



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

## **Améliorer l'enseignement : *contre* et/ou *depuis* les pratiques existantes ?** Le cas de l'école primaire et des instituteurs tchadiens



Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation  
présenté par  
Martial NODJIGOTO NANIMIAN

Octobre 2016

Commission de thèse :

Olivier Maulini, Université de Genève, directeur

Abdeljalil Akkari, Université de Genève

Jean-Marie De Ketele, Université Catholique Louvain-la-Neuve

50'000 signes-espaces

*L'enseignement fondamental a pour finalités de : munir l'enfant d'un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement et de poursuivre son éducation et sa formation ; satisfaire les besoins d'apprentissages essentiels garantissant au citoyen une égalité de chance d'exploiter ses potentiels humains ; valoriser les contenus éducatifs dont l'être humain a besoin pour développer toutes ses facultés, vivre et travailler dans la dignité, améliorer la qualité de son existence, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre.*

Loi 06-016 du 23 mars 2006 portant orientation du Système éducatif tchadien, art. 22

*Si la porte est fermée, n'hésite pas à passer par les fenêtres.*  
Proverbe africain

Dès les années '60', c'est-à-dire peu après leur indépendance, la plupart des pays subsahariens francophones ont renoncé à un système éducatif colonial jugé « inadapté ». Au Tchad, la première ligne de démarcation s'est observée au plan institutionnel, avec des actes administratifs devant marquer la nouvelle orientation de la politique éducative (Nomaye, 2001). Ce fut la création de la première Direction de l'Enseignement, par décret n°187/EN du 22 décembre 1960, quelques mois après que le pays ait accédé à son indépendance le 11 août 1960. À partir de cette date, il ne fut plus question de chanter la Marseillaise, d'étudier l'histoire et la géographie de la France : l'instruction de base se tournait résolument en direction de la nation. Dans ce contexte, le Tchad lançait son programme de « tchadisation », synonyme de ruralisation des contenus d'enseignement (Décision n°811/EN du 30 mai 1962, puis Ordonnance 21/66/PR/EN du 17 mai 1966). Dans l'esprit de cette nouvelle orientation, il s'agissait de réduire l'écart, sinon d'annihiler le fossé, entre l'école et la vie. Vu sous cet angle, naissait alors un fort désir d'engager les élèves dans de véritables pratiques sociales (Maulini, 2011), mais des pratiques limitées à la ruralisation, elle-même confinée aux seules activités agricoles selon MBaïosso (1990). S'imposa alors une succession d'ordonnances et de révisions, sans bilan précis susceptible d'engager une analyse dynamique de remédiation.

Ces orientations voulaient tracer des pistes pédagogiques favorables à une formation des élèves ancrée dans les pratiques et les formes de vie de la société. Sauf qu'un écart fut vite constaté entre les faits et les intentions affichées, les critères de choix des démarches à privilégier faisant tout sauf l'unanimité (Jonnaert & Defise, 2005 ; Deblé, 1994). Force est d'admettre que les changements qui ont prévalu à l'époque ont le plus souvent consisté en une transposition, voire en une copie conforme de modèles importés de l'extérieur. L'ordonnance n°21/1966 préconisant une formation de base étendue comme seul moyen de rendre les Tchadiens<sup>1</sup> perméables aux progrès techniques et de former des producteurs et citoyens avisés

échoua. L'ordonnance du 17 mai 1966 sur les programmes de ruralisation connut le même sort, *a priori* par manque d'engagement et de base conceptuelle fermes (MBAïosso, 1990). Au final, on peut dire que le bilan tchadien a montré comment les systèmes éducatifs postcoloniaux ont pu être portés à imiter l'existant, ou à procéder à des habillages ou à des paramétrage astucieux (remplacer par exemple la France par le Tchad dans les textes, ou y introduire les Sao, ancêtres des Tchadiens, en lieu et place des Gaulois) mais des habillages eux aussi dépendants du dehors, selon deux logiques complémentaires identifiables un partout dans les pays du Sud (Erny, 1977) :

- une approche administrative des questions ;
- une stratégie de transposition de modèles conçus ailleurs.

Autrement dit : il n'est pas certain que des pays récemment indépendants comme le Tchad soient aujourd'hui encore en mesure d'initier et/ou d'implanter une innovation pédagogique ancrée dans leurs besoins singuliers. Il faudrait pour cela que le changement imaginé s'inscrive dans le prolongement du travail existant. Donc qu'il repose sur une manière de faire et de penser l'éducation de base dont la méthode de diffusion, les dispositifs et les stratégies seraient à la fois financièrement efficaces, durables sur le plan pédagogique et viables par leur pertinence et leur légitimité (Sall & De Ketele, 1997 ; De Ketele, 1991). Finalement, inutile de prétendre implanter une réforme sans tenir compte des besoins voire des attentes des enseignants, donc sans prévenir les risques de mécontentement et de rupture de la paix sociale pouvant déboucher sur des blocages et des trous plus ou moins béants dans le calendrier.

La motivation des enseignants, leur adhésion aux changements préconisés, leur sentiment de pouvoir et de vouloir y contribuer, jouent certainement un rôle dans le processus menant des variables d'entrée aux effets constatés (Quivy, Ruquoy & Campenhoudt, 1989). Mieux encore, les changements pédagogiques seront d'autant plus notables et durables qu'ils s'ancreront dans l'état de l'art, les pratiques professionnelles ordinaires et les problèmes qu'elles-mêmes identifient comme prioritaires (Saint-Arnaud, 1992 ; MBAïosso, 1990). À cet égard, l'objectif de notre recherche va être d'*identifier les conditions auxquelles les pratiques peuvent et choisissent réellement d'évoluer*, dans le contexte spécifique de l'école primaire tchadienne. De sorte que, pour dépasser les blocages et/ou les tensions provoqués par des approches technocratiques prétendant rationaliser l'enseignement de l'extérieur, les systèmes éducatifs et les experts qui leur apportent conseil aient intérêt à prendre en compte et à comprendre la rationalité située des acteurs (Dubet et Martucelli, 1996), à tous les niveaux de l'institution : curriculum, supports didactiques, travail et formation des enseignants. C'est seulement comme cela que nous pourrions à notre tour prétendre contribuer au développement endogène et à long terme du système scolaire tchadien.

Nous allons (1) partir du contexte de cette recherche pour expliciter l'importance et la complexité de l'enjeu, (2) définir un cadre conceptuel qui va cadrer notre problématique et nos questions de recherche, (3) formuler ces questions et monter un dispositif d'enquête qui servira à approcher les enseignants au plus près de leur travail, (4) présenter un calendrier de réalisation du projet.

