

STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES ET FORMATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS EN AFRIQUE: CAS DU MINESUP DU TCHAD***Dr. Djguibé Gaou-Killadjé**

ENS /Ndjamenas –Tchad

Received 10th May 2024; Accepted 18th June 2024; Published online 30th July 2024**Resumé**

La pédagogie universitaire est considérée comme un levier important pour le développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs, afin de relever de nombreux défis qui se posent aux universités. Quels sont donc les cadres organisationnels, réglementaires et opérationnels, ainsi que les stratégies institutionnelles mis en œuvre par les universités africaines en vue de l'implémenter pour atteindre cet objectif? Pour répondre à cette question, nous avons exploré le cas du MINESUP du Tchad ; en interrogeant les responsables de ce ministère et ceux de l'université de Ndjamenas, et en adressant de questionnaires aux enseignants de la dite université. Il ressort que : malgré l'existence d'un Centre de Pédagogie Universitaire (CPU) réduit à sa simple expression, rien n'est fait de façon concrète pour développer les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs. Ainsi, pour remédier à cette situation, il serait nécessaire de restructurer profondément ce centre pour qu'il joue pleinement son rôle ; aussi mener une politique d'encouragement et de motivation envers les enseignants afin de les amener à se professionnaliser davantage.

Mots-clés : MINESUP-Tchad, Pédagogie universitaire, Cadres généraux, Stratégies institutionnelles, Professionnalisation, Enseignants-chercheurs.**INTRODUCTION**

Dans ce monde de compétitions et de concurrences effrénées à tous les niveaux, le secteur de l'enseignement supérieur n'est pas du reste. En effet, les universités sont régulièrement classées selon certains critères basés sur l'efficacité et la qualité de leurs enseignements et les performances de leurs étudiants (Brauer, 2011; Gallagher, 2010 cités par Conneil, 2015). Elles sont confrontées aux concepts de redevabilité et d'excellence. L'accent est mis sur la qualité de l'enseignement. Le rapport de la Commission Européenne (2013) fait état des obstacles qui tendent à entraver la qualité de l'enseignement dans les universités parmi lesquels la faiblesse inquiétante du niveau de préoccupation quant à la qualité de l'enseignement dans les universités et le plus d'accent mis sur la recherche au détriment de l'enseignement. Des auteurs tels que (Conneil, 2015) signalent que l'avenir de ces universités dépend de la façon dont elles répondent aux exigences de l'économie du savoir.

Ainsi, l'enseignement supérieur fait face à de nombreux défis (De Clerq, M., et al. 2009; Conneil, 2015; EGP, 2014; Karima, 2021), notamment :

- L'évolution du monde de travail qui exige des restructurations de secteurs de production requérant de nouveaux profils d'employés avec des compétences et de connaissances que seule une formation de qualité peut permettre d'acquérir pour jouer un rôle dans l'économie du savoir ;
- La massification et l'hétérogénéité du public qui requièrent des pratiques adaptées notamment la pédagogie du grand groupe et la pédagogie différenciée ;
- L'évolution du paysage politique qui nécessite une réadaptation ;

- La demande croissante pour un enseignement de qualité des étudiants qui ont de façon instantanée accès au savoir, à l'information grâce aux progrès technologiques. Tout cela exige des efforts de rationalisation et de normalisation des pratiques où l'enseignant ne peut plus être considéré comme le seul détenteur du savoir, voyant ainsi son rôle changé en celui d'un guide, d'un facilitateur, d'activateur ; et l'apprenant n'est plus considéré comme récepteur passif, mais acteur et co-constructeur de son apprentissage ;
- L'évolution des dispositifs techno-pédagogiques qui appelle à la requalification des compétences de l'enseignant qui doit s'en approprier en vue de l'amélioration des enseignements ;
- etc.

Pour relever tous ces défis, ces auteurs préconisent le changement des pratiques des enseignants-chercheurs qui ne peut se faire que par la mise en œuvre des méthodes pédagogiques innovantes. Ainsi, la pédagogie universitaire qui apparaît comme un levier de professionnalisation et d'acquisition des compétences des enseignants du supérieur, peut constituer une solution à la résolution de tous ces problèmes. En effet, pour De Ketele (2010), la pédagogie universitaire étudie le développement des connaissances aussi bien sur les curricula que sur les activités pédagogiques, ainsi que sur leurs résultats. Cette pédagogie universitaire, est considérée communément comme un ensemble de stratégies d'enseignement allant dans le sens de l'apprentissage des étudiants; par conséquent son implémentation peut être un outil efficace pour la professionnalisation des enseignants-chercheurs. Or, selon De Ketele (2010), l'enseignement universitaire reste une mission complexe accomplie par des enseignants sans une formation pédagogique initiale, dénués de compétences professionnelles. Contrairement aux enseignants du primaire ou du secondaire qui sont soumis à des enseignements relatifs à la pédagogie, à la didactique, bref aux sciences de l'éducation lors de leur formation initiale, ceux de

