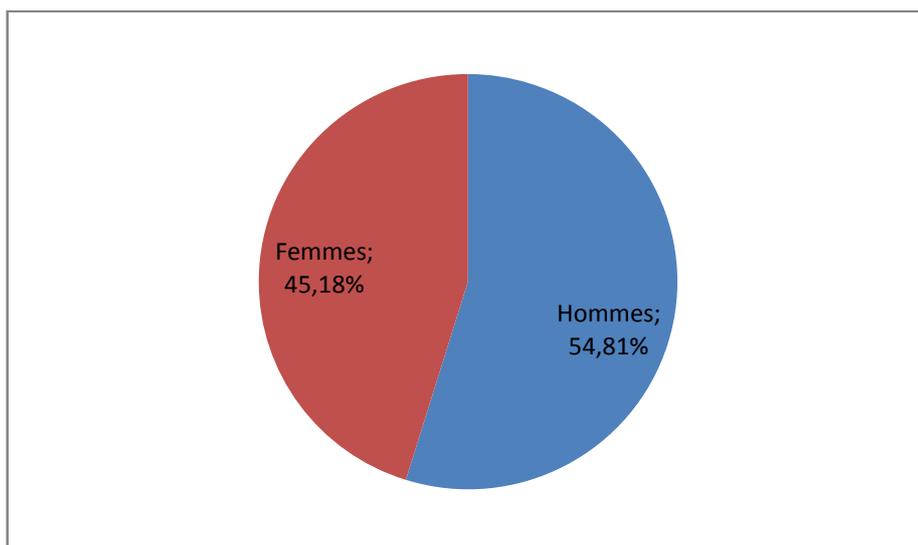
### 5.1- PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

#### 5.1.1- Identification des enquêtés

L'identification des enquêtés est une opération qui consiste à présenter les différentes catégories sur lesquelles porte l'enquête. Nous présentons d'abord les résultats des élèves, ensuite ceux des enseignants et des administrateurs et enfin ceux des formateurs. Cette présentation combine la description des résultats et leur analyse.

**Tableau n°39 : Distribution des répondants selon le sexe**

Catégories	Effectif		Total	Pourcentage
	Homme	Femme		
Elèves	46	54	100	74,07%
Enseignants	10	5	15	11,11%
Administrateurs	10	00	10	7,40%
Formateurs	8	2	10	7,40%
Total	74	61	135	100%



**Graphique 2 : Diagramme de distribution des répondants selon le sexe**

Le tableau n°39 présente la distribution des répondants selon le sexe. Il en ressort que la distribution comporte les catégories suivantes : les élèves (74,07%), les enseignants (11,11%), les administrateurs (7,40%) et les formateurs (7,40%). Il s’observe qu’au sein de l’échantillon les élèves sont majoritaires (74,07%).

**Tableau n°40: Distribution des répondants selon l’établissement**

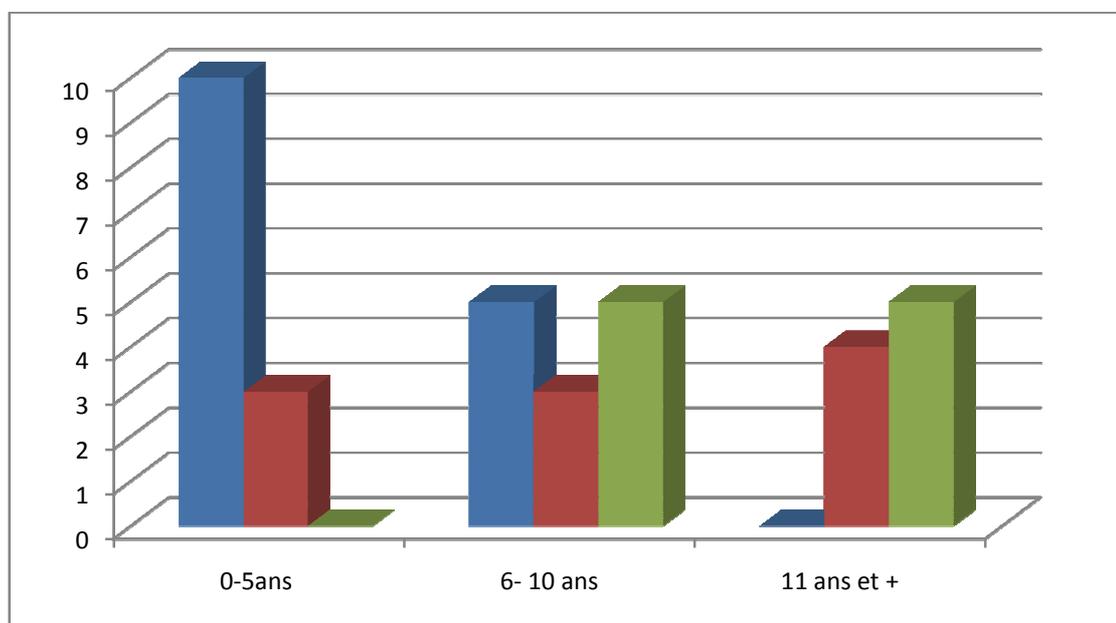
Etablissement	Catégories	Effectif		Total	Pourcentage
		Homme	Femme		
LTC N’djaména	Elève	20	10	30	22,22%
	Enseignant	04	01	05	3,70%
	Administrateurs	00	00	05	3,70%
LTC Moundou	Elève	25	45	70	51,85%
	Enseignant	10	00	10	7,40%
	Administrateurs	05	00	05	3,70%
ISSED	Formateurs	08	02	10	7,40%

Au regard du tableau n°40 qui porte sur la distribution des répondants par établissement, il ressort que la population de l’enquête est constituée en majorité des élèves de

Moundou (51,85%), suivi des enseignants de N'djaména (7,40%), puis des formateurs de l'ISSED (7,40%) et enfin des Administrateurs de deux établissements (3,70%).

**Tableau n°41** : Distribution des répondants selon l'ancienneté et les catégories

Catégories	Ancienneté			Total	Pourcentage
	0-5	6-10	11 ans et +		
Enseignants	10	05	00	15	42,85%
Administrateurs	3	3	4	10	28,57%
Formateurs	00	5	5	10	28,57%
Total	13	13	9	35	100%



**Graphique 3** : Histogramme des répondants selon l'ancienneté et les catégories

La distribution n°41 présente la répartition des enquêtés par ancienneté selon les catégories. 66,66% d'enseignants se situent dans la tranche de 0-5 ans contre 30% d'administrateurs et 00% de formateurs qui se situent dans la même tranche. Dans la tranche de 6– 10 ans, on trouve 50 % des formateurs, 33,33% d'enseignants et 30% d'administrateurs. Dans la dernière tranche c'est-à-dire celle de 11 ans et plus, les formateurs sont majoritaires (50%) suivi des administrateurs (40%). Par contre, on ne note aucune présence des enseignants (00%).

### 5.1.2- Présentation thématique des résultats

La mise en langue des résultats de l'étude suit l'ordre des thèmes. Elle est visible à travers les tableaux auxquels nous avons associés lorsque cela s'avérait nécessaires des graphiques.

#### 5.1.2.1- Acquis de formation

**Tableau n°42: distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les enseignements académiques**

	Enseignements académiques		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	66%	22%	12%
Enseignants	75%	25%	00%
Administrateurs	71,4%	14,3%	14,3%
Formateurs	78%	22%	00%
Total	70,8%	20,43%	8,76%

Au regard de la distribution, l'appréciation des enquêtés est positive (70,8%). En analysant les données de la distribution selon les différents strates, il ressort que l'appréciation est plus positive chez les formateurs (78%), les enseignants (75%) et les administrateurs (71,4%) et mitigé chez les élèves (66%). Il y a donc lieu de savoir ce qui explique cette appréciation mitigée des élèves. On suppose que les voies de professionnalisation des enseignants n'ont pas su transformés ces derniers en véritable sujets susceptibles d'agir avec compétence. Le formateur est convaincu d'avoir rempli sa mission c'est-à-dire d'avoir participé à la fabrication d'un professionnel par la formation. Ces propos d'un formateur de l'ISSED confirment bien :

*« nous donnons une bonne base dans les matières fondamentales aux futurs enseignants qui se forment chez nous. En effet, nous mettons beaucoup l'accent sur les matières fondamentales car après tout, c'est ça qu'ils vont dispenser dans leurs établissements d'accueil. C'est pour ça que les enseignements fondamentaux prennent 70% de nos programmes. »*

Or, la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande et pratique reste à confirmer par l'enseignant en situation d'enseignement/apprentissage.

Les résultats à cet item laissent apparaître que les pratiques pédagogiques doivent être questionnées au plan de leurs enjeux dans la mesure où les acteurs qui y sont concernés n'attribuent pas la même signification. La distribution ci-après permet d'observer des significations contradictoires entre les différents groupes sociaux. En effet, si les formateurs, les administrateurs et les enseignants sont satisfaits, il n'en est pas le cas chez les élèves, pourtant principaux bénéficiaires de la formation.

**Tableau n°43: distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les enseignements professionnels**

	Enseignements professionnels		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	46%	42%	12%
Enseignants	60%	25%	15%
Administrateurs	71,4%	14,3%	14,3%
Formateurs	73%	20%	7%
Total	59,13%	27,1%	13,76%

En examinant la distribution, il ressort que l'appréciation des enquêtés est mitigée (59,13%). Mais lorsqu'on s'intéresse aux réponses des différentes catégories, des nuances se dégagent. Alors que les formateurs (73%) et les administrateurs (71,4%) affichent des satisfactions par rapport aux enseignements professionnels, le point de vue des enseignants (60%) semble mitigé. Le point de vue des élèves quant à lui est nettement négatif (46%).

L'analyse des données de la distribution laisse apparaître le mécontentement évident qui ressort de l'appréciation des élèves. Les formateurs et les autorités administratives et pédagogiques ont pourtant un avis favorable des enseignements professionnels. On peut observer que l'avis négatif des élèves résulte de la qualité du dispositif de formation. A cet effet, un élève du lycée technique commercial de Moundou affirme :

*« Monsieur X, professeur de comptabilité dans notre classe, ressortissant de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de N'djaména,*

*est très brillant. Malheureusement, nous constatons qu'il ne fournit pas beaucoup d'effort sur le plan pédagogique pour animer son cours. Il ne prend pas le temps au début d'un nouveau cours, de rappeler le cours passé pour vérifier les acquis des élèves. Lorsqu'il lui arrive de le faire, il le fait rapidement et sommairement sans y accordé beaucoup de temps ni d'importance. Il passe au nouveau cours qu'il explique avec assurance et rapidité. Nous aimerions qu'il accorde du temps à la révision du cours passé, aux explications du nouveau cours et aux questions des élèves''.*

Dans la même perspective, un autre du lycée technique commercial de N'djaména déclare :

*« les professeurs qui ont fini leur formation à l'ISSED qui enseignent dans ma classe, sont très bons. Ils expliquent bien leur cours. Mais seulement, ils ne consacrent pas assez de temps aux élèves : ils sont rapides dans les explications et la diction des cours. Ils n'accordent pas souvent beaucoup d'attention aux questions des élèves. Aussi, ils ne varient pas leurs manières d'enseigner. »*

Ces critiques des élèves sont amplement condensées par un censeur du Lycée de Moundou. Il dit :

*« les enseignants qui nous viennent de l'ISSED sont bien formés sur le plan académique : ils ont un bagage intellectuel conséquent. Malheureusement, sur le plan professionnel, ils ont encore beaucoup à faire. Beaucoup ne respectent pas les règles pédagogiques de base à savoir la révision des cours passées, la préparation des fiches pédagogiques, les évaluations des enseignements, la relation pédagogique avec les élèves, gage de la réussite du processus enseignement/apprentissage. »*

**Tableau n°44: Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les enseignements transversaux**

	Enseignements transversaux		
	Tout à pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	23%	36%	41%
Enseignants	25%	00%	75%
Administrateurs	28,6%	14,3%	57,1%
Formateurs	38%	30%	32%
Total	28,65%	20,07%	43,77%

Au regard de la distribution, on s'aperçoit que les pratiques des enseignements transversaux ne sont pas évidentes quelle que soit la catégorie dans laquelle on se trouve : formateurs (38%), administrateurs (28, 6%), enseignants (25%) et élèves (23%). Mais lorsqu'on combine les données des modalités, les réponses sont mitigées et des nuances se dégagent : formateurs (68%) et élèves (59%).

A travers les données de la distribution, on peut observer que l'option du cloisonnement des enseignements reste évidente. Pourtant, d'après les formateurs, les administrateurs et les enseignants,

*« les enseignements transversaux permettent aux enseignants eux-mêmes de connaître les exigences de leur profession, de connaître leurs droits et aussi leurs devoirs vis-à-vis de leur hiérarchie. C'est par exemple le cas de cours de droit et de législation, d'éthique et de déontologie de l'éducation. En outre, certains cours comme l'instruction civique, la morale développent chez les enseignants les compétences civiques et les connaissances sur l'évolution des mœurs. Ces compétences et connaissances seront redéployées en classe pour la formation des élèves. Il faut signaler que les enseignements complémentaires se passent en tronc commun entre plusieurs filières. Nous les considérons comme des disciplines complémentaires aux disciplines académiques et professionnelles », propos d'un formateur de l'ISSSED.*

Le cloisonnement des enseignements bien qu'il soit la forme de travail pédagogique très visible dans les établissements, d'autres formes mettant l'accent sur l'intégration des

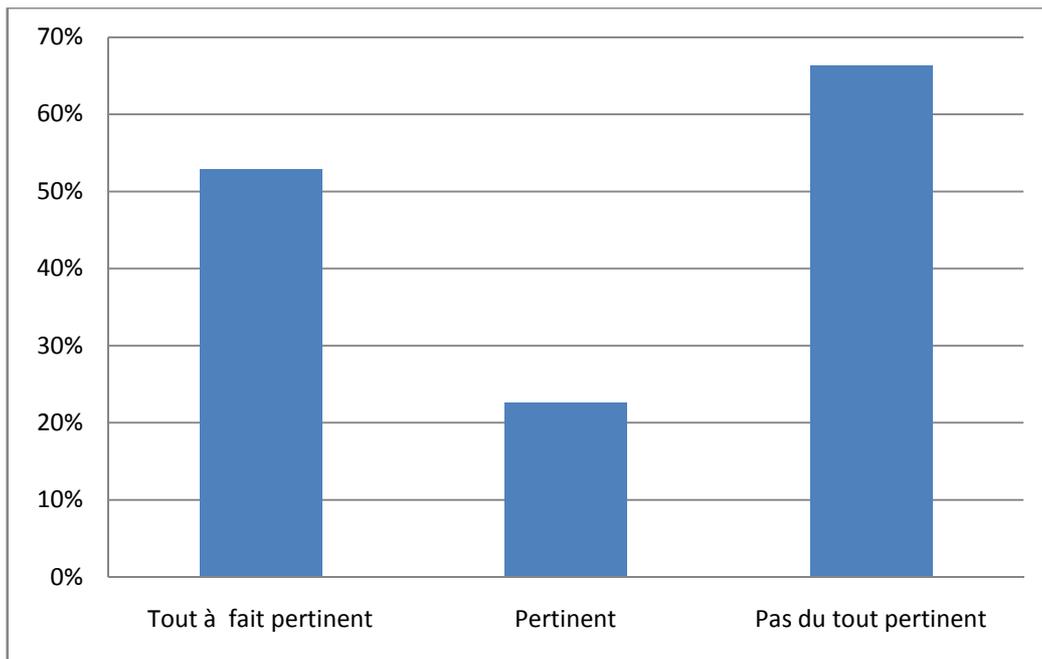
acquis sont de plus en plus mise en œuvre par les enseignants. C'est ce qu'affirme un élève du lycée technique commercial de N'djaména en ces termes :

*« les enseignements transversaux tels les cours d'Instruction Civique, de morale sont donnés par les professeurs en marge de leurs cours fondamentaux. Lorsque le professeur est en deçà du volume horaire normal, on lui ajoute ces enseignements pour compléter ces heures. Ces enseignements ne sont pas obligatoires pour nous comme c'est le cas des enseignements fondamentaux. »*

Ces propos laissent croire que les enseignements transversaux constituent une option didactique complémentaire aux enseignements académiques et professionnels. Mais il ne s'agit pas encore d'une pratique qui consiste à développer les compétences essentielles qui font de l'enseignant un professionnel. En effet, les enseignements tendent vers l'interdisciplinarité, parce que de plus en plus ils impliquent plusieurs disciplines.

**Tableau n°45: Distribution des pourcentages selon les acquis de la formation**

Paramètres	Modalités		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
académiques	70,8%	20,43%	8,76%
Professionnels	59,13%	27,1%	13,76%
Transversaux	28,65%	20,07%	43,77%
Total	52,86%	22,53%	66,29%



**Graphique 4: Histogramme des pourcentages selon les acquis de la formation**

La synthèse des données relatives aux acquis de formation, laissent apparaître que les sujets sont parvenus à développer des compétences professionnelles. Mais celles-ci demandent encore à être renforcées au regard des scores enregistrés à la modalité tout à fait pertinent (52,86%). Ce qui explique le caractère mitigé des acquis de formation est que la formation dispensée d'après les enquêtés met l'accent sur un modèle de formation simultanée. En effet, les étudiants de l'ISSED reçoivent à la fois la formation académique et la formation professionnelle. Or, une école de formation professionnelle ne l'est pas surtout du simple fait qu'elle l'est professionnelle. Il est bien question qu'il choisisse le modèle de formation qui convient au développement des compétences professionnelles. Les raisons qui justifient la prédominance des enseignements académiques sur les autres types d'enseignements se trouvent certainement dans ce passage du guide de formation de l'ISSED :

*« même si l'admission à l'ISSED se fait par voie de concours, il n'est pas évident que le niveau des étudiants soit homogène. C'est pourquoi il est nécessaire de s'assurer qu'ils aient les compétences académiques de base indispensables à la maîtrise de leur(s) discipline(s). Ce sont des cours de remise à niveau ».*

C'est ce que confirment les propos d'un responsable :

*« la formation à l'ISSED est très lourde. Elle combine à la fois la formation académique, professionnelle et transversale. Un élève professeur, quel que soit le niveau d'étude, reçoit des cours relatifs à sa filière. Les enseignements académiques prennent plus d'heures que les deux autres enseignements. Ceci est dû certainement au fait que les lauréats de l'ISSED nous arrivent avec de niveau hétérogène, conséquence de notre système éducatif défaillant. Dans l'avenir, il faut repenser le système de formation dans notre structure pour l'adapter à celui de nos pays voisins comme le Cameroun où il y a une proportionnalité relativement égale entre les enseignements dispensés dans les écoles normales supérieures du pays. »*

Il ressort de ces observations que les voies de professionnalisation de la formation des enseignants qui vise à faire des enseignants des professionnels du métier doivent passer par l'acquisition des compétences professionnelles qui ne peuvent s'obtenir que par l'acquisition des enseignements professionnels. En effet, le choix d'une action pertinente dans une situation particulière fait appel au savoir-agir, qui est toujours précédé d'un savoir quoi faire. Cela suppose bien entendu de pouvoir réfléchir sa pratique et d'analyser les situations rencontrées, voire d'élaborer des stratégies pour atteindre ses buts. Cela n'est possible qu'avec la formation.

Ainsi, un enseignant du lycée technique commercial de Moundou explique :

*« en plus de cours académiques, les cours professionnels tels la pédagogie, la didactique, la psychologie, la docimologie m'ont beaucoup aidé dans l'exercice de mon métier. En effet, grâce à ces cours, j'arrive à bien préparer mes cours, à les dispenser et à les évaluer régulièrement. L'animation et la conduite d'une classe ne me posent plus de problèmes. La relation avec les élèves est très bonne car je connais leurs besoins et les comprends dans leur être et agir. »*

### 5.1.2.2 : Mise en œuvre des acquis de formation

**Tableau n°46 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur l'organisation des séquences**

Catégories	Modalités		
	Tout à pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	26,66%	43,66%	29,665%
Enseignants	85%	15%	00%
Administrateurs	35,65%	28,6%	35,75%
Formateurs	86%	14%	00%
Total	58,32%	25,31%	16,34%

A la lecture de la distribution, l'appréciation des enquêtés dans l'ensemble est mitigée (58,32%). Mais lorsqu'on analyse les données de la distribution selon les différentes strates, il ressort que l'appréciation est plus positive chez les formateurs (86%) et les enseignants (85%). On peut interroger les raisons qui expliquent cette appréciation générale mitigée. Le formateur est sûr d'avoir accompli sa mission, c'est-à-dire formé un enseignant doté des compétences pédagogiques et didactiques nécessaires pour construire et dérouler une séquence d'enseignement. Car le formé sait qu'il existe des paramètres fondamentaux de toute action didactique. Il s'agit des variables qui sont reconnues comme tels. Or, l'efficacité d'une séquence d'enseignement reste à confirmer par l'enseignant en situation d'enseignement. Il s'agit d'une activité d'intégration des acquis de formation.

Lorsqu'on s'intéresse aux scores des enseignants (85%), une évidence se dégage : les enseignants s'acquittent bien de leur mission. Ce point de vue est remis en cause par les scores enregistrés au niveau des élèves (26,66%). Les élèves sont les principaux bénéficiaires de l'acte d'enseignement, c'est donc à leur niveau qu'il semble aisé d'apprécier l'efficacité du processus enseignement/apprentissage en terme de réussite scolaire.

Nos résultats laissent voir que les pratiques pédagogiques des enseignants doivent être remis en cause tant les acteurs qui y sont concernés n'attribuent pas la même signification. La distribution ci-haut laisse apparaître des significations contradictoires entre les différents groupes sociaux. En effet, si les formateurs et les enseignants sont satisfaits, il n'en est pas le cas chez les administrateurs et les élèves, pourtant principaux gestionnaires du système éducatif pour les premiers et premiers bénéficiaires de la formation pour les seconds.

**Tableau n°47: Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur l'animation des séquences**

Catégories	Modalités		
	Tout à pertinent	pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	29,78%	32,78%	37,43%
Enseignants	68,33%	20,66%	11,01%
Administrateurs	42,86%	19,06%	38,08%
Formateurs	70%	16%	14%
Total	52,74%	22,12%	25,12%

En examinant la distribution sur l'animation des séquences pédagogiques, il ressort que l'appréciation des enquêtés est dans l'ensemble mitigée (52,74%). Mais lorsqu'on s'intéresse à des catégories, des nuances notoires apparaissent : formateurs (70,8%), enseignants (68,33%), administrateurs (42,86%), élèves (29,78%).