## **1. Contexte historique, culturel et politique : l'école tchadienne et ses réformes**

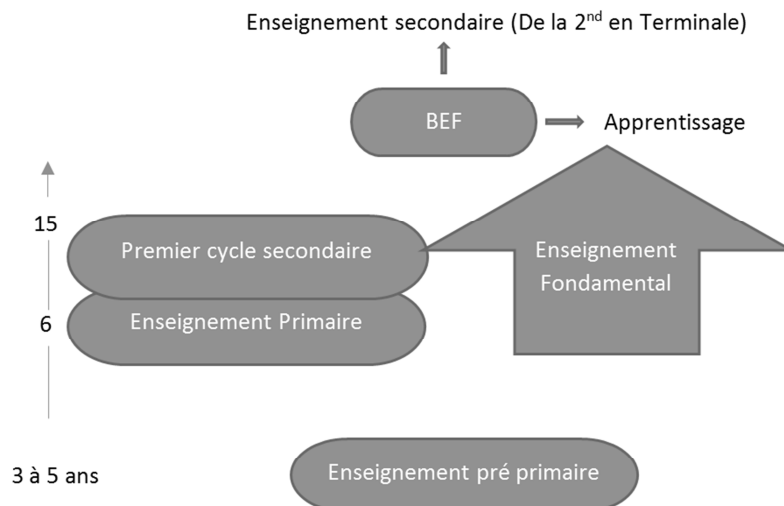
Comment l'école tchadienne pourrait-elle s'ouvrir aux exigences de son environnement, conjuguer flexibilité et durabilité dans ses orientations et leur application à tous les niveaux de

l'enseignement primaire, en passant efficacement du texte à l'action (Ricœur, 1986) ? Ce questionnement – cette quête résolue mais raisonnée d'une amélioration de la scolarité de base – peut-il susciter des pratiques plus compétentes et plus efficaces chez les instituteurs, tout en demeurant attentifs à leurs attentes ? Avant de chercher à préciser nos questions, voyons comment le problème s'est posé et se pose encore localement.

### 1.1 Un enseignement fondamental en difficulté

Structurellement, le système éducatif tchadien se subdivise en enseignement préscolaire, fondamental, secondaire et supérieur. Cet enseignement fondamental est organisé en deux cycles comprenant le primaire et le moyen. Il est sanctionné par un brevet d'enseignement fondamental (BEF). Notre recherche va se situer au niveau primaire qui reçoit les enfants de six à douze ans. Quant à son organisation, le système éducatif est reparti en circonscriptions de niveau supérieur dénommées académies, elles-mêmes subdivisées en délégations régionales de l'éducation nationale.

**Figure : l'enseignement de base au Tchad**



Comme dans de nombreux pays du Sud, l'extension de l'offre éducative bute sur des difficultés structurelles qui pèsent sur les résultats obtenus (Akkari & Payet, 2010). Les résultats des tests standardisés du PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN-Conférence des ministres de l'éducation de la Francophonie) et du MLA (*Monitoring Learning Achievement* : UNICEF-UNESCO) rapportés à la lecture et au calcul pour les niveaux 2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du primaire, révèlent un faible niveau de maîtrise des langues dans la plupart des pays d'Afrique francophone enquêtés. L'analyse de la capacité des systèmes à éduquer durablement les individus, en mesurant leur capacité à lire sans difficulté après six ans de scolarité, terminant ou non le cycle primaire, met en lumière la situation particulièrement problématique du Tchad qui se situe autour de 50%. En sus du taux de survie (proportion des élèves tchadiens d'une cohorte qui achèvent une année d'étude et parviennent à l'année suivante) qui fluctue entre 33% et 66%, les résultats obtenus prouvent, au-delà d'une inefficacité interne du système éducatif tchadien, l'absence cruciale d'un environnement lettré favorable au maintien des acquisitions scolaires. Ce taux de survie indique l'importance des abandons par année d'étude. Mais l'on retiendra qu'au-delà des différences méthodologiques ent

re le PASEC (pays subsahariens francophones) et le MLA (pays subsahariens), la concordance des résultats de ces études (niveaux en lecture et calcul aux degrés 2, 4 et 5 du cycle primaire) confirme la tendance générale qui considère comme faible le niveau de l'éducation en Afrique noire francophone. À peine au bout du tunnel après un long passé de conflits armés (Nomaye, 2001 : p.25-31), le Tchad, comparativement à ses voisins, doit conjuguer la stabilité, le développement et l'éducation pour réconcilier la Nation avec l'autorité d'un État démocratique, dans un contexte marqué par l'imposition du bilinguisme français-arabe et des rapports de force géopolitiques mouvants. Les besoins sont là, mais comment passer des bonnes intentions à soigneusement une prise en compte de l'état du terrain et du développement professionnel des enseignants, élaborée avec rigueur et bénéficiant des appuis et de l'expertise nécessaires (ADEA, 2004 ; Baillauquès, 1990 ; Anderson, 1986) ?

Les défis de l'enseignement primaire actuel sont donc multiples et ne pourront être relevés tant qu'il ne sera pas créé simultanément, en marge de toutes les rénovations pédagogiques, un environnement socio-éducatif de qualité (Bonami, 1996, 1993 ; Ducros & Finkelsztein, 1987). Peut-être faut-il par exemple penser à hausser le niveau requis pour passer le concours d'entrée dans les écoles d'instituteurs ? Comme le relevait déjà Bassis (1978), les enseignants ont besoin de savoirs et de techniques, mais aussi d'une pensée active et critique sans laquelle ils ne peuvent que contrefaire des méthodes désincarnées (Dupont & Ossandon, 1986). La relève a besoin d'un environnement lettré, qui aura un effet d'émulation sur son évolution et son orientation future, et qui seul pourra développer ses capacités de discernement. Nomaye (1998) s'indignait aussi du devenir de l'enseignement fondamental national, en affirmant que toutes les prescriptions des lois fondamentales au Tchad sont vaines et surtout réputées telles. Le biculturalisme (arabo-islamique au nord et animiste-chrétien au sud), qualifié de divergence mineure dans les antagonismes politiques, contribue sans doute à l'incapacité collective de proposer une démarche originale de transformation sociale, authentiquement tchadienne. Si l'école est en difficulté, c'est aussi parce qu'elle ne peut guère aller mieux que la société.

## *1.2 Des réformes aux pratiques des enseignants*

Comment s'opère la mission dévolue à l'école primaire dans les conceptions actuelles des politiques éducatives en Afrique subsaharienne francophone ? Quel que soit le détour emprunté, il semble difficile d'esquiver le nœud récurrent du problème : celui de la qualité du processus même de production des savoirs vivants chez les élèves de l'enseignement primaire (Feyfant, 2011 ; Perrenoud, 1984). Comment tel ou tel instituteur juge-t-il de la qualité de son enseignement ? Comment les pratiques ordinaires se satisfont-elles ou pas de leurs résultats ? Comment s'en préoccupent-elles ? Il existe dans tous les pays, y compris au sud du Sahara, une définition idéale des projets et des politiques éducatives. Le Tchad n'échappe à cette règle, mais qu'en est-il sur le terrain, loin du ministère et de ses déclarations d'intention ? Comment l'école tchadienne évolue-t-elle en réalité, en dépassant ou en persistant dans quelles difficultés ?