l'enseignement supérieur sont considérés comme des producteurs de savoirs qu'ils partagent avec leurs étudiants par des conférences originales, des travaux dirigés et pratiques, etc., ils n'ont pas acquis au départ de leur carrière ces compétences professionnelles (Martinand, 2016). Ces faits sont observés dans la plupart des universités africaines, au niveau du Tchad en particulier où la quasi-totalité des enseignants-chercheurs de différentes institutions sont en général recrutés après l'obtention du Master ou du doctorat dans une discipline spécifique et déployés sur le terrain où ils mènent immédiatement des activités d'enseignement (cours magistral, TD, ou TP). Partant de ces faits, les universités africaines doivent impérativement établir des cadres solides pour l'assurance qualité et la reconnaissance en mettant en œuvre la pédagogie universitaire pour la professionnalisation des enseignants chercheurs, empruntant ainsi la voie de la performance et de l'excellence, si elles veulent « survivre » dans ce monde hautement compétitif (Adangnikou, 2008). Abondant dans le même sens, Conneil (2015) signale que les universités du monde et plus particulièrement celles des pays en voie de développement doivent trouver des moyens pour arrêter la détérioration et s'améliorer, sinon elles risquent de subir le changement en victimes passives. Cette amélioration et cette recherche de qualité ne peuvent se faire qu'à travers les Ministères de l'Enseignement Supérieur africains et leurs institutions qui ont la charge d'élaborer, d'organiser et d'encadrer des programmes sur les bases de l'efficacité, en les fondant sur des critères stables et définitifs (Housssaye, 2019). L'objectif de cet article est donc d'explorer la place qu'accorde le MINESUP du Tchad à la question de compétences professionnelles pédagogiques des enseignants-chercheurs, et d'évaluer les ressources institutionnelles et règlementaires mises en place à cet effet. Pour opérationnaliser cette étude, nous adoptons une approche méthodologique qui consiste à faire une recension de la littérature traitant de la pédagogie universitaire, procéder aux entretiens avec les responsables des structures relevant du ministère de l'enseignement supérieur et enfin adresser de questionnaire aux enseignants-chercheurs. Les données recueillies sont traitées, analysées et discutées ; en utilisant les outils appropriés que sont : les méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives et la statistique descriptive. Les résultats de cette étude nous amènent à faire de contributions sur la mise en œuvre de cadres généraux et des stratégies institutionnelles qui peuvent permettre d'outiller les enseignants-chercheurs de compétences pédagogiques

Cadre d'étude

L'innovation est un mot polysémique qui, d'après Mpevo (2010) citant Bédard et Béchard (2009), semble difficile à avoir une conceptualisation et une définition de manière consensuelle. Huberman (1991) cité par Karima (2021) la définit comme une opération dont l'objectif est de faire installer, accepter et utiliser un changement donné. Une innovation en éducation selon Béchard (2001) citant Huberman (1973), peut concerner les changements technologiques, les changements conceptuels, l'introduction de nouveaux cours, de nouveaux programmes et méthodes d'enseignement. Pour ce qui est de l'innovation pédagogique qui constitue notre préoccupation dans cette étude, Béchard la définit comme suit : « l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (Béchard, 2001, p.3 ; citant

Béchard et Pelletier, 2001). L'auteur de poursuivre qu'elle relève tant du contenu des disciplines que l'enseignement de l'écriture, du développement de la pensée critique et aux stratégies d'apprentissage. Le but d'une innovation pédagogique est donc de rendre l'apprentissage possible et accessible aux étudiants. Cette innovation pédagogique met au premier plan la pédagogie universitaire considérée par De Ketele (2010), comme une discipline qui s'est établie par son enseignement à l'université axée sur l'étude et le développement des connaissances, aussi bien sur le plan des curricula que sur les activités pédagogiques ainsi que leurs résultats. C'est donc cette innovation pédagogique que nous considérons, dans cette étude, comme le fondement de la formation professionnelle des enseignants-chercheurs.

Selon Demougeot et Perret (2021) citant Rege et Colet (2009), cette innovation pédagogique a pris corps depuis plus de 30 ans dans le milieu anglo-saxon. Mais en France, beaucoup d'auteurs et de rapports (Adignekou, 2008 ; EGP, 2014 ; UNESCO, 2015) montrent qu'il n'existe quasiment pas de formation pédagogique initiale des enseignants-chercheurs, et que cette formation n'est pas obligatoire, excepté dans quelques universités où il existe des Centres d'Initiation à l'Enseignement supérieur (CIES) qui s'occupent de la formation continue des moniteurs. En Afrique, très peu d'informations sont accessibles sur la professionnalisation des enseignants du supérieur. L'accent est mis beaucoup plus sur les changements de programmes et l'utilisation de Nouvelles Technologies de l'Information et de la communication. Le cas du Tchad est plus accentué, car à notre connaissance, aucune recherche n'est faite sur la professionnalisation des enseignants-chercheurs, moins encore sur la pédagogie universitaire. Ng'ethe, (2003) parle d'une confusion entre innovation considérée comme une initiative exceptionnelle ou créatrice et changement adaptatif normal, avec le développement de nouveaux programmes, qui est un aspect de la croissance institutionnelle. De Ketele (2010), se référant aux travaux de l'UNESCO (2006), souligne l'importance du passage au système LMD qui joue un rôle important pour les universités subsahariennes, étant donné que ceci permet la mobilité des enseignants et des étudiants, ce qui favorise des échanges entre les ressortissants universitaires africains et européens, contribuant ainsi à relever le niveau de la recherche et de l'enseignement, et aussi celui de la fonction de veille et d'éveil.