A l'instar de la distribution du tableau n°46, les élèves et les administrateurs affichent une position critique par rapport aux enseignants et aux formateurs. Ce qui semble compréhensible. Les formateurs dépendent le produit de la formation, les enseignants leur métier donc leur image alors que les administrateurs n'ont des enseignants pédagogiquement aptes à prendre en charge l'encadrement des élèves. Ce qui suggère qu'une compétence n'a de sens qu'en contexte. Un formateur de l'ISSED s'exclame :

*« nos anciens élèves professeurs qui enseignent dans les établissements du pays nous font vraiment honneur. Ils ont reçu une formation pédagogique solide et donnent le meilleur d'eux-mêmes pour la réussite des élèves. Ils organisent et animent très bien leur cours. Ils ont appris les méthodes et techniques de planification, de gestion, d'animation et de conduite de classe chez nous et ils les appliquent merveilleusement là où ils sont. »*

Ce sentiment de satisfaction et de fierté est partagé aussi par les enseignants :

*« depuis ma sorti de l'ISSED, je me sens de plus en plus convaincu de ma vocation d'enseignant. J'anime très bien mes séquences de cours et je suis convaincu que les élèves de ma classe sont bien formés. Ils ne posent pas*

*beaucoup de questions parce qu'ils semblent comprendre le cours que je leur donne » (Un enseignant du lycée technique commercial de Moundou).*

Par contre, un élève du lycée technique commercial de N'djaména, non satisfait, de l'animation pédagogique de son enseignant, déclare :

*« ses cours sont monotones, il ne change pas de manière d'expliquer le cours. Notre professeur est toujours accroché à l'explication du cours sans nous distraire de temps en temps avec des actualités ou d'autres choses. Dès que les élèves le voit arriver, ils commencent à murmurer, parce qu'il va nous endormir avec son cours fade et sans animation. Nous voulons un professeur dynamique : qui explique bien son cours et met de l'ambiance dans sa classe ».*

**Tableau n°48 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les évaluations des séquences**

Catégories	Modalités		
	Tout à pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	11,01%	48,33%	40,66%
Enseignants	50%	32%	18%
Administrateurs	57%	28%	14,3%
Formateurs	59%	30%	11%
Total	43,25%	33,10%	23,65%

Au regard de la distribution sur les évaluations des séquences, il ressort que les réponses des enquêtés dans l'ensemble sont négatives (43,25%). Mais lorsqu'on s'intéresse aux réponses des différentes catégories de l'enquête, on identifie des nuances significatives. Et dans cette perspective, les réponses des enseignants (50%) ; des administrateurs (57%) et des formateurs (59%) sont positives.

L'analyse de la distribution semble laisser donc apparaître des typologies des réponses expliquant le niveau d'appréciation des uns par rapport aux autres. D'après les enseignants, les administrateurs et les formateurs, le problème ne se pose pas. Dans leur grande majorité, les enseignants enquêtés fournissent les notes pour les bulletins semestriels. De fait, ils estiment qu'ils accomplissent bien leur devoir :

*« par semestre, je réalise un contrôle et un examen final. Le nombre pléthorique des élèves ne me permet pas de faire plusieurs devoirs. Toutefois, par expérience, je crois que lors que le devoir est bien fais, il donne la mesure exacte du niveau des élèves. J'ai toujours fais comme ça et ça marche bien. »*

Ce sentiment du devoir bien accompli est aussi partagé par les administrateurs des lycées dans lesquelles nous avons mené notre étude :

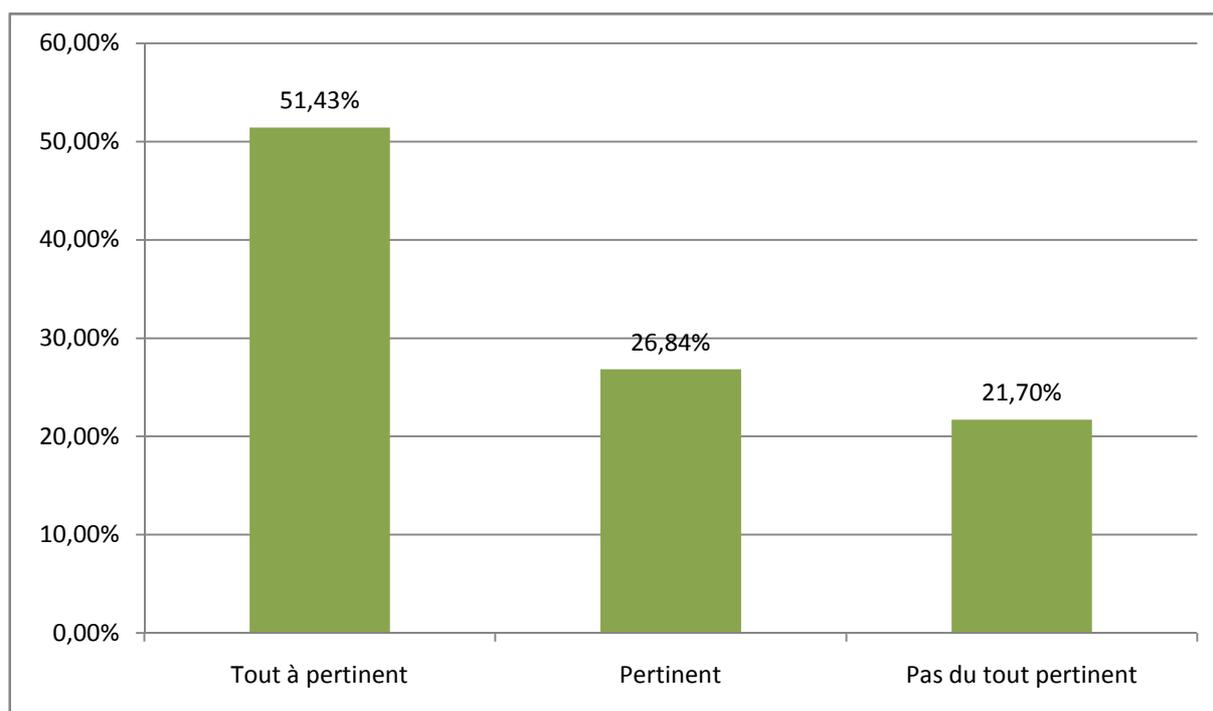
*« en général, les enseignants font bien leur devoir, surtout dans le domaine des évaluations. Chaque enseignant s'efforce de réaliser un contrôle et un examen dans sa discipline par semestre. Je crois que dans ce domaine, les anciens élèves professeurs de l'ISSED qui exerce chez nous n'ont pas failli à leur devoir. Ils le font très bien. »*

Cet avis n'est pas partagé par les élèves :

*« moi, je pense que les enseignants ne font pas bien les devoirs. Généralement, l'enseignant fait un seul contrôle par matière par semestre, et quelque fois, il le fait par surprise. Ce qui ne nous permet pas de mesurer notre niveau réel. Aussi, tout dépend de l'humeur du jour du prof. Personnellement, je pense que les enseignants doivent revoir leur manière d'évaluer : multiplier les évaluations pour nous permettre de connaitre notre niveau réel dans leur discipline ».*

**Tableau n°49 : Distribution des pourcentages au regard de la mise en œuvre des acquis de formation**

Paramètres	Modalités		
	Tout à pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Organisation	58,32%	25,31%	16,34%
Animation	52,74%	22,12%	25,12%
Evaluation	43,25%	33,10%	23,65%
Total	51,43%	26,84%	21,7%



**Graphique 5: Histogramme des pourcentages au regard de la mise en œuvre des acquis de formation**

A la lecture du tableau n°49 et du graphique n°5, il ressort que la mise en œuvre des acquis de formation est timide (51,81%). En poursuivant l'analyse, on observe que deux paramètres semblent être maîtrisés : l'organisation du cours (58,32%) et son animation (52,74%). En revanche l'évaluation (43,25%) reste le paramètre qui demande encore à être cerné par les enseignants. En effet, l'évaluation remplit des fonctions importantes dans l'enseignement dont la fonction pédagogique est celle de la sélection sociale. Autant on peut se demander pourquoi on enseigne, ce qui renvoie à l'objectif poursuivi, autant il faut aussi se demander après l'enseignement si l'apprentissage qui a eu lieu a laissé des traces, ce qui renvoie à la vérification des acquis. Un formateur de l'ISSED explique :

*« nous faisons des efforts pour donner une formation de qualité à nos lauréats. Les cours théoriques sont bien assurés par un personnel permanent qualifiés et quelques vacataires qui donnent de temps en temps un coup de main, quand il le faut. Le grand problème se situe au niveau des stages pratiques : les nombreuses difficultés que rencontrent nos établissements secondaires à savoir les années blanches, l'ouverture tardive des classes, la fermeture prématurée des classes ne nous permettent pas de déployer nos étudiants sur le terrain. En plus de tout ça, il faut aussi, parler des difficultés financières que rencontre notre institution. Il reste beaucoup d'effort à faire pour les stages pratiques sur le terrain. »*

### 5.1.2.3 : Qualité des pratiques

**Tableau n°50 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les pratiques pédagogiques traditionnelles**

Catégories	Modalités		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	31,66%	33,33%	35,01%
Enseignants	15%	15%	70%
Administrateurs	14,3%	00%	85,7%
Formateurs	00%	10%	90%
Total	15,24%	14,58%	70,07%

La distribution présente les données relatives à l'appréciation que les sujets de l'enquête ont des pratiques pédagogiques traditionnelles. D'emblée, il ressort que ces pratiques sont de moins en moins visibles et retiennent moins l'attention des sujets de l'enquête (15,24%). Dans la distribution, le point de vue des formateurs est sans équivoque. Leur avis est que cette approche puisqu'elle considère l'enseignement en terme de liste de matières et de contenus matières à enseigner, elle semble mettre l'accent sur l'effort de mémorisation. La pratique d'enseignement dans cette perspective consiste à transmettre les connaissances. L'approche traditionnelle au regard des discours a certes au moins le mérite de tracer le chemin didactique clair mais son caractère linéaire et massé de la transmission fait de l'apprenant en formation une tête pleine de connaissances théoriques. Un formateur affirme : *“ depuis quelques années, l'ISSED cherche à intégrer dans ses pratiques professionnelles des nouvelles techniques d'enseignement..... ”*

**Tableau n° 51 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la Pédagogie par Objectif**

catégories	Modalités			
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Plutôt pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	16,66%	10,01%	55%	18,33%
Enseignants	75%	25%	00%	00%
Administrateurs	50%	28,6%	22,4%	00%
Formateurs	80%	10%	10%	00%
Total	55,41%	18,40%	21,75%	04,58%

En examinant la distribution sur l'utilisation de la Pédagogie par Objectif, il ressort que l'appréciation des enquêtés est dans l'ensemble mitigée (55,41%). Mais lorsqu'on s'intéresse à des catégories, des nuances notoires apparaissent : formateurs (80%), enseignants (75%), administrateurs (50%). Seuls, les élèves affichent une position critique par rapport aux enseignants, aux administrateurs et aux formateurs. Ce qui semble compréhensible. Les formateurs dépendent leur posture en évoquant la nouvelle donne dans laquelle ils ont inscrit leur formation : l'évolution des sciences pédagogiques. Pour ces derniers, la formation qui est donnée à l'ISSED tient compte du mouvement général de l'évolution du monde et des sciences. Les enseignants sont formés selon la dynamique des nouvelles approches pédagogiques, comme le confirme les propos de ce formateur :

*« depuis sa création, l'ISSED a inscrit sa formation dans la dynamique des nouvelles approches pédagogiques. Nous travaillons de concert avec les autres pays africains d'expression française sur les approches pédagogiques utiles à nos écoles. Le Tchad fait des efforts énormes dans ce sens : la formation qui se donnent dans les Ecoles Normales d'instituteurs et à l'ISSED privilégie, ces dernières années la Pédagogie par Objectif. Beaucoup de nos collègues ont participé à des séminaires et de formation sur ce thème. »*

Ces propos sont confirmés par les enseignants :

*« l'ISSED est inscrit dans la dynamique de l'évolution des sciences actuelles. Pendant notre formation, nous avons appris surtout la Pédagogie par Objectif. Je crois qu'elle est l'une des approches pédagogiques actuellement en*

*vogue dans le monde. Elle me sert beaucoup dans mes enseignements car elle me permet de construire et de dérouler mon cours à base des objectifs opérationnels »*

Les élèves ne partagent pas ce point de vue de leurs encadreurs :

*« quand notre prof. entre en classe, il entame la révision du cours passé. Après cela, il passe à la leçon du jour, sans nous préciser les objectifs qu'il veut souvent atteindre. Il déroule ses cours souvent sans tenir compte de nous. Lui seul sait les objectifs qu'il veut atteindre. Je crois que les profs doivent aussi nous communiquer les objectifs qu'ils veulent atteindre dans une séquence d'enseignement pour que nous aussi, nous participions plus dynamiquement au cours. »*

**Tableau n°52 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur l'Approche par Compétence.**

Catégories	Modalités		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	40%	35%	25%
Enseignants	28,6%	28,6%	42,8%
Administrateurs	45%	25%	30%
Formateurs	50%	25%	25%
Total	41%	28,5%	27,80%

La distribution présente l'appréciation des enquêtés selon le regard qu'ils ont vis-à-vis de l'Approche par Compétence (APC). Dans l'ensemble, il ressort que leur avis est négatif (41%). On peut observer par ailleurs des avis très partagés entre les différentes catégories de l'enquête : élèves (40%), enseignants (28%), administrateurs (45%) et formateurs (50%). Or, l'Approche semble très riche et très ambitieuse dans la mesure où elle permet de réorienter les apprentissages en les rendant plus actifs. Donc au lieu d'être soumis à des apprentissages magistraux, les élèves sont invités à résoudre des situations problèmes. On suppose que c'est parce que l'approche requiert des ressources favorables qu'elle fait l'objet d'un avis mitigé. Or, selon certains avis notamment celui des formateurs (50%), l'Approche par compétence cherche à développer la possibilité par les apprenants en formation de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour construire et animer une séquence didactique. Pour eux, la notion

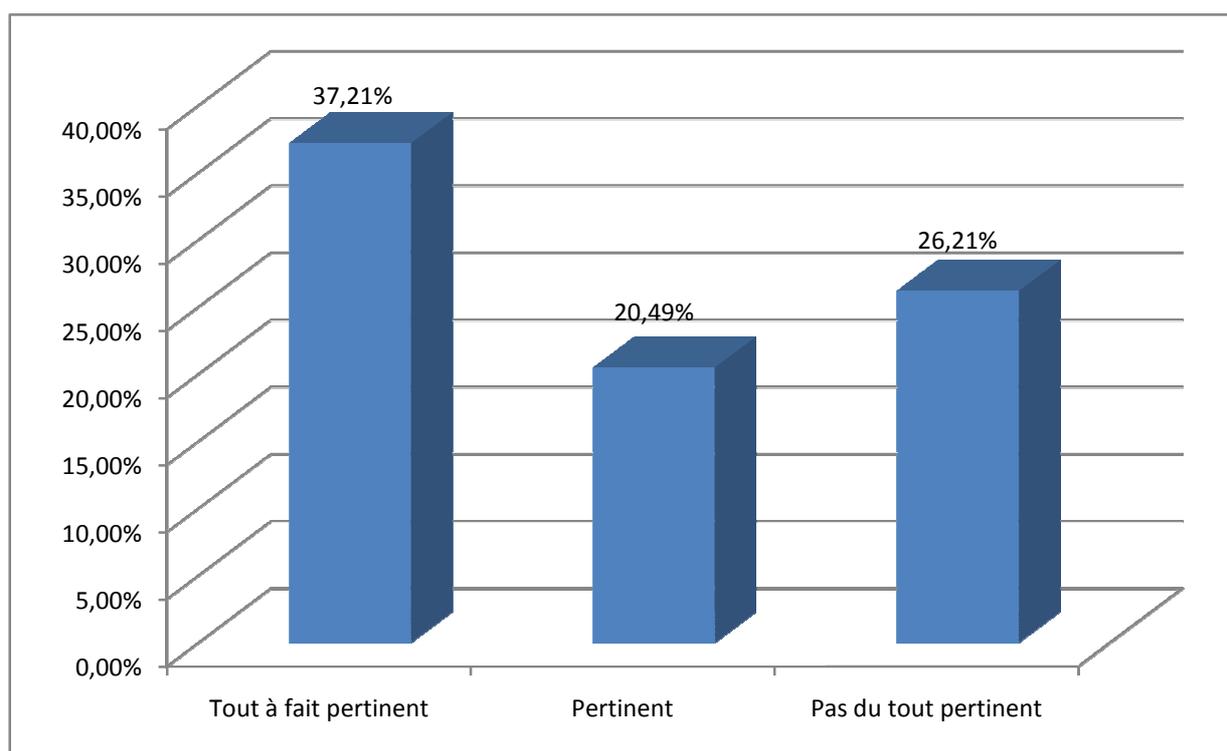
de compétence pourrait se résumer à une idée très simple. Si l'apprenant en formation, pour agir n'avait que de savoirs pour unique ressource, il ne parviendrait à maîtriser aucune situation d'éducation. Écoutons ce propos d'un formateur de l'ISSED :

*« qui irais confier sa santé à un médecin qui n'aurait fait que lire tous les livres d'anatomie, de physiologie et de pharmacologie ? Son savoir même immense ne suffirait pas à faire de lui un bon praticien de la médecine, capable de poser un diagnostic pertinent. Le monde de l'éducation est en perpétuel changement. Les situations auxquelles l'enseignant doit affronter son singulière, spécifique à un contexte social précis. Il ne peut pas avoir toutes les informations, toutes les connaissances, tous les instruments qui lui permettrait d'envisager une action pertinente et efficace. Il lui faut en outre, un peu d'esprit de synthèse, de la confiance en soi et de l'audace. »*

Cette analyse laisse apparaître que la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée, elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. L'ancien étudiant de l'ISSED peut posséder des connaissances ou des capacités développées pendant la formation mais cela ne signifie pas qu'il soit compétent. Il peut connaître des techniques ou des procédés d'enseignement et d'évaluation et ne pas savoir les appliqués au moment opportun. On peut observer que ces produits de l'ISSED d'après le discours du formateur connaissent le principe d'enseignement/apprentissage, les démarches méthodologiques y relatives mais leur niveau d'efficacité reste problématique au regard de l'avis des élèves. (cf. tableau n°52)

**Tableau n°53: Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la qualité des pratiques.**

Paramètres	Modalités		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Traditionnelle	15,24%	14,58%	70,07%
Pédagogie par Objectif	55,41%	18,40%	26,33%
Approche par Compétence	41%	28,5%	27,8%
Total	37,21%	20,49%	26,21%



**Graphique 6 : Histogramme des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la qualité des pratiques.**

En récapitulant les données des tableaux n°53, on s'aperçoit que l'approche qui est mis en œuvre par les enseignants est la Pédagogie par Objectif (PPO). Cette pédagogie met en avant un découpage systématique des contenus en petites unités qui seront étudiées successivement et graduellement dans le cadre d'une discipline spécifique. La pédagogie par objectif se donne pour objectif de décomposer tout le savoir et savoir-faire en tranche : les objectifs spécifiques qui en découlent correspondent à un comportement observable sur l'élève qui peut être facilement contrôlé et tester par l'enseignant. On peut retenir ces propos d'un formateur l'ISSED qui dit :

*« nous faisons des efforts pour donner une formation de qualité à nos lauréats. L'ISSED essaye de former les futurs enseignants aux nouvelles méthodes et techniques pédagogiques de l'heure. C'est ainsi, en partenariat avec les autres pays africains d'expression française, nous privilégions la pédagogie par objectif qui, dans notre contexte a apporté une révolution dans l'enseignement. En effet, l'organisation du contenu scolaire s'opère à partir de*

*la délimitation des différentes catégories d'objectifs qui vont permettre d'avoir des visées précises de l'enseignement. »*

Il ressort de ces observations que la professionnalisation de la formation des enseignants qui vise à faire des enseignants des professionnels du métier doit allier théorique et pratique de terrain, les allers et les retours permanents entre l'institution et les établissements scolaires. Dans ce sens, il y a lieu de privilégier la voie de l'alternance enrichie de la voie de l'assimilation c'est-à-dire un processus qui combine la transmission des démarches, de méthodologies d'action dans le but de les transférer dans l'action. Ainsi, un enseignant du lycée technique commercial de N'djaména explique :

*« je suis sorti de l'ISSED avec beaucoup de connaissances théoriques : académiques, professionnelles et transversales. Je remercie mes encadreurs pour leur dévouement. J'apprécie grandement ce qui se fait dans cette maison pour l'encadrement des futurs enseignants. Mais je regrette seulement une seule chose, le temps de la pratique est très réduite. Le stage ne dure qu'un seul mois, ce qui est insuffisant pour se familiariser avec les réalités du terrain. Aussi, faut-il renforcer les travaux pratiques dans les laboratoires pour nous permettre de nous exercer davantage. »*

L'examen de ce discours révèle qu'il faut placer immédiatement l'apprenant en formation dans une situation qui lui permette de saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. Bien plus, à partir des questionnements des élèves (stages d'imprégnation), l'enseignant peut parvenir à déterminer ce que ces derniers ont besoin pour résoudre des problèmes posés par des situations très pratiques qui leur sont proposées par le terrain. Tout au long du processus de formation, l'enseignant doit aider l'apprenant à prendre conscience de ses actes et des résultats qui en résulte. La tâche consiste en les guidant et en les aidant à transformer la façon de faire donc progressivement par les actions et les réflexions suscitées par le formateur, l'apprenant a une meilleure lisibilité et visibilité de sa profession d'enseignant. Notamment dans les lycées techniques où le taux de décrochage et d'échecs scolaire est très élevé (24.83 % en 2011-2012 au Baccalauréat). Il semble que l'une des principales causes de cet échec est non seulement l'approche pédagogique utilisée mais surtout l'analyse des besoins de formation.

#### 5.1.2.4 : Niveau d'efficacité des pratiques

**Tableau n°54 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la motivation des élèves par les enseignants.**

catégories	Modalités		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	50%	25%	25%
Enseignants	80%	20%	00%
Administrateurs	75%	20%	05%
Formateurs	80%	20%	00%
Total	71,25%	21,25%	07,50%

La distribution présente les données relatives à l'appréciation que les sujets ont sur la motivation des élèves par l'enseignant. Il s'observe dans l'ensemble que leur avis est largement positif (71,25%). Mais cette satisfaction varie en fonction des catégories. Si au niveau des formateurs, la satisfaction est totale (80%), le point de vue des élèves semble être mitigé (50%). Les élèves expriment leur doute vis-à-vis de l'efficacité de l'enseignant. A propos, un élève du lycée technique commercial de Moundou dit ceci :

*« le prof X essaye de nous motiver à son cours en attirant notre attention sur les éléments centraux du cours. Il fournit chaque fois que cela s'avère nécessaire des feedback qui nous permettent d'aller le plus loin possible. »*

Ce constat de l'élève de Moundou est confirmé par le censeur du lycée technique commercial de N'djaména :

*« les enseignants qui nous viennent des maisons de formation comme l'ISSED motivent bien les élèves à participer à leurs enseignements. Ils ont certainement l'avantage d'avoir bénéficié des formations spécifiques dans la gestion, l'animation et la conduite de la classe. Les élèves sont très proches d'eux et apprécient particulièrement leurs enseignements. Par leurs manières de faire, ils changent radicalement la nature de la relation entre l'enseignant et l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage. »*

**Tableau n°55 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur le rappel des pré requis par les enseignants.**

Catégories	Modalités		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	40,98%	44,26%	14,74 %
Enseignants	85%	15%	0%
Administrateurs	85,7%	00%	14,3%
Formateurs	86%	14%	00%
Total	74,42%	18,31%	07,25%

Au regard de la distribution sur le rappel des pré requis par les enseignants, l'appréciation des enquêtés est satisfaisante dans l'ensemble (74,42%). En poursuivant l'analyse, il s'observe des différences entre les différentes catégories : enseignants (85%) ; administrateurs (85,7%) et formateurs (86%). Celles-ci laissent apparaître non seulement des regroupements (enseignant-formateurs et enseignant-administrateurs d'une part et élèves d'autre part) mais aussi des nuances.