La Loi n°16 ou Loi d'orientation du système éducatif tchadien de 2006, invite l'enseignant à marquer son engagement professionnel sur le plan éthique (art. 89, 95 et 100) et en faveur de l'équité (art. 2, 12 et 13). Mais cette sollicitation ne trouve pas de réponse visible sur le terrain (Luisoni, 2007). Le problème est que la source même d'une éthique de l'équité (Dakar, 2000) entre en conflit avec l'exigence par ailleurs pressante de résultats chiffrés : comment gérer l'hétérogénéité socioculturelle et scolaire des élèves tchadiens tout en rétablissant et en rehaussant un niveau scolaire jugé faible, sinon problématique, selon les résultats des tests

standardisés ? En pratique, l'enseignant tchadien doit connaître ses élèves dans leur singularité, repérer leurs difficultés d'apprentissage et bien entendu leurs causes ; ce qui convoque des capacités didactiques, psychologiques et sociales. Par voie de conséquence, l'incompétence de l'instituteur dans ces domaines constituerait désormais une défaillance éthique, presque une faute professionnelle. La nouvelle Loi d'orientation demande que l'instituteur saisisse le sens social, culturel et historique de sa pratique, qu'il mesure les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système, et non pas seulement les contenus qu'il dispense (Maulini, 2011). Mais le paysage observable du système scolaire est à mille lieues de cet idéal : le choix d'entrée dans le métier est dicté par des fins économiques et/ou est vécu comme une parenthèse, un pis-aller en attendant de trouver un meilleur emploi, ailleurs que dans l'enseignement. Pour étayer ce fait, la recherche OPERA (Observation des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages) menée au Burkina Faso révèle que 13% des personnes formées pour enseigner au degré primaire occupent d'autres fonctions en 2013-2014 (Altet et al. 2016 ; Durand, 2008).

On peut se demander si les pouvoirs politiques ont pour vrai souci d'élaborer des modèles réalistes (conception, pilotage, évaluation, régulation, etc.) dans le but d'améliorer les pratiques de la classe, ou si les textes programmatiques ne sont là que pour servir de cache-misère à un système éducatif pour le reste sans réel levier de développement (Huberman & Perrenoud, 1987). Mais quelles soient sincères ou non, les déclarations d'intention ont *de facto* pour fonction symbolique de compenser (volontairement ou pas) une capacité plus ou moins limitée d'action (Maulini, 2012). Notre hypothèse est que ces textes prescrits, plus ou moins bien élaborés, ne sont qu'une superposition d'intentions qui ne bénéficient pas d'un appui avisé, d'abord par manque de volonté politique. Mais peut-être aussi par méconnaissance des conditions de travail et des pratiques ordinaires des enseignants. On peut penser que les modifications pédagogiques répétées ont le plus souvent mis en place des solutions sans rapport avec la réalité des problèmes d'enseignement-apprentissage perceptibles au niveau des classes du primaire. Les tâches quotidiennes des enseignants (préparation des cours, conduite de la classe, correction des évaluations) sont restées en marge des réformes, ou se sont trouvées disqualifiées par les malentendus qui en ont découlé. En définitive, nous ne savons pas répondre avec précision à la question : quels types de tensions troublent-elles ou influencent-elles les pratiques actuelles des instituteurs tchadiens dans les classes (Barrère, 2006) ?

Fait surprenant : il n'y aurait jamais eu de contestations, sous quelque forme que ce soit, contre un projet de réforme ou de rénovation pédagogique tchadien (Nomaye, 2001). On peut voir cela comme un atout ou au contraire comme un handicap majeur des politiques éducatives au Tchad. Il reste que le pays semble manquer d'acteurs aguerris sur les questions éducatives, que la société civile ne joue pas son rôle de contrôle et de mise en question, et qu'en tout état de cause les acteurs du secteur éducatif tchadien sont peu enclins à la diffusion des résultats des recherches-développements (Huberman & Gather-Thurler, 1991). C'est dans ce contexte que nous devons enquêter, en évitant de plaquer sur la réalité un cadre théorique idéalisé, donc inadapté (Maulini, 2016).

## **2. Problématique et cadre conceptuel : un développement enraciné dans les pratiques**

Selon l'OCDE (2001), le temps des grandes réformes est révolu. Cela suppose que l'école de demain doit se construire sur le terrain et au plus près des « bonnes » pratiques. De ce point de vue, le cas du Tchad illustre une difficulté connue de la majorité des pays anciennement

colonisés. Construire un système éducatif national demande du temps, de solides ressources économiques et culturelles, mais aussi une stratégie pertinente de développement, s'enracinant dans les conditions de travail, le savoir-faire et l'identité professionnelle des acteurs de terrain, à commencer par les enseignants (Duflo, 2010 ; Dasen, 2002). Un expert bien intentionné peut vouloir réformer l'école *contre* les pratiques locales, mais le faire à *partir* d'elles évite les pièges d'un néo-colonialisme incompatible avec le but visé.

Les modèles technocratiques – ceux qui tentent d'imposer une rationalité extérieure aux pratiques en place – échouent à renforcer le travail des enseignants par manque de réalisme, et peuvent accessoirement contribuer à le déqualifier (Hargreaves & Shirley, 2009). Il semble désormais acquis qu'une stratégie apparemment plus modeste, plus lente, mais autrement rentable et durable, consiste à partir de l'état de l'art et des besoins des enseignants pour produire patiemment, de l'intérieur, de l'engagement, de l'*empowerment* et des compétences en prise avec les situations (Gather-Thurler, 2000 ; Huberman, 1973). Une telle entreprise est cependant soumise à une condition : connaître les pratiques, leurs ressorts et leurs besoins avant de prétendre les faire évoluer éventuellement.

### 2.1 *Partir des pratiques : développement de l'école et travail enseignant*

De 1960 à nos jours, le Tchad a marqué sa préoccupation pour l'efficacité de son système éducatif, rêvant de le rendre plus performant. Le paradoxe vient du fait que les gouvernements qui se sont succédés ont toujours tendu la main vers l'extérieur pour pouvoir mener des réformes. La réalité du terrain, les conditions de vie et de travail des enseignants, la qualité de leur recrutement, mais aussi leurs façons de penser et de pratiquer la pédagogie ont résisté à ces efforts, sciemment ou non. Pour sortir de cette impasse, nous avons besoin : d'identifier des modèles de changement ancrant l'innovation et le progrès pédagogique dans les pratiques professionnelles ; de penser les liens complexes entre développement des pratiques par la formation hors contexte et/ou par la résolution des problèmes dans les établissements ; de documenter le rapport des praticiens eux-mêmes à ces enjeux.