Pour Ng'ethe, ce qui ressort des débats actuels sur le devenir de l'enseignement supérieur en Afrique, pour certains il faut « l'émergence d'une véritable université africaine débarrassée des vestiges coloniaux et enracinée dans les valeurs africaines, épistémologie, pédagogie et système de savoir » (Ng'ethe, 2003, p.2). Tandis que d'autres pensent que de nombreuses institutions de l'enseignement supérieur en Afrique sont sur la bonne voie car elles sont engagées dans des processus de réformes dont l'une des caractéristiques essentielles est l'esprit d'innovations. Au vu de toutes ces données, il est donc difficile d'établir de cadres théorique et conceptuel de l'innovation pédagogique universitaire. Ainsi, Demougeot et Perret (2011), s'appuyant sur Boterf (1990), considèrent que l'implémentation d'une pédagogie universitaire peut se considérer comme celle d'une ingénierie. A ce titre elle doit être faite selon les trois dimensions suivantes : a) une situation réelle supposée problématique, b) une situation désirée idéale, c) un cadre général collectif de changement. Quant à Béchard (2001), il signale que les innovations pédagogiques ont leurs

fondements théoriques constructivistes (inspiration piagétienne ou socioconstructivistes ou inspiration vygotkienne). Ces principes et fondements théoriques vont constituer notre cadre de référence.

MÉTHODOLOGIE

Nous rappelons que l'objectif de cet article est d'explorer l'existence des institutions au niveau de l'enseignement supérieur au Tchad qui vulgarisent la pédagogie universitaire afin de promouvoir la professionnalisation des enseignants-chercheurs. Mais, Béchard (2001) indique que les facteurs qui entrent en jeu lors du déploiement d'une innovation pédagogique sont classés à quatre niveaux : l'environnement externe, l'institution, le département et la classe. Ainsi, pour opérationnaliser cette étude nous avons choisi :

- De faire une recension des écrits pour examiner ce qui est fait au niveau de l'environnement externe (ce qui est fait ailleurs : mouvements de qualité, besoins nouveaux de la société, coopérations universitaires, etc.), c'est ce qui nous a permis d'établir le cadre de l'étude ;
- D'avoir des entretiens semi-directifs avec le personnel du ministère de l'enseignement supérieur (le directeur général du ministère chargé des enseignements, de la recherche et de l'innovation pédagogique, celui qui joue le même rôle au niveau de la présidence de l'université de Ndjamena ; les doyens, vice-doyens et chefs de département des facultés de cette université, le responsable du CPU), afin d'évaluer des structures, des programmes, contenus et des stratégies, etc. qui sont mis en œuvre pour le développement des compétences pédagogiques des enseignants du supérieur ;
- D'administrer un questionnaire aux enseignants-chercheurs de l'université de Ndjamena, choisis de façon aléatoire sur une liste, après une répartition par la méthode de quota de dix (10) par faculté, soit soixante-dix (70) enseignants constituant l'échantillon, pour étudier leurs représentations sur la pédagogie universitaire, ainsi que leurs besoins et leurs attentes en matière de formations professionnelles et d'accompagnement pédagogique.

Le choix de l'université de Ndjamena se justifie par le fait que c'est la plus ancienne, puisqu'elle est créée depuis 1974, initialement sous le nom de l'université du Tchad avec quatre facultés, car c'était la seule institution du supérieur en son temps. Elle est constituée actuellement de sept facultés avec, environ 600 enseignants chercheurs tous grades confondus. Il faut signaler que l'étude a eu lieu au moment où toutes les facultés sont en examen final, dans un contexte de tension suite à l'exclusion de certains étudiants, si bien qu'il nous est difficile d'avoir le nombre escompté des enseignants, même si les questionnaires sont distribués, la collecte a posé problème. La non-collaboration de certains responsables des facultés et le manque d'intérêt de certains enseignants, entraînant un faible taux de recouvrement (42,85 %). Cela corrobore le fait que les enseignants sont réticents aux programmes de développement professionnel (Demougeot et Perret 2011; citant Langevin, Grandtner & Ménard, 2008).

RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Présentation-analyse des données des entretiens

Comme le soulignent Andreani et Conchon (nd), s'appuyant sur (Vermette, Gianelloni 2001, Pellemans, 1999), il s'agit de

faire une analyse qualitative en privilégiant la rigueur et l'étude minutieuse des informations recueillies afin d'en extraire le contenu et les idées, pour mieux répondre à la problématique de l'étude et d'obtenir des conclusions plus près de la réalité. Les entretiens, faut-il le rappeler, ont eu lieu avec le directeur général du ministère de l'enseignement supérieur en charge des enseignements, de la recherche et de l'innovation ; le directeur chargé de l'enseignement et de l'innovation à la présidence de l'université de Ndjamena, ainsi que trois doyens et quatre chefs de département des différentes facultés.