Chaque jour, il s'observe que les enseignants qui sont en possession des savoir-faire professionnel ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun dans des situations de pratique de classe. En effet, l'actualisation de ce que l'on sait faire dans un contexte comme celui de l'éducation marquée par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, l'ajustement des rythmes, des contraintes temporelles des ressources parfois inexistantes semble être révélatrice du passage à la réflexivité. Celle-ci n'est visible que dans l'action. On peut comprendre à partir de ce qui précède que la compétence ne se dit pas mais se vit c'est-à-dire elle ne peut pas fonctionner à vide en dehors de tout contexte. Mais une donnée fondamentale apparaît mais qui ne semble pas toujours être pris en compte : c'est l'expérience sociale.

Cette recherche a permis de révéler que si les enseignants sont bien formés à l'ISSSED, la mise en œuvre en contexte des connaissances acquises en formation reste critique. Or, la formation est proposée pour développer chez l'apprenant des compétences professionnelles. Une fois que l'apprenant saisi ce qu'on attend de lui pendant le processus de formation, cela lui permet de mieux mesurer les enjeux de la formation mais surtout de la pratique

professionnelle et si possible de s'y engagé. Les formateurs de l'ISSED semblent avoir bien compris et exploité ce processus :

*« pendant leur formation dans notre Institut, nous avons insisté sur l'application à suivre pour réaliser une bonne séquence de cours notamment des paramètres didactiques. Parmi ces démarches, le rappel des pré requis est fondamental et arrive en tête. Nos anciens étudiants ont bien compris ça et ils en font un bon usage dans les établissements où ils exercent. Les échos qui nous parviennent dans ce sens sont positifs. »*

L'exploitation de cette donnée dans le processus du déroulement du cours est essentielle car c'est le processus par lequel l'enseignant acquiert sélectivement les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref la culture qui a cours dans le milieu enseignant. La professionnalisation de la formation est pour le concerné c'est-à-dire l'enseignant un processus reçu parce qu'il sait mobiliser et utiliser rationnellement les ressources qu'il a reçu pendant la formation.

**Tableau n°56 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la présentation des contenus par les enseignants.**

	Présentation des contenus		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	44,26%	11,47 %	42,25%
Enseignants	70%	15%	15%
Administrateurs	57,1%	28,6%	14,3%
Formateurs	75%	20%	05%
Total	61,59%	18,76%	19,13%

De la distribution sur la présentation des contenus du cours par les enseignants, il ressort que les réponses des enquêtés sont positives (61,59%). En suivant les strates, les réponses évoluent selon les différentes catégories : administrateurs (57,1%), enseignants (70%) et formateurs (75%). Seuls, les élèves ne semblent pas être satisfaits sur ce point (44,26%). Dans le processus d'enseignement/apprentissage, le déroulement du cours constitue la phase maîtresse de la pièce. Le professionnel est celui- là qui sait mettre en branle son cours en utilisant des stratégies variées pour se faire comprendre de ses apprenants. Les

formateurs, les enseignants et les administrateurs en sont convaincus. A ce propos, un formateur affirme

*« depuis que je dispense les cours de pédagogie et de didactique aux futurs enseignants, j'ai toujours conseillé à mes étudiants de bien préparer leur cours et surtout d'accorder une attention particulière au déroulement du cours lorsqu'ils sont dans la salle de classe en présence des élèves. Le déroulement du cours conditionne sa compréhension et sa rétention par les élèves. Lorsqu'un cours est bien expliqué, il est facilement compris par les élèves et ces derniers l'appliquent aisément et rapidement. »*

Un enseignant du Lycée Technique Commercial de N'djaména confirme ces propos :

*« avant de venir en classe donner mon cours, je m'assure que les stratégies que je vais déployer seront susceptibles de faciliter le déroulement de mon cours. Je revois dans ma tête toutes les situations de classes dans laquelle j'étais quand je dispensais le même cours dans le passé, et je choisis la meilleure pour l'appliquer en situation du contexte actuel donc je ne procède pas aveuglement. Je sais que les contextes changent, évoluent. Cette prise de conscience a toujours porté ses fruits : les élèves me comprennent facilement et j'obtiens toujours des bons résultats lors des contrôles et des examens. Je crois que lorsqu'un cours est bien organisé, il porte du fruit. »*

Cette prise de position montre que l'enseignant doit tenir compte de ce que sont les contextes et leurs sujets. Les enfants ont des tâches complexes à accomplir avec un objectif clairement défini, le rôle de l'enseignant consiste à tenir compte de ce qu'ils sont et de les aider à mieux s'impliquer dans le processus. L'enseignant comprend que les apprenants sont engagés dans un processus de construction de connaissances. Et cela ne va pas de soi. Il y a donc lieu de prévoir des moments de structuration de ces connaissances en stimulant la réflexion sur les démarches d'apprentissage et sur les contextes de réinvestissement des connaissances acquises comme dans le cas de l'enseignement technique où il est question de donner aux apprenants des occasions de mettre en pratique les connaissances acquises. Cette façon de procéder favorise l'intégration des acquis et lutte contre l'oubli. Lorsque l'apprenant aura appris à réinvestir, il acquerra assez d'expérience pour le faire.

**Tableau n°56 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur les pratiques des apprenants.**

	Pratiques des apprenants		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	70%	25 %	05 %
Enseignants	70%	30%	00%
Administrateurs	80%	20%	00%
Formateurs	85%	15%	00%
Total	76,25%	22,5%	1,25%

Au regard de la distribution sur les pratiques des apprenants, il ressort que les réponses des enquêtés sont globalement positives (76,25%). En effet, quelle que soit la catégorie, la distribution laisse apparaître un niveau de satisfaction évidente des enquêtés. Ce qui suppose que les procédures de construction de savoir par les élèves sont de plus en plus pertinentes surtout lorsqu'on cumule les données (99,25%).

Or, l'analyse a révélé que la pédagogie mise en œuvre par les enseignants est surtout la Pédagogie par Objectif (PPO). On sait que la PPO en insistant sur les objectifs a apporté une révolution en éducation en Afrique en général et au Tchad en particulier. Le choix porté sur la PPO n'est pas gratuit car il ne semble pas possible aujourd'hui de passer hâtivement à l'APC alors que la PPO demeure une pratique dominante. Bien maîtrisés par les enseignants, la PPO peut constituer un bon socle de l'APC et par conséquent son extension.

**Tableau n°58 : Distribution des pourcentages selon l'appréciation des enquêtés sur la vérification de la compréhension des apprenants par les enseignants.**

	Vérification de la compréhension des apprenants		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Elèves	31,14%	18,03 %	50,81 %
Enseignants	75%	25%	00%
Administrateurs	28,6%	28,6%	42,9%
Formateurs	80%	20%	00%

Total	53,68%	22,90%	23,42%
-------	--------	--------	--------

Au regard de la distribution sur la vérification de la compréhension des apprenants, il ressort que les réponses des enquêtés sont globalement mitigées (53,68%). En poursuivant l'analyse, il s'observe des différences entre les différentes catégories : enseignants (75%) et formateurs (80%) d'une part ; et administrateurs (28,6%) et élèves (31,14%) d'autre part. On remarque que les formateurs semblent avoir un sentiment de satisfaction et de fierté eu égard à la formation donnée. La vérification de la compréhension des élèves est une étape importante de la démarche pédagogique. Elle permet à l'enseignant de jauger du niveau de compréhension et d'assimilation de sa séquence par les élèves. Elle détermine le reste des activités à venir : exercices d'application, contrôles et examens.

A ce propos, voici ce que dit un formateur :

*« j'ai une longue expérience de la profession d'enseignant. J'ai été confronté à plusieurs situations dont la compréhension de mon cours par les élèves. Lors que les élèves ne vous comprennent ou ils vous comprennent mais mal, ça remet fondamentalement en cause votre enseignement donc votre image. C'est pourquoi, j'ai toujours conseillé aux futurs enseignants que nous formons de faire beaucoup attention à la vérification de la compréhension du cours par les apprenants. Lorsqu'un cours est mal compris, il est généralement mal interprété par les élèves et par conséquent mal assimilé. Lorsque l'enseignant passe à des évaluations, il se rend à l'évidence que ses objectifs ne sont pas atteints. C'est pourquoi, à l'ISSED, nous mettons beaucoup l'accent sur la vérification de la compréhension du cours par les apprenants après chaque séquence d'enseignement. »*

Ces propos sont confirmés par un enseignant du lycée technique commercial de N'djaména :

*« la vérification de la compréhension du cours par les élèves est une étape cruciale dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nos formateurs ont insisté dessus lorsque nous étions en formation. Maintenant, je me rends compte sur le terrain que ce qu'ils nous ont dit est primordial : quand les élèves n'ont pas bien compris le cours, les objectifs de l'enseignant tombent dans l'eau car ceux-ci expliquent autrement ce que nous avons enseigné et par conséquent lors*

*des contrôles et des devoirs, font autres choses que la restitution des acquis du cours. C'est pourquoi à la fin de chaque séance, je m'efforce de vérifier la compréhension de mon cours par les élèves.»*

Les élèves et surtout les administrateurs semblent être en désaccord avec la position des formateurs et des enseignants. Les premiers font constater que

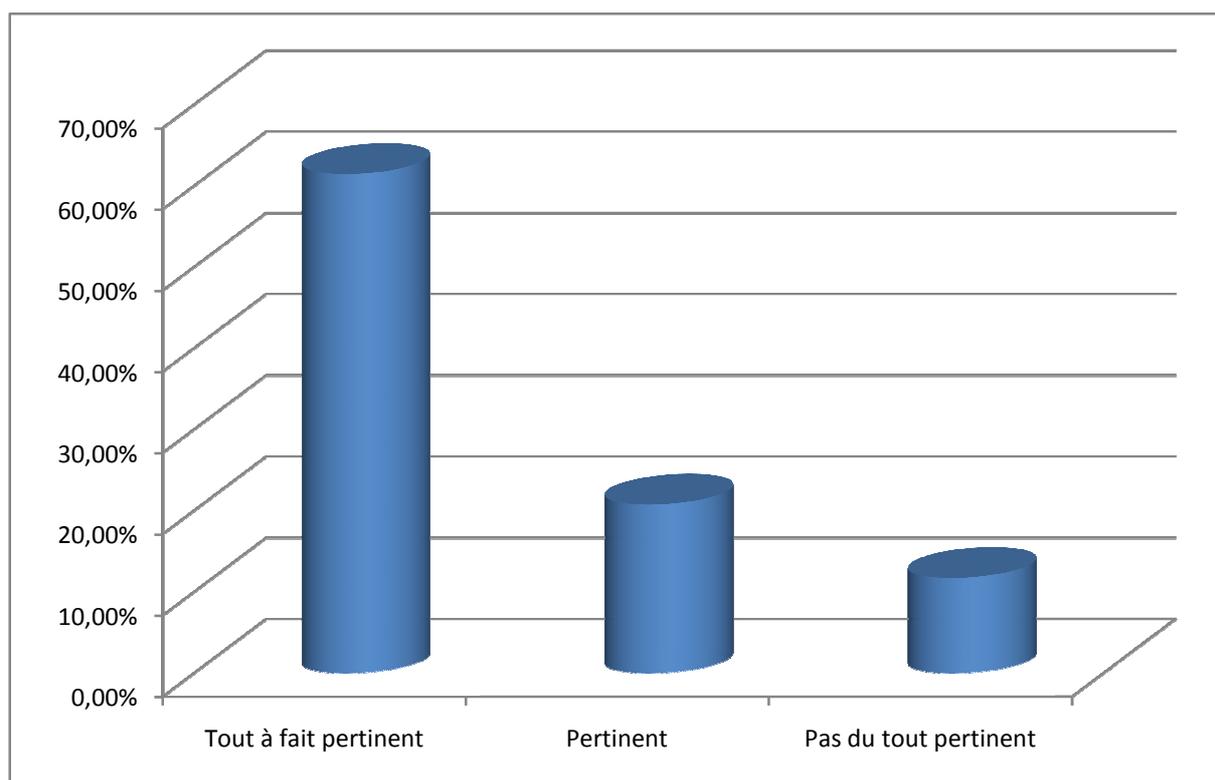
*« les enseignants sont généralement préoccupés par le programme à terminer en fin d'année et souvent à la fin d'une séquence ne prennent pas le temps de vérifier la compréhension des élèves. Ceux qui le font, le font d'une manière sommaire ou en donnant des exercices d'application. »*

Le censeur du Lycée Technique Commercial de Moundou enfonce le clou, en disant :

*« depuis que je m'occupe des études dans cet établissement, j'ai réalisé deux choses : l'attitude des élèves et des professeurs face aux cours. Après une séquence d'enseignement, très peu d'enseignants prennent le temps de vérifier la compréhension des élèves, ils pensent que c'est une perte de temps et préfèrent donner des exercices d'application. Quant aux élèves, ils estiment que la compréhension du cours est liée aux notes qu'ils reçoivent aux contrôles et aux examens. S'ils ont des bonnes notes, le cours est compris, dans le cas contraire, ils estiment que le cours n'est pas bien compris. »*

**Tableau n°59 : synthèse sur le niveau d'efficacité des pratiques des enseignants.**

	Tableau de synthèse du niveau d'efficacité		
	Tout à fait pertinent	Pertinent	Pas du tout pertinent
Motivation	71,25%	21,25%	07,50%
Rappel des prérequis	74,42%	18,31%	07,25%
Présentation des contenus	61,59%	18,76%	19,13%
Pratiques des apprenants	76,25%	22,50%	1,25%
Vérification de la compréhension des apprenants	53,68%	22,90%	23,42%
Total	61,43%	20,74%	11,71%



**Graphique 7 : Histogramme sur la synthèse sur le niveau d'efficacité des pratiques des enseignants.**

En focalisant l'attention sur les paramètres de l'efficacité, on s'aperçoit que les paramètres qui sont les plus mis en œuvre par les enseignants sont les pratiques des élèves (76,25%), le rappel des pré requis (74,42%) et la motivation des apprenants (71,25%). L'enseignant a pour mission de guider les apprentissages de l'élève pour le rendre plus apte et

compétent. L'élève doit être mis au centre de l'apprentissage. Car, on n'apprend pas par procuration ; l'enseignant ne va pas apprendre à sa place. Mais toute la question est de savoir comment procéder. Or, il est admis qu'apprendre une tâche requiert le plus de concentration possible. En situation d'apprentissage, l'élève a besoin de se concentrer pour mieux apprendre les notions qu'il aura à appliquer lors de la résolution des problèmes. Aussi, l'apprentissage qui nécessite un enchaînement de tâches, de contraintes requiert pour l'élève assez d'énergies. Il revient donc à l'enseignant de le soutenir dans cet effort. Un enseignant du Lycée Technique Commercial de N'djaména révèle :

*« nos élèves savent qu'ils sont les propres acteurs de leur formation ; il y a lieu qu'ils agissent non pas comme simple réceptacle de stimulus mais comme des sujets actifs, des sujets capables de faire des tris donc de traiter des informations. »*

**Tableau n°60 : Récapitulatif des analyses des différents thèmes**

<b>Thèmes</b>	<b>Résultats</b>	<b>Facteurs de réussite</b>	<b>Contraintes</b>
Acquis de formation	<p><b>Acquis de formation (52,86%)</b></p> <p>En plus de cours académiques, les cours professionnels tels la pédagogie, la didactique, la psychologie, la docimologie m'ont beaucoup aidé dans l'exercice de mon métier. En effet, grâce à ces cours, j'arrive à bien préparer mes cours, à les dispenser et à les évaluer régulièrement. L'animation et la conduite d'une classe ne me posent plus de problèmes. La relation avec les élèves est très bonne car je connais leurs besoins et les comprends dans leur être et agir.</p>	<p><b>Formation académiques (70,8%)</b></p> <p>En effet, nous mettons beaucoup l'accent sur les matières fondamentales car après tout, c'est ça qu'ils vont dispenser dans leurs établissements d'accueil.</p>	<p><b>Enseignements Transversaux (28,65%)</b></p> <p>Les enseignements transversaux tels les cours d'Instruction Civique, de morale sont donnés par les professeurs en marge de leurs cours fondamentaux. Lorsque le professeur est en deçà du volume horaire normal, on lui ajoute ces enseignements pour compléter ces heures. Ces enseignements ne sont pas obligatoires pour nous comme c'est le cas des enseignements fondamentaux.</p>
Mise en œuvre des acquis	<p><b>Mise en œuvre des acquis de formation (51,43%)</b></p> <p>Nos anciens élèves professeurs qui enseignent dans les établissements du pays nous font vraiment honneur. Ils ont</p>	<p><b>Organisation des séquences pédagogiques (58,32%)</b></p>	<p><b>Evaluation des séquences pédagogiques (43,25%)</b></p> <p>moi, je pense que les enseignants ne font pas bien les devoirs. Généralement, l'enseignant fait un</p>

	<p>reçu une formation pédagogique solide et donnent le meilleur d'eux-mêmes pour la réussite des élèves. Ils organisent et animent très bien leur cours. Ils ont appris les méthodes et techniques de planification, de gestion, d'animation et de conduite de classe chez nous et ils les appliquent merveilleusement là où ils sont.</p>		<p>seul contrôle par matière par semestre, et quelque fois, il le fait par surprise. Ce qui ne nous permet pas de mesurer notre niveau réel. Aussi, tout dépend de l'humeur du jour du prof. Personnellement, je pense que les enseignants doivent revoir leur manière d'évaluer : multiplier les évaluations pour nous permettre de connaître notre niveau réel dans leur discipline</p>
Qualité des pratiques	<p><b>La qualité des pratiques pédagogiques des enseignants (37,21%)</b></p> <p>Quand notre prof. entre en classe, il entame la révision du cours passé. Après cela, il passe à la leçon du jour, sans nous préciser les objectifs qu'il veut souvent atteindre. Il déroule ses cours souvent sans tenir compte de nous. Lui seul sait les objectifs qu'il</p>	<p><b>Pédagogie par Objectif (55,41%)</b></p> <p><i>Depuis sa création, l'ISSED a inscrit sa formation dans la dynamique des nouvelles approches pédagogiques. Nous travaillons de concert avec les autres pays africains d'expression française sur les approches pédagogiques utiles à</i></p>	<p><b>Pédagogie Traditionnelle (15,24%)</b></p>

	<p>veut atteindre. Je crois que les profs doivent aussi nous communiquer les objectifs qu'ils veulent atteindre dans une séquence d'enseignement pour que nous aussi, nous participions plus dynamiquement au cours.</p>	<p><i>nos écoles. Le Tchad fait des efforts énormes dans ce sens : la formation qui se donnent dans les Ecoles Normales d'instituteurs et à l'ISSED privilégie ces dernières années la Pédagogie par Objectif. Beaucoup de nos collègues ont participé à des séminaires et de formation sur ce thème.</i></p>	
<p><b>Niveau d'efficacité des pratiques</b></p>	<p><b>Niveau d'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants (61,43%)</b></p> <p>la vérification de la compréhension du cours par les élèves est une étape cruciale dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nos formateurs ont insisté dessus lorsque nous étions en formation. Maintenant, je me rends compte sur le terrain que ce qu'ils nous ont dit est primordial :</p>	<p><b>Pratiques des apprenants (76,25%)</b></p>	<p><b>Vérification de la compréhension des apprenants (53,68%)</b></p> <p>j'ai une longue expérience de la profession d'enseignant. J'ai été confronté à plusieurs situations dont la compréhension de mon cours par les élèves. Lors que les élèves ne vous comprennent ou ils vous comprennent mais mal, ça remet fondamentalement en cause votre enseignement donc votre image. C'est pourquoi, j'ai</p>

	<p>quand les élèves n'ont pas bien compris le cours, les objectifs de l'enseignant tombent dans l'eau car ceux-ci expliquent autrement ce que nous avons enseigné et par conséquent lors des contrôles et des devoirs, font autres choses que la restitution des acquis du cours. C'est pourquoi à la fin de chaque séance, je m'efforce de vérifier la compréhension de mon cours par les élèves.''</p>		<p>toujours conseillé aux futurs enseignants que nous formons de faire beaucoup attention à la vérification de la compréhension du cours par les apprenants. Lorsqu'un cours est mal compris, il est généralement mal interprété par les élèves et par conséquent mal assimilé. Lorsque l'enseignant passe à des évaluations, il se rend à l'évidence que ses objectifs ne sont pas atteints. C'est pourquoi, à l'ISSED, nous mettons beaucoup l'accent sur la vérification de la compréhension du cours par les apprenants après chaque séquence d'enseignement.</p>
--	--	--	---

## **CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES**

Après avoir présenté et analysé les données, la tâche consiste maintenant à les interpréter, c'est-à-dire à procéder à une lecture haute des résultats pour en dégager le sens et la singularité. Autrement dit, l'interprétation des résultats vise à rendre intelligible et compréhensible les données à la lumière de la problématique. A l'issue de cette activité, nous avons confronté les résultats à ceux des théories explicatives pour confirmer ou infirmer nos prédictions. Le présent chapitre comprend deux volets : l'interprétation des résultats et les perspectives.

### **6.1 – INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS**

#### *6.1.1- De la pertinence des acquis de formation au niveau d'efficacité.*

L'une des questions de départ de cette étude est d'explorer l'impact des acquis de la professionnalisation de la formation sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad. D'après Wittorski (2007), la professionnalisation se définit tout à la fois comme l'évolution d'un métier vers plus de reconnaissances sociales avec les stratégies que cela suppose d'une part et d'autre part, l'accroissement des exigences sociétales vis-à-vis des travailleurs à qui sont confiées des responsabilités importantes et les modifications dans la manière dont ces travailleurs exercent effectivement leur métier au quotidien. Considéré comme tel, elle est un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités. Autrement dit, la professionnalisation se situe donc au niveau des métiers et des personnes qui les exercent.

La professionnalisation de la formation, quant à elle, désigne le processus par lequel on fait acquérir des compétences professionnelles à des membres d'un métier pour les rendre plus performants pour l'exercice de ce métier. Ce processus de formation consiste en une alternance entre la formation théorique dans les structures formelles de formation et d'éducation et les pratiques professionnelles dans les entreprises ou les établissements sur le terrain.

Il ressort des résultats des enquêtes sur les acquis de formation des anciens élèves professeurs de l'ISSED que les sujets sont parvenus à développer des compétences

professionnelles (52,86%). Mais la formation reste davantage théorique (70,8%). Ce qui suppose que la professionnalisation de la formation demande encore à être revue et renforcées au regard du contexte actuel. En effet, l'enseignant professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir dans une situation particulière avec pertinence mais qui également comprend pourquoi et comment il agit. Nous avons observé que cette double compréhension fait défaut chez la plupart des enseignants. Cela suppose qu'ils ne disposent pas toujours d'une intelligence des situations et celle-ci suppose une mise à distance.

