

La professionnalisation des enseignants en Afrique subsaharienne: entre référentiels de compétences, pratiques de terrain et injonctions curriculaires

The professionalization of teachers in Sub-saharan Africa : between competency frameworks, field practices and curricular directives.

Auteur 1 : FOCKSIA DOCKSOU Nathaniel.

Auteur 2 : GARBA Kamel Arêo.

Auteur 3 : ZALLE Rasmané.

FOCKSIA DOCKSOU Nathaniel, (Maître Assistant), Université de N'Djamena, Tchad

GARBA Kamel Arêo, Université d'Abomey Calavi, Bénin.

ZALLE Rasmané, École Normale Supérieure, Burkina Faso

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : FOCKSIA DOCKSOU .N, GARBA .K A & ZALLE .R (2026). « La professionnalisation des enseignants en Afrique subsaharienne: entre référentiels de compétences, pratiques de terrain et injonctions curriculaires », African Scientific Journal « Volume 03, Num 34 » pp: 0192 – 0208.



DOI : 10.5281/zenodo.18428862
Copyright © 2026 – ASJ



Résumé

La professionnalisation des enseignants dans certains Etats d'Afrique Subsaharienne d'une manière générale, et au Tchad en particulier, constituent un enjeu stratégique pour améliorer la qualité de l'éducation. Toutefois, les référentiels de compétences, souvent inspirés de modèles internationaux, entrent en tension avec les pratiques de terrain et les injonctions curriculaires peu contextualisées. Cette contribution interroge les écarts entre normes prescrites et réalités pédagogiques dans une perspective comparative, en mobilisant les cas du Tchad, du Bénin et du Cameroun. L'approche qualitative adoptée repose sur l'analyse de documents officiels, de rapports de formation et d'observations empiriques. L'objectif est de mettre en lumière les limites des dispositifs actuels et de proposer des pistes pour une professionnalisation contextualisée. Les résultats révèlent une forte résilience des enseignants, une créativité pédagogique locale et une inadéquation des référentiels avec les environnements scolaires. La surcharge curriculaire, le langage technocratique et l'absence de médiation pédagogique freinent l'appropriation des normes. En perspective, l'article plaide pour une reconfiguration curriculaire fondée sur la valorisation des savoirs professionnels situés, le dialogue entre acteurs de terrain et décideurs, et une ingénierie de formation sensible aux réalités africaines.

Mots-clés : Professionnalisation enseignante, formation des enseignants, référentiels de compétences, pratiques de terrain, injonctions curriculaires, Afrique subsaharienne.

Abstract

Teacher training in Sub-Saharan Africa is a strategic lever for improving the quality of education. However, competency frameworks often inspired by international models frequently clash with field practices and poorly contextualized curricular mandates. This paper explores the gaps between prescribed norms and pedagogical realities through a comparative lens, focusing on case studies from Chad, Benin, and Cameroon. The qualitative approach is based on the analysis of official documents, training reports, and empirical observations. The main objective is to highlight the limitations of current training systems and propose pathways toward a more contextualized professionalization. Findings reveal strong teacher resilience, local pedagogical creativity, and a mismatch between competency frameworks and school environments. Curriculum overload, technocratic language, and the lack of pedagogical mediation hinder the appropriation of standards. In perspective, the article advocates for a curricular and professional reconfiguration grounded in the recognition of situated professional knowledge, dialogue between field actors and policy makers, and a training engineering sensitive to African realities.

Keywords: Teacher professionalization, teacher training, competency frameworks, field practices, curricular mandates, Sub-Saharan Africa.

Introduction

Notre étude porte sur le sujet intitulé : La professionnalisation des enseignants en Afrique subsaharienne : entre référentiels de compétences, pratiques de terrain et injonctions curriculaires. Elle s'inscrit dans le champ des Sciences de l'éducation et de la formation.

En effet, la formation des enseignants constitue un levier stratégique pour améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne (Altet et al., 2002; Tardif et Lessard, 2014). Dans un contexte marqué par des réformes curriculaires, des exigences de professionnalisation et des défis structurels persistants, elle cristallise les tensions entre les référentiels de compétences, les pratiques de terrain et les injonctions curriculaires (Altet, 2000; Cros et al., 2009; Ndoye, 2020). Ces tensions sont particulièrement visibles dans les systèmes éducatifs de certains pays francophones, où les politiques de formation sont souvent inspirées de modèles internationaux, parfois déconnectés des réalités locales (Abaya & Kosmadji, 2021; AUF, 2025; Darling-Hammond & Youngs, 2002; Dourwé, 2022; Guipelbé, 2022; Keberé, 2022; Kem-alngar, 2016; Laassenwa, 2022; Mariam, 2020; Ousman, 2022; Rey, 2012; Tagne et al., 2016).