Les entretiens portent essentiellement sur les intérêts accordés à la professionnalisation des enseignants-chercheurs et les moyens mis en œuvre pour y arriver :

- Pour ce qui est de la nécessité et de l'intérêt de faire en sorte que les enseignants –chercheurs soient de véritables professionnels, les interviewés à tous les niveaux s'accordent à reconnaître cette nécessité et portent un intérêt particulier à la question d'assurance qualité des enseignements à l'université, comme le déclare l'un d'eux « *il faut avoir des enseignants –chercheurs professionnels pour donner une formation orientée vers la professionnalisation. Cette dernière est incontournable pour toute l'université dans le contexte actuel où l'université doit orienter ses offres vers ce secteur : il faut donc la professionnalisation des enseignants-chercheurs pour être au bénéfice des étudiants pour les rendre plus opérationnels dans le marché de l'emploi* ». Un autre de renchérir : « *lorsqu'on sort avec un diplôme universitaire, cela n'est pas suffisant pour assurer ses enseignements et se faire comprendre des étudiants, c'est pourquoi il est impératif que le ministère de tutelle mette en place un cadre qui peut contribuer à la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs pour les rendre plus professionnels* ». ».
- En ce qui concerne les moyens mis en œuvre pour assurer la professionnalisation des enseignants-chercheurs, les responsables du ministère interrogés ont reconnu qu'il existe une politique, voire une volonté de professionnalisation des enseignants-chercheurs au Tchad, mais en réalité tout ceci n'est pas traduit dans les faits. En effet, il y a un Centre de Pédagogie Universitaire (CPU) qui a été créé depuis mars 2014 par le MINISUP et logé au sein de l'Ecole Normale Supérieure de Ndjamena (ENS/N). Ce centre a pour objectif d'assurer des formations initiales et continues en pédagogie des enseignants-chercheurs du Tchad, et de les accompagner tout au long de leur carrière.

A l'analyse des résultats de ces entretiens, il ressort en réalité ; que rien de concret n'est fait ni au niveau du ministère, ni de l'université pour assurer la professionnalisation des enseignants-chercheurs ; et que tout est resté au niveau de bonnes intentions dans les faits, En effet le CPU en question n'est pas véritablement opérationnel et il est méconnu des responsables des facultés car la plupart de ceux qui ont été interrogés ignorent son existence. Le responsable de ce centre, affirme avoir proposé au ministère de l'enseignement plusieurs fois des programmes de formations à l'intention des enseignants mais que cela n'a jamais été réalisé faute de financement et de mobilisation. Il faut signaler que le CPU est piloté par le seul coordonnateur. Les interrogés reconnaissent que la recherche est privilégiée au détriment de l'enseignement car seules les aptitudes dans le domaine de la recherche

(diplôme dans la spécialité) sont prises en compte lors de recrutement des enseignants universitaires, ainsi que lors des passations de grades et de nominations à des postes de responsabilité. Même si pour les passations de grades, effectuées par le CAMES, le volet enseignement est pris en compte par la durée que le candidat a eu à enseigner, la qualité produite n'est pas réellement évaluée à travers les résultats obtenus.

Présentation et analyse des résultats du questionnaire

Le questionnaire est constitué de deux parties : la première porte sur des questions qui permettent d'identifier le répondant par rapport à sa faculté, son département, la (les) matière(s) qu'il enseigne, ainsi que sa durée dans l'enseignement. Ensuite, la deuxième comporte des questions spécifiques portant sur les critères du recrutement à l'enseignement supérieur, à la passation de grades et à de nominations aux postes de responsabilité, les formations initiales et continues dans le domaine pédagogique, le besoin de la professionnalisation et le souhait à formuler à l'endroit du ministère à ce propos. Les résultats essentiels obtenus se présentent comme suit :

Caractéristiques des répondants

Sur les 7 facultés que comptent l'université de Ndjama, seules cinq (5) d'entre elles (avec plus de 25 départements) ont pu participer à l'enquête, leurs enseignants ont répondu aux questions et nous les retourner. Les autres ne l'ont pas fait parce qu'il n'est pas aisé de retrouver leurs enseignants par le manque de collaboration de leurs doyens et chefs de département, ce malgré l'autorisation d'enquête sollicitée et obtenue de la présidence de l'université de Ndjama. Il est vraiment dommage que pour une étude dont l'objectif est la contribution au développement professionnel des enseignants, ceux-ci rechignent à y contribuer, ce qui dénote de leur manque d'intérêts pour le sujet. Le taux de participation élevé dans certaines facultés (23, 3 % à la FSHS par exemple) est dû à l'implication personnelle des responsables dans la récupération des résultats, L'ensemble des répondants est constitué des maîtres-assistants (36,7%), d'assistants d'université (33,3%) et d'assistants (30 %), aucun enseignant de rang professeur d'université et assimilé ; il est à signaler que les enseignants de cette catégorie sont dévolus généralement à des postes de responsabilité.