Il ressort de ces observations que les voies de professionnalisation de la formation des enseignants qui vise à faire des enseignants des professionnels du métier doivent passer par l'acquisition des compétences professionnelles qui ne peuvent s'obtenir que par l'acquisition des enseignements professionnels. L'école de formation professionnelle à l'instar de l'université doit mettre l'accent sur le développement et le renforcement des enseignements professionnels qui permettent aux lauréats d'apprendre et de faire des expériences concrètes d'enseignement pendant leur séjour en son sein. La professionnalisation doit se traduire dans les programmes, dans la pratique maîtrisée des activités de formation, dans le statut, les compétences et les performances des diplômés sur le terrain.

Passons en revue la situation de la formation à l'ISSED à travers les modèles de formation et le système de recrutement. Il y a lieu de mentionner qu'il existe deux (2) modèles de formation de formateurs lorsque l'on se situe du point de vue de l'organisation des études.

Dans le premier modèle appelé aussi le modèle alternatif, l'école offre sur une durée variable selon les systèmes, la formation exclusivement professionnelle à des candidats ayant réussi la formation académique requise dans l'enseignement général ou dans les facultés universitaires. L'école est entièrement et exclusivement professionnelle.

Le second modèle ou encore le modèle spontané, l'école est autonome. Elle offre simultanément la formation académique de niveau conforme aux besoins de l'emploi et la formation professionnelle propre aux métiers éducatifs. La durée des études est fixée en conséquence.

L'organisation des études à l'ISSED semble correspondre à ce deuxième modèle. L'ISSED organise simultanément la formation académique et professionnelle au niveau de CAP/CET et du CAPELT. Le premier cycle de deux (2) ans, sanctionné par le Certificat d'Aptitude Professionnelle des Collèges d'Enseignement Technique (CAP/CET), prépare les enseignants des collèges. Le second cycle de deux (2) ans aussi, sanctionné par le Certificat

d'Aptitude Professionnelle d'Enseignement des Lycées Techniques (CAPELT), prépare les enseignants des lycées.

Au niveau des deux cycles, la formation se passe exclusivement dans l'enceinte de l'institution. Bien que la formation se passe entièrement au sein de l'institution, on ne connaît pas souvent ni la date de la rentrée, ni celle de la fin de l'année ; c'est un pilotage à vue. Ce qui dénote le manque de professionnalisme.

En effet, le choix d'une action pertinente dans une situation particulière fait appel au savoir-agir, qui est toujours précédé d'un savoir quoi faire. Cela suppose bien entendu de pouvoir réfléchir sa pratique et d'analyser les situations rencontrées, voire d'élaborer des stratégies pour atteindre ses buts. Cela n'est possible qu'avec la formation lorsqu'elle est professionnalisante.

La professionnalisation est un appel aux compétences au service de l'enseignement. Le recours à la compétence dans l'enseignement traduit un surcroît d'exigence vis-à-vis de l'enseignant, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit, développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux élèves et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision.

Ces analyses confirment les points de vue de Bourdoncle sur la professionnalisation de la formation. Bourdoncle (2000) pense qu'il s'agit de croiser plus efficacement formation et travail. Cela suppose qu'il faut construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité déterminée. Tout ceci conduit à mettre au premier plan non pas la compétence d'un individu mais sa capacité et les conditions nécessaires pour qu'elles puissent évoluer et pour qu'il puisse en construire des nouvelles. Dès lors, il convient d'accorder une attention particulière à la notion de savoir combinatoire. Ce qui explique que l'enseignant est professionnel lorsqu'il dispose d'une porte employabilité se caractérisant non seulement par le fait de posséder des ressources mais par sa capacité à les combiner pour faire face aux situations qu'il doit gérer et aux événements qu'il doit traiter. Donc faire face en permanence à la variété des besoins, à la diversité des étudiants, à l'évolution incessante des technologies et des approches méthodologiques conduit l'enseignant à la réflexivité.

Devant la complexité des situations pédagogiques, c'est le professionnalisme de l'enseignant qui doit être mis en place pour associer les compétences nécessaires avec le maximum de recul et de pertinence. En effet, l'éducation comme organisation sociale utilise le savoir pour produire. Ce qui est nouveau ici, c'est que l'éducation doit de plus en plus

contribuer à maintenir la réflexivité pour rester compétitive. L'enseignant doit savoir élaborer le savoir à partir des expériences, à partir des préoccupations de ses élèves, à partir des observations des collègues ou de l'administration.

#### *6.1.2 - De la pertinence de la mise en œuvre de la formation au niveau d'efficacité.*

La seconde question que nous avons posé était de savoir si la mise en œuvre des acquis de formation avait un impact significatif sur le niveau d'efficacité des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad Ici, la recherche a porté sur trois paramètres principaux qui sont : l'organisation, l'animation et l'évaluation des séquences de cours. Les résultats de l'étude à cette thématique montre que la mise en œuvre des acquis de formation est timide (51,81%). Toutefois, deux paramètres semblent être maîtrisés : l'organisation du cours (58,32%) et son animation (52,74%).

S'agissant de l'organisation, elle est essentielle dans le processus d'enseignement car elle détermine le contenu à enseigner. En effet, à partir d'un ensemble de facteurs qui déterminent la matière à enseigner, l'enseignant choisit les stratégies susceptibles d'aider les élèves à comprendre et à assimiler son cours. Pour aboutir à la cohésion souhaitée, il est important de s'appuyer sur un point de départ valable qui ne peut se retrouver que dans les objectifs. Ce qui signifie que les stratégies choisies pour une matière donnée, doivent offrir une garantie, que les comportements, impliqués dans la formulation des objectifs, seront effectivement réalisés par les élèves. Nous avons observé que les formateurs, les administrateurs et les enseignants en sont convaincus. Mais qu'est-ce qui explique le caractère mitigé des réponses fournir par les enquêtés à cet item ?

Il importe de repérer les principales sources qui peuvent entrer dans le savoir faire collectifs et fonder sur eux une stratégie suffisamment pertinentes. Nous avons observé que les sujets porteurs de la réforme ne sont pas toujours capables de la rendre plus visibles et lisibles. Mettre en œuvre une approche de la compétence collective en termes de savoirs faire collectifs suppose des compétences professionnelles. Or, la mise en œuvre des savoirs collectifs d'après Le Boterf présente des avantages. Parmi les principaux, nous pouvons citer le maintien des savoirs collectifs en contrôlant la disponibilité des ressources ; l'identification de l'impact démographique sur les compétences-clés ; l'orientation de la pratique d'externalisation ou de sous-traitance ; la mise en œuvre d'une stratégie de développement basée sur les savoirs faire collectifs les plus difficilement imitables par la concurrence ; la visualisation et la donation du sens aux exigences demandées de coopération.

S'agissant de l'animation d'une séquence de cours, elle détermine le dynamisme de l'enseignant et permet de jauger de sa compétence. Animer, c'est donner vie, insuffler un dynamisme à la classe. Le professionnalisme d'un enseignant s'observe à travers la prise d'initiative en fournissant des réponses pertinentes face à une situation-problème. C'est dire que la capacité d'initiative pour construire des réponses pertinentes occupe une position centrale chez l'enseignant professionnel. A la différence de l'enseignant n'ayant reçu aucune formation professionnelle, le professionnel doit pouvoir trouver de lui même des réponses pertinentes pour des situations inédites et qui ne se réfèrent pas à des procédures des résolutions préétablies.

Nous avons observé que les élèves ne parviennent pas à faire confiance à leurs enseignants non seulement parce qu'ils n'appliquent pas adéquatement les procédures mais parce qu'ils ne vont pas au - delà de celles-ci pour les choisir et les faire évoluer.

Au regard de ce qui précède, on s'aperçoit que l'enseignant qui exerce son métier ne peut plus être un simple exécutant des procédures. Le professionnel doit apparaître comme l'homme de la situation. Les élèves attendent de lui qu'il prenne en compte tout ce qui est pertinent ou non pertinent, qu'il les aide à faire le tri entre l'essentiel et l'accessoire, qu'il les aide à repérer les détails qui peuvent avoir toutes leurs importances. C'est dire que rien ne doit être laissé au hasard surtout l'évaluation.

Or, les résultats révèlent que l'évaluation (43,25%) ne semble pas être maîtrisée par les enseignants. Et pourtant dans l'enseignement, l'évaluation est une des composantes essentielles du processus enseignement/apprentissage. En effet, l'évaluation se présente sous quatre formes : diagnostique, formative, sommative et pronostique. Certains auteurs les regroupent sous la forme telle sommative normative, sommative critériée, diagnostique et formative. Elle assume plusieurs fonctions. C'est un moyen de contrôle de la progression de l'élève. La fonction de l'évaluation est pronostique au niveau de l'accès à un enseignement alors qu'elle sera sommative lorsque le contrôle s'opère à la fin d'un enseignement.

Ainsi, l'évaluation sommative normative est celle qui est initialisée par les bulletins scolaires au travers des relevés de notes. Elle établit un bilan ponctuel ou une moyenne de bilans ponctuels, de ce que l'élève a appris. Elle est qualifiée de :

sommative car elle porte sur un certain nombre d'apprentissages successifs, servant de base au contrôle de la maîtrise d'objectifs bien définis ;

normative car la performance d'un élève se réfère à une échelle graduée de notes.

Elle représente la méthode de la carotte et du bâton : méthode qui pour beaucoup

d'élèves a une certaine efficacité car un grand nombre d'entre eux ne travaillent que lorsqu'il y a une note à la clé.

A côté de l'évaluation sommative normative, très rigide et parfois déstabilisante pour certains élèves, il est conseillé d'utiliser une évaluation sommative critériée qui permet d'obtenir un éventail de notes plus stimulantes pour les élèves.

Celle-ci est qualifiée de critériée car à l'intérieur d'un devoir on détermine un certain nombre de critères qui, lorsqu'ils sont correctement observés, rapportent un nombre de points fixés à l'avance. Le but de ce type d'évaluation est d'induire une pédagogie de remédiation car l'élève est encouragé à sérier ses erreurs et, du coup, à mieux les repérer.

*« Critérier l'évaluation, c'est permettre à l'élève de savoir précisément ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire ... précisément et en termes opérationnels : il ne s'agira pas d'expliquer à un élève qu'il ne sait pas faire une dissertation française, mais de lui dire où il en est dans le domaine du plan, des exemples, de l'introduction, des transitions, du style... Une fois ce repérage effectué, l'on peut mettre en place les remédiations nécessaires et regrouper alors les élèves en fonction des reprises ou des entraînements qui leur seront nécessaires. »*

Philippe Meirieu : l'évaluation en question.

Puis s'ensuit l'évaluation diagnostique. Ce type d'évaluation conduit à faire une sorte d'audit de la classe et à dresser un bilan des compétences et des capacités nécessaires pour aborder de nouvelles notions. Il est parfois délicat de travailler avec des élèves en fonction d'un niveau idéal et supposé, pour s'apercevoir qu'il faut « redescendre sur terre » et revoir sa copie. Mais attention il ne faut surtout pas adopter une attitude rigide, où l'on estime que sans tel ou tel prérequis l'élève ne pourra pas progresser.

Enfin, vient l'évaluation formative. Celle-ci renvoie à la formation, qui est l'essence même du métier d'enseignant. Elle est très utile car les informations qui en découlent permettent une meilleure adaptation des activités d'apprentissage.

Les élèves rencontrent des difficultés, des obstacles dans les processus d'apprentissage, il est bon que l'enseignant les repère pour leur donner les outils qui leur permettront de les vaincre. L'évaluation formative est indispensable si l'on souhaite mettre en place une pédagogie différenciée et même une pédagogie tout simplement.

Les objectifs essentiels de cette évaluation formative sont : intégrer les difficultés ressenties par les élèves ; adapter les activités proposées et transformer certaines situations d'apprentissage.

Il y a lieu d'observer que compte tenu de son importance dans l'enseignement, le dispositif d'évaluation ne doit pas se borner uniquement à mettre en place une tâche d'évaluation finale. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de contrôler en cours de route ce qui se passe pour réguler son enseignement puis l'adapter et enfin renvoyer aux apprenants des informations qualitatives, mais aussi d'impliquer les apprenants dans l'évaluation : les aider à se construire une référence de ce qu'ils devront avoir appris à faire, expliciter les compétences visées et construire ensemble les critères, les mettre en situation d'utiliser ces critères, d'identifier des indicateurs, de questionner leurs productions dans des situations d'évaluations mutuelles et de faire évoluer ces critères.

L'identification des compétences visées, la construction, l'appropriation des critères et indicateurs font partie de l'apprentissage : c'est ce qui permet à l'apprenant de réguler son action, autrement dit de s'auto-évaluer.

Ainsi, l'évaluation formative correspond à des actions qui font interagir la boucle de régulation du dispositif pédagogique gérée par l'enseignant et la boucle de régulation de l'apprentissage gérée par l'apprenant. L'évaluation est interprétée par l'évaluateur comme une réalité complexe et changeante qui englobe et dépasse le contrôle puisque le contrôle est une logique dans l'évaluation.

### *6.1.3- De la pertinence de la qualité des pratiques au niveau d'efficacité.*

S'agissant de la pertinence de la qualité des pratiques, nous nous sommes attardés sur les pratiques pédagogiques des enseignants telles que la pédagogie frontale ou présentielle, la Pédagogie par Objectif (PPO) et l'Approche par Compétence (APC). L'analyse des données empiriques a permis de se rendre compte que la Pédagogie par Objectif (PPO) est celle qui est davantage mise en œuvre par les enseignants (70,8%). On peut retenir ces propos d'un enseignant du Lycée Technique Commercial de Moundou qui dit :

*« La Pédagogie par Objectif est très intéressante. Elle permet à l'enseignant que nous sommes de définir clairement les objectifs du cours à savoir l'objectif général et les objectifs spécifiques. Les objectifs spécifiques sont issus de la décomposition de l'objectif général en des comportements observables. »*

Il faut une formulation claire des objectifs pour pouvoir les évaluer et donc pour contrôler l'enseignement. Les objectifs sont définis en termes de comportements attendus, en termes de réactions externes à la conscience. Les formulations renvoient à des activités vues du point de vue de l'élève et non du point de vue du projet de l'enseignant. La formation est d'autant plus efficace si l'on nomme le résultat attendu, si l'on dit ce que l'on attend exactement que l'apprenant fasse à l'issue de la formation, dans des termes précis et sous forme de comportement observable. Il ressort de ces observations que beaucoup reste à faire pour que la professionnalisation de la formation des enseignants puisse être effective. En effet, pour que celle-ci puisse atteindre les résultats escomptés c'est-à-dire fabriqués des véritables professionnels pour l'enseignement, elle doit allier les cours théoriques et les pratiques sur le terrain, établir des allers-retours permanents entre l'institution de formation et les établissements scolaires.

Dans cette perspective, il y a lieu de privilégier la voie de l'alternance. L'alternance en formation présente plusieurs typologies dont il convient de les présenter en nous référant aux travaux des auteurs comme Meirieu, Malglaive et Bachelard. Elle peut être de :

- type juxtaposition – qui réfère à des périodes de travail comme enseignant dans un établissement de formation professionnelle et des périodes de formation à l'université qui sont sans lien entre elles. Elle permet à l'apprenant en formation de se bâtir des compétences sur la base des connaissances théoriques acquises dans la structure scolaire combinant étroitement les connaissances pratiques acquises à travers l'exercice de la pratique professionnelle organisée en entreprise.

- type-complémentarité- qui réfère à la répartition de la formation entre l'établissement de formation professionnelle et l'université selon les spécificités de chacune ;

- type- intégration qui réfère à une formation globale au sein de l'établissement de formation et l'université. Elle permet à l'apprenant de connaître une véritable intégration dans ses lieux de formation à travers la construction formelle et progressive de ses compétences théoriques et sur les bases des expériences pratiques acquises en milieu professionnel bien

que le processus soit lent. Malglaive préconise que ce type d'alternance formalisé « permet des interactions entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, que l'apprenant s'approprié, construit et transforme ses compétences professionnelles ».

L'alternance telle que nous la concevons peut se situer entre trois lieux, trois organisations ou encore trois cultures. Quoique différents, ces trois univers peuvent être complémentaires et l'étudiant doit pouvoir reconnaître les valeurs de chacun. C'est à travers les conflits et les difficultés vécus au sein des différents espaces de formation que l'étudiant est appelé à construire ses savoirs. La professionnalisation des enseignants apparaît alors comme une question de posture. En analysant les données de la recherche, il s'observe qu'un enseignant professionnel ou en état de professionnalisation aspire à être bien formé, donc instruit, faisant preuve de savoirs disciplinaires, de savoirs didactiques et des connaissances pédagogiques. Il se veut praticien réflexif, apte à réfléchir sur ses pratiques et à les soumettre à une analyse constante pour en estimer les réussites et les revers afin de les ajuster. Ainsi, il ressort de cette étude que la professionnalisation de la formation des enseignants doit reposer sur une articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation. Il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico théoriques ou, au contraire comme le suggère Le Boterf (2010), d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation. Ainsi, les logiques liées à la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel en particulier doivent changer, elles doivent reposer sur les changements organisationnels. Il s'agit d'articuler trois mouvements habituellement séparés : l'acte de production travaillée (enseignement), l'acte de réflexion/recherche à propos de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation.

Il ressort de nos analyses que l'enseignant professionnel est celui à qui son proviseur ou son directeur peut faire confiance pour qu'il prenne l'initiative de fournir des réponses pertinentes dans une situation-problème et qui ne laisse rien échapper d'important concernant à la fois :

la demande et les spécificités de l'établissement

la situation-problème particulière sur laquelle il doit intervenir et qui peut être inédite ;

les exigences, les règles de l'art et l'éthique propres à l'enseignement ;

ses ressources personnelles et celle de son milieu qu'il peut activer et combiner pour construire une réponse pertinente (Le Boterf, 2010).

La formation par l'alternance théorie-pratique est fondée sur l'induction et l'action, sur des « va-et-vient » dialectiques entre le concret (le terrain, les mises en œuvre) et l'abstrait (l'analyse, l'échange, la réflexion, les remises en cause, la théorisation). Il ne s'agit pas d'affirmer la nécessaire articulation théorie-pratique pour que celle-ci se fasse. Elle n'est pas une juxtaposition et/ou une addition de moments de formation générale et de formation professionnelle qui entretiennent chez l'élève-professeur le mythe de l'infaillibilité pédagogique. Elle n'est pas non plus une formation donnée et reçue, elle est une qui se construit, le formé étant le co-producteur de sa formation. Avec le dispositif de formation par alternance théorie-pratique, chaque formé doit être impliqué dans sa formation et choisir son propre parcours. Cela suppose une connexion étroite entre les deux moments d'activités pour une interpénétration effective dans une unité de temps de formation propre, ce qui prépare l'enseignant à une évaluation et à une auto-évaluation.

## **6.2- PERSPECTIVES THEORIQUES, METHODOLOGIQUES ET PRATIQUES**

Cette étude, au regard des résultats qui précèdent, peut donner lieu à des perspectives théoriques, méthodologiques et pratiques.

### **6.2.1-Perspectives théoriques**

Cette étude avait pour cadre de référence théorique la professionnalisation de la formation. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Bourdoncle (2000) et de Wittorski (2007) sur la professionnalisation de la formation. Ce cadre théorique s'inscrit dans le champ sociologique de la professionnalisation de la formation. En effet, il s'agit de ne pas opposer formation et professionnalisation. La professionnalisation se réalise par des parcours incluant et alternant des situations variées (situation de formation, situation de travail, prise de fonction, situation extra-professionnelle, etc.) et diverses modalités d'apprentissage. On peut dire que la professionnalisation ne se réduit pas à la formation.

Wittorski (2007) et Bourdoncle (2000) ont défini et donné les différentes approches de la professionnalisation. Selon Wittorski, la professionnalisation est à la fois une intention (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés.

Selon Bourdoncle (1993), il existe alors deux (2) voies différentes de constitution des professions assorties d'enjeux distincts : en France, une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste (notamment le modèle des corps d'état : un corps hiérarchisé, légitimé par l'Etat) ou la constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles (modèle des confréries) ; dans les pays anglo-saxons, une lutte pour le pouvoir (économique) dans les groupes professionnels afin de réguler le marché (le modèle des professions libérales comme moyen d'acquérir un revenu). Bourdoncle (2000) distingue au moins cinq (5) objets et sens :

- la professionnalisation de l'activité. C'est lorsque l'activité n'est plus exercée de façon gratuite mais de façon rémunérée et à titre principal. C'est également faire en sorte qu'elle

s'enseigne à l'université, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront enseignés dans des cursus universitaires.

Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par « l'universitarisation de sa formation professionnelle » ;

- la professionnalisation du groupe exerçant l'activité. Celle-ci passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité ;

- la professionnalisation des savoirs. Les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité ;

- la professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle. Bourdoncle (1991) parle à cet endroit de « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités, de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle ;

- la professionnalisation de la formation. Il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée.

Wittorski et Bourdoncle ont défini la professionnalisation de la formation comme le processus qui consiste à la « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation. En d'autres termes, la professionnalisation de la formation doit permettre des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation. Professionnaliser une formation, c'est la construire de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée.

C'est dire que la professionnalisation de la formation des enseignants doit les amener à être plus compétent et plus efficace sur le terrain, en situation d'enseignement/apprentissage. Nous avons questionné trois paramètres de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel à l'ISSED de N'djaména à savoir les acquis de formation, la mise en œuvre des acquis et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Il ressort de l'analyse que les différents paramètres précédemment évoqués à savoir les acquis de formation, leur mise en œuvre et les pratiques pédagogiques des enseignants ont un lien avec le niveau d'efficacité professionnelle de ces derniers. Ces paramètres semblent constituer des facteurs significatifs sur le niveau d'efficacité des enseignants dans la mesure où les résultats des élèves, l'un des indicateurs de l'efficacité de l'action pédagogique des enseignants, dépendent de l'assimilation et de la mise en œuvre des connaissances acquises pendant la formation. L'efficacité de l'action pédagogique de l'enseignant est liée à l'assimilation des connaissances reçues pendant la formation.

S'agissant des acquis de formation, l'analyse a révélé que la formation à l'enseignement doit mobiliser des ressources, développer des compétences autrement dit des "savoirs (théoriques et procéduraux) et savoir-agir". Dans cette perspective, le transfert et la mobilisation des ressources (acquis de formation) sont au cœur du développement des compétences. En effet, lorsque les acquis de formation ne sont pas solides, on peut observer des pratiques pédagogiques peu cohérentes qui peuvent entraîner des résultats mitigés. Selon Leplat, (2001 a), en situation de travail, l'on apprend d'abord des compétences incorporées. Les compétences incorporées permettent l'acquisition de compétences plus larges car elles « *fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles* ». Selon Bourdoncle (1991 et 1994), on peut parler de la professionnalisation qu'en référence aux savoirs liés à l'activité. Savoirs qui connaîtraient alors une croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans leur nature (savoirs procéduraux autant que déclaratifs, compétences plutôt que savoirs) et une reformulation en termes de compétences. Le professionnel est dans ce sens celui qui maîtrise les savoirs spécifiques liés à son domaine d'action. Dans le cas de la présente étude, l'enseignant doit maîtriser les savoirs académiques, professionnels et transversaux liés à son champ de formation. A ce propos, l'appréciation des enquêtés par rapport aux savoirs académiques est positive (70,8%). En analysant les données de la distribution selon les différents strates, il ressort que l'appréciation est plus positive chez les formateurs (78%), les enseignants (75%) et les administrateurs (71,4%) et mitigée chez les élèves (66%).