Les pays tels que Tchad, le Sénégal, le Bénin et le Cameroun offrent des exemples contrastés mais convergents de ces dynamiques, révélant à la fois les limites des dispositifs existants et les potentialités d'une reconfiguration contextualisée (Dagué, 2024a; Dembélé et al., 2017; Pauty-Combemorel, 2015). Ces constats invitent à une réflexion critique sur les fondements épistémologiques de la professionnalisation, les modalités de formation et les conditions d'appropriation des référentiels dans des contextes éducatifs marqués par la diversité linguistique, les inégalités territoriales et les contraintes matérielles (Filliettaz & Zaouani-Denoux, 2021; Hima, 2012; Piot, 2005).

De ce fait, la formation professionnalisante des enseignants est abordée comme un processus complexe, articulant construction identitaire, acquisition de compétences et intégration dans une communauté de pratiques (Altet, 2000; Altet et al., 2002; Tardif, 2012). Les référentiels de compétences, tels que ceux proposés par l'UNESCO ou adoptés par le Ministère de l'Éducation Nationale du Tchad (Abdoulaye, 2024; MENPC, 2025; UNESCO, 2018), visent à structurer les parcours de formation, à harmoniser les attentes et à évaluer les performances. Toutefois, plusieurs études (AUF, 2025; Dagué, 2024; Keberé, 2022) soulignent les difficultés d'appropriation de ces référentiels par les enseignants, en raison de leur langage technocratique, de leur faible contextualisation et de l'absence de médiation pédagogique adaptée.

Les pratiques de terrain, quant à elles, révèlent une diversité de stratégies d'adaptation, d'autoformation et de résilience. Dans les lycées de N'Djamena, Dagué (2024) montre

comment les enseignants de littérature mobilisent des dispositifs didactiques innovants malgré le manque de ressources numériques et l'absence de formation continue structurée. Cette débrouillardise pédagogique est également observée dans les écoles sinistrées de Toukra, où l'éducation en situation d'urgence devient un espace de créativité et de solidarité (Dagué, 2025a). Au Bénin et au Cameroun, des recherches similaires (Dembélé et al., 2017; Pauty-Combemorel, 2015) mettent en évidence les écarts entre les curricula prescrits et les pratiques effectives, notamment dans les zones rurales ou multilingues.

La problématique de cette contribution repose sur l'analyse des tensions entre les normes prescrites par les référentiels de compétences, les réalités pédagogiques vécues par les enseignants et les injonctions curriculaires portées par les réformes éducatives. Comment penser une professionnalisation qui ne soit pas une simple application de standards, mais une construction située, réflexive et inclusive ? Comment articuler les savoirs professionnels expérientiels (Altet, 2019; Filliettaz & Zaouani-Denoux, 2021) avec les exigences institutionnelles et les attentes sociales ? Ces questions sont d'autant plus cruciales que les enseignants sont souvent pris entre des logiques descendantes de pilotage et des contraintes locales qui exigent souplesse, créativité et engagement.

La méthodologie adoptée repose sur une approche qualitative fondée sur l'analyse documentaire. Elle mobilise des textes officiels (référentiels, programmes, rapports ministériels), des études de cas (Tchad, Bénin, Cameroun) et des travaux scientifiques récents (Dagué, 2025a ; Djimrabei et al, 2025 ; Mekondion et al. 2024). Cette triangulation permet de croiser les perspectives institutionnelles, académiques et empiriques, en vue de proposer une lecture critique et contextualisée des dispositifs de formation et des pratiques enseignantes.

L'objectif principal de l'étude est de contribuer à une relecture des politiques de professionnalisation en Afrique subsaharienne, en mettant en lumière les écarts entre les référentiels et les pratiques, les tensions curriculaires et les enjeux de contextualisation. Il s'agit de plaider pour une reconfiguration curriculaire fondée sur les savoirs (Dagué, 2024b, 2025b; Dagué et al., 2025; Djimrabei et al., 2025; Focksia et al., 2024; Focksia & Dagué, 2024, 2025; Gaougué & Dagué, 2025b, 2025a; Mekondion et al., 2024) professionnels situés, les pédagogies endogènes et le dialogue entre les acteurs de terrain et les décideurs.

L'étude s'organise en quatre parties. La première présente les cadres conceptuels de la professionnalisation et les critiques adressées aux référentiels. La deuxième analyse les dispositifs de formation et les pratiques de terrain dans quelques pays africains. La troisième explore les tensions entre référentiels et pratiques, et la quatrième propose des pistes pour une

reconfiguration curriculaire et professionnelle. La conclusion synthétise les apports et ouvrira sur des perspectives de recherche-action collaborative.