Pour commencer, Perrenoud (1997) signale que négliger le temps de l'analyse de l'existant rend inévitablement victime de la mode, et condamne à se précipiter vers la prochaine réforme, souvent par excès d'idéalisation. Indéniablement, le statut et le rôle des instituteurs sont d'importance cardinale pour le déroulement, l'actualisation et l'évolution des projets et des politiques éducatives. Encore faudrait-il tenir en haute estime les professionnels de l'enseignement. Les travaux sur l'effet-enseignant (Bressoux, 2007, 1994,) ont montré que les pratiques ordinaires peuvent avoir un impact significatif sur les apprentissages des élèves (à contexte équivalent), mais qu'elles dépendent aussi de la manière dont elles sont encadrées et soutenues par l'organisation. Si l'instituteur tchadien se doit par exemple de forger un nouveau type de rapport avec ses élèves, présider à leur éducation, leur apprendre à lire le monde et finalement les instruire, on ne peut l'inciter à progresser qu'en partant de ses manières habituelles d'interagir, d'instruire et d'éduquer, en réponse à des conditions de travail et en fonction d'un *sens pratique* (Bourdieu, 1982) dont lui seul est le porteur, et que lui seul pourra éventuellement questionner et modifier (Perrenoud, 2001, 1982 ; Tardif & Lessard, 1999). Le peu d'enquêtes disponibles montre que les instituteurs tchadiens vivent, malgré le Plan de formation des instituteurs bacheliers confié au Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC/International-France) des sentiments d'impuissance et un malaise professionnel qui fait écran à l'intérêt et à l'utilité des savoirs dispensés. Lorsqu'un instituteur émet l'idée que la profession n'est pas considérée, il souligne l'importance décisive de la reconnaissance sociale. Cette reconnaissance ne

commence-t-elle pas dans la manière dont le travail effectué est pris en compte, fût-ce pour être amélioré (Huberman, 1993, 1991, 1989) ?

A partir de là, une vision descendante et paternaliste du changement peut dès lors confier toute la charge du progrès espéré à la formation initiale des enseignants : mais en quoi une formation idéale peut-elle modifier l'exercice ordinaire de l'activité, surtout si elle est vécue comme un déni de cette réalité ? Le paradigme actuellement dominant du praticien réflexif (Schön, 1994) présente volontiers l'instituteur comme un médiateur ou un facilitateur du processus d'acquisition de savoirs disciplinaires. D'autres voient en lui quelqu'un qui connaît d'abord les bases théoriques de la didactique et/ou de la psychopédagogie avant de les appliquer. Mais quelles sont les règles qui indiquent, dans l'action, quelle règle appliquer à chaque instant ? Selon Paquay (1994), l'enseignant est semblable à un artisan qui doit prendre des décisions en temps réel. Ses « tours de main » s'acquièrent le plus souvent en situation de stage, permettant d'automatiser les schèmes d'analyse et d'action par l'exercice accompagné du métier (Deauviau, 2007). Sa formation doit donc être double : théorique et pratique. Elle doit être conçue comme une occasion d'opérationnaliser des « savoirs pratiques » fortement contextualisés (Malglaive, 1990). Mais au-delà de ça, le professionnalisme se construit sur la longue durée, par la résolution de problèmes professionnels dans les classes et dans les écoles, au fil du travail tel qu'il est et tel qu'il se fait, en coopération étroite avec les collègues (Carbonneau, 1993 ; Bourdoncle, 1991 ; Lemosse, 1989). Comme le dit Perrenoud (1994), être professionnel, c'est développer également sa capacité à capitaliser l'expérience, réfléchir sur sa pratique afin de la réguler. Pour Tardif (1993a), un tel praticien se constitue un « savoir d'expérience » en évolution. Il a besoin, pour cela, d'un environnement favorable, soutenant la prise de responsabilité et l'innovation.

Notons quand même que ce modèle a aussi une part d'idéalisme. Tous les enseignants ne rêvent pas tous d'autonomie, voire de liberté d'action (Clot, 1995). Lorsque leur employeur leur fait confiance (ou qu'il affirme le faire), il leur offre une marge de manœuvre, mais aussi des responsabilités, des dilemmes à trancher, des conflits à assumer, une charge de travail parfois augmentée et, finalement, moins de motifs de se plaindre des injonctions de l'autorité. De quoi être ambivalent vis-à-vis d'un contrôle plus distant mais peut-être aussi plus exigeant (Maulini & Gather-Thurler, 2014). Sur cela peut se greffer une absence plus ou moins prononcée de cohésion du corps enseignant et une inspection scolaire devant obéir à des règles institutionnelles qui enserrent considérablement l'organisation concrète du travail. Un jeu complexe peut s'installer entre la base et le sommet de la pyramide, l'une comme l'autre pouvant tour à tour plaider pour l'autonomie, puis la dénoncer au motif qu'elle ne profite essentiellement qu'à l'autre partie (Maulini & Progin, 2016). De ce point de vue, l'alternative *rupture-continuité* ou normalisation *descendante-remontante* est sûrement trop simpliste pour rendre compte d'un changement nécessairement empreint de conflictualité.

## 2.2 Connaître les pratiques : rationalité interne et développement endogène

Admettons qu'une stratégie réaliste consiste à ancrer de manière résolue mais équilibrée le développement pédagogique dans le travail réel et les pratiques ordinaires des enseignants. On ne peut progresser dans cette direction qu'à condition : de mieux connaître l'état d'esprit et le travail des enseignants tels qu'ils sont ; de conceptualiser la logique dans laquelle se construisent et se transmettent les pratiques ; d'établir comment ces pratiques évoluent ou peuvent évoluer à partir des empêchements et des problèmes professionnels rencontrés.