L'élément fondamental que cette recherche fait apparaître est la capacité de réflexivité et de transfert. En effet, ce qui est demandé à l'enseignant professionnel et qui ressort de saillant dans l'étude n'est pas simplement de savoir faire ou de savoir agir mais surtout

d'expliquer comment et pourquoi on le fait ou on agit de telle sorte. Cette prise de distance est une prise de conscience. Cette mise en mode d'expérience permet à l'enseignant de structurer, de renforcer ou de corriger les schèmes opératoires qu'il met en place. La prise de recul lui permet de savoir transférer ou transposer. Nous avons observé à travers les données empiriques que la réflexion sur ses pratiques n'est pas réelle. Les formateurs, les administrateurs et les enseignants ont tendance à afficher une attitude d'autosatisfaction au moment où les élèves expriment les besoins d'être davantage écoutés et pris en compte.

Cet apport de l'analyse permet d'inférer qu'il ne s'agit pas de faire acquérir des ressources pour savoir agir avec pertinence. La formation professionnelle doit contribuer à la professionnalisation en aidant les personnes à acquérir, à développer ou actualiser des connaissances et les capacités diverses. Si elle n'est pas suffisante, ce qui apparaît dans cette étude et a un impact sur le niveau d'efficacité de l'enseignant. Cette contribution n'est pas moins nécessaire. Il y a lieu de s'entraîner à la combinaison des ressources afin de confronter des situations. L'impérative de la professionnalisation ne doit pas avoir pour effet de dévaloriser le rôle de la formation. Cette étude laisse apparaître que ce qui doit être redéfini, précisé, c'est l'apport spécifique, la valeur ajoutée particulière.

En ce qui concerne la mise en œuvre des acquis de formation, il ressort qu'après avoir mobilisé les ressources nécessaires à l'exercice du métier pendant la formation, la deuxième phase, la plus décisive est celle de son application pratique sur le terrain. Pendant la formation, les sujets c'est-à-dire les futurs enseignants, sont supposés avoir acquis les compétences et les habilités nécessaires pour l'exercice de leur métier. Or, les compétences et les habilités ne peuvent se déployer que dans des contextes concrets de travail. Il convient de rappeler que les compétences se manifestent par les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (attitudes). La compétence n'est pas le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (attitudes) mais elles se manifestent lorsque l'enseignant utilise ceux-ci pour agir. C'est ce mouvement qui s'appelle le transfert. Le transfert est au cœur de l'efficacité de l'action pédagogique de l'enseignant. En effet, lorsque l'enseignant utilise bien les acquis de formation, les résultats scolaires de ses élèves sont manifestes. L'enseignant compétent est celui qui sait mobiliser en temps et en espaces réels les ressources nécessaires pour faire face à la situation d'apprentissage. En situation de classe, l'enseignant est appelé à interpréter les exigences et les contraintes de ses élèves, à mobiliser les méthodes et les techniques pédagogiques à sa portée pour agir avec pertinence et efficacité.

La compétence de l'enseignant apparaît sous trois (3) dimensions : l'activité, les ressources mobilisées et la réflexivité. Les pratiques professionnelles développées par rapport aux exigences d'une situation donnée et aux impératifs de performance constituent l'axe des activités. En effet, dans une situation d'enseignement/apprentissage, l'enseignant fait recours à des actions "automatiques" conscientes qui sont souvent efficaces. On dit d'un enseignant qu'il est compétent lorsqu'il agit promptement avec efficacité c'est-à-dire qu'il est capable de sélectionner, de combiner et de mobiliser les différentes ressources personnelles (connaissances, capacités, ressources émotionnelles,...) et de son environnement pour agir promptement. Les résultats de l'action pédagogique invite à une prise de distance pour porter un jugement de valeur par rapport aux pratiques mises en œuvre et aux ressources mobilisées, c'est l'axe de la réflexivité. Cette phase importante n'est pas très visible à l'ISSED. Or, lorsqu'elle est mise en place, elle permet à l'enseignant de prendre de la distance avec lui-même et avec les ressources utilisées pour réaliser son action pédagogique afin de les conceptualiser pour mieux les réinvestir. En s'observant entrain d'agir, l'enseignant peut mieux comprendre ses façons d'agir, ses stratégies d'action, ses ressources, les raisons de ses réussites et de ses échecs.

Cette prise de distanciation accroît la motivation à apprendre : la prise de conscience du contrôle de ses actions oblige l'enseignant à se fixer des objectifs pour influencer sur les résultats de son action et les efforts d'apprentissage qu'il doit consentir pour obtenir des meilleurs résultats.

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, l'analyse fait apparaître que la mise en œuvre de la Pédagogie par Objectif est dominante pendant la formation. Durant les années 90, la Pédagogie par Objectif était l'une des méthodes pédagogiques les plus utilisées par les enseignants. Elle offrait des nombreux avantages tant pour les enseignants que les élèves : des objectifs clairement définis et vérifiés à la fin de l'apprentissage. Elle découpait en unités d'enseignement ou séquences les contenus systématiques d'une discipline. La Pédagogie par Objectifs se donne pour stratégie de décomposer tous les savoirs et savoirs faire en tranches : les objectifs spécifiques qui correspondent chacun à un comportement observable sur l'élève qui peut être facilement contrôlé et testé par l'enseignant.

Cette pédagogie est de plus en plus délaissée de nos jours au profit de l'Approche par Compétence (APC). Celle-ci offre l'avantage de s'appuyer sur la mobilisation des ressources dans une discipline donnée pour réaliser des tâches précises. De fait, l'APC apparaît être une

méthode pédagogique pragmatique et actuelle car dans le contexte de l'éducation, surtout dans l'enseignement technique et professionnel, elle donne l'occasion aux enseignants de faire ressortir dans chaque séquence d'enseignement les compétences que celle-ci offre aux apprenants et aussi aux apprenants de déceler les habilités que tel ou tel cours leur procure.

Dans le contexte du développement actuel de l'éducation et de la formation, il est important pour les éducateurs que sont les enseignants de mettre davantage l'accent sur les habilités que procurent les enseignements dispensés aux apprenants. L'enseignement technique et professionnel qui a pour mission de préparer des jeunes pour leur insertion socio-économique est davantage interpellé en ce sens. Il est donc important de revoir les approches pédagogiques mises en œuvre dans la formation des enseignants du technique et professionnel à l'ISSED.

### **6.2.2-Perspectives méthodologiques**

En ce qui concerne la méthodologie, cette étude a privilégié la démarche exploratoire. Dans cette perspective, notre recherche s'est appuyée sur trois (3) questions spécifiques que nous rappelons ici :

« Est-ce que le degré d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelles? »;

« Est-ce que la mise en œuvre des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être acquis a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle? »

« Est-ce que les pratiques développées par les enseignants ont un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle? ».

Ces trois (3) composantes de la question principale découlent de l'analyse théorique issu de la théorie sociologique des professions de Wittorski et de Bourdoncle sur la professionnalisation de la formation des enseignants. Ces auteurs indiquent que la formation doit tendre à développer des compétences particulières chez les individus afin de les rendre capables d'exercer une activité économique déterminée. Or, l'observation des pratiques des enseignants dans les lycées techniques commerciaux semblent s'appuyer sur l'axe de l'activité, l'axe des ressources disponibles et non sur l'axe de la réflexivité.

Le premier axe est celui de l'action contextualisée, il correspond aux pratiques d'enseignement mis en œuvre par les anciens étudiants formés à l'ISSED. C'est aussi l'axe

des actions automatiques, conscientes mais qui peuvent aussi être efficaces.

Le deuxième axe se réfère aux différentes ressources personnelles et l'environnement qu'il faut sélectionner, combiner et mobiliser pour agir avec compétence. C'est aussi les ressources pouvant être explicites c'est-à-dire verbaliser ou tacites c'est-à-dire difficiles à mettre en œuvre.

L'enseignant est celui qui sait gérer toutes les ressources à sa disposition. Or agir avec compétences suppose selon les formateurs, les administrateurs et les enseignants eux-mêmes, activés les schèmes pertinents et inhiber les schèmes concurrents.

Ce sont ces deux axes qui sont visibles chez les anciens élèves professeurs de l'ISSSED d'où la satisfaction des formateurs, des administrateurs, des enseignants et moins des élèves.

L'axe de la réflexivité est celui de la distanciation. Se distancier, c'est établir une distance entre soi et l'activité, entre soi et ses ressources. En se donnant un statut d'extériorité, le sujet n'est plus immergé dans un problème mais fait face à un problème. La pratique réflexive contribue fortement à développer le sentiment d'auto efficacité. Une pratique réflexive de qualité est celle qui permet à l'enseignant d'opérer des transformations. En effet, dans certaines situations pédagogiques, les réponses simples ne fonctionnent pas. Il faut régulièrement opérer des transformations importantes des manières d'agir et de penser afin de s'adapter et de prendre en compte un contexte en mouvance. Dans cette perspective, le professionnel est non seulement celui qui trouve des solutions aux problèmes rencontrés mais celui qui est capable de transformer celles-ci en principes d'action intériorisés. La réflexion critique est inhérente au processus même de la rétrospection par lequel l'enseignant revient sur ses expériences de formation et d'enseignement en évaluant ses forces, ses faiblesses et l'impact sur lui-même et sur ses élèves. Selon Hackett (2001), la réflexion critique stimule chez les enseignants leur capacité à améliorer leur pratique, à se corriger, à développer des modèles de pratiques d'enseignement qui conviennent à leur type de personnalité, à éviter de se blâmer inutilement ou blâmer injustement les élèves.

Elle permet une meilleure cohérence des programmes, une plus grande efficacité de la pratique d'enseignement et un plus haut niveau de réussite des élèves, et une telle pratique est tout indiquée pour la professionnalisation de la formation des enseignants et la profession enseignante.

La formation basée sur la réflexivité oblige à une révision de la formation et de la pratique c'est-à-dire des habilités, des aptitudes, des compétences, des savoirs et des savoir-faire, des connaissances, des tâches, etc. nécessaires à l'accomplissement de l'acte d'enseigner.

Pour Mélanie DEUM, les acquis de formation ne suffisent pas à assurer l'adaptabilité de l'enseignant, ce dernier doit sans cesse les transformer afin de pouvoir faire face aux situations nouvelles de sa vie professionnelle.

### **6.2.3-Perspectives pratiques**

En observant les pratiques pédagogiques des enseignants, la recherche a révélé que les sujets peuvent améliorer leur façon d'agir, leurs stratégies d'action et leur capacité de gérer les ressources ainsi que leurs capacités de comprendre les raisons de leurs réussites et de leurs échecs.

Ce travail de réflexivité suppose un cadre d'analyse en termes des typologies de pratiques, pour envisager ce qui peut être mis en œuvre. Cette étude propose à cet effet un référentiel de formation des enseignants du secondaire technique et professionnel.

## **Projet de référentiel de formation des enseignants de Techniques Quantitatives de Gestion (TQG) et de Techniques d'Administration et de Secrétariat (TAS).**

### **1-Contexte et justification**

L'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) est un établissement d'enseignement supérieur à caractère pédagogique chargé d'assurer « la formation professionnelle et la recherche » (Loi N° 16/PR/2006 du 13/03/06 portant Orientation du système éducatif tchadien). Il forme des individus en vue de les rendre aptes à devenir des enseignants professionnels. A ce titre, il prépare aux métiers de professeurs de lycée de l'enseignement secondaire technique et professionnel.

### **2-Objectif de la formation**

Le cycle de licence prépare l'étudiant à l'obtention d'une licence en Techniques Quantitatives de Gestion pour les étudiants en TQG et d'une licence en Techniques d'Administration et de Secrétariat pour les étudiants en TAS. Les enseignements fondamentaux, complémentaires et professionnels représentent ici un approfondissement des matières spécifiques à chaque filière. Les cours permettent d'acquérir des connaissances et des savoir-faire nécessaires pour concevoir, contrôler et faire évoluer les situations d'apprentissage et d'enseignement, d'une part et d'autre part, une connaissance de l'institution scolaire, de ses publics et de l'environnement économique, social et culturel dans lequel ils vivent.

### **3-Public concerné**

L'Institut Supérieur des Sciences de l'Education comme établissement professionnel qui forme les spécialistes de l'enseignement/ apprentissage (Fonkoua, 2006) prépare les futurs enseignants à développer des compétences nécessaires à l'exercice de leur profession. La formation à l'ISSED s'adresse à un public désireux d'acquérir la formation initiale pour les bacheliers et la formation continue pour les professionnels déjà en activité. Pour bien assumer la tâche d'enseignement/apprentissage, ceux-ci ont besoin de développer cinq compétences, distinctes mais complémentaires : les compétences disciplinaires, les compétences didactiques, les compétences psychopédagogiques, les compétences fondamentales en éducation et les compétences purement professionnelles. En pratique, ces différentes compétences sont cloisonnées dans trois unités d'enseignement à savoir les unités

d'enseignements fondamentaux, les unités d'enseignements professionnels et les unités d'enseignements complémentaires.

### **3-Conditions d'accès**

Pour présenter votre candidature à cette formation, il faut :

Etre titulaire du Baccalauréat de l'enseignement du second degré ou d'un diplôme équivalent ;

Etre âgé de vingt quatre (24) ans au plus pour les bacheliers ;

Etre professionnel de l'éducation ou travailleur dans un domaine lié à l'éducation pour les candidats qui postulent pour une formation continue ou une consolidation de leurs acquis professionnels ou de l'expérience.

### **4-Modalités de formation**

La durée de la formation est de trois (3) ans répartie en six semestres :

Une première année découpée en deux semestres est réservée à la formation fondamentale développant des compétences transversales. Elle est articulée autour des enseignements fondamentaux. Ces enseignements permettent à l'élève professeur de construire des compétences fondamentales relatives à la profession enseignante. En effet, la profession est devenue en plus en plus complexe dans la mesure où l'enseignant est appelé à prendre des décisions "in situ". A cet effet, l'enseignant doit disposer des grilles de lecture théorique non seulement pour comprendre mais aussi pour expliquer certains phénomènes ou drames scolaires.

La deuxième année est consacrée à la mise en œuvre des enseignements relatifs à la profession. Ces enseignements visent essentiellement le développement des compétences disciplinaires. Ces enseignements permettent à l'élève professeur de s'approprier les paramètres de l'action didactique et les formes de travail didactique dans différentes disciplines de sa filière.

Une troisième année est articulée autour des enseignements non seulement professionnels mais aussi complémentaires. Les unités d'enseignement visent à faire développer chez l'élève professeur des compétences professionnelles en ce qui concerne la mise en œuvre des produits de la formation. C'est pourquoi cette phase combine à la fois enseignements théoriques, simulations, stages pratiques et recherches.

Les trois unités d'enseignement : fondamentaux, professionnels et complémentaires sont alternativement dispensés pendant les trois (3) années de formation. A la différence de l'ancien programme, le nouveau programme met davantage l'accent sur les unités d'enseignements professionnels.

#### **. 5-Profil des formateurs**

On peut identifier deux (2) catégories de formateurs : les universitaires et les professionnels. Les universitaires sont des formateurs ayant un background universitaire requis, dans le domaine concerné. Les professionnels sont des personnes qui ont une expérience professionnelle avérée dans certaines disciplines, comme enseignant ou superviseur pédagogique.

#### **6-Modalités d'évaluation**

Une U.E. ayant 55 et 64 heures d'enseignement est affectée par 6 crédits.

Une U.E. ayant 35 et 44 heures d'enseignement est affectée par 4 crédits.

Une U.E. ayant 10 et 25 heures d'enseignement est affectée par 2 crédits.

Tout étudiant ayant obtenu au moins 35/100 dans une U.E obtient tous les crédits y afférents et le pré requis correspondant, mais ces crédits ne sont pas transférables.

Pour obtenir le diplôme de Licence, il faut : avoir obtenu 180 crédits, avoir obtenu une MGP (L1+L2+L3) au moins égale à 2

**Tableau n°61: Contenu du 1<sup>er</sup> semestre de la 1<sup>ère</sup> année de formation en TAS**

Code de l'U.E <b>TAS 101</b>	<b>l'U.E fondamentaux</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 101</b>	U.E 101 : Organisation administrative	2	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TAS 101</b>	U.E 103 : Classement	2	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TAS 101</b>	U.E 105 : Gestion des ressources humaines	2	1h30	1h		S <sub>1</sub>

Code de l'U.E <b>TAS 101</b>	<b>l'U.E Professionnels</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 101</b>	U.E 107 : Micro-enseignement	4	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TAS 101</b>	U.E 109 : Pédagogie générale	4	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TAS 101</b>	U.E 111 : Matériel didactique	3	1h30	1h		S <sub>1</sub>

**Tableau n°62 : Contenu du 2<sup>nd</sup> semestre de la 1<sup>ère</sup> année de formation en TAS**

Code de l'U.E <b>TAS 102</b>	<b>l'U.E complémentaires</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 102</b>	U.E 101 : Introduction au droit	3	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TAS 102</b>	U.E 103 : Dactylographie	3	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TAS 102</b>	U.E 105 : Technique d'expression	3	1h30	1h		S <sub>1</sub>

**Tableau n°63: Contenu du 1<sup>er</sup> semestre de la 2<sup>ème</sup> année de formation en TAS**

Code de l'U.E	<b>l'U.E fondamentaux</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 203</b>						
<b>TAS 203</b>	U.E 201 : Correspondance	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TAS 203</b>	U.E 203 : Initiation à la comptabilité	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>

Code de l'U.E	<b>l'U.E Professionnels</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 203</b>						
<b>TAS 203</b>	U.E 205 : Conception du matériel didactique	3	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TAS 203</b>	U.E 207 : Didactique des disciplines	4	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TAS 203</b>	U.E 209 : Evaluation des apprentissages	4	1h30	1h		S <sub>2</sub>

**Tableau n°64 : Contenu du 2<sup>nd</sup> semestre de la 2<sup>ème</sup> année de formation en TAS**

Code de l'U.E	<b>l'U.E complémentaires</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 204</b>	U.E 202 : Initiation à l'informatique	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TAS 204</b>	U.E 204 : Anglais des affaires	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TAS 204</b>	U.E 206 : Droits humains	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>

**Tableau n°65 : Contenu du 1<sup>er</sup> semestre de la 3<sup>ème</sup> année de formation en TAS**

Code de l'U.E <b>TAS 305</b>	<b>l'U.E fondamentaux</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 305</b>	U.E 301 : Statistique descriptive/Probabilité	2	1h30	1h		S <sub>3</sub>

Code de l'U.E <b>TAS 305</b>	<b>l'U.E complémentaires</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 305</b>	U.E 303 : Informatique appliquée	2	1h30	1h		S <sub>3</sub>
<b>TAS 305</b>	U.E 305 : Droits des affaires	2	1h30	1h		S <sub>3</sub>
<b>TAS 305</b>	U.E 307: Méthodologie de recherche	3	1h30	1h		S <sub>3</sub>

**Tableau n°66 : Contenu du 2<sup>nd</sup> semestre de la 3<sup>ème</sup> année de formation en TAS**

Code de l'U.E <b>TAS 306</b>	<b>l'U.E Professionnels</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TAS 306</b>	U.E 302 : Planification de l'éducation	3	1h30	1h		S <sub>3</sub>
<b>TAS 306</b>	U.E 304 : Déontologie/Législation	3	1h30	1h		S <sub>3</sub>
<b>TAS 306</b>	U.E 306 : stage	4	1h30	1h		S <sub>3</sub>

**Tableau n° 67 : Contenu du 1<sup>er</sup> semestre de la 1<sup>ère</sup> année de formation en TQG**

Code de l'U.E	<b>l'U.E fondamentaux</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TQG101</b>	U.E 101 : Comptabilité générale	2	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TQG101</b>	U.E 103 : Comptabilité des sociétés	2	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TQG101</b>	U.E 105 : Introduction au Marketing	2				S <sub>1</sub>
<b>TQG101</b>	U.E 107 : Statistique descriptive/Probabilité	2				S <sub>1</sub>
<b>TQG101</b>	U.E 109 : Economie générale	2				S <sub>1</sub>
<b>TQG101</b>	U.E 111 : Maths générale	2	1h30	1h		S <sub>1</sub>

Code de l'U.E	<b>l'U.E Professionnels</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TQG101</b>	U.E 113 : Micro-enseignement	3	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TQG101</b>	U.E 115 : Pédagogie générale	3	1h30	1h		S <sub>1</sub>

**Tableau n°68 : Contenu du 2<sup>nd</sup> semestre de la 1<sup>ère</sup> année de formation en TQG**

Code de l'U.E	<b>l'U.E complémentaires</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
TQG102						
<b>TQG102</b>	U.E 101 : Introduction au droit	2	1h30	1h		S <sub>1</sub>
<b>TQG 102</b>	U.E 105 : Technique d'expression	2	1h30	1h		S <sub>1</sub>

**Tableau n°69 : Contenu du 1<sup>er</sup> semestre de la 2<sup>ème</sup> année de formation en TQG**

Code de l'U.E	<b>l'U.E fondamentaux</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TQG201</b>	U.E 201 : Analyse financière	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TQG201</b>	U.E 203 : Economie et organisation des entreprises	2				S <sub>2</sub>
<b>TQG201</b>	U.E 205 : Gestion des ressources humaines	2				S <sub>2</sub>
<b>TQG201</b>	U.E 207 : Comptabilité analytique	2				S <sub>2</sub>
<b>TQG201</b>	U.E 209 : Maths financières	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TQG201</b>	U.E 211 : Gestion financière	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>

Code de l'U.E	<b>l'U.E Professionnels</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TQG201</b>	U.E 101 : Conception du matériel didactique	3	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TQG201</b>	U.E 103 : Didactique des disciplines	3	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TQG201</b>	U.E 105 : Evaluation des apprentissages	3	1h30	1h		S <sub>2</sub>

**Tableau n° 70: Contenu du 2<sup>nd</sup> semestre de la 2<sup>ème</sup> année de formation en TQG**

Code de l'U.E	<b>l'U.E complémentaires</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TQG202</b>	U.E 202 : Initiation à l'informatique	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TQG202</b>	U.E 204 : Anglais des affaires	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>
<b>TQG202</b>	U.E 206 : Droits humains	2	1h30	1h		S <sub>2</sub>

**Tableau n°71: Contenu du 1<sup>er</sup> semestre de la 3<sup>ème</sup> année de formation en TQG**

Code de l'U.E	<b>l'U.E fondamentaux</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TQG301</b>	U.E 301 : Contrôle de gestion	2				S <sub>3</sub>
<b>TQG301</b>	U.E 303 : Recherche opérationnelle	2				S <sub>3</sub>
<b>TQG301</b>	U.E 305 : Econométrie	2				S <sub>3</sub>
<b>TQG301</b>	U.E 307 : Audit comptable	2				S <sub>3</sub>
<b>TQG301</b>	U.E 309 : Politique générale de l'entreprise	2				S <sub>3</sub>

Code de l'U.E	<b>l'U.E complémentaires</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TQG301</b>	U.E 311 : Initiation à l'informatique	2	1h30	1h		S <sub>3</sub>
<b>TQG301</b>	U.E 313 : Droits des affaires	2	1h30	1h		S <sub>3</sub>
<b>TQG301</b>	U.E 315 : Méthodologie de recherche	3	1h30	1h		S <sub>3</sub>

**Tableau n°72: Contenu du 2<sup>nd</sup> semestre de la 3<sup>ème</sup> année de formation en TQG**

Code de l'U.E	<b>l'U.E Professionnels</b>	Nombre de crédits	Cours Magistraux (CM)	Travaux Dirigés (TD)	Travaux Pratiques (TP)	Période
<b>TQG 302</b>	U.E 302 : Planification de l'éducation	3	1h30			S <sub>3</sub>
<b>TQG 302</b>	U.E 304 : Déontologie/ Législation scolaire	3	1h30			S <sub>3</sub>
<b>TQG 302</b>	U.E 306 : stage	5				S <sub>3</sub>

## **Les enseignements fondamentaux dans le programme de l'ISSED.**

Le programme que nous avons proposé réserve un certain nombre d'heures aux enseignements fondamentaux. Par niveau, il nous semble important de faire ressortir les objectifs poursuivis par ces enseignements.