Tableau croisé formation pédagogique initiale suivie * formation pédagogique continue suivie

		Formation pédagogique continue suivie		
		OUI	NON	Sans réponse
formation pédagogique initiale suivie	OUI	8	5	1
	NON	4	12	0
Total		12	17	1

Parmi les répondants 84,7 % ont plus de 4 ans dans l'enseignement, dont (20 %) en ont plus de 15 ans Parmi les répondants, il y a 8 qui ont à la fois subi de formation initiale et formation continue en pédagogie, tandis que 5 ont reçu seulement cette formation en initiale et 4 uniquement en continue, 12 d'entre eux n'ont pas reçu une formation pédagogique, ni en initiale, ni en continue. Les enseignants qui ont reçu cette formation professionnelle, étaient au départ des enseignants du secondaire ou du primaire et qui ont évolué en

interne pour devenir par la suite des enseignants universitaires, et aussi des enseignants-chercheurs de la faculté des sciences de l'éducation qui au cours de leur cursus universitaire ont subi des formations dans leur domaine.

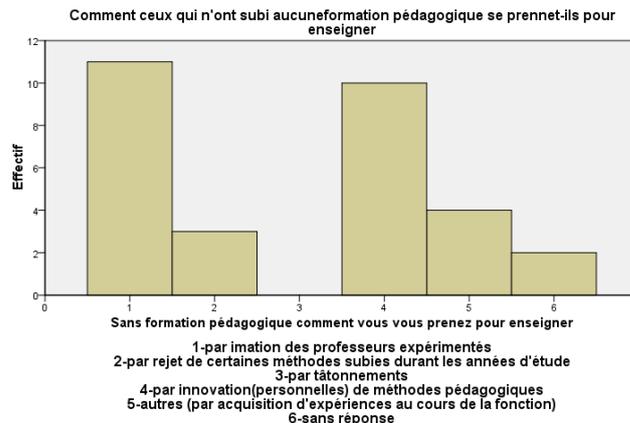


Figure 1.

D'après la figure 1, les répondants qui n'ont pas subi une formation pédagogique, utilisent plusieurs méthodes pour enseigner : 11 d'entre eux déclarent imiter les enseignants expérimentés. En effet, certains enseignants-chercheurs commencent leur carrière comme moniteurs ou assistants et pendant ce moment ils évoluent sous des enseignants plus gradés et expérimentés, alors cela leur permet de s'imprégner des méthodes de leurs maîtres qu'ils mettent en pratique. Tandis que 12 autres arrivent à innover de méthodes personnelles ou capitalisent leurs expériences au cours de la fonction pour assurer leurs enseignements. Aucun d'entre eux n'ose signaler qu'il enseigne par tâtonnements, même si dans la réalité, quand on commence à enseigner sans formation pédagogique, on tâtonne avant de retrouver des repères.

La nécessité d'une formation pédagogique

Un seul des répondants considère que le savoir (la science) peut se transmettre à partir des expériences personnelles de l'enseignant sans une formation pédagogique, sinon la quasi-totalité (29) de ceux-là jugent importante la formation pédagogique pour un enseignant-chercheur afin de mieux assurer ses enseignements. Ils soutiennent leurs propos par diverses justifications suivantes :

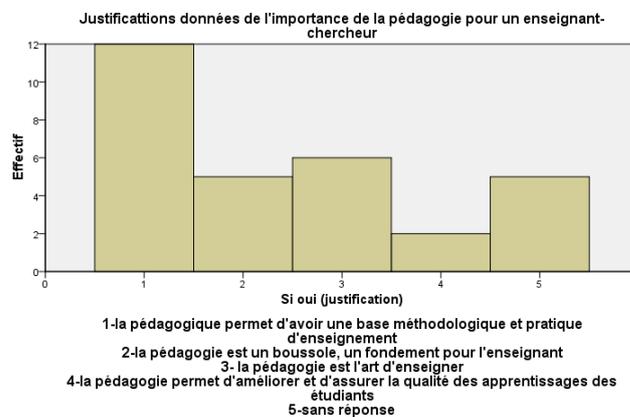


Figure 2.

Selon la figure 2, la plupart des répondants (26) ont justifié l'importance de la pédagogie pour un enseignant-chercheur,

soit par le fait qu'elle constitue une base, un fondement, un boussole, un art pour mieux enseigner, soit parce qu'elle permet d'assurer et d'améliorer les apprentissages des étudiants. L'accent est donc mis sur sa nécessité dans le processus d'enseignement / apprentissage. Vu l'importance évoquée ci-dessus, 29 soit 96,7 % des enquêtés ont souhaité que le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation puisse créer des cadres adéquats de formations et d'accompagnements pédagogiques afin d'outiller les enseignants-chercheurs en vue de mieux guider, faciliter les apprentissages de leurs étudiants. Certains estiment que « *l'enseignement supérieur a besoin de la pédagogie universitaire pour améliorer la qualité des prestations au niveau de ses institutions, car la qualité de l'enseignement/apprentissage en dépend* ». Ou bien ils considèrent qu'un enseignant sans formation pédagogique est « *un forgeron qui frappe tantôt sur l'enclume, tantôt sur le fer* »,