1. Cadres conceptuels de la professionnalisation

La professionnalisation des enseignants en Afrique subsaharienne s'inscrit dans une dynamique complexe, à la croisée des exigences institutionnelles, des réalités de terrain et des évolutions épistémologiques des sciences de l'éducation. Elle ne se réduit pas à une simple acquisition de compétences techniques, mais se conçoit comme un processus identitaire, social et épistémique, impliquant la construction progressive d'un rapport au métier, aux savoirs et aux contextes d'exercice (Altet, 2000; Altet et al., 2002; Lessard, 2012). Ce processus mobilise des dimensions réflexives, relationnelles et pratiques qui dépassent les logiques de standardisation souvent véhiculées par les politiques éducatives internationales.

Les référentiels de compétences, devenus des instruments centraux de pilotage et d'évaluation, jouent un rôle structurant dans les dispositifs de formation initiale et continue. Qu'ils soient élaborés par les ministères nationaux, comme le Référentiel de compétences des enseignants du secondaire au Tchad (Abdoulaye, 2024; MENPC, 2025), ou proposés par des organisations internationales telles que l'UNESCO (2018), ces référentiels visent à définir les attendus professionnels, à harmoniser les pratiques et à guider les parcours de développement professionnel. Toutefois, leur origine technocratique et leur formulation souvent abstraite suscitent des critiques. Plusieurs auteurs soulignent leur faible contextualisation, leur éloignement des pratiques réelles et leur tendance à imposer des normes descendantes (Cros et al., 2009; Keberé, 2022; Ndoye, 2020). Dans les contextes africains, ces référentiels peinent parfois à intégrer les spécificités linguistiques, culturelles et pédagogiques des environnements scolaires, notamment en milieu rural ou en situation d'urgence (Dagué, 2025a ; AUF, 2025).

Trois modèles dominants traversent les discours sur la professionnalisation : l'approche par compétences, la didactique professionnelle et le paradigme du praticien réflexif. L'approche par compétences, largement diffusée en Afrique francophone depuis les années 2000, repose sur l'idée d'une mobilisation intégrée de savoirs, savoir-faire et attitudes dans des situations complexes (Hima, 2012; Pauty-Combemorel, 2015). Si elle offre une grille de lecture opérationnelle, elle est souvent critiquée pour sa réduction des savoirs à des performances mesurables et pour son inadéquation aux logiques d'apprentissage situées (Filliettaz&Zaouani-Denoux, 2021; Pastré et al., 2006). La didactique professionnelle, quant à elle, propose une entrée par les situations de travail, en valorisant les gestes professionnels, les routines et les savoirs d'action construits dans l'expérience (Mayen, 2011; Métral, 2017, 2020). Elle permet

de relier formation et pratique, en tenant compte des temporalités vécues et des contraintes du terrain. Enfin, le modèle du praticien réflexif, développé notamment par Schön et repris par Altet et al. (2012), insiste sur la capacité de l'enseignant à interroger ses propres pratiques, à construire du sens et à ajuster ses interventions en fonction des contextes.

L'un des enjeux majeurs de la professionnalisation en Afrique subsaharienne réside dans la contextualisation des dispositifs et des référentiels. Entre globalisation normative et ancrage local, les systèmes éducatifs doivent naviguer entre les standards internationaux et les réalités socioculturelles spécifiques. Cette tension appelle à une relecture critique des politiques de formation, à une valorisation des savoirs professionnels situés et à une co-construction des référentiels avec les acteurs de terrain (Dagué, 2024; Darling-Hammond & Youngs, 2002; Piot, 2005). La professionnalisation ne peut être pensée sans une reconnaissance des contextes d'exercice, des trajectoires individuelles et des dynamiques collectives qui façonnent le métier d'enseignant en Afrique.

2. Dispositifs de formation et pratiques de terrain en Afrique francophone

La formation des enseignants en Afrique francophone repose sur des dispositifs institutionnels qui varient selon les pays, mais qui partagent des défis structurels communs. La formation initiale est généralement assurée par des Écoles Normales D'instituteurs (ENI), des Ecoles Normales Supérieures (ENS) ou des centres spécialisés, comme au Tchad, au Bénin et au Cameroun. Au Tchad, les ENI et ENS dans les grandes villes ou provinces constituent les principaux pôles de formation, mais leur couverture géographique reste limitée, accentuant les disparités entre zones urbaines et rurales. Dagué, (2024b, 2024) souligne que les enseignants formés dans les établissements urbains bénéficient d'un encadrement plus structuré, tandis que ceux des zones périphériques doivent souvent s'autoformer ou s'appuyer sur des collègues expérimentés. Au Bénin, Pauty-Combemorel(2015) met en évidence les écarts entre les contenus enseignés dans les écoles normales et les réalités pédagogiques des classes multigrades en milieu rural. Au Cameroun, Demgne (2024) observe que la refonte curriculaire dans les ENIEG (Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général) a parfois conduit à une déprofessionnalisation des enseignants, faute d'accompagnement méthodologique et de contextualisation des référentiels.