### **Niveau I**

Les enseignements fondamentaux de ce niveau sont une introduction aux disciplines fondamentales spécifiques à chaque filière. Ils fournissent aux futurs enseignants des renseignements sur la gestion administrative (organisation administrative, classement et gestion des ressources humaines), sur la présentation du bilan, l'enregistrement des opérations, le contrôle et la correction des erreurs, sur l'analyse des activités économiques des entreprises, de l'activité économique nationale et sur l'identification des facteurs de développement. Les notions relatives à l'environnement de l'entreprise, à la planification et à la gestion des ressources humaines ainsi que la croissance de l'entreprise sont progressivement abordées (économie générale). Les futurs enseignants sont initiés à l'utilisation des notions de mathématiques appliquées à la comptabilité et à la gestion. Un accent particulier est mis sur l'application des calculs numériques, le calcul des rapports, des proportions, des escomptes, des intérêts et l'établissement des tableaux d'amortissement d'emprunt.

### **Niveau II**

Les enseignements fondamentaux au niveau II sont un approfondissement des enseignements reçus au niveau I, selon les filières respectives. Les enseignements fondamentaux introduisent les élèves-professeurs dans le champ des techniques administratives (Correspondance et Initiation à la comptabilité) et des techniques de gestion (Economie et organisation des entreprises, Maths financières) envisagés comme finalité et en même temps comme processus. Les méthodes et les techniques de gestion sont présentées à travers les cours d'analyse financière, de gestion des ressources humaines, de comptabilité analytique et de gestion financière.

### **Niveau III**

Au-delà des cours, l'enseignant peut être associé à l'administration et la gestion pratique de l'établissement et partant, des sociétés et entreprises locales. C'est ainsi que les

enseignements fondamentaux dotent l'élève-professeur des connaissances en administration et en gestion (Statistique descriptive/Probabilité, Contrôle de gestion, Recherche opérationnelle, Econométrie, audit comptable, Politique générale de l'entreprise).

### **Les enseignements professionnels dans le programme de l'ISSED.**

Le programme que nous avons proposé réserve un bon nombre d'heures aux enseignements professionnels. Par niveau, il nous semble important de faire ressortir les objectifs poursuivis par ces enseignements.

#### **Niveau I**

A ce niveau, les cours représentent une introduction aux Sciences de l'Education, surtout. Ils informent le futur enseignant sur la richesse multidisciplinaire du champ de l'éducation en même temps qu'ils préparent son esprit à la critique. Ces enseignements visent à susciter chez l'élève-professeur un intérêt pour la connaissance des individus à former : les concepts et les conduites de la psychologie générale sont à maîtriser ainsi que les différents stades de développement de l'homme.

#### **Niveau II**

Les enseignements professionnels introduisent les élèves-professeurs dans le champ des apprentissages envisagés à la fois comme finalité (cours de Docimologie et de Mesure et Evaluation) et comme processus. Un accent particulier est mis sur l'intelligence générale en tant que support incontournable à l'acte d'apprendre. Les méthodes et les techniques d'enseignement sont présentées à travers les cours de Didactique générale, de Pédagogie et de Curriculum.

#### **Niveau III**

Au-delà des cours, l'enseignant peut être associé à la gestion de l'établissement. C'est ainsi que les enseignements professionnels dotent l'élève-professeur des connaissances en administration et en législation scolaires.

## **Les enseignements complémentaires dans le programme de l'ISSÉD.**

Dans le nouveau programme que nous avons proposé fondé essentiellement sur l'Approche Par Compétence (APC), des enseignements complémentaires aux deux premiers c'est-à-dire aux fondamentaux et professionnels, souvent en tronc commun, y figurent. Il est important de donner une brève description de ceux-ci, par niveau.

### **Niveau I**

A ce niveau, l'élève-professeur est initié à la connaissance de ces droits et aussi à ceux qui régissent le système éducatif dans lequel il est appelé à travailler d'une part et d'autre part, le cours dispensé réactualise et renforce son niveau d'écriture et d'expression française.

### **Niveau II**

La deuxième année poursuit les objectifs de la formation complémentaire de la première année. L'élève-professeur est formé à la connaissance des droits universels de l'homme, à la manipulation de l'outil informatique et à l'initiation à l'Anglais pour une grande ouverture au monde.

### **Niveau III**

L'accomplissement de la tâche d'éducateur implique des droits qu'il faut connaître et respecter, mais aussi des devoirs multiples envers les élèves, les parents, l'Etat et la société. A cet effet, le futur enseignant est initié au cours droit. Aussi pour former les enfants à la construction d'une culture universelle de la civilité et de la dignité humaine, les futurs enseignants reçoivent les cours de droits humains. La maîtrise de la langue est essentielle pour la transmission des connaissances aux élèves d'où l'importance du cours de technique d'expression et de Français.

A la différence du programme de l'ISSED qui a pour entrée le contenu-matière et compartimenté en disciplines, le programme que nous proposons présente cet avantage qu'il clarifie les grands domaines de la formation en module de formation. Ces grands domaines s'articulent autour des unités d'enseignement fondamentales, des unités d'enseignement professionnelles et des unités d'enseignement complémentaires. Aussi le nouveau programme met davantage l'accent sur les disciplines professionnelles (3 unités d'enseignement pour chaque discipline) contre 2 unités d'enseignement pour les enseignements fondamentaux. La nouvelle articulation des programmes à travers la clarification des domaines gagne en traçabilité mais aussi en capacité de proposer une infrastructure de connaissance plus souple, plus flexible parce que mettant l'accent sur la construction des savoirs faire collectifs et le réseau des compétences. En effet, dans le maillage de l'intelligence les compétences de chacun peuvent enrichir le réseau qui pourra être mobilisé à son tour par chaque acteur. Le programme de formation selon l'Approche par Compétence permet de développer des compétences spécifiques et relatives à une pratique enseignante efficace (Hackett, 2001). Elle offre aux enseignants une conception pertinente et articulée des programmes et un plus grand répertoire des stratégies d'enseignement (Darling-Hammond, 1996 b).

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**

L'objectif poursuivi par cette étude était de vérifier l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel sur leur niveau d'efficacité. Aussi, un examen de la littérature sur la question a-t-il convoqué plusieurs auteurs pour permettre de comprendre d'abord ce que recouvre ce concept. Il a permis de réaliser que la professionnalisation touche 5 objets cibles (Bourdoncle, 2000). On en retient aussi que la professionnalisation des enseignants est en rapport avec leur formation et est souvent pris dans le sens de « développement des compétences professionnelles des enseignants ». (Paquay, 2000).

La question au départ de la réflexion et les résultats des recherches exploratoires – puisqu'il s'agit d'une étude exploratoire – ont conduit à la formulation de plusieurs questions secondaires selon lesquelles, si les acquis de formation ne sont pas solidement ancrés chez les enseignants, dans le même temps si leur mise en œuvre n'est pas effective ; en outre si les pratiques pédagogiques ne sont pas inscrites dans la mouvance de l'évolution des sciences pédagogiques et didactiques, la professionnalisation de la formation des enseignants ne peut avoir des résultats escomptés.

Concrètement, trois questions spécifiques de recherche ont été formulées à savoir : "est-ce que le niveau d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelles?" ; " Est-ce que la mise en œuvre des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être acquis a un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle?" " Est-ce que les pratiques développées par les enseignants ont un impact significatif sur le niveau d'efficacité professionnelle?".

A l'aune de ces théories, l'étude a abordé la phase empirique proprement dite. Elle s'est faite à partir des questionnaires adressés à 100 élèves des lycées techniques commerciaux de Moundou et de N'djaména, 20 enseignants et 10 administrateurs des mêmes établissements ainsi qu'à 8 formateurs de l'ISSED, et aussi des entretiens semi-directifs et des focus groupes.

Les résultats auxquels l'étude est parvenue tendent à montrer que, la professionnalisation de la formation n'a pas significativement impacté sur les pratiques professionnelles des enseignants, au moins dans certains aspects. En effet, considérant les trois angles de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel du Tchad examiné, les résultats révèlent qu'au niveau des acquis de formation, les sujets sont parvenus à développer des compétences professionnelles. Mais celles-ci demandent encore à être renforcées au regard des scores enregistrés à la modalité

tout à fait pertinent (52,86%). Ce qui explique le caractère mitigé des acquis de formation est que la formation dispensée d'après les enquêtes met l'accent sur un modèle de formation simultanée. Au niveau de la mise en œuvre des acquis de formation, celle-ci est timide (51,81%). Mais une analyse attentive des résultats laissent apparaître que les paramètres comme l'organisation des cours (58,32%) et son animation (52,74%) semblent être maîtrisés. En revanche l'évaluation (43,25%) demande à être renforcée. Quant aux pratiques pédagogiques des enseignants, l'examen des résultats a laissé apparaître que la Pédagogie par Objectif (PPO) est celle qui est davantage mise en œuvre par les enseignants (70,8%). L'Approche par Compétence (APC) en vogue de nos jours ne semble pas être prise en compte tant dans la formation que par les enseignants en exercice sur le terrain.

Dans ce contexte, à la question de savoir si la professionnalisation de la formation a des impacts sur le niveau d'efficacité professionnelle des enseignants, il faut apporter une réponse nuancée.

L'intérêt accordé par le gouvernement du Tchad à la formation des enseignants en général et à ceux du technique et professionnel en particulier, semble ne pas porter beaucoup de fruits. Toutefois, parler de la professionnalisation en l'état actuel de leur formation, de leurs pratiques et de leur posture, nous paraît être une illusion. La professionnalisation, nous semble-t-il, est destinée à faire surgir le professionnalisme, qui, selon la signification courante qu'on lui attribue, est une qualité admise à l'enseignant qui allie la compétence à l'efficacité dans l'exercice, de son métier. La professionnalisation et son résultat, le professionnalisme, sont donc porteurs de valeurs positives. Le professionnel réalise sa tâche suivant les usages de la profession et dans les règles de l'art.

Au regard des résultats de l'étude, nous avons proposé un référentiel de formation des enseignants du secondaire technique et professionnel au Tchad. Ce référentiel structure la formation en un cycle de trois ans.

# BIBLIOGRAPHIE

## I-OUVRAGES GENERAUX

- ABRAHAM, A. (1984) (Ed.). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions E.S.F.
- ALFRED R. Brown (1972). *Structure et fonction dans la société primitive*. Points Seuil
- ALLEN, D et Ryan, K (1972). *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Paris : Dunod
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ALTET, M. & BRITTEN, J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : P. U.F.
- ALTET, M. (2001). *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27- 40). Bruxelles : De Boeck.
- ASTOLFI J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- ASTOLFI, J.-P. (dir.), (2003). *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF éditeur.
- BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin (1986).
- BACHELARD P. (1994). « *Apprentissage et pratique d'alternance* ». Paris: l'Harmattan
- BALES R., E. SHILES, T. PARSONS (1953). *Working papers in the teory of Action*.
- BAILLAUQUES, S. (2001). *Le travail des représentations dans la formation des enseignants*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 41-61). Bruxelles : De Boeck.
- BAILLE J. (2001). *Les compétences de nouveaux objets pour l'évaluateur ?* In Figari, G et Achouche (Eds), *l'activité évaluative interrogée*. Bruxelles : De Beock.
- BARBIER, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. PUF : Paris

- BARDIN L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (11<sup>ème</sup> édition).
- BECKERS, J (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BELAIR, L. (2001). *La formation à la complexité du métier d'enseignant*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- BELLONCLE G. (1984). *La question éducative en Afrique noire*. Paris : Ed. Kharthala
- BERBAUM, J. (1984). *Apprentissage et formation*. « Que Sais-Je ? » n°1005
- BERTIN Jacques (1973). *Sémiologie Graphique. Les diagrammes, les réseaux, les cartes*. 2<sup>ème</sup> éd. Paris : La Haye.
- BERIOT Dominique(2006). *Manager par l'approche systémique*. Éditions d'Organisation.
- BERTALANFFY L. (1973). *Théories générales des systèmes*. Paris : Dunod.
- BLANCHET A. et Al.(1998). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- BLIN, J-F,(1997).*Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- BERBAUM, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation*. Paris. PUF.
- BRAZILLER George. Traduction (1973) : *Théorie générale des systèmes*. Paris : Bordas (Dunod).
- BRIEN R. (1991). *Science cognitive et formation*. Presses de l'université du Québec.
- BRONISLAW Malinowski (1970). *Les Dynamiques de l'évolution culturelle*. Paris : Payot.
- BROUSSEAU, G.(1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- BOURRICAUD F. (1955).*Eléments pour une sociologie de l'action*. Paris : Plon
- Carr-SAUNDERS, A.M., Wilson, P.A. (1933). *The Professions*. London. Oxford University Press.

CARRE, P. et CASPARD, P. (2004). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : DUNOD

CHADUC, M.-T., LARRALDE, P. et De MECQUENEM, I. (2003). *Les grandes notions de pédagogie*. Paris : Bordas

CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : P.U.F.

CRAUZER J-P, Y. HARVATOPOULOS, et P. SARNIN (1989). *Guide pratique de l'analyse des données*. Paris : Editions d'Organisation.

CROZIER M. & E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

CORNU F., VERGNIUOX A (1992). *La didactique en questions*. CNDP, Hachette éducation,

DEBESSE M., MIALARET G. (1978). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris : PUF

DE KETELE, J.M. et al.(1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (1982). *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-la-Neuve : Cabay.

De Ketele, J.M. (1989). « *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation* ». Cahier de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire, 3, 73-83.

DE KETELE, J.M. et ROGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. 3<sup>ème</sup> éd. Bruxelles : De Boeck.

DE LA GARDE Jean (1995). *Initiation à l'analyse des données*. Paris : Dunod.

DE LANDSHEERE G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. 5<sup>ème</sup> éd. Paris : Armand Colin-Bourrelier.

- DE LANDSHEERE, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : PUF.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *Définir les objectifs pédagogiques*. Paris : PUF.
- DE ROSNAY Joël (1975). *Le Macroscopie*. Paris : Seuil..
- DELAS Jean-Pierre et MILLY Bruno (2005). *Histoire des pensées sociologiques*. ARMAND COLIN, 3<sup>ème</sup> Edition
- DEPELTEAU, F.(2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. 3<sup>ème</sup> éd. Laval : Presse Universitaire de Laval
- DESAULNIERS, M.-P., Fortin, P., Jean, M., France Jutras, F., Larouche, J.-M., Legault, G. A., Parent, P.-P., Patenaude, J., & Xhignesse, M. (2003). *Le professionnalisme. Vers un renouvellement de l'identité professionnelle*. In G. A. Legault (Ed.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 183-226). Québec : P.U.Q.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris: ESF.
- DEVELAY, M. (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF.
- DUBAR, C. (2002). *La sociologie. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DURAND Daniel (1979). *La systémique*. « Que sais-je ? » n°1795. Paris : PUF.
- DURKHEIM, E., (1895). *Les règles de la méthode*. Paris : PUF.
- DONNADIEU Gérard & KARSKY Michel (2002). *La systémique, Penser et Agir dans la Complexité*. Paris : Éditions Liaison.
- FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- FAINGOLD. (2001). *ù In*  
L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 137-152). Bruxelles : De Boeck.

- FERLAND J.J. (1987). *Les grandes questions de la pédagogie médicale*. Québec : P.U.Q.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- FIGARI, G. (1994). *Evaluer, quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- FREIDSON, E. (1984). *La profession médicale*. Paris. : Payot.
- FONKOUA, P. (2006). *Quel futur pour l'éducation en Afrique ?* Paris : L'Harmattan.
- FORTIN, M-F (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie éditeur.
- FORQUIN, J. C. (1996.). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- GAUTHIER, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (dir.) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal : Éditions Logiques.
- GAUTHIER, C. (dir.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck
- GELIN D., RAYOU P. & RIA L. (2006). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- GHIGLIONE, R. et MATALON, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- GUITTET A. (1994). *Développer les compétences par une ingénierie de la formation*. Paris : ESF éditeur.
- GUY Rocher (1972). *Parsons et la sociologie américaine*. Paris: P.U.F
- GOGUELIN Pierre (1970). *La formation continue des adultes*. Paris : P.U.F.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Editions universitaires.
- JORRO, A. (sous presse-a). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro (Ed.). *La professionnalisation émergente*. Bruxelles : De Boeck.
- JORRO, A. (Ed.). (sous presse-b). *La professionnalité émergente*. Bruxelles : De Boeck.

- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- HALTE, F. (1992). *La didactique du Français*. « Qu'est sais-je ? » N°2656 Paris : P.U.F
- HUBERT R. (1965). *Traité de pédagogie générale*. Paris: P.U.F
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- KI-ZERBO Joseph (1990). *Éduquer ou périr*. Paris : UNICEF-UNESCO/l'Harmattan.
- LAFON R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : P.U.F
- LALLEMENT M. (1993). *Histoire des idées sociologiques : De Parsons aux contemporains*. Coll. Armand colin.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P.U.F
- LAPOINTE J.J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation: une approche systémique*. Québec : P.U.Q.
- Lebrun, J.P. & Volckrick, E. (2005). *Avons-nous encore besoin d'un tiers ?* Paris : Ed. Erès.
- LE BOTERF G. (1994). « De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Editions de l'organisation
- LE BOTERF G. (1997). « *De la compétence à la navigation professionnelle* ». Paris : Editions de l'organisation
- LE BOTERF G. (1998). « *L'ingénierie des compétences* ». Paris : Editions de l'organisation
- LEBRUN N., WOOD J. (2007). *Assises du référentiel de compétences dans la formation professionnelle des enseignants : savoirs théoriques et pratiques*. Colloque « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? » mai 2007 – Arras
- LEIF J. RUSTIN G. (1966). *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*. Paris : Librairie Delagrave.

LEIF J.(1970). *Philosophie de l'éducation, vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation*. T. IV, DELAGRAVE.

LEIF, J et RUSTIN, G. (1979). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Delagrave.

LEGAULT, G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : P.U.Q.

LEVI-STRAUSS. (1983). *L'identité : séminaire interdisciplinaire*. Paris : P.U.F.

MARTINAND J.C (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne : Editions Peter

MARTINEAU, S. et GAUTHIER, C. (2000). *La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence in Enseignant-Formateur : la construction de l'Identité professionnelle*. Sous la direction de GOHIER C. et ALIN C. Paris : l'Harmattan.

MARROU Henri-Irénée (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Le Seuil.

MATCHINDA B. (1999). *Repères psychopédagogiques : Moins enseigner pour plus apprendre*. Yaoundé : Editions CEDRES

MEIRIEU P. (1989). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF.

MEN du Tchad (1990). *Problématique de la formation des enseignants au Tchad*. Cellule de réflexion sur le Développement du système éducatif.

MEN DU Tchad (2000/2001). *Données statistiques sur l'éducation*.

MIALARET, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF

MIALARET G. (1977). *La formation des enseignants*. « Que sais-je n°4703 », PUF : Paris

MIALARET, G. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation*. In Barbier, J.-M. (dir), *Savoirs théoriques et savoir d'actions*. Paris: P.U.F.

MICHEL, S., & Ledru, M.(1991). *Capital compétence dans l'entreprise*. Paris : ESF éditeur

Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

MILES, M. B. et Huberman, M. A (2003). *L'analyse des données qualitatives*. 2<sup>ème</sup> éd., Paris : De Boeck.

MILLERSON, G.L. (1964). *The Qualifying Association*. London. Routledge and Kegan Paul.

MOBIO, Bernard G.( 1996). *Les déterminants de la réussite scolaire*. Abidjan : Ed. C.A.T.P N°4193.

MOLL, J. (1998). *Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle*. In Blanchard-Laville C. & Fablet D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

MONS, N. (2008). *Efficacité des systèmes éducatifs*. In Van Zanten, A. (s.d) : Dictionnaire de l'éducation. Paris : P.U.F.

MONTOUSSE M. et RENOARD G, (2009). *100 fiches pour comprendre la sociologie*. Coll. Bréal

MOYNE, A. et al. (1988). *Formation et transformation de l'enseignant, vers une pratique renouvelée de la pédagogie*. Lyon : Chronique Sociale.

NISBET R. A (1984). *La tradition sociologique*. Paris: P. U. F.

O. BOLIE NONKWA MUBIALA (1996). *Evaluation de l'état d'application de la convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard de la femme au Zaïre*, inédit, Kinshasa.

OBIN, J.P., (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette Education.

PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse des données qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

PALMADE G. (1994). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : P.U.F

PAQUAY, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck

PERRENOUD, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.

PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*. Paris : L'harmattan

PERRENOUD, Ph (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

PERRENOUD, Ph. (1998 a). *De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants*, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF.

PERRENOUD, Ph. (1998 b). *Le rôle des formateurs de terrain*, in Bouvier, A. et Obin, J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.

PERRENOUD, P. (1999b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude - Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.

PERROUNOUD (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

PERRENOUD Philippe (2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. 3<sup>ème</sup> éd. Paris : ESF

PEREZ, H. (1998). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Paris : La Découverte, Coll. Repères.

PIAGET J. (1969). *Psychologie et éducation : la réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement*. Paris : Editions Denoël

POURTOIS J-P. et DESMET H.(1997). *Épistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*. 2<sup>ème</sup> éd. Paris : Mardaga.

POSTIC M. (1998). *La relation éducative*. Paris : P.U.F.

QUIVY R. et Van CAMPENHOUDT (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

TERRAL, H. (1997). *Profession : professeur*. Paris : P.U.F.