DISCUSSIONS

L'objectif de cet article est d'explorer, au niveau du ministère de l'enseignement supérieur du Tchad et de ses institutions, l'existence d'un cadre institutionnel œuvrant pour la professionnalisation des enseignants-chercheurs considérée comme l'un des facteurs importants pour favoriser la qualité de l'enseignement au supérieur (Corneil, 2015) afin de relever les nombreux défis qui se posent (EGP, 2004 ; Adignekou, 2008). Mais les résultats de cette étude montrent qu'il n'existe pas un cadre bien établi et fonctionnel qui assure cette mission au niveau de l'enseignement supérieur au Tchad. Cela représente, selon la première dimension proposée par Demougeot et Perret (2011, p.3), « *une situation supposée problématique* ». Ainsi, aucune action concrète n'est menée, tant au niveau du ministère qu'au niveau des facultés pour sensibiliser et encourager les enseignants-chercheurs à se professionnaliser

En effet, au cours de l'étude, les responsables du ministère et ceux des facultés, aussi que les enseignants reconnaissent qu'il n'existe pas une réelle politique de professionnalisation des enseignants-chercheurs au Tchad ; cela se traduit par le manque de structures et de cadres réglementaires. L'existence d'un Centre de Pédagogie Universitaire qui ne dispose que d'un seul bureau « emprunté » à l'ENS de Ndjamen, sans un programme ni de contenus de formations précis, et piloté par son seul coordonnateur, ne peut véritablement assurer cette lourde mission. La grande majorité des enseignants-chercheurs interrogés (17) déclarent n'avoir pas subi une formation ni initiale, ni continue en pédagogie. Les recrutements à la fonction enseignante au supérieur, tout comme le changement de grade et les nominations au poste de responsabilité ne se font que sur la base des recherches sans tenir compte de l'enseignement. Or selon les recommandations de l'UNESCO (2015), il faut qu'il y ait un équilibre entre la recherche et l'enseignement, les deux doivent aller de pair, les politiques universitaires doivent accorder de l'intérêt à la formation et au perfectionnement des enseignants-chercheurs. A propos de cet équilibre entre la recherche et l'enseignement, l'EGP(2014) signale que l'absence de la reconnaissance des activités pédagogiques des enseignants-chercheurs est à la base de l'incohérence profonde dans le système d'enseignement supérieur. Quant à De Ketele, il émet des inquiétudes selon lesquelles le fait que « *les classements internationaux ne se basent que sur les productions scientifiques peut provoquer*

des évolutions des politiques et des stratégies managériales des autorités universitaires axées sur les indicateurs des classements internationaux au détriment des fonctions d'enseignement et de services, et négliger ainsi la formation de l'intellectuel auquel est liée la fonction de veille et d'éveil dont l'humanité a tant besoin ». De Ketele (2010, p.8)

Pourtant, l'ensemble des responsables et des enseignants consultés reconnaissent la nécessité d'une formation professionnelle, considérée par eux comme une boussole, un guide, un fondement, un outil, etc., pour mieux assurer les enseignements et prendre en charge les étudiants en vue d'un meilleur apprentissage. C'est ce que certains expriment en des termes suivants : « *la formation pédagogique donne des orientations et constitue aussi un guide pour l'enseignant de bien faire son métier.* » ; « *la pédagogie donne de soubassement à un enseignant pour être méthodique dans la pratique de son métier* », etc. Cette manifestation d'intérêt montre que la deuxième dimension retenue est aussi vérifiée ici : il y a donc « *une situation désirée idéale* », c'est-à-dire qu'il y a un besoin réel de formations et d'accompagnement pédagogiques des enseignants du supérieur au Tchad.

Dans ces conditions, comment faire pour que la troisième dimension qu'est « *un cadre général collectif de changement* » puisse être instaurée, autrement dit, qu'est-ce que le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation du Tchad et ses institutions universitaires doivent faire pour favoriser la professionnalisation des enseignants-chercheurs afin d'emprunter la voie de performance et de l'excellence s'ils veulent « *survivre* » dans ce monde hautement compétitif (Adignekou, 2010). Pour EGP (2004), il est indispensable de repenser l'action des enseignants-chercheurs, afin qu'ils puissent mieux accompagner les étudiants dans leurs apprentissages, en étant formés pédagogiquement après le doctorat, et tout au long de leur carrière. Et Conneil (2015), de renchérir : pour que les enseignants-chercheurs soient professionnellement qualifiés, ils doivent avoir la maîtrise de leur spécialité et posséder des compétences pédagogiques. Il revient donc au ministère de l'enseignement supérieur qui est le régulateur de ce secteur de mettre au point des stratégies structurelles et organisationnelles afin de relever ce défi, car il est du devoir de l'Etat d'élaborer, d'organiser et d'encadrer des programmes scolaires sur des bases d'efficacité avec des critères stables (Houssaye, 2019), afin d'obtenir le type d'enseignants souhaités.