La formation continue, bien qu'indispensable pour le développement professionnel, reste fragmentée et souvent ponctuelle. Dans plusieurs pays, elle dépend de projets financés par des partenaires internationaux ou de programmes ministériels irréguliers. Au Tchad, Dagué, (2025a) montre que les enseignants en situation d'urgence, notamment dans les camps de

sinistrés comme celui de Toukra, ne bénéficient d'aucun dispositif formel de formation continue, malgré les besoins criants en accompagnement pédagogique. L'initiative APPRENDRE de l'AUF (2025) propose des modules de renforcement des capacités, mais leur accessibilité reste limitée aux zones connectées et aux enseignants déjà engagés dans des réseaux. Au Cameroun, les dispositifs de formation continue sont souvent concentrés dans les grandes villes, laissant les enseignants des zones rurales dans une logique d'autoformation (Demgne, 2024). Au Bénin, les initiatives locales portées par des ONG ou des associations d'enseignants tentent de combler ce vide, mais leur impact reste marginal et difficilement pérenne.

Les pratiques de terrain révèlent une inventivité pédagogique remarquable, souvent née de la contrainte. Face à l'absence de ressources, d'encadrement ou de manuels adaptés, les enseignants développent des stratégies d'autoformation, d'entraide entre pairs et d'adaptation curriculaire. Dagué (2024) décrit comment les enseignants de littérature dans les lycées de N'Djamena réorganisent les contenus officiels pour les rendre plus accessibles aux élèves, en mobilisant des extraits de romans locaux ou des pratiques d'oralité africaine. Ousman (2022) souligne les difficultés liées à l'utilisation des manuels conçus par le Centre National de Curricula (CNC), souvent trop théoriques ou inadaptés aux contextes linguistiques des écoles primaires tchadiennes. Au Cameroun, les enseignants en milieu bilingue doivent jongler entre les langues officielles et les langues locales, en adaptant les séquences pédagogiques sans appui institutionnel (Demgne, 2024). Au Bénin, les enseignants des écoles rurales utilisent des objets du quotidien pour illustrer les notions scientifiques, faute de matériel didactique(Dembélé et al., 2017).

Les analyses exploratoires et les études empiriques convergent vers une même réalité : celle d'une profession enseignante marquée par la débrouillardise, la résilience et une quête constante de reconnaissance. Mariam (2020) montre que les enseignants de sciences au Tchad, malgré les faibles taux de réussite au baccalauréat, développent des dispositifs didactiques innovants pour motiver leurs élèves. Laassenwa(2022) met en lumière le rôle des centres d'alphabétisation dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, où les formateurs agissent comme médiateurs sociaux autant que pédagogiques. Guipelbé (2022) souligne que dans les jardins d'enfants de N'Djamena, les éducatrices adaptent le curriculum préscolaire en fonction des rythmes et des réalités familiales, souvent sans formation spécifique. Ces expériences montrent que la professionnalisation ne peut être pensée sans une reconnaissance des savoirs expérientiels, des

pratiques situées et des dynamiques locales qui façonnent le métier d'enseignant en Afrique francophone.

3. Référentiels et pratiques : tensions et écarts

Les tensions entre référentiels de compétences et pratiques enseignantes constituent un enjeu majeur dans les systèmes éducatifs africains francophones. Ces référentiels, souvent inspirés de modèles internationaux, visent à structurer les attentes professionnelles, à harmoniser les formations et à guider les évaluations. Le cadre de compétences TIC pour les enseignants proposé par l'UNESCO (2018) ou le référentiel du Ministère de l'Éducation Nationale du Tchad illustrent cette volonté de normalisation (Abdoulaye, 2024; MENPC, 2025). Toutefois, leur transposition dans les contextes africains soulève des difficultés de contextualisation. Pauty-Combemorel (2015) souligne que ces référentiels, bien qu'ambitieux, traduisent une logique descendante et technocratique, souvent éloignée des réalités pédagogiques locales. Ils peinent à intégrer les spécificités linguistiques, culturelles et matérielles des environnements scolaires, notamment en milieu rural ou en situation d'urgence.

L'appropriation de ces référentiels par les enseignants se heurte à plusieurs obstacles. Altet (2000) met en évidence le décalage entre le langage prescriptif des référentiels et les représentations professionnelles des enseignants. Le vocabulaire utilisé, souvent abstrait et normatif, ne facilite ni la compréhension ni l'intégration dans les pratiques quotidiennes. Piot (2012) insiste sur le rôle du langage comme organisateur de la réflexivité professionnelle, mais déplore l'absence de médiation pédagogique permettant aux enseignants de s'approprier les référentiels à travers des situations concrètes, des échanges réflexifs et des accompagnements contextualisés. Tardif (2012), quant à lui, critique la conception du « praticien réflexif » lorsqu'elle est réduite à une injonction formelle, sans prise en compte des conditions réelles d'exercice du métier. Ces analyses s'orientent vers une même constatation : les référentiels, s'ils ne sont pas accompagnés d'un travail de traduction pédagogique et de contextualisation, risquent de devenir des outils de contrôle plutôt que des leviers de développement professionnel.