YERLES, P. (1991). Opérateur d'un « art de faire » didactique. In Jonnaert, P. *Les Didactiques, similitudes et spécificités*. (pp. 108-116). Bruxelles : Plantin.

TABARY J.C. (1983). *L'auto-organisation. De la physique au Politique*. Paris : Seuil.

TARDIF M. (1993). *Savoirs et expériences chez les enseignants. Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience*. In, H. Hensler (dir), *La recherche en formation des maîtres : détours ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (53-86). Sherbrooke : Editions du CRP

TARDIF, M. (1993 a) *Savoirs et expérience chez les enseignants de métier*, in Hensler, F. (dir.) *La recherche en formation des maîtres : détours ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke (Canada), Éditions du CRP, pp. 53-86.

TARDIF, M. (1993 b). *Éléments pour une théorie de la pratique éducative: Actions et savoirs en éducation*, in Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Montréal : Éditions Logiques, pp. 23-47.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Editions Logiques

TORAILLE R. VILLARS G. et ERHRHARD J. (1982). *Psychopédagogie pratique : l'éducation scolaire et ses problèmes*. Paris : Librairie ISTRA.

TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.

TOUPIN L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.

TSAFAK, G. (2001). *Comprendre les Sciences de l'Éducation*. Paris : Harmattan

TSAFAK G. (2006). *Sciences de l'éducation et professionnalisation à l'École Normale Supérieure : analyse critique et nouvelle vision*. In *Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun*. Yaoundé : les cahiers de terroirs

ROEGIERS, X. (1997). *L'analyse des actions d'éducation ou de formation – Analyser les projets, programmes et plans d'éducation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROEGIERS, Xavier (2001). *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : DeBoeck Université.

SERRES, G. (2008). *Formation des enseignants*. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 339-343). Paris : P.U.F.

STAFFORD J. et BODSON P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : P.U.Q

SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques

VANHULLE, S. (2008). *Enseignants (Réflexivité des)*. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 259-261). Paris : P.U.F.

VERRET, M. (1965). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion, 2 vol.

YERLES, P.(1991). *Opérateur d'un « art de faire » didactique*. In Jonnaert, P. Les Didactiques. Similitudes et spécificités. (pp. 108-116). Bruxelles : Plantin.

WALLISER B. (1977). *Systèmes et modèles: introduction critique à l'analyse des systèmes*. Paris: Le Seuil.

WEIL-BARAIS A. et CUPA D. (2008). *100 fiches de psychologie*. Coll. Bréal.

WITORSKI R.(2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

## II-ARTICLES

ABDELLATIF Chiadli (2008). La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder à la formation et à la recherche dans le dispositif de leur formation ? La formation pédagogique des enseignants du supérieur : un cas à méditer. *Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs vol. II, pp.297-305*

ADAMCZEWSKI, S., (1983). « Les conceptions et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie ». *Recherche et formation N°.3, 1988.*

ANGO-BIE, P.E et MIHINDOU-KOUMBA, P.C. (1995). Projet d'implantation d'une planification des enseignements par modules à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville ; *Actes du colloque de l'AIPU, du 9 au 11 août 1995, Université du Québec à Hull.*

BAILLAT G., GUIDONI-STOLTZ D. et ESPINOZA O. (2007) « Les enseignants du primaire et les apprentissages des élèves : construire un “ rapport second ” au monde » *Actes du colloque. Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Besançon 13, 14 et 15 mars 2007.*

BARRY Abdoulaye et Baba DIANE. La formation initiale des maîtres en République de Guinée : Un modèle de formation en alternance. *La formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité, Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA), Bulletin Vol. 8, No 1, Juin 2006.*

BECKER, H.S. (1962). The Nature of a Profession. Dans *Education for the Profession. Sixty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago. The University of Chicago Press. p. 27-46.*

BERENDT Brigitte (1994). La formation des enseignants du supérieur à la didactique : informations sur les actions en Europe. *Etudes et Recherches N°15*

BERNIE, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie, n°141, pp. 77-88.*

BROUSSEAU G. (1990). Le contrat didactique. *Recherches en didactique des mathématiques, 9/3, p.308-336.*

BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

CARRE, P. (2008). Éditorial. *Savoirs - Thème : La professionnalisation*, 17, 7-8.

CORNNE F. (1990), "Savoirs et connaissances dans la perspective de la transposition didactique" *Recherches en didactique des mathématiques*, 12/2,3, p.221-270.

De Ketele, J.-M. (1982). Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques. *Louvain-la-Neuve : Cabay*.

De Ketele, J.M. (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation ». *Cahier de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, 3, 73-83.

De Ketele, J.M. (1992). Texte introductif. *ACCT (éd.), Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement (pp. 43-75). Bordeaux : Actes du Colloque international de l'ACCT*.

De Ketele, J.M. (1997). L'enseignement supérieur au 21<sup>ème</sup> siècle (document d'orientation). *Consultation de la région Afrique préparatoire à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (pp. 1-25). Dakar : BREDA*.

DENIS, P. (1985). La relation démocratique en éducation, dans *Pédagogies : revue de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. n°6 (en double, n°2), présenté au colloque de Dakar (10-12 avril 1985).

DESJARDINS, F - J., LACASE, R., BELAIR, L-M. (2001). Toward a definition of four orders of competency for the use of information and communication technology (ICT) in education. *Computers and advanced technology in education: Proceedings of fourth IASTED International conference. Calgary: ACTA Press, pp. 213-217*

HENEMAN Herbert G.(1967). Conceptual System of Industrial Relations. *Manpower and Applied Psychology*, vol.1 et 2, p.97

GAUTHIER C. & DEMBELE M. (2004a). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : *Revue des résultats de recherche. Paris: UNESCO, n° 2005/ED/ EFA/MRT/PI/18*.

GEAY, A., &SALLABERRY, J.-C.(1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août 1999, p7-15.

GROOTAERS, D., Liesenborghs, J., Dejemeppe, X. & Peltier, M. (1985). Les chantiers de l'École normale. *La Revue Nouvelle*. 199, 189-198.

GROOTAERS, D. & Tilman, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La Revue Nouvelle*, 1, 93-104.

GOODE, W. J. (1957). Community within a Community: the professions. *American Sociological Review*. Vol. 22. no. 2. p. 194-200.

JONNAERT P.(1997). La formation didactique des enseignants en questions. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, no 2, p. 163 à 184

JORRO, A. (2006, 28 Février). L'agir professionnel de l'enseignant. *Paper presented at the Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris*. URL : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>

FONKOUA P. (2006). La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale. *Chronique internationale. Bulletin de CRIFPE*

FONKOUA P.(2002). Les enjeux didactiques de la formation à distance. *Actes de colloque sur « Technologie de l'information et de la communication et formation à distance », 18-19 avril 2002, ENS .Yaoundé I.*

Johnson et Onwuegbuzie(2004) , Mixed Methods Research : A Research Paradigm whose Time Has Come. *Educationnel Researcher*, Vol.33, N°7, pp.14-36

JORRO, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25. URL <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/98/05/PDF/ETHOS-JORRO.pdf>

GAUTHIER, C., DESBIENS, J-F., MALO, A., MARTINEAU, S., SIMARD, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. *Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

HAMELINE D.(1979). L'Entrée dans la pédagogie par Objectifs, note de synthèse *Revue française de pédagogie*, n°46.

HESS R. (1998), ‘ A propos de l'identité de la construction des sciences de l'éducation : Analyse institutionnelle et Sciences de l'Education. « *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle* ». Vol. 31 N° 1-2, CERSE, Université de CAEN.

GAUTHIER C. &Dembélé M. (2004a).Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : *Revue des résultats de recherche*. Paris: UNESCO, n° 2005/ED/ EFA/MRT/PI/18.

HENEMAN Herbert G.(1967). Conceptual System of Industrial Relations, *Manpower and Applied Psychology*, vol.1 et 2, p.97

HESS R. (1998), ‘ A propos de l'identité de la construction des sciences de l'éducation : Analyse institutionnelle et Sciences de l'Education « *les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle* ». Vol. 31 N° 1-2, CERSE, Université de CAEN.

JONNAERT Philippe (1997). La formation didactique des enseignants en questions. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, no 2, p. 163 à 184

JOHNSON ET ONWUEGBUZIE (2004) , Mixed Methods Research : A Research Paradigm whose Time Has Come, *Educationnel Researcher*, Vol.33, N°7, pp.14-36

LANG, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, (23), 9-27.

LANTHEAUME Françoise (2008). De la professionnalité à l'action – Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, N° 57

LANTHEAUME Françoise (2008), De la professionnalité à l'action – Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, N° 57

LALIBERTÉ, R. (1979). La professionnalisation des occupations. Une tendance à accentuer ou à renverser ? *Critère*. No. 25. p. 23-40.

LE BAS A. (2005). «Didactique professionnelle et formation des enseignants ». *Recherche et Formation*, n° 48, p. 47-60.

Lemoyne, G. (1996). La recherche en didactique des mathématiques au Québec : rétrospectives et perspectives. *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, 36(3)

MALGLAIVE G. « Alternance et compétences ». *Les cahiers pédagogiques*, n°320, p.28, 1993.

MAINGARI Daouda (1997), Professionnalisation de l'enseignement au Cameroun, des sources aux fins. *Recherches et Formation N°25*

MEIRIEU, P.(1997). Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? *Sciences Humaines N°76*

MEIRIEU, P. (1995). La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation ? *Cahiers pédagogiques*, n° 334, mai, pp. 31-33.

MEIRIEU, P. (2002). Les enseignants : clercs, bibliothécaires ou compagnons. *Les cahiers millénaires. N° 18, p. 45-48*

MICHELAT, G.(1975). « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie ». *Revue française de sociologie*, vol. 16, pp. 229-247

NGU J. (2006). La formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité in La formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité, Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA). *Bulletin Vol. 8, No 1, Juin 2006.*

PAQUAY L. (1994) : Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, n°15, 7 - 38.

PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Revue Recherche et Formation*, 16, 7-38.

PARADEISE, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.

PARADEISE, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés. Vol. XX. no. 2. p. 9-21.*

Pastré P. et Samurçay R. (1995.) « La conceptualisation des conditions de travail dans la formation des compétences ». *Education Permanente*, n° 123, pp 13-31.

PARMENTIER Philippe et PAQUAY Léopold (2002), En quoi la situation d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ?

Développement d'un outil : le COMP.A.S *Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation des enseignants et en didactique (GRIFED)*, Université catholique de Louvain.

Perron, M., Lessard, C., Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XIX. no. 1. p. 5-32

PERRENOUD, P. (1982). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et recherche*, 4 (2), 199-212

PERRENOUD, Ph.(1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 59-76.

PERRENOUD Ph. (1996). « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation des résultats et une stérile obligation de procédure ». *L'Éducateur* n° 10 pp. 24-30.

PERRENOUD Ph. (1996). « Rendre compte, oui, mais comment et à qui? ». *L'Éducateur*, 12, pp.22-29.

PERRENOUD, Ph. (1996 b) Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois, in Lapierre, G. (dir.) Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ? Grenoble, Université Pierre Mendès France. *Actes des Assises de l'A.R.C.U.F.E.F*, pp. 75-100.

PERRENOUD, Ph.(1998 c) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

PERRENOUD, Ph. (1999) De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants, in Triquet, E, et Fabre-Col, C. (dir.) *Recherche (s) et formation des enseignants*, Grenoble, IUFM, pp. 89-105.

PIAU Claire (2004). Quelques expériences sur la formulation des questions d'enquête à partir des matériaux « aspirations et conditions de vie des Français ». *Cahier de Recherche N°206, 2004 dans Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie (CREDOC)*

OCDE. (1992a). *Education at a Glance. OCDE Indicators/ Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.

OCDE. (1992b). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. Paris : OCDE.

ORANGE C. (2005). « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 38, 3, p. 69-94.

RATINAUD, P. (2003b). Enseignants du secondaire et Internet : approche d'une représentation sociale. *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, 1(1), 1-10. Retrieved from [http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1\\_Sept03/Ratinaud\\_P.pdf](http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Ratinaud_P.pdf).

RATINAUD, P. (2005). Les composantes idéologiques de la représentation professionnelle d'Internet. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : Formation ouverte et à distance : actualités de la recherche*, 12, 19-36.

RATINAUD, P., & DEJEAN, S. (2009, 8-9 Juin). *IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre*. Paper presented at the Modèles et Apprentissage en Sciences Humaines et Sociales (MASHS 2009), Toulouse (UTM). URL: [http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-resentations/presentation\\_mashs2009.pdf/view](http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-resentations/presentation_mashs2009.pdf/view)

RAYMOND, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture. *Revue des sciences de l'éducation* 19, (1), 187-200

ROPE F. (1989). Didactiques spécifiques, didactique générale et sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation*, N°2 pp.5-21

SARFATTI Larsons, M. (1988). À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et sociétés*, vol. XX. no. 2. p. 23-40.

SCHWARTZ, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente*, n° 133, p 9-34.

SCHNEEBERGER Patricia et TRIQUET Éric (2001). Didactique et formation des enseignants, des recherches en didactique des sciences à la formation des enseignants : quels liens, quelles interactions ? *ASTER* N° 32

TSAFAK G. (2006). Sciences de l'éducation et professionnalisation à l'Ecole Normale Supérieure : analyse critique et nouvelle vision. *Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun. Yaoundé : les cahiers de terroirs*

UNESCO (1996). Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Les enfants donnent leurs impressions. *Brochure du Concours international pour les enfants organisé par l'UNESCO dans le cadre du Projet des Ecoles Associées, Paris.*

VANISCOTTE Francine (1994). « L'éducation et la formation des enseignants en Europe » *Revue des sciences de l'éducation, vol. 20, n° 2, p. 331-350.*

Vermeerch, cité d'après KITENGE-YA, « Les pionniers du féminisme au Zaïre ». *Maadini n° 23, 1<sup>er</sup> trimestre, 1980, p. 23*

VIATEUR Larouche et DEOM Esther (1984). L'approche systémique en relations industrielles. *Relations Industrielles, vol.39, N°1*

WEISSER Marc (2007). Les didactiques disciplinaires : un calembour ? *Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Strasbourg*

WILENSKI, H. (1964). The Professionalisation of Everyone? *American Journal of Sociology. Vol. 70.no. 2. p. 142-146.*

WITTORSKI H. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology. vol. 70, no. 2, p. 142-146.*

WITTORSKI, R (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*

WITTORSKI, R. (2008). Note de synthèse - La professionnalisation. Savoirs - Thème : *La professionnalisation, 17, 11-36.*

ZAKARIA N.(2008). « La formation des enseignants: défis et nouveaux paradigmes » Former les enseignants du XXI<sup>ème</sup> siècle dans toute la francophonie. *Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF).*

ZEICHNER K. M. (1983): « Alternative paradigms of teacher education». *Journal of teacher education, 34(3), pp.3-9.*

### III-MÉMOIRES ET THÈSES

AUDANT L. (1998). *De la genèse de la pédagogie comme problème philosophique*. Thèse de Ph.D, faculté de philosophie, Québec, Université Laval, 397 pages.

BAILLAT G. (...). *La professionnalisation des enseignants*. Thèse de doctorat.

CARBONELL R. (2006). *De quelle(s) manière(s) le contrat de professionnalisation a-t-il été intégré par un organisme de formation ?* Master Professionnel ‘ ‘ Ingénierie et Conseil en Formation ‘ ‘, Rouen.

De Ketele, J.-M. (1977). *L’observation au service de la gestion du processus éducatif*. Thèse inédite de doctorat, Université Catholique de Louvain.

KABORE Juliette (2003). *Pratiques et conception de professionnalisation chez les enseignants du secondaire public du Burkina Faso : le cas de Ouagadougou*. Thèse de Doctorat en Sciences de l’Éducation, Université d’Ottawa

KARSENTI Thierry (1998). *Etude de l’interaction entre les pratiques pédagogiques d’enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.

MAYEH Meher (2010). *De l’ingénierie de la formation universitaire à l’appropriation des compétences professionnelles en matière d’enseignement de l’EPS*. Thèse de doctorat en didactique des disciplines. Option : Activités Physiques et Sportives. Université de Tunis Institut Supérieur de l’ Education et de la Formation Continue.

MBAÏ-HODJIM Roland Yotobumbeti (2010). *Apport de la didactique professionnelle: la démarche dite inductive en pédagogie de l’alternance dans les Ecoles Familiales Agricoles de l’Est du Cameroun*. Mémoire de Master 2 en sciences de l’éducation, Université Internationale de Bertoua, Cameroun.

MUNOZ G (2003). *Formation en alternance et paganisation des connaissances*. Thèse de doctorat, Université Paris 8, Laboratoire Cognition et Usages.

NDINGANA KAYA KODI (2012). *Problématique de la gestion des établissements d'enseignement moyen et secondaire au Tchad*. Mémoire produit pour l'obtention du Diplôme de Conseiller Pédagogique de l'Enseignement Moyen et Secondaire (DCPEMS). Ecole Normale Supérieure de N'Djamena

NDIGMBAYEL, R (2000). *Les besoins en formation continue des primaires des Ecoles Catholiques Associées du diocèse de Pala (Tchad)*. Mémoire de Maitrise en Sciences Pédagogiques et Religieuses au Centre Lassalien Africain (CELAF), Abidjan (Côte-d'Ivoire).

NETTO Stéphane (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles*. Thèse de doctorat à l'université de Toulouse, École doctorale C.L.E.S.C.O., Unité de recherche : UMR E.F.T.S., 376 pp.

NAIMO Djimbaye Gatro (2008). *La formation initiale des maitres au Tchad : pour quelles compétences professionnelles ?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Grenoble II : Université Pierre-Mendès France.

NDIAYE Baye Daraw. (2003). *Étude des conceptions des Enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au Modèle de l'enseignant professionnel*. Thèse de Doctorat Sciences de l'éducation. Université Catholique de Louvain

NGOHO Sangang (1998). *Influence de la formation initiale des enseignants sur la performance scolaire des élèves*. DIPEN II – ENS U.Y.I, 92 pages.

RATINAUD, P. (2003a). *Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

ROBARDET, G. (1995). *Didactique des sciences physiques et formation ...* Université Joseph Fourier – Grenoble 1. Thèse de doctorat de doctorat

OUEDRAOGO innocent (2009). *Didactique et enjeux de la professionnalisation des enseignants et encadreurs pédagogiques du secondaire au Burkina Faso : leurres et lueurs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Rouen.

SACILOTTO-VASYLENKO Marina (2007). *Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/Ukraine*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, l'Université de Paris X NANTERRE.

SANE A. (2001). *Univers professionnel et motivation des enseignants, rôle de la satisfaction ou de l'insatisfaction*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain.

Sall, H. N. (1996). *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?* Thèse d'Etat en Sciences de l'Education non publiée, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

TSAFAK, G.(1982). *Analyse multivariée des facteurs personnels, scolaires et sociaux de la déperdition d'effectifs (abandons prématurés et redoublements) dans l'enseignement primaire au Cameroun. Une étude longitudinale*. Thèse de doctorat en Administration scolaire, Université de Laval.

VOUILLON Julia (2009). *Le transfert de compétences dans le cadre de l'appropriation d'un dispositif de formation en didactique du français langue étrangère au Kenya*. Mémoire de Master II, Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle),

## IV-DICTIONNAIRES

BARBIER, J.M. et al.(2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.

DEVELAY, M., (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : P. U. F.

FERREOL J.(1991) (dir.). *Dictionnaire de sociologie*. Armand Colin

HOUSSAYE, J. (2005). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F.

IPAM (1978). *Pédagogie pour l'Afrique nouvelle*. Paris : Ed. EDICEF.

GALISSON, R. et COSTE, D. (sous la direction de), (1976) . *Dictionnaire de la didactique des langues*. Paris : Hachette.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>ème</sup> édition). Montréal : Guérin.

MARTINAND J.-L. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.

MIALARET, G. (dir.) (1979). *Vocabulaire de l'Education*. Paris : PUF.

REY A. &REY-DEBOVE J. (2009). *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

ORIVEL, E. et ORIVEL, F.(1999). *Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF

## V – WEBOGRAPHIE

André de PERETTI (1985). Les 30 compétences de l'enseignant. Colloque de Florence, repris dans *Controverses pour l'éducation*, 1992 (<http://francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm>) consulté le 16/09/2013

BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91. URL : [http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF094\\_8.pdf](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf)

BRISARD, E., & Malet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et Formation*, 45, 131-149. URL <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR045-10.pdf>

CARDINET, J. (98). Pour apprécier le travail des élèves, Neuchâtel, IRDP. [www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR009-05.pdf](http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR009-05.pdf) (consulté le 12/10/2012)

CHIAPPANO Antonnio (1996). *L'UNESCO et la formation des enseignants. Aperçu historique*. [En ligne] [www.unesco.org/education/pdf/CHIAPPAN.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/CHIAPPAN.pdf). (Consulté le 29-03-2009).

COLARDYN D. (1996). La gestion des compétences, perspectives internationales. [com/articles.htm](http://www.colardyn.com/articles.htm) (consulté le 06/07/09).

HOUPERT-MERLY Danièle. Formation en didactique et formation de terrain : quelles interactions ? Communication faite au colloque « Didactique des disciplines » organisé par l'ENS de Tananarive (7 au 11 juin 1999).<http://www.guyleboterf-conseil.com/articles.htm> (visité le 06/07/09, site toujours actif).

JORRO, A. (2006, 28 Février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Paper presented at the Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris. URL : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>

JORRO, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25. URL <http://halshs.archives->

[ouvertes.fr/docs/00/42/98/05/PDF/ETHOS-JORRO.pdf](http://ouvertes.fr/docs/00/42/98/05/PDF/ETHOS-JORRO.pdf)

MEIRIEU, P. « Alternance », article sur son site : <http://www.meirieu.com/> consulté le 27 avril 2013

LE BOTERF G. (2002). « De quel concept de compétence avons-nous besoin ? ». *Soins Cadres n° 41* Article disponible sur le site <http://www.guyleboterfconseil>.

RATINAUD, P., & DEJEAN, S. (2009, 8-9 Juin). *IRaMuTeQ : implantation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre*. Paper presented at the Modèle et Apprentissage en Sciences Humaines et Sociales (MASHS 2009), Toulouse (UTM). URL: [http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation\\_mashs2009.pdf/view](http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf/view)

PLUYMAEKERS J. (1989). Familles, institution et approche systémique. Document en ligne. <http://wikipédia/> [consulté le 18-09-2012]

Le MOIGNE J-L (1977) : La théorie du système général, théorie de la modélisation, Document en ligne. <http://wikipédia/> [consulté le 18-09-2012]

SALL Hamidou Nacuzon (1996). « Nouvelles technologies de l'information et éducation : les Nouvelles Technologies de l'Information : quelle chance pour plus d'efficacité et plus d'équité dans l'éducation au début du troisième millénaire ? ». Document en ligne. <http://fastef.ucad.sn/article/sall/> [consulté le 14-10-2009]

THELOT C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*. Paris : La Documentation française. En ligne : [http://lesrapports.lado... 3&brp\\_file=0000.pdf](http://lesrapports.lado... 3&brp_file=0000.pdf).