Conclusion : suggestions pour renforcer le CPU et organiser formations et accompagnements pédagogiques des enseignants-chercheurs

Il ressort de cette étude que la problématique de la professionnalisation des enseignants-chercheurs au Tchad reste posée, pourtant ceux-ci en expriment le besoin. Pour cela nous suggérons donc au MINISUP de passer à des actions concrètes suivantes au lieu de continuer à rester au niveau des projets et des propositions

- La restructuration, en premier lieu, du Centre Pédagogique Universitaire (CPU) qui a pour vocation la formation pédagogique des enseignants-chercheurs, mais qui n'est pas doté de moyens humains, matériels et financiers pour assurer ce rôle. Il s'agit donc d'en faire un Centre national piloté par une équipe étoffée de professionnels, avec un cadre de référence, des programmes bien définis, et sous le

contrôle effectif du ministère avec ses démembrements dans toutes les institutions universitaires. Car comme le soulignent Demougeot et Perret (2011), il est difficile pour un centre de pédagogie universitaire, en l'absence de cadre de référence, de créer un projet institutionnel de développement professionnel des enseignants universitaires ;

- La dotation du CPU d'un programme et de modules optionnels ou d'unités d'enseignements libres pouvant être suivis dès les premier et deuxième cycles universitaires, par les étudiants destinés à la fonction enseignante, et aussi en formation continue par les enseignants qui sont déjà sur le terrain. Ceci doit avoir pour fondements théoriques le constructivisme et le socioconstructivisme (Bécharde 2001). En effet, la conception de nouvelles pratiques pédagogiques dynamiques et efficaces pour assurer des apprentissages de qualité et l'acquisition des compétences afin de faire face aux défis éducationnels, scientifiques et socio-économiques, est au centre des débats dans la plupart des universités ces dernières années (Karima, 2021). Celles-ci doivent être basées sur les méthodes actives qui mettent au centre l'étudiant considéré comme acteur et co-constructeur de ses connaissances ; et relègue l'enseignant au rang de guide, de facilitateur, d'activateur, etc. Loiola et Tardif (2001) mettent l'accent sur la relation entre la pratique enseignante et la réflexion sur l'enseignement.

Ces programmes doivent prendre en compte les innovations concernant l'utilisation des TICE, incluant l'apprentissage par ordinateur, les programmes multimédia, l'utilisation de l'Internet et les simulations, car les innovations pédagogiques requièrent un supplément de travail qui force les enseignants à acquérir de nouvelles habiletés. Les progrès numériques doivent être la clé d'une pédagogie nouvelle et d'une organisation de l'enseignement supérieur rénovée (Bécharde, 2001 ; Mahamat, 2020 ; EGP, 2014). Pour que cela puisse réussir, il faut donc une bonne politique de l'Etat sur l'amélioration de la fourniture en énergie électrique et en internet, aussi de voir en rabais leur coût, car le Tchad reste le seul pays au monde où l'accès reste difficile à ces deux biens de consommation considérés comme un luxe, avec des prix hors portée pour la majorité et distribués de façon très irrégulière ;

- La motivation et la sensibilisation par le MINSUP, à travers les structures relevant du CPU, des responsables des universités à tous les niveaux (présidents, doyens et chefs de département), comme le suggère Ng'ethe (2003), à contribuer à l'éclosion de l'innovation pédagogiques en incitant les enseignants-chercheurs à essayer d'autres approches et à prendre plus de risque dans des investigations de nouveaux cours et de nouvelles méthodes. Qu'ils élaborent un environnement propice à l'innovation en défendant l'innovation, mobilisant les ressources pour l'innovation, et en encourageant les universités à devenir plus réceptives et responsables. Pour cela il peut utiliser les stratégies suivantes :

- Organiser de forum ayant pour thème : « innovation », avec des sous-thèmes : « définition » du concept innovation », « innovation pour quoi faire », « quel genre d'innovations pour l'Afrique », etc.
- Améliorer les conditions générales de travail des enseignants-chercheurs afin de canaliser leurs énergies créatrices dans la direction des innovations, car on ne

peut pas s'attendre à avoir des innovations dans le domaine de l'enseignement dans un contexte où la lutte pour la survie est exacerbée. Les enseignants sont réticents aux innovations, ils ne veulent pas perdre leurs temps à expérimenter de nouvelles méthodes, à expérimenter de nouvelles approches lorsqu'ils manquent de stimulants matériels, de moyens financiers, techniques et logistiques nécessaires pour assurer leur mission (Ng'ethe, 2003 ; Karima, 2021).