Les injonctions curriculaires aggravent ces tensions. Dans plusieurs pays, les programmes sont surchargés, fragmentés et peu adaptés aux contextes sociolinguistiques. Ndoye (2020) dénonce l'empilement des contenus et l'absence de cohérence curriculaire, qui rendent difficile la mise en œuvre de pédagogies différencierées. Houssaye (2000) rappelle que le triangle pédagogique (enseignant, élève, savoir) est souvent déséquilibré par des prescriptions excessives qui négligent les dynamiques de classe. Métral (2020) propose une didactique du curriculum fondée

sur l'analyse des situations de travail, mais cette approche reste marginale dans les politiques curriculaires africaines. Au Tchad, Dagué (2024) et Ousman (2022) montrent que les manuels scolaires conçus par le Centre National de Curricula (CNC) ne sont pas toujours adaptés aux réalités linguistiques et culturelles des élèves, notamment en milieu rural. Cette inadéquation entre les contenus prescrits et les contextes d'apprentissage renforce le sentiment d'injonction chez les enseignants, qui doivent constamment ajuster leurs pratiques sans véritable reconnaissance institutionnelle.

En somme, les tensions entre référentiels et pratiques ne peuvent être résolues sans une transformation profonde des logiques curriculaires et des dispositifs de formation. Cette transformation suppose une reconnaissance des savoirs professionnels situés, une ouverture aux pédagogies endogènes, et une volonté politique de co-construire les outils de professionnalisation avec les acteurs de terrain. Elle engage les systèmes éducatifs africains dans une démarche de refondation, à la fois critique, inclusive et contextualisée.

1. Vers une reconfiguration curriculaire et professionnelle

Face aux tensions persistantes entre référentiels de compétences et pratiques enseignantes, une reconfiguration curriculaire et professionnelle s'impose dans les systèmes éducatifs africains francophones. Cette reconfiguration ne peut se limiter à des ajustements techniques ou à des révisions formelles des programmes. Elle doit s'appuyer sur une reconnaissance profonde des savoirs professionnels situés, des dynamiques locales d'enseignement et des temporalités vécues par les acteurs de terrain. Il s'agit de passer d'une logique prescriptive à une logique dialogique, où les enseignants ne sont plus de simples exécutants de normes, mais des co-constructeurs de leur propre professionnalité.

La valorisation des savoirs professionnels situés constitue un premier axe fondamental. Ces savoirs, construits dans l'expérience, l'interaction et l'adaptation, sont souvent invisibilisés par les référentiels technocratiques. Grave (2018) met en lumière les gestes professionnels emblématiques des enseignants spécialisés, qui ajustent leurs postures et leurs interventions en fonction des besoins spécifiques des élèves. Dupuy & Soulé (2021) proposent une modélisation de l'agir enseignant fondée sur les gestes professionnels, utile pour penser la formation en didactique du français. Petit et Oudar (2017) insistent sur l'importance de rendre visibles ces gestes, de les discuter et de les transmettre dans les dispositifs de formation. Ces travaux convergent vers une reconnaissance des pédagogies endogènes, des pratiques locales et des expériences de terrain comme leviers de professionnalisation. Au Tchad, Dagué (2024) montre que les enseignants de littérature réorganisent les contenus officiels en mobilisant des extraits

de romans locaux et des pratiques d'oralité africaine, illustrant ainsi une pédagogie contextualisée et créative.

Le dialogue entre référentiels, curricula et acteurs de terrain constitue le second axe de cette reconfiguration. Paquay et al. (2012) plaignent pour une co-construction des référentiels, impliquant les enseignants, les formateurs et les chercheurs dans une démarche participative. Serreau 2013) insiste sur l'accompagnement de la personne en formation, qui doit être soutenue dans son développement professionnel par des dispositifs réflexifs et contextualisés. Périsset(2009) propose des modèles d'accompagnement et de supervision pédagogique en stage, fondés sur l'écoute, l'analyse de pratique et la régulation. Ces approches permettent de dépasser la logique de prescription pour entrer dans une logique de co-élaboration, plus respectueuse des identités professionnelles et des contextes d'exercice. Dans les écoles sinistrées de Toukra, Dagué (2025a) observe que les enseignants, en l'absence de référentiels adaptés, construisent collectivement des séquences pédagogiques en fonction des besoins des élèves déplacés, illustrant ainsi une forme de co-construction curriculaire en situation d'urgence.