STUFFLEBEAM D. L. (1980). L'évaluation en éducation et la prise de décision. *Revue Française de Pédagogie* éditée par l'INRP [www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition.../revue.../INRP\\_RF086\\_5.pdf](http://www.ife.ens-lyon.fr/publications/edition.../revue.../INRP_RF086_5.pdf) (consulté le 11/10/2012)

VANISCOTTE, F. (1993). La formation des enseignants en Europe. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n°2, 1994, p. 331-350. [www.erudit.org](http://www.erudit.org) (consulté le 11/10/2012)

## **ANNEXES**

## Annexe n°1 : Questionnaire adressé aux élèves

Cher élève enseignant, la présente enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui vise à analyser l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel public au Tchad. Les informations recueillies à cet effet seront classées strictement confidentielles et à but non lucratif. Nous comptons sur votre compréhension et votre collaboration pour avoir des informations fiables et justes.

### I-Opinion de l'enquêté

1-Parmi les enseignements développés par vos professeurs qui ont fini à l'ISSED, lesquels sont les plus dominants ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Enseignements académiques			
Enseignements professionnelles			
Enseignements transversaux			

2- Quelles sont les connaissances les plus développées vos professeurs qui ont fini à l'ISSED

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
savoir			
Savoir faire			
Savoir être			

## **Thème 2 : Mise en œuvre**

3-Quels sont les paramètres que vos enseignants qui ont fini à l'ISSED utilisent le plus quand ils dispensent leur cours ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
La définition des objectifs du cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
Le développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

4-Parmi ces paramètres, lesquels vous semblent le plus importants ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
La définition des objectifs du cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
Le développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

5-Pensez-vous que si votre professeur maîtrise ces paramètres, cela permettra de bien enseigner ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
La définition des objectifs du cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
Le développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

### Thème 3 : Les pratiques pédagogiques

6-Quelles sont les formes d'action pédagogiques que vos enseignants qui ont fini l'ISSÉD mettent en œuvre lorsqu'ils enseignent?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Ils expliquent tout le cours aux élèves			
Ils construisent ensemble le cours avec les élèves			
Ils font travailler les élèves en groupe sur la leçon à étudier			

7-Parmi ces formes, lesquels ont plus retombées sur leurs pratiques ?

Quand Ils vous expliquent tout le cours

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Ils expliquent bien le cours d'un coup			
Ils démontrent des séquences			

Quand ils construisent ensemble le cours avec vous

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Ils vous laissent parler librement			
Ils vous interrogent au fur et à mesure que le cours avance			

Quand ils vous font faire travail en groupe sur la leçon à étudier

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Ils vous donnent des tâches précises à faire			
Ils vous donnent des directives et vous laissent libre			

#### Thème 4 : le niveau d'efficacité

1-Parmi les paramètres suivants, lesquels sont les plus utilisées par vos professeurs ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La bonne formulation des objectifs			
La bonne planification des cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
La bonne formulation des évaluations			
Les résultats des élèves			

#### II-Identification

Nom et prénoms.....Sexe : H  F

Etablissement : LETCOM  LETCON

Classe actuelle : 2<sup>nd</sup>e  1<sup>ère</sup>  T<sup>les</sup>  Age.....

Ancienneté dans l'établissement : 1 an  2 ans  ans  ans

## Annexe n°2 : Questionnaire adressé aux enseignants

Madame, Monsieur, la présente enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui vise à analyser l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel public au Tchad. Les informations recueillies à cet effet seront classées strictement confidentielles et à but non lucratif. La réalisation de ce travail dépend de votre niveau d'implication.

### Thèmes du questionnaire

#### Thème 1 : acquis de formation

1- Quelles sont les disciplines qui sont développées pendant la formation ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Disciplines académiques			
Disciplines professionnelles			
Disciplines transversaux			

2- Quels types de savoirs essentiels que ces enseignements développent ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
savoir			
Savoir faire			
Savoir être			

3- Parmi ces savoirs essentiels, lesquels sont les plus développés dans le programme :

Classez- les par ordre d'importance : savoirs  avoir –faire  Savoir -être

Pourquoi ?.....  
.....  
.....

4 – Pensez- vous que si ces disciplines sont suffisamment développées cela peut avoir un impact sur le niveau d'acquisition des enseignants en formation ? Oui  Non  Pourquoi

## Thème 2 : mise en œuvre des acquis de formation

5-Quels sont les paramètres qui déterminent l'organisation d'un bon cours ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
La définition des objectifs du cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
Le développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

6-Parmi ces paramètres, lesquels vous semble les plus importants ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
La définition des objectifs du cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
Le développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

7-Parmi ces paramètres, lesquels facilitent l'animation et la gestion d'une classe par un enseignant ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
Définition des objectifs du cours			
Utilisation des supports pédagogiques			
Développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

Pensez- vous que si ces paramètres sont suffisamment mis en œuvre cela peut avoir un impact sur le niveau d'acquisition des enseignants en formation ? Oui  Non

### Thème 3 : qualité de la formation

8- Quand je dispense mon cours :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
J'explique tout le cours aux élèves			
Je construis ensemble le cours avec les élèves			
Je fais travailler les élèves en groupe sur la leçon à étudier			

10-Parmi ces formes, lesquels a plus d'impact sur vos pratiques pédagogiques ?

#### Quand j'explique tout le cours aux élèves

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
J'expliquer bien le cours d'un coup			
Je démontre des séquences			

#### Quand je construis ensemble le cours avec les élèves

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Les élèves parlent librement			
Je les interroge au fur et à mesure que le cours avance			

#### Quand je fais travailler les élèves en groupe sur la leçon à étudier

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Je leur donne des taches précises à faire			
Je leur donne des directives et je les laisse libre			

11 – Pensez- vous si ces pratiques sont suffisamment développées cela peut avoir un impact sur la qualité de la formation ? Oui  Non

### Thème 4 : le niveau d'efficacité de l'enseignant

12-Quels sont les paramètres de l'efficacité chez l'enseignant ?

	Tout à faire d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La bonne formulation des objectifs			
La planification des cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
La bonne formulation des évaluations			
Les résultats des élèves			

13- Parmi ces paramètres, quel est celui que vous appliquez le (s) plus ?

	Tout à faire d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La bonne formulation des objectifs			
La planification des cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
La bonne formulation des évaluations			
Les résultats des élèves			

## II-Identification de l'enquête

14-Nom et prénoms..... Sexe : H

**Etablissement** : LETCOM  LETCON  **Grade** : CAP/CET  APELT

Mention à la sortie : Très Bien  Assez Bien  Bien  Passable

Age.....

Ancienneté :.....Discipline(s) enseignée(s).....

Célibataire  Marié  Autres

### Annexe n°3 : Questionnaire adressé aux administrateurs

Monsieur, la présente enquête s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui vise à analyser l'impact de la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel public au Tchad. Les informations recueillies à cet effet seront classées strictement confidentielles et à but non lucratif. Nous comptons sur votre compréhension et votre collaboration pour avoir des informations fiables et justes.

#### I-Opinion de l'enquêté

1-Parmi enseignements développés par les anciens élèves professeurs de l'ISSED de votre établissement, quels sont les plus dominants ?

	Tout à faire d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Enseignements académiques			
Enseignements professionnelles			
Enseignements transversaux			

2- Quels types de connaissances les anciens élèves professeurs développent plus.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
savoir			
Savoir faire			
Savoir être			

3-Pensez- vous si ces disciplines sont suffisamment développées cela peut avoir un impact sur le niveau d'acquisition des enseignants en formation ? Oui  Non

### **Thème 2 : Mise en œuvre**

4-Quels sont les paramètres par lesquels passe la construction d'une séquence didactique chez les anciens élèves professeurs de l'ISSED qui interviennent dans votre établissement ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
La définition des objectifs du cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
Le développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

5-Parmi ces paramètres, lesquels vous semble les plus importants ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
La définition des objectifs du cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
Le développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

6-Pensez-vous que si les anciens élèves professeurs de l'ISSED maîtrisent ces paramètres, cela permettra la mise en œuvre aisément les connaissances acquises pendant la formation ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La révision des cours passés			
La définition des objectifs du cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
Le développement du contenu			
La gestion du temps			
Les évaluation des cours			
Les relations avec les élèves			

### Thème 3 : pratiques pédagogiques

7-Quelles sont les formes d'action pédagogiques que les anciens élèves professeurs de l'ISSED mettent en œuvre lorsqu'ils enseignent?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Ils expliquent tout le cours aux élèves			
Ils construisent ensemble le cours avec les élèves			
Ils font travailler les élèves en groupe sur la leçon à étudier			

2-Parmi ces formes, lesquels ont plus d'impact sur les pratiques pédagogiques ?

Quand Ils expliquent tout le cours aux élèves

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Ils expliquent bien le cours d'un coup			
Ils démontrent le cours par séquences			

Quand ils construisent ensemble le cours avec les élèves

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Ils laissent les élèves parler librement			
Ils les interrogent au fur et à mesure que le cours avance			

Quand ils font travailler les élèves en groupe sur la leçon à étudier

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Ils leur donne des tâches précises à faire			
Ils leur donne des directives et les laisse libre			

Pensez-vous que si les enseignants appliquent ces formes, les pratiques pédagogiques seront améliorées ? Tout à fait d'accord  D'accord  Pas du tout d'accord

#### Thème 4 : le niveau d'efficacité

8-Parmi les paramètres suivants, lesquels sont les plus utilisées par les anciens élèves professeurs de l'ISSED qui sont dans votre établissement ?

	Tout à faire d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
La bonne formulation des objectifs			
La bonne planification des cours			
L'utilisation des supports pédagogiques			
La bonne formulation des évaluations			
Les résultats des élèves			

### II-Identification de l'enquête

14-Nom et prénoms..... Sexe : H

Etablissement : LETCOM  LETCON  rade : CAP/CET  PELT

Mention à la sortie : Très Bien  Assez Bien  Bien  Passable   
Age.....

Ancienneté :.....Discipline(s) enseignée(s).....

Célibataire  Marié  Autres

# INDEX DES NOTIONS

## A

académiques, ix, 4, 5, 24, 33, 78, 79, 162, 165, 166, 167, 168, 179, 189, 205, 229, 264, 271  
Administrateurs, 131, 132, 136, 138, 141, 145, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 184, 185  
Administration, 123, 211, 257  
Alternance, 247, 248  
Animation, 109, 113, 142, 147, 153, 155, 172  
Approche par compétence, 176

## B

bonne formulation des évaluations, 266, 270, 273  
bonne formulation des objectifs, 266, 270, 273

## C

compétence, 24, 33, 40, 47, 52, 53, 55, 64, 66, 67, 74, 77, 86, 102, 110, 111, 116, 144, 162, 170, 177, 181, 195, 197, 206, 209, 229, 245, 246, 247, 249, 260  
critériée, 198  
CUSEAC, ii

## D

définition des objectifs du cours, 264, 265, 268, 271, 272  
développement du contenu, 264, 265, 268, 271, 272  
Disciplines, 267  
Disciplines académiques, 267  
Disciplines professionnelles, 267  
Disciplines transversaux, 267

## E

Ecole, iii, iv, 4, 6, 13, 17, 117, 123, 231, 240, 250, 254, 257  
École Normale Supérieure, 39  
éducatif, 2, 4, 5, 7, 11, 13, 14, 15, 20, 21, 27, 28, 33, 38, 46, 47, 49, 52, 53, 69, 78, 79, 81, 83, 85, 86, 88, 111, 168, 169, 211, 237, 249  
éducation, iv, 2, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 47, 48, 49, 53, 54, 60, 62, 68, 69, 77, 78, 85, 87, 98, 107, 150, 159, 165, 177, 181, 184, 193, 196, 207, 208, 211, 212, 216, 219, 222, 225, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 281  
Efficacité, 76, 110, 142, 147, 249, 256, 283  
Elève, 131, 160  
Enseignant, 160, 247  
Enseignement, ii, iv, viii, 6, 22, 23, 25, 29, 31, 35, 68, 69, 116, 117, 118, 125, 134, 150, 195, 225, 250, 260, 274  
Etablissement, 131, 133, 134, 135, 136, 147, 160, 266, 270, 273  
évaluation des cours, 264, 265, 268, 271, 272

## F

formateurs, ix, 12, 19, 20, 22, 26, 36, 37, 55, 73, 86, 87, 112, 131, 132, 135, 136, 144, 151, 152, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 191, 194, 196, 205, 206, 209, 213, 225, 228, 229, 253, 284  
Formation, ii, iv, v, 3, 6, 19, 22, 23, 38, 45, 52, 67, 116, 117, 189, 231, 234, 235, 240, 244, 245, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 259, 261, 262, 282  
Formative, 113

## G

gestion du temps, 264, 265, 268, 271, 272

## I

Impact, 6

Institut, iv, 3, 4, 13, 17, 21, 22, 39, 48, 52, 112, 132, 163, 182, 211, 233, 247, 251

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation, 13, 21, 22, 48, 52, 132, 163

ISSED, iv, ix, xi, xii, 4, 6, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 33, 34, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 66, 72, 107, 112, 113, 116, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 152, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 190, 191, 194, 195, 204, 207, 208, 209, 211, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 264, 265, 271, 272, 273, 281

## L

Lycée, v, 115, 117, 123, 135, 140, 141, 145, 164, 183, 186, 188, 200, 283, 284

## M

Moundou, ii, xi, xii, 12, 55, 112, 115, 116, 123, 131, 132, 133, 134, 135, 140, 141, 145, 149, 152, 160, 161, 163, 164, 168, 171, 180, 186, 196, 200, 225, 228, 229, 284

## O

Objectifs, 51, 113, 153, 242, 282

Organisation, iv, v, 4, 29, 31, 35, 172, 189, 214, 234, 236

## P

Pédagogie, ix, 20, 29, 31, 32, 113, 175, 177, 178, 184, 190, 200, 207, 214, 217, 222, 229, 233, 235, 238, 241, 242, 246, 260, 261

Pédagogie par Objectif, ix, 175, 177, 178, 184, 190, 200, 229

Petit Robert, 56, 259

planification des cours, 266, 270, 273

Professionalisation, 39, 41, 43, 56, 61, 62, 244, 247, 250, 257, 262, 281, 282

professionnalisme, 40, 47, 56, 58, 59, 76, 195, 196, 197, 229, 234, 239, 246, 282

Professionnel, ii, iv, 35, 117, 235

professionnelles, viii, xi, 2, 5, 12, 16, 18, 26, 27, 34, 38, 41, 44, 45, 48, 50, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 67, 72, 73, 90, 91, 101, 107, 113, 116, 137, 144, 165, 167, 168, 174, 179, 182, 193, 194, 197, 201, 204, 206, 208, 211, 212, 224, 228, 229, 233, 234, 237, 239, 247, 249, 250, 251, 264, 271, 282, 283

programme, 4, 5, 23, 33, 50, 77, 78, 81, 85, 87, 99, 186, 213, 220, 222, 223, 224, 267

## R

relations avec les élèves, 111, 264, 265, 268, 271, 272

résultats des élèves, 133, 159, 205, 266, 270, 273

révision des cours passés, 264, 265, 268, 271, 272

## S

Secondaire, ii, 22, 23, 250

Sommative, 113

## T

Technique, ii, iv, 6, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 35, 75, 115, 116, 117, 123, 134, 135, 140, 183, 186, 188, 195, 200, 214, 217, 283, 284  
transversaux, ix, 38, 165, 166, 189, 205, 264, 271

## U

UNESCO, ii, iv, v, 3, 4, 10, 18, 19, 20, 35, 79, 150, 236, 241, 244, 258, 281  
utilisation des supports pédagogiques, 111, 264, 265, 266, 268, 270, 271, 272, 273

# TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	iii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES GRAPHIQUES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE	2
PREMIÈRE PARTIE	7
CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	7
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	9
1.1. CONTEXTE ÉDUCATIF, POLITIQUE ET THEMATIQUE DE L'ÉTUDE	9
1.2 - CONTEXTE DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DANS LE MONDE ET AU TCHAD	13
1.2.1 – les expériences de la professionnalisation dans les pays du nord.	13
1.2.2- Expériences de la professionnalisation dans les pays du sud et en Afrique subsaharienne	16
1.2.3 - L'UNESCO et la professionnalisation de la formation	17
1.2.4 - Contribution du Riffef	18
1.2.5 – La formation à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education (ISSED) de N'djaména.	20
-Contexte	20
-Les structures de l'ISSED	21
L'-Encadrement	22
-Les cours académiques	23
-Les cours de formation professionnelle	23
-Les stages	24
1.3 – LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	34
1.3.1-Les travaux sur la professionnalisation des enseignants.	34
1.3.2 - Professionnalisation de la formation	38
1.3.3- Professionnalisation de la formation selon Wittorski	40
1.3.4 –Professionnalisation de la formation selon Bourdoncle	42
1.4 – POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME	45
1.5 - QUESTIONS DE RECHERCHE	48
1.5.1- Question principale de recherche	49
1.5.2- Questions spécifiques de recherche	49

1.6 - OBJECTIF DE L'ÉTUDE-----	50
1.6.1- Objectif général-----	50
1.6.2 -Objectifs spécifiques -----	50
1.7- JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE-----	50
1.8- INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE-----	52
1.8.1- Intérêt social-----	52
1.8.2- Intérêt scientifique -----	53
1.9- LIMITES DE L'ÉTUDE -----	54
1.9.1- Limites empiriques -----	54
1.9.2 - Limites thématiques -----	54
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE-----	55
2.1 - DÉFINITION DES CONCEPTS DE BASE-----	55
2.1.1- Professionnalisation de la formation -----	55
2.1.1.1- Notion de profession -----	55
2.1.1.2- professionnalisme-----	57
2.1.1.3- Professionnisme-----	59
2.1.1.4 –Professionnalité-----	60
2.1.1.5 – professionnalisation -----	61
2.1.1.6 - notion de formation-----	64
2.1.1.7 formation professionnelle -----	66
2.1.1.8 - Formation et développement des compétences professionnelles -----	66
2.1.1.9 -L'enseignement secondaire technique -----	68
2.1.1.10-L'enseignement secondaire professionnel -----	68
2.1.1.11 -L'enseignement secondaire technique et professionnel-----	68
2.1.1.12 - Être enseignant : entre métier et profession -----	69
2.1.1.13 - Éléments de définition : enseignant-professionnel, enseignant expert et compétences ---	71
2.1.1.14- Compétences professionnelles de l'enseignant-professionnel-----	72
2.2 - LA THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET -----	89
2.2.1 -L'approche sociologique et les méthodes sociologiques d'analyse du travail.-----	89
-Le fonctionnalisme-----	90
-La sociologie de Parsons-----	91
2.2.2.2 -L'approche interactionniste-----	98
DEUXIÈME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE-----	102
CHAPITRE 3 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE-----	104
3.1 -RAPPEL DU CADRE THÉORIQUE-----	104
3.2- FORMULATION DE LA QUESTION PRINCIPALE DE RECHERCHE-----	105
3.3 – THÈME DE RECHERCHE -----	106

3.3.1- la professionnalisation de la formation des enseignants du secondaire technique et professionnel -----	106
3.3.2- Le niveau d'efficacité de l'enseignant -----	108
3.2.4 – Sous thèmes de l'étude -----	109
3.4 – TYPE DE RECHERCHE -----	109
CHAPITRE 4 : LE TERRAIN D'INVESTIGATION -----	114
4. 1 – SITE DE L'ÉTUDE -----	114
4. 1.1- Justification du choix de deux établissements -----	114
4.1.2– Présentation et description des établissements-----	116
4.1.2.1 – Le Lycée Technique Commercial de N'djaména (LETCON)-----	116
4.1.2.1.1- Historique-----	116
4.1.2.1.3.2 -Le personnel enseignant -----	118
4.1.2.1.3.4- Les élèves-----	121
4.1.2.1.4 .1 - Les résultats de fin d'année-----	123
4.1.2.1 – Le Lycée Technique Commercial de MOUNDOU (LETCOM)-----	126
4.1.2.2.1-Localisation géographique -----	126
4.1.2.2.2-Mission du LETCOM -----	126
4.1.2.2.3-Structure du LETCOM-----	126
4.1.2.2.4- Présentation du personnel-----	127
4.1.2.2.4.1 -Le personnel administratif -----	127
4.1.2.2.4.2 - personnel enseignant -----	128
4.1.2.2.5- Les élèves -----	129
4.1.2.2.6 - Les résultats de fin d'année-----	131
4.1.2.2.6.1 - Admission au BAC par rapport aux inscrits en T <sup>le</sup> G -----	133
4.2- POPULATION DE L'ÉTUDE-----	135
4.2.1 – Justification du choix de la population de l'étude -----	135
4.2.3 –Des élèves ciblés. -----	136
4.2.4 –Des enseignants ciblés. -----	137
4.2.5 -Des administrateurs concernés. -----	138
4.2.6 –Des formateurs impliqués. -----	139
4.3 - ÉCHANTILLON ET TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE -----	140
4.3.1-Justification de la méthode non probabiliste.-----	140
4.3.2.1 – Le questionnaire -----	143
4.3.2.1.1 – Étapes de construction du questionnaire-----	143
4.3.2.1.2.2 – Présentation du questionnaire de l'étude-----	145
4.3.2.1.2.4 -L'administration du questionnaire-----	147
4.3.2.2– Les entretiens -----	148
4.3.2.2.1 – Justification -----	148
4.3.2.2.2 – Guide d'entretien-----	149

4.3.2.2.3 -Protocole d’entretien-----	149
4.3.2.2.4 – cadre des entretiens -----	150
4.3.2.2.5 – Déroulement des entretiens -----	151
4.3.2.3 - focus group ou réunion de discussion-----	151
4.3.2.3.1 -Déroulement-----	152
4.3.2.4- étude documentaire. -----	153
4.4 - LES MÉTHODES ET LES TECHNIQUES D’ANALYSE DES DONNÉES.-----	153
4.4 .1- Analyse quantitative : le calcul des fréquences-----	153
4.4.2-L’analyse qualitative -----	154
4.4.2.1 -Grille d’analyse des données -----	155
TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ----	160
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES -----	162
5.1- PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS-----	162
5.1.1- Identification des enquêtés -----	162
5.1.2- Présentation thématique des résultats -----	165
5.1.2.1- Acquis de formation-----	165
5.1.2.2 : Mise en œuvre des acquis de formation -----	172
5.1.2.3 : Qualité des pratiques -----	177
5.1.2.4 : Niveau d’efficacité des pratiques -----	183
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PERSPECTIVES--	196
6.1 – INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS-----	196
6.1.1- De la pertinence des acquis de formation au niveau d’efficacité. -----	196
6.1.2 - De la pertinence de la mise en œuvre de la formation au niveau d’efficacité. -----	199
6.1.3- De la pertinence de la qualité des pratiques au niveau d’efficacité.-----	202
6.2- PERSPECTIVES THEORIQUES, METHODOLOGIQUES ET PRATIQUES-----	206
CONCLUSION GÉNÉRALE -----	227
BIBLIOGRAPHIE -----	230
ANNEXES -----	255
TABLE DES MATIÈRES-----	269