- Organiser les enseignants-chercheurs par groupes disciplinaires ou interdisciplinaires car « *un facteur déterminant dans une culture pédagogique d'innovation est la collaboration entre les pairs, regroupés dans de sous-disciplines ou par programme, et qui peuvent interagir et confronter leurs points de vue tant sur l'apprentissage, sur l'enseignement que sur les matériels didactiques* ». (Bécharde, 2001, p.22).
- Instaurer des primes de reconnaissance d'innovations dans l'enseignement.
- Ouvrir une Page web sur les innovations dans les universités tchadiennes, voire africaines afin d'encourager le partage de l'information dans ce domaine.
- La prise en compte de l'investissement pédagogique dans la valorisation de la carrière. En effet, beaucoup d'auteurs considèrent que la reconnaissance de l'enseignement et de l'innovation pédagogique dans la promotion des carrières des enseignants universitaires constitue l'un des leviers importants pour la promotion des innovations pédagogiques (Bécharde 2001 ; Demougeot *et al.*, 2011). Et comme le recommande l'EGP (2014), il faut repenser le rôle, les modalités, la place et le rôle de la qualification, en valorisant ou en rendant obligatoire la démarche réflexive sur l'activité pédagogique dans la carrière des enseignants-chercheurs. Il est même suggéré que des mises en situation d'enseignement peuvent constituer des épreuves pour juger de la capacité des candidats à expliquer des notions, à animer les enseignements et à évaluer, ce par un jury mixte composé des membres issus de la discipline et ceux des sciences de l'éducation.

Nous sommes amené à pousser plus loin notre réflexion en disant qu'il est tant que, les universitaires africaines conçoivent des innovations pédagogiques adaptées aux réalités locales : la façon dont on éduquait jadis les plus jeunes ; il s'agit, comme le demande Ng'ethe (2003), de puiser les connaissances indigènes dans certains domaines tels que : les arts, la médecine, l'agriculture, la culture, etc. car il est difficile de se développer avec ces innovations pédagogiques « importées » qui tiennent compte de la culture des autres.

RÉFÉRENCES

1. Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601–621. <https://doi.org/10.7202/029510ar>
2. Bécharde, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281. <https://doi.org/10.7202/009933ar>

3. De Ketele, J-M. « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 21 septembre 2020. URL:<http://journals.openedition.org/rfp/2168> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
4. Demougeot-Lebel, J. & Perret ; C. (2011). « Qu’attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d’accompagnement pédagogiques ? », *Revue internationale pédagogique de l’enseignement supérieur*(en ligne), 27(1), mis en ligne le 20 juin 2020, consulté le 08 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ripes456> ;DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.456>
5. Conneil, J.(2015). Maintenir la professionnalisation de l’enseignement supérieur au fonctionnement du contenu. Document d’information en vue de la 12^e session du Comité conjoint OITUNESCO d’experts sur l’application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART).
6. Cros, F. et Adamczewski, G. (1996). *L’innovation en éducation et en formation*. Bruxelles: De Boeck. Université et INRP.
7. Cros, F. (1997). L’innovation en éducation et formation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
8. Cros, F. (2000). L’innovation en formation. Considérations épistémologiques et historiques. *Actualité de la formation permanente*, 166, 45-49.
9. De Clercq, M., Wouters, P., Frenay, M. et Raucant, B. (2009). Le recensement, l’évaluation et l’analyse de dispositifs de pédagogie active dans l’enseignement universitaire. AERF Bordeaux. <http://hdl.handle.net/2078.1/217846>
10. Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2020). Pour innover en pédagogie universitaire, faut-il rejeter ou améliorer l’enseignement magistral ? *Enjeux et société*, 7(2), 129-155. <https://doi.org/10.7202/1073363ar>
11. Karima, A., D. (2021). Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants : enjeux et perspectives. *Multilinguales* [En ligne], Numéro spécial, mis en ligne le 15 décembre 2021, consulté le 09 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/7937>;DOI:<https://doi.org/10.4000/multilinguales.7937>
12. Houssaye, J. (2019). Pédagogie et science de l’éducation : pas facile. Les sciences de l’éducation – pour l’ère nouvelle. Vol.59 ; p.11- 47. ARESE/CIRNEF.
13. Loiola, F. et Tardif, M. (2001). Formation des professeurs d’université et conceptions de l’enseignement. *Revue des sciences de l’éducation*. Vol. 27, n02, P.305-326.
14. Mahamat, A. (2020). « Technologies de l’Information et de la Communication (TIC) et changements induits dans les pratiques et les discours des enseignants-chercheurs des universités au Cameroun ». *Revue Camerounaise des Sciences de l’Education* (RECASE), Volume 1, pp. 124-147.
15. Martinand, J-P. (2016). Pédagogie et didactique dans l’enseignement supérieur. Fun MOOC. <https://lms.fun-mooc.asset>
16. Mpevo Mpolo, A. (2010). Compte rendu (Bédard, D. et Béchard, J-P. (2009). Innover dans l’enseignement supérieur. Paris. France : Presses universitaires de France). *Revue des sciences de l’éducation*, 36(1), 269-270. <https://doi.org/10.7202/043995ar>
17. Ng’ethe, N. (2003). Amélioration en matière d’innovation dans l’enseignement supérieur : innovation dans les universités en Afrique Sub-Saharienne. Etude réalisée pour une Conférence Régionale de Formation. Association des universités africaines. Ghana.
18. Rapport de la Commission européenne (2013). Améliorer la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage dans les établissements d’enseignement supérieur en Europe. Groupe d’experts de haut niveau sur la modernisation de l’enseignement supérieur, UE,
19. Peraya, D. (2016). « Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d’actualité », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 10 | 2015, mis en ligne le 20 février 2016, consulté le 02 février 2023. URL: <http://journals.openedition.org/dms/1094> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.1094>