Enfin, plusieurs exhortations émergent pour accompagner cette transformation. La contextualisation des référentiels apparaît comme une priorité. Zaid & Lebeaume (2018) montrent que la formation par apprentissage nécessite une prise en compte des temporalités vécues, des rythmes d'apprentissage et des contraintes du terrain. Filliettaz&Zaouani-Denoux (2021) proposent une approche praxéologique de l'apprentissage en situation de travail, qui valorise les configurations participatives et les interactions professionnelles. Vadcard(2018) revient sur le modèle compagnonnique comme source d'inspiration pour le tutorat, fondé sur la transmission, l'observation et l'ajustement progressif. Ces perspectives invitent à penser une formation hybride, articulant théorie et pratique, prescription et expérience, standardisation et contextualisation.

En somme, la reconfiguration curriculaire et professionnelle ne peut se faire sans une transformation des rapports entre savoirs, normes et pratiques. Elle suppose une reconnaissance des savoirs professionnels situés, une ouverture aux pédagogies endogènes, et une volonté politique de co-construire les outils de professionnalisation avec les acteurs de terrain. Cette démarche engage les systèmes éducatifs africains dans une refondation à la fois critique, inclusive et contextualisée.

Conclusion

La présente étude a mis en lumière les tensions persistantes entre les normes prescrites par les référentiels de compétences et les pratiques réelles des enseignants en Afrique francophone. Ces tensions se manifestent à plusieurs niveaux : décalage entre les standards internationaux et les contextes locaux, difficultés d'appropriation liées au langage technocratique des référentiels, surcharge curriculaire et inadéquation sociolinguistique des contenus. Les enseignants, souvent confrontés à des environnements précaires et à des injonctions descendantes, développent des stratégies d'adaptation, d'autoformation et de résilience qui témoignent de leur engagement professionnel malgré l'absence de reconnaissance institutionnelle.

Face à ces constats, il apparaît nécessaire de repenser la professionnalisation dans une perspective contextualisée, inclusive et réflexive. Cela implique de reconnaître les savoirs professionnels situés, les gestes pédagogiques construits dans l'expérience, et les pédagogies endogènes qui émergent des réalités de terrain. La professionnalisation ne peut être réduite à l'application de référentiels normatifs ; elle doit être envisagée comme un processus dynamique, co-construit avec les acteurs de terrain, et nourri par la réflexivité, le dialogue et l'expérimentation. Les travaux de Dupuy & Soulé (2021); Grave (2018); Petit & Oudart, (2017), ainsi que ceux de Dagué (2024, 2024b, 2025a, 2025b) illustrent cette nécessité de valoriser les pratiques locales et les temporalités vécues.

Enfin, cette contribution ouvre sur une perspective de recherche - action collaborative et d'ingénierie curriculaire sensible aux réalités africaines. Il s'agit de dépasser les logiques de transposition pour construire des dispositifs de formation et des référentiels ancrés dans les contextes socioculturels, linguistiques et institutionnels des pays concernés. Une telle démarche suppose l'implication des enseignants, des formateurs, des chercheurs et des décideurs dans une dynamique de co-élaboration, d'évaluation partagée et d'innovation pédagogique. C'est à cette condition que la professionnalisation pourra devenir un levier réel de transformation éducative, au service de la qualité, de l'équité et de la justice sociale.

Références bibliographiques

- Abaya, M. A., & Kosmadji, M. (2021). La mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences au Tchad : Cas des quelques écoles primaires dans la ville d'Abéché. *Annales de l'Université de Moundou, Série A-FLASH*, 8(1), 19.
- Abdoulaye, O. (2024). Document de Politique Nationale Des Enseignants Du Tchad—Setp2024. Enseignement secondaire. Scribd. <https://fr.scribd.com/document/812347651/2024-Document-de-Politique-Nationale-des-Enseignants-du-Tchad-Setp2024>
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : Une démarche de formation professionnaliste ? *Recherche & Formation*, 35(1), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : Une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60. <https://doi.org/10.3917/lsdle.522.0029>
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : Un objet pour les sciences de l'éducation. In *Observer les pratiques enseignantes* (p. 9-26). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0009>
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? (2e éd. revue et actualisée). De Boeck. https://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Altet+alii_2002_A.html
- AUF. (2025). L'entrée et le maintien dans le métier des enseignantes et des enseignants : Livret des notes d'orientation des recherches-actions – APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des PRatiques Enseignantes et au Développement de REssources). Apprendre. <https://apprendre.auf.org/ressource/lentree-et-le-maintien-dans-le-metier-des-enseignantes-et-des-enseignants-livret-des-notes-dorientations-des-recherches-actions/>
- Cros, F., De Ketele, ean-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B., & Tehio, V. (2009). Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique (p. 222) [Rapport d'étude]. Centre international d'études pédagogiques (CIEP). <https://shs.hal.science/halshs-00523433/document>
- Dagué, A. (2024a). Dispositifs didactiques et qualité de l'enseignement de la littérature : Littérature d'expression française en classe de terminale A4 (1er éd.). Éditions universitaires européennes.