Commençons par le travail pédagogique ordinaire. La recherche montre qu'il diffère de la plupart des idéaux, y compris ceux des professionnels eux-mêmes. L'état d'esprit et le travail quotidien des professeurs dépendent du sens qu'ils donnent à leur tâche, de contraintes



externes, mais aussi d'un inconscient pratique qui seul leur permet d'agir durablement de manière fluide et économique (Bourdieu, 1967). Les acteurs sociaux ne disposent pas royalement de leurs conduites. Leurs pratiques découlent inévitablement des conditions socio-politiques ou structurales auxquels ils sont soumis, qu'ils peuvent prendre ou non en compte, mais qui échappent souvent à toute délibération. Leur autonomie peut être plus ou moins grande par rapport aux prescriptions, mais elle est parfois revendiquée parfois subie, parfois pas même imaginée (Perrenoud, 1995). Cette opacité peut être en partie levée par la recherche, mais à y voir de plus près, la réalité quotidienne de l'action de l'enseignant dans sa classe échappe encore largement à l'intelligence du travail savant qui tente de la rationaliser. C'est que le travail enseignant est à la fois cadré et fluctuant, planifiable et non programmable : l'immédiateté et la complexité des interactions imposent leur rythme et obligent à ajuster les interventions magistrales en fonction de multiples variables aux attentes, réelles ou supposées, de leur environnement (Bressoux & Dessus, 2003 ; Martineau & Gauthier, 1999 ; Dupont, 1982). Entre routine et improvisation, l'*habitus* des praticiens est le générateur de manières d'opérer qui dépendent moins des espérances des experts que de l'histoire et du milieu dans lequel travaillent les enseignants ordinaires. « Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*... » (Bourdieu, 1982 p. 89). Cet *habitus* est l'instance qui rend possible le fait que « des conduites puissent être orientées par rapport à des fins sans être consciemment dirigées vers ces fins, dirigées par ses fins » (Bourdieu, 1987 p. 20). Il est ce qui permet le passage du passif à l'actif (Costey, 2004). Pour Maulini (2016) étudier les pratiques et leur rationalité interne, sans occulter leur face cachée, est une nécessité. Il s'agit moins de susciter par plaisir des désillusions, que de rechercher et de reconnaître au contraire l'expertise pédagogique au plus près du travail réel, de ses ressources et de ses obligations, condition nécessaire pour ancrer le questionnement et le développement des pratiques dans l'expérience et les compétences professionnelles.

Certains praticiens mettent en œuvre des activités organisées et structurées avant d'être en classe avec leurs élèves, activités qu'ils dérouleront pendant la classe et qu'ils réguleront ensuite en fonction des effets obtenus. Ceci permet de dégager leur activité cognitive en rapport avec leurs comportements (Crahay, 1989). Leurs collègues les plus pragmatiques ont tendance à minimiser la rupture entre planification et conduite de l'activité. Ils prennent plus de décisions en temps réel, en traitant autant de données en provenance des élèves que possible par exemple leur évocation des choses de la vie (Charlier, 1989 ; Chevillard, 1985). Tout enseignant se sert certes d'outils élaborés par d'autres que lui : programmes, manuels scolaires, démarches didactiques, etc. Mais il les adapte à ses besoins, il les « bricole » activement (Perrenoud, 1993) car ce qui lui importe (logiquement) le plus, c'est d'organiser un milieu de travail qui réponde à ses critères d'acceptabilité (Van der Maren, 1993). Que cela plaise ou non à ses donneurs d'ordre, des instruments qui ne s'inscrivent pas dans sa zone de proche développement risquent de rester lettre morte, quelle que soit leur qualité intrinsèque (Barrère, 2002 ; Blanchard-Laville, 2001).

Certes, les systèmes scolaires peuvent vouloir normaliser le travail des enseignants en leur imposant des contraintes et en les menaçant de sanctions. Mais, souligne Rayou (2011), l'exigence d'« imputabilité » de leurs actes liée au pilotage par les résultats du système éducatif alimente un malaise souvent exprimé en termes de mépris de leur environnement social par l'ensemble des acteurs privés et publics (Diet, 2005). Il y a lieu, cependant, de distinguer ce qu'il y a à faire et ce que font réellement les enseignants. Pour Faïta (2003), l'activité réelle, quel qu'en soit le domaine, échappe à toute standardisation. Celle-ci n'est que l'une des anticipations possibles, par exemple, des actes du travail enseignant. Le prescrit ne peut être qu'une façon de prédéfinir formellement les rapports à venir entre l'enseignement, les apprentissages et les apprenants. Nous conviendrons avec Capitanescu (2010) qu'en fait,

le travail de l'enseignant ne peut être entièrement prescrit, justement parce qu'il le confronte quotidiennement à des situations impossibles à anticiper dans leur détail et auxquelles l'institution ne peut proposer une réponse standard. L'auteure ajoute qu'il y a bien des domaines qui sont de l'ordre de l'imprévisible et de l'incertitude dans le travail. Cela ne signifie pas que les enseignants n'ont que faire de textes programmatiques et de ressources didactiques (moins ils sont formés, plus ils auraient tendance à en réclamer), mais que ces guides pour l'action seront d'autant plus efficace qu'ils viendront s'arrimer au travail ordinaire. Si les injonctions externes ont leurs limites, elles ne sont pas absentes de la pratique et du raisonnement des acteurs. Pour les spécialistes du travail (pédagogique ou non), l'activité prescrite n'est pas extérieure à l'activité réelle : elle en fait partie, mais elle est entièrement *renormalisée* par le travailleur impliqué (Saujat, 2007).

Le noyau théorique central, par exemple chez Pastré (2002), est composé du couple situation-activité. Selon lui, travailler comporte une part de diagnostic de la situation, de résolution de problème, de planification, de mise en œuvre de stratégies. Le travailleur (pour nous : l'enseignant) peut ainsi vivre chaque situation frustrante comme un déséquilibre entre ce qui est souhaité et ce qui est mis à disposition pour y parvenir. Tout se jouerait, en fait, au niveau du *travail empêché* (Saujat, 2007) c'est-à-dire dans la subjectivité du praticien aux prises avec une tension indépassable : celle qui relie le travail réel et le travail espéré, l'activité entrain de se faire et ce que le travailleur en attend plus ou moins sciemment sur le champ. Au final, tout ce qu'on peut vouloir du travail éducatif se cristallise dans les *sentiments* qu'éprouvent au jour le jour les professionnels – sentiments de réussite ou d'échec, de satisfaction ou de frustration, d'efficacité ou d'inefficacité, etc. – et qui pèsent empiriquement davantage sur l'évolution de leurs pratiques que des conseils venus d'en haut et jugés étrangers à leurs conditions de travail et leurs préoccupations (Maulini, 2016).

### **3. Questions et méthode de recherche: un développement ancré dans les empêchements**

Résumons-nous. Le travail enseignant n'évolue pas par décret : des décennies de projets de développement peuvent en témoigner. Ce travail répond à une rationalité pragmatique, il change plus lentement (et peut-être plus en profondeur) que ne le voudraient la plupart des réformes, mais sur la base d'une logique intérieure qui s'oppose moins aux prescriptions qu'elle ne s'en ressaisit à sa façon. Au final, on peut faire l'hypothèse que c'est dans le *sentiment du travail empêché* que peut s'ancrer durablement le développement des pratiques pédagogique dans un contexte donné, en l'occurrence celui du Tchad et de ses écoles du premier degré.