Dagué, A. (2024). Dispositifs didactiques et qualité de l'enseignement de la littérature : Littérature d'expression française en classe de terminale A4 (1e éd.). Éditions universitaires européennes. <https://www.amazon.com/Dispositifs-didactiques-qualité-de-lenseignement-littérature/dp/620670842X>

Dagué, A. (2024b). Réforme éducative et TIC: Innover pour l'avenir du Tchad (Editions Universitaires Européennes, Vols. 1-121). https://www.morebooks.shop/gb/translation_bundle_1eb4c60b040.

Dagué, A. (2025a). Éducation en Situation d'Urgence au Camp des Sinistrés de Toukra dans le 9ème Arrondissement de N'Djaména, Tchad : Défis et Perspectives. Cas des Élèves de l'École Primaire "Espace d'Apprentissage". Revue scientifique du Centre d'Études et de Recherche en Éducation, 2, 1-14.

Dagué, A. (2025b). Quand l'école devient nation : Sous-titre : Plaidoyer pour une refondation éducative [Livre]. Edition Toumaï.

Dagué, A., Mahamat, A., Djimrabei, M., & Nambe, M. (2025). Impact des technologies numériques sur la gouvernance universitaire et amélioration de l'éducation au Tchad : Enjeux et perspectives. Revue Akiri. <https://dx.doi.org/10.4314/akiri.v3i3.70>

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). La formation et la profession enseignante en Afrique subsaharienne : Perspective historique et cas illustratifs de pays francophones. *Educational Researcher*, 31(9), 13-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>

Dembélé, M., Sirois, G., & Abdoulaye, A. (2017). La formation et la profession enseignante en Afrique subsaharienne : Perspective historique et cas illustratifs de pays francophones. CRIFPE. <https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>

Demgne, S. (2024). Refonte curriculaire : Entre déprofessionnalisation et reprofessionnalisation des enseignants des ENIEG du Cameroun. revues ACAREF. <https://www.revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2024/10/5-DEMGNE-Sidoline.pdf#page=1.00&gsr=0>

Djimrabei, M., Yonbel, A. S., Dagué, A., & Hinfiene, K. (2025). Curricula et gouvernance universitaire au Tchad : Une lecture critique à l'ère du numérique pour une réformesystémique. *Revue Internationale GRECE*, 1(2), 306-319.

Dourwé, G. (2022). La mise en œuvre de l'approche par compétences et son influence sur les performances scolaires : cas de Lycée d'Enseignement Technique Industriel de N'Djamena. [Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master de recherche en Sciences de l'Education, option Pédagogie]. N'Djamena.

Dupuy, C., & Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : Les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>

Filliettaz, L., & Zaouani-Denoux, S. (2021). Apprendre en situation de travail : Développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques. *Éducation et socialisation*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.16924>

Focksia, D. N., & Dagué, A. (2024). Qualité du système éducatif et transition de l'école-collège à l'IDEN du 1er Arrondissement de N'Djamena / Tchad [Article]. AKIRI.

Focksia, D. N., & Dagué, A. (2025). Intégration de l'IA dans le système éducatif et accessibilité pour la réussite de la qualité de l'enseignement supérieur. *RRevue LIENS FASTEF de l'Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)*, 8, 17. <https://doi.org/Doi%2520:%252010.61585/pud-liens>

Focksia, D. N., Mekondion, N., & Dagué, A. (2024). Trajectoires professionnelles des enseignants-chercheurs et qualité de la formation à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de N'Djamena. *Revue Lakisa des Sciences de l'Éducation/École Normale Supérieure Université Marien Ngouabi*, 8, 93-110.

Gaougué, P. E., & Dagué, A. (2025a). Entre injonctions normatives et réalités organisationnelles : Une lecture critique du pilotage de la qualité dans l'enseignement supérieur africain. *Revue Africaniste Inter-Disciplinaire – RAID*.

Gaougué, P. E., & Dagué, A. (2025b). Gouvernance inclusive et valorisation des parcours atypiques dans l'enseignement supérieur africain : Vers une administration universitaire sensible et stratégique. *Revue CARESFI*. <https://www.caarsi-bf.net/>

Grave, B. (2018). Devenir « personne-ressource » : Gestes professionnels emblématiques d'une posture d'ajustement d'enseignants spécialisés. *Éducation et socialisation*, 47. <https://doi.org/10.4000/edso.2894>

Guipelbé, T. (2022). La variabilité du curriculum et réussite préscolaire dans l'enseignement préscolaire au Tchad : Cas des jardins d'enfants du centre social n°3, les Petits Sao dans le 6e arrondissement et les papillons dans le 9e arrondissement de la commune de N'Djamena [Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de l'Education, option : Curricula scolaires]. N'Djamena.

Hima, A. (2012). Les réformes curriculaires en Afrique francophone : Investissements et résultats, quel paradoxe ? In *Écoles en mouvements et réformes* (Vol. 1, p. 17-27). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2012.01.0017>

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pedagogique. (Theorie et pratiques de l'education scolaire I)* (3rd edition). Peter Lang Publishing.

Keberé, O. E. (2022). Difficultés liées à l'application de l'approche par compétence dans l'Inspection Pédagogique de l'Enseignement Primaire (IPEP/A et B) de la commune du 1 er arrondissement dans la ville de N'Djamena au Tchad : Cas de l'école publique de Zaraf/B, de l'école évangélique le Sénevé et de l'école Catholique Associée Marie Reine de la paix. N'Djamena/Tchad.

Kem-alngar, H. (2016). L'Approche par les Compétences. *Revue tchadienne de sciences de l'éducation*, 11.

La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux (avec Tardif, M., & Lessard, C.). (2014). De Boeck Supérieur.

Laassenwa, A. (2022). L'Alphabétisation fonctionnelle et insertion socioprofessionnelle : Cas du centre jeune Don-Bosco dans le 7ème arrondissement de la commune de N'Djamena [Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Science de l'Education, option : Pédagogie]. N'Djamena.

Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : Quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? In *Le virage réflexif en éducation* (p. 123-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0123>

Mariam, M. (2020). L'influence du dispositif didactique sur la réussite au Baccalauréat scientifique au Tchad : Cas de quelques établissements de la ville de N'Djamena. [Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Science de l'Education, Didactique de langue]. Université de N'Djamena.

Mayen, P. (2011). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>

Mékondion, N., Nambé, M., & Dagué, A. (2024). Evaluation des pratiques pédagogiques du système LMD de l'Université de N'Djamena et la motivation des étudiants dans l'apprentissage à l'ère du numérique. In S. Batibonak & P. Batibonak (Éds.), *Dans cachet pour une gestion éducative performante en Afrique* (Les éditions Monange).

MENPC. (2025). Ministère de l'Education Nationale du Tchad (2025). <https://www.govserv.org/TD/Unknown/2238749356139103/Minist%C3%A8re-de-l'Education-Nationale-du-Tchad>

Métral, J.-F. (2017). Édito—Penser la didactique pour la formation professionnelle. *Recherches en éducation*, 28. <https://doi.org/10.4000/ree.5988>

Métral, J.-F. (2020). Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences. *RDST*, 21, 135-162. <https://doi.org/10.4000/rdst.3073>

Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives : Attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, Article 83. <https://doi.org/10.4000/ries.9292>

Ousman, O. A. (2022). La problématique de l'utilisation des manuels scolaires conçus par le centre national de curricula dans les écoles primaires de la ville de N'Djamena : Cas de l'école de Diguel centre B [Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de l'Education Option : Curricula scolaire, N'Djamena]. BU.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (4e éd. revue et actualisée). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01>

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, Article 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>

Pauty-Combemorel, C. (2015). La formation des enseignants du primaire en Afrique Subsaharienne. Synthèse de la phase 2 d'un projet de veille scientifique. Adjectif.net. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article331>

Périsset, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : Enjeux et défis. *Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). Éducation et francophonie*, 37(1), 50-67. <https://doi.org/10.7202/037652ar>

Petit, L., & Oudart, A.-C. (2017). Apprendre et faire apprendre un geste professionnel. *Recherches en éducation*, 28. <https://doi.org/10.4000/ree.5995>

Piot, T. (2005). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 7-14. <https://doi.org/10.3917/lsdle.384.0007>

Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. In *Le virage réflexif en éducation* (p. 93-105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0093>

Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants : Étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, 1(3), 84-95. <https://doi.org/10.7202/1012565ar>

Serreau, Y. (2013). Accompagner la personne en formation. In *Accompagner la personne en formation* (p. 257-266). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.serre.2013.01.0257>

Tagne, G., Asoh, D., & Gauthier, C. (2016). Réussite scolaire et réforme éducative selon l'Approche Par Compétences (APC) en Afrique Subsaharienne : Résultats d'une étude comparative. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 16, 22.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : Repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In *Le virage réflexif en éducation* (p. 47-71). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0047>

UNESCO. (2018). Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants. UNESCO.

Vadcard, L. (2018). Postface : Retour aux sources... Le modèle compagnonnique au service du tutorat. *Formation emploi*, 141, 107-116. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5291>

Zaid, A., & Lebeaume, J. (2018). La formation d'ingénieurs par apprentissage : Temporalité prescrite et temporalités vécues: Savoirs, N° 47(2), 93-111.

<https://doi.org/10.3917/savo.047.0093>