Je pourrais résumer mon projet de recherche en disant que j'aimerais *identifier les conditions auxquelles les pratiques des instituteurs tchadiens peuvent et choisissent réellement d'évoluer*. Mon intention est d'ouvrir des perspectives motivantes pour le système éducatif national et ses acteurs, des perspectives qui identifient le savoir-faire pédagogique disponible pour mieux soutenir son développement, qui permettent d'imaginer des réformes plus cohérentes et plus durables, finalement plus efficaces et profitables aux apprentissages des élèves. Je suis conscient du fait que cette approche peut sembler plus ambitieuse (voire plus vaniteuse) que celles qu'elle dénonce, mais ne serait-il pas dommage de ne pas la mettre à l'épreuve au simple motif qu'elle croit en ses chances ?

### *3.1. Questions de recherche : empêchement, développement, environnement*

À partir du cadre conceptuel qui précède, je peux ainsi poser les trois questions de recherche principales suivantes :

#### **1. Quels sont les empêchements professionnels ressentis par les instituteurs tchadiens ?**

Je ne partirai pas des intentions officielles, comme c'est encore souvent le cas dans les recherches à visées transformationnelles. J'observerai et j'interrogerai directement les praticiens tchadiens pour identifier, catégoriser et hiérarchiser les empêchements qu'ils ont le sentiment de vivre dans leur travail ordinaire.

#### **2. Quels liens font-ils entre ces empêchements et l'évolution de leurs pratiques ?**

Mon hypothèse, après d'autres auteurs, c'est que les empêchements sont un moteur potentiel de développement. Il s'agira de vérifier comment les praticiens eux-mêmes voient cette relation, dans quelle mesure, en particulier, ils se sentent désireux de progresser ou au contraire résignés dans le contexte qui est le leur.

#### **3. Qu'attendent-ils de leur environnement, en soutien de quelle évolution pédagogique ?**

De l'intérieur du travail pédagogique, je remonterai finalement à ce que les praticiens aimeraient (ou non) lui voir offert du dehors. J'espère ainsi boucler une boucle, en montrant moins ce que les politiques éducatives peuvent vouloir aux enseignants, que ce que les professionnels peuvent, en retour, espérer de ces politiques pour que leur impact augmente réellement.

### *3.2. Méthode : observations, confrontations, projections*

Pour répondre à ces questions, j'aurai besoin de rencontrer des enseignants de terrain, de les confronter à leur travail ordinaire, et de les interroger à propos des intentions et des empêchements qui structurent leur activité.

Le dispositif est conçu dans le cadre de la Délégation régionale de l'éducation nationale de N'Djamena (DREN zone 3), la capitale. Eu égard aux difficultés liées à la mobilité urbaine et à l'accès aux établissements scolaires, je fais le choix raisonné de me cantonner à une seule inspection pédagogique de l'enseignement primaire (IPEP, voir figure p. 4) : à savoir celle du sixième arrondissement.

Cette entité comporte 11 écoles primaires publiques francophones, totalisant 109 classes allant du cours préparatoire au cours moyen. Ces écoles disposent de 106 institutrices et 23 instituteurs. Mon échantillonnage portera sur les enseignants des classes de CM1, degré situé au cœur de la scolarité primaire. Je sélectionnerai un échantillon de 12 personnes (avec une réserve de deux personnes pour parer aux imprévus).

L'outil de prélèvement des données consistera en un enregistrement audio-vidéo qui se déploiera en trois phases :

1. Observation des pratiques. Enregistrement d'une séquence d'enseignement avec 6 instituteurs dans chaque discipline : a) du français (élocution et rédaction) ; b) du calcul (fractions), du même et seul degré 5 (CM1). Ce choix est justifié par le fait que je souhaite me concentrer sur les enseignements de base, tout en permettant une comparaison intra-degré.

2. Confrontation des enseignants à ces données d'observation. Chaque film tourné en classe sera suivi d'un second : celui de la séquence d'autoconfrontation (Clot *et al*, 2000) que je conduirai avec chacun des enseignants filmés, sur la base d'un protocole d'entretien qui cherchera à remonter de l'expérience vécue aux variables contextuelles qui, selon chaque acteur, peuvent l'expliquer. Le protocole pourra et devra sans doute évoluer en fonction des réponses progressivement récoltées, dans une logique de théorisation ancrée. Mais je peux déjà en produire ici la version initiale :

### **Protocole pour l'autoconfrontation, version 1**

*L'instituteur visionne la vidéo et la commente lui-même. Pendant cette autoconfrontation, les questions lui seront soumises. Cette phase est également enregistrée en audio-vidéo.*

- Vous voici en train d'enseigner. Veuillez stopper l'image chaque fois que vous ressentez une *difficulté*, un *écart* entre ce que vous faites et ce que vous aimeriez faire.

Pour chaque difficulté identifiée :

- *Que vous sentez-vous précisément empêché de faire ?*
- *Que ressentez-vous maintenant ? Et sur le moment ?*
- *Qu'avez-vous fait pour faire face à cette contrainte ?*
- *Qu'elle est, selon vous, la cause de la difficulté ?*
- *Dans quelle mesure cette cause vous semble-t-elle évitable, fatale, contestable ?*
- *Que devrait-il se passer pour que cette cause soit plus ou moins neutralisée ?*
- *Qu'attendez-vous de votre environnement à cet égard ?*

3. *Focus-groups* pour un retour sur l'ensemble du matériau et des résultats de son analyse. Je réunirai les enseignants dans un seul groupe de 12 pour les confronter finalement à mes résultats, et ouvrir le débat au moyen de quelques questions prospectives : Quelle idée faites-vous de l'avenir de votre métier ? Que pensez-vous que les politiques éducatives puissent apporter aux enseignants, et les enseignants aux politiques éducatives ? Que resterait-il à faire pour que vous vous sentiez dans votre rôle ?

Nous prévoyons de tester au préalable le protocole auprès d'un échantillon de 4 instituteurs tirés à la volée dans l'inspection du 6<sup>ème</sup> arrondissement. C'est une mesure de prudence pour dissiper d'éventuels malentendus et contrôler la validité des questions posées.

Ma démarche sera qualitative dans l'acception de Huberman et Miles (1991). La collecte de données étant à orientation clinique, mon guide d'entretien de la phase 2 visera à recueillir des réponses encadrées par le cadre conceptuel ; réponses qui seront soumises à une analyse de contenus par induction croisés des variations et des régularités observées (Maulini, 2012). Chacun des 12 informateurs sera ainsi observé et interrogé dans sa singularité, au plus près de son travail ordinaire, puis comparé à ses collègues pour dégager progressivement des connaissances générales sur *les conditions auxquelles les pratiques peuvent et choisissent réellement d'évoluer*.

#### 4. Calendrier de la recherche

27 Octobre 2016	Présentation du canevas au collège des professeurs
Février-Mars 2017	Collecte de données : observations pour le test du protocole sur un échantillon de 4 instituteurs du CM1 et recentrage pour évoluer.
Avril 2017	Collecte de données : observation et tournage de films au CM1 en séquences du français (élocution et rédaction) et du calcul (fractions)
Mai-Juin 2017	Séance de confrontation à ces données d'observation suivie de l'autoconfrontation sur la base du guide d'entretien annexé (revu et amélioré)
	Transcription et analyse
	Focus-groups pour un retour sur l'ensemble du matériel et des résultats de son analyse
	Transcription et analyse
Juillet-Décembre 2017	Traitement et analyse de l'ensemble de données
Janvier-juin 2018	Rédaction finale de la thèse
Décembre 2018	Soutenance

#### Bibliographie

- Aeby Dagher, S. *et al.* (2015). *Enseignement et apprentissage de la lecture dans un contexte multilingue. Analyses, observations et pistes pour trois pays de l'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Niger, Sénégal)*. Genève : UNESCO-BIE.
- ADEA (2004), Association pour le développement de l'éducation en Afrique. *La lettre de l'ADEA*. Vol. 16, n°1
- Altet, M. *et al.*, 2016. *Enseigner dans le primaire en Afrique Subsaharienne : Que nous apprend la recherche OPERA au Burkina Faso*. Observation des Pratiques Enseignantes dans leurs Rapports aux Apprentissages.
- Anderson, L.W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendue. In Crahay, M. & Lafontaine, D. (Ed.), *L'art et science de l'enseignement*, Bruxelles : Editions Labor, Collection « Education 2000 », 365-385.
- Akkari, A. & Payet, J.-P. (Ed.) (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*. Bruxelles : De Boeck.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2006). *Sous l'enseignement, le travail ! SES Plurielles*. Idées 145/9
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan.
- Bassis, H. (1978). *Des maîtres pour une autre école, former ou transformer*. Paris : Casterman.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
- Bonami, M. (1996). *Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation*. In Bonami, M. & Garant, M. (Eds). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bonami, M. *et col.* (1993). *Management des systèmes complexes*. De Boeck Université.

- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, Ed. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1967). *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*. Revue internationale des sciences sociales, XIX (3), 367-388.
- Bourdoncle, R. (1991). *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue Française de Pédagogie, 94, 73-92.
- Bressoux, P. (2007). « Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? ». In Dupriez, V. & Chapelle, G. (dir.). *Enseigner*. Paris : PUF.
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). *Stratégie de l'enseignement en situation d'interaction*. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds), les sciences cognitives et l'école. *La question d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Revue Française de Pédagogie, 108, p. 91-137.
- Capitanescu, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit : les enseignants primaires genevois, étude de cas*. Thèse.
- Carbonneau, M. (1993). *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines*. Revue des sciences de l'éducation. Vol. XIX, n°1, 33-57.
- 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 et al. (2000). *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. Pistes. Vol.2, N°1. Réflexion sur la pratique.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : Ed. La Découverte.
- Crahay, M. (1989). *Contraintes de situation et interaction maître-élève : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ?* Revue Française de Pédagogie, 88.
- Costey, P. (2004). *Pierre Bourdieu, penseur de la pratique*. Tracés. Revue des sciences humaines, 7, p. 11-25.
- Dakar (2000). *Forum de Dakar*. Unesco.
- Dasen, P. R. (2002). *Développement humain et éducation informelle*. In P. R. Dasen & Ch. Perregaux (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Deauvau, J. (2007). *Observer et comprendre les pratiques enseignantes*. In Sociologie de Travail. N°49
- Deblé, I. (1994). *Différentiations ou uniformisations ?* In Afrique contemporaine numéro spécial : *Crise de l'éducation en Afrique*, 4ème trimestre. pp.9-29.
- De Ketele, J.M. (1991). *Lutter contre l'insignifiance...ou la question du « quoi évaluer » ?* Bulletin de l'ADMEE, 90.3, 2-6.
- Diet, E. (2005). *Enseignants en souffrance*, dans G. L. Amado et Lhuillier, D. (Ed.), *Subjectivité et travail*. Revue internationale de psychosociologie, 11(24), 97-117. Paris : Ed. Eska.
- Dubet, F et Martucelli, D. (1996). *A l'école*. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris, Seuil.
- Ducros, P. & Finkelsztein, D. (1987). *L'école face au changement*. Grenoble : CRDP.
- Duflo, E. (2010). *Le développement humain. Lutter contre la pauvreté (I)*. Paris : Seuil.
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1986). *Radioscopie du développement de la personne de l'enseignant*. Education-Tribune Libre (203), Mai-Juin 86, 3-13.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : PUF., 239.
- Durand, M. (2008). *Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants*. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Ed.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Editions l'Harmattan.
- Faïta, D. (2003). *Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes*. Skholê, hors-série 1, 17-23.
- Feyfant, A. (2011). *Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité veille et analyses, 65.
- Gather-Thurler, M. (2000). *L'innovation négociée : une porte étroite*. Revue française de pédagogie, 130, 29-42.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks: Corwin.
- Huberman, M. (1993). *Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles*. Revue des sciences de l'éducation, 1, 77-85.
- Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991). *Diffuser des savoirs. Eléments de base et modes d'emploi pour chercheurs et praticiens*. Berne : Lang, Collection Exploration.
- Huberman, M. (1991). *Survivre à la première phase de la carrière*. Cahiers pédagogiques, 290, 15-17.
- Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris/Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. & Perrenoud, Ph. (1987). *Reconstruction de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- Huberman, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : UNESCO.
- Jonnaert & Defise (2005). *Curriculum : une clarification conceptuelle*. De Boeck supérieur.
- Lemosse, M. (1989). « Le professionnalisme » des enseignants : *le point de vue anglais*. Recherche et formation.
- Luisoni, P. (2007). « Le point de vue du BIE » dans : *l'équité dans l'enseignement obligatoire*, SRED, Genève, p.36
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF., 287.

- Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). *La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant*. Revue des Sciences de l'éducation, Vol. 25, n°3, p. 467-496.
- Maulini, O. (2016). *Les pratiques ordinaires et leurs écrans. Pourquoi et comment étudier la face cachée de l'enseignement ?* Revue, OPEEN & ReFORM. Colloque internationale, 8-9 et 10 juin.
- Maulini & Progin (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. ESF. (Ed.)
- Maulini & Gather-Thurler (2014). *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Cahier pédagogique ESF. (Ed.)
- Maulini, O. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? *Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants*. Revue, Questions Vives, Vol.6, n°18.
- Maulini, O. (2011). *Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques*. Revue, Recherches en Education, n°10.
- MBaiouso, A. (1990). *L'éducation au Tchad : Bilan – Problème – Perspectives*. Paris, Karthala.
- Nomaye, M. (2001). *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*. L'Harmattan.
- Nomaye, M. (1998). *L'éducation de base au Tchad*. L'Harmattan.
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles ?* Paris-OCDE
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. In : Revue française de pédagogie. Vol. 138. *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. pp. 9-17.
- Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement*. Recherche et Formation, n°15
- PASEC (2012). Programme d'analyse des systèmes éducatif de la conférence des ministres de la francophonie (CONFEMEN). *Améliorer la qualité de l'éducation au Tchad : quels sont les facteurs de réussite ?* Evaluation diagnostique PASEC-CONFEMEN 2009/2010. Rapport 2012.
- Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF (2e éd. 2003).
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves*. Entretien avec L. Brossard et A. Marsolais. Vie pédagogique, 96.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique*. Revue Française de Pédagogie, 104, 5-16.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1982). *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage*. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. Education et Recherche, 4 (2), 199-212.
- Quivy, R., Ruquoy, D. & Van Campenhoudt, L. (1989). *Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective*. Bruxelles : Ed. Fac Univ. Saint-Louis, 161.
- Rayou, P. (2011). *Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation*. REF Louvain 11 et 12 septembre
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : PUM, 112.
- Sall, H, N. et De Ketele, J.M (1997). *L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs*. Revue mesure et évaluation en éducation. Vol. 19, n°3
- Saujat, F. (2007). *Enseigner : un travail*. Chap.3. Paris : PUF.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Logiques.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris, De Boeck.
- Tardif, M. (1993). *Savoirs et expérience chez les enseignants. Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expériences*. Communication au symposium du REF à Sherbrook. Hensler, H. (Ed.).
- Van der Maren (1993). Revue des sciences de l'éducation, vol. XIX, n°1, p.153-172

## Curriculum vitae (Octobre 2016)

---

### NODJIGOTO NANIMIAN (Martial)

Né le 30 juin 1964 à N'Djaména, Tchad

Tchadien, marié, trois enfants

Tel. (+228) 99 49 25 58 / (+235) 60 67 51 01

E-mail : [nodjigoto@gmail.com](mailto:nodjigoto@gmail.com) & [n2\\_martial@yahoo.fr](mailto:n2_martial@yahoo.fr)

### Formations

---

Depuis 2013	<b>Doctorant</b> No 13-338-017 à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE). Sujet de la thèse : <i>Améliorer l'enseignement : contre ou depuis les pratiques existantes. Le cas de l'école primaire et des instituteurs tchadiens.</i>
2002-2005	<b>Diplôme d'études Approfondies (DEA)</b> , Chaire Unesco en sciences de l'éducation, FaSTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar-Sénégal. Sujet du mémoire : <i>La formation des adultes ruraux subsahariens et son axe principal, l'alphabétisation : le transfert des acquis des apprentissages.</i>
1994-1997	<b>Licence et Maîtrise en sciences de l'éducation</b> , Université de Lomé-Togo. Sujet du mémoire : <i>Pratiques d'évaluation des apprentissages en mathématiques au second degré au Togo : quel profil pour les adolescents des collèges ?</i>
1989-1991	<b>Certificat d'Aptitude pédagogique pratique des collèges</b> , Université de Ouagadougou-Burkina-Faso.
1987-1989	<b>Certificat d'Aptitude pédagogique théorique</b> , Université de Ouagadougou-Burkina-Faso.
1986-1987	1 <sup>ère</sup> année d'université, Institut des mathématiques et sciences physiques, Université de Ouagadougou-Burkina Faso.
1979-1985	Baccalauréat série C, Collège secondaire : Charles-Lwanga (Tchad).

### Expériences professionnelles

---

2009	<b>Consultant</b> permanent en Ingénierie de l'éducation et de la formation au Cabinet Inter Conseils Group Sarl, Lomé-Togo : plan et dispositif de formation, analyse des besoins en formation.
2007-2009	<b>Assistant vacataire</b> à l'Institut National des Sciences de l'Education(INSE), Université de Lomé-Togo) : travaux dirigés en didactique des maths.



1996-2007	<b>Travailleur indépendant.</b>
1991-1993	<b>Vacations</b> aux lycées, Ouagadougou-Burkina-Faso.
1889-1991	<b>Enseignement</b> au lycée public Bafuji-Burkina-Faso : professeur certifié de mathématiques, stagiaire : 6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 2 <sup>nd</sup> C, 1 <sup>ère</sup> CD.

## Langues

---

Ngambaye (Sud-ouest du Tchad, Logone occidentale) : langue maternelle.

Anglais : conversation, moyen ; compréhension écrite, bon ; expression écrite, moyen.

Arabe tchadien : conversation, moyen.

Mina-Togo : conversation, moyen.

## Informatique

---

Bureautique, Internet.

## Activités scientifiques et d'expertise

---

Février 2016 : Elaboration du dispositif de formation pour le personnel de la Compagnie EEPCI (Esso-Tchad) : « Méthodologie de rédaction d'un Plan d'Affaire ».

Février 2016 : Conférence débat suivie d'un atelier sur : « Valeurs et repères éthiques en éducation au Tchad ». Centre d'Etudes et de Formation pour le Développement (CEFOD).

Novembre-Décembre 2013 : Séjour scientifique à LIFE (UNIGE – Suisse). Mise en chantier du Projet de thèse.

Décembre 2011 : Elaboration du dispositif de formation pour le séminaire organisé par le Cabinet Inter Conseils Group Sarl sur le «Renforcement des capacités des cadres du Port Autonome de Lomé (PAL) dans la passation des Marchés Publics »

Juillet 2011 : Séjour scientifique sur les statistiques appliquées en Sciences de l'Education. CUSE/FaSTEF-UCAD.

Novembre 2010 : Elaboration du dispositif de formation pour le séminaire organisé par le Cabinet Inter Conseils Group Sarl sur « Les nouvelles Réglementations en Passation des Marchés Publics... »

Octobre –Novembre 2010 : séjour scientifique à LIFE (UNIGE – Suisse). Canevas de thèse et méthodologie de recherches.

Août 2010 : Séminaire de méthodologie à Dakar ; Chaire Unesco en Sciences de l'Education (CUSE/FaSTEF – UCAD).

11-15 Juillet 2005 : Colloque International sur les Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique francophone (LMD). (Gresas/Fucam-Belgique). Participant à l'organisation.

24 - 28 Mai 2004 : Séminaire International sur «Les Sciences de l'Education dans l'enseignement supérieur » UCAD-AUF.

Juillet 2003 : Prix CODESRIA pour les petites subventions des Recherches (mémoires DEA et thèses doctorales) en Sciences sociales et humaines.