

OBSTACLES A LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DANS LES LYCEES ARABES DE OUARA

Mahamat Atalib ADOUM HAMEDY

École Normale Supérieure d'Abéché

mahamatatalib82@gmail.com

Esaïe Yallah WAÏDOU

Université de N'Djaména

esaienaidou@yahoo.fr

Hassan Moussa AL-WALI

École Normale Supérieure de N'Djaména

Résumé

Cette étude examine les obstacles à la formation continue des enseignants dans les lycées arabes du Département de Ouara, à partir du cas de la ville d'Abéché. Elle s'inscrit dans une réflexion sur le développement professionnel des enseignants et sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans un contexte marqué par des contraintes administratives, organisationnelles et pédagogiques. L'objectif est d'identifier les principaux freins qui limitent l'efficacité des dispositifs de formation continue. L'enquête repose sur une approche quantitative descriptive et analytique. Un questionnaire structuré a été administré à un échantillon aléatoire de 30 enseignants, représentant 17,3% de la population cible. Les données ont été traitées au moyen des effectifs, des pourcentages, des moyennes et des écarts-types. Les résultats montrent un niveau global élevé d'obstacles à la formation continue, avec une moyenne générale de 2,51. Les difficultés les plus marquées concernent la planification des formations (2,58), le contenu des programmes (2,57) et les aspects administratifs (2,52). Les contraintes liées au temps et au lieu (2,42) ainsi qu'à l'évaluation (2,47) apparaissent à un niveau modéré, mais restent significatives dans l'expérience des enseignants. L'inadéquation des objectifs de formation avec l'évolution de la profession enseignante constitue l'obstacle le plus saillant (2,77). Ces résultats montrent que les difficultés observées relèvent d'un ensemble de contraintes interdépendantes. L'étude conclut à la nécessité de reconfigurer les dispositifs de formation continue en s'appuyant sur l'analyse des besoins, la participation des enseignants, l'actualisation des contenus et la transparence de l'évaluation.

Mots-clés : formation continue, développement professionnel, enseignants, lycées arabes, ouara.

Abstract

This study examines the obstacles to in-service teacher training in Arabic secondary schools in the Department of Ouara, with a focus on the city of Abéché. It is part of a broader reflection on teacher professional development and on improving the quality of education in a context shaped by administrative, organizational, and pedagogical constraints. The objective is to identify the main factors that limit the effectiveness of in-service training programs. The study adopts a descriptive and analytical quantitative approach. A structured questionnaire was administered to a random sample of 30 teachers, representing 17.3% of the target population. Data were processed using frequencies, percentages, means, and standard deviations. The findings show an overall high level of obstacles to in-service training, with a general mean of 2.51. The most significant difficulties concern training planning (2.58), program content (2.57), and administrative aspects (2.52). Constraints related to time and place (2.42), as well as evaluation (2.47), appear at a moderate level but remain significant in teachers' professional experience. The mismatch between training objectives and changes in the teaching profession appears to be the most salient obstacle (2.77). These results show that the observed difficulties stem from a set of interrelated constraints. The study concludes that in-service training schemes need to be redesigned through needs assessment, teacher participation, updated content, and transparent evaluation procedures.

Keywords: in-service training, professional development, teachers, Arabic secondary schools, Ouara.

1. Introduction

La formation continue des enseignants occupe aujourd'hui une place centrale dans les politiques d'amélioration de la qualité de l'éducation. Elle favorise l'actualisation des savoirs professionnels, le renforcement des compétences pédagogiques et l'ajustement des pratiques aux évolutions curriculaires, institutionnelles et sociales du métier (Day, 1999 : 15-18 ; Guskey, 2002 : 383-385 ; Desimone, 2009 : 183-186).

Dans cette perspective, le développement professionnel ne peut être réduit à une succession de sessions ponctuelles. Il renvoie à un processus continu d'apprentissage, de réflexion sur l'action, de collaboration et de transformation des pratiques, dans lequel les enseignants construisent progressivement leurs compétences et leur identité professionnelle (Opfer et Pedder, 2011 : 379-382 ; Fullan, 2007 : 65-71).

Les travaux plus récents sur la formation des enseignants montrent également qu'un dispositif efficace doit être centré sur les besoins réels du terrain, articulé aux contenus enseignés, soutenu par l'institution et évalué selon ses effets sur les pratiques. Lorsqu'elle est déconnectée des conditions d'exercice, la formation continue tend à produire peu de changements durables dans les établissements scolaires (Al-Fadala, 2022 ; Issa, 2021 : 60-66).

Dans les systèmes éducatifs fragiles, cette fonction devient encore plus stratégique. La formation continue agit à la fois comme instrument de régulation, de soutien à la réforme et de réduction des écarts de compétences entre les enseignants, particulièrement lorsque les profils de recrutement sont hétérogènes et que les ressources institutionnelles restent limitées (Tadmour, 2013 : 41-45 ; Mahamat et Al-Moubarak, 2010 : 22-27).

Au Tchad, et plus spécifiquement dans les lycées arabes du Département de Ouara, les discours des enseignants signalent toutefois des limites persistantes quant à la régularité, à la pertinence et à l'efficacité des actions de formation. Cette situation interroge la capacité réelle des dispositifs existants à soutenir durablement le développement professionnel du personnel enseignant.

Le présent article vise ainsi à identifier et à analyser les obstacles à la formation continue dans ce contexte précis. Il cherche, à partir des perceptions exprimées par les enseignants, à mettre en évidence les dimensions administratives, organisationnelles, pédagogiques et évaluatives qui freinent la professionnalisation continue, afin de proposer une lecture plus cohérente des difficultés observées.

2. Problématique et objectifs de l'étude

La littérature spécialisée montre qu'une formation continue efficace repose sur plusieurs conditions complémentaires : une inscription dans la durée, une cohérence avec les contenus disciplinaires, un ancrage dans les problèmes concrets du terrain et

une participation active des enseignants à la définition des besoins et à la conduite des dispositifs (Desimone, 2009 : 183-186 ; Day, 1999 : 39-44).

Or, dans les lycées arabes du Département de Ouara, les enseignants expriment des réserves récurrentes à l'égard des formations qui leur sont proposées. Ces réserves portent non seulement sur l'organisation matérielle des sessions, mais aussi sur la pertinence des contenus, la faible valorisation institutionnelle de la formation et l'insuffisance des mécanismes d'évaluation.

Dans ce contexte, la problématique peut être formulée de la manière suivante : quels sont les principaux obstacles à la formation continue des enseignants dans les lycées arabes du Département de Ouara, tels qu'ils sont perçus par les enseignants eux-mêmes ?

L'objectif général de cette étude est d'analyser ces obstacles afin de dégager des pistes d'amélioration des politiques et des dispositifs de formation. De façon spécifique, il s'agit d'identifier les obstacles administratifs, d'examiner ceux liés à la planification, d'analyser les difficultés relatives au contenu, de décrire les contraintes associées au temps et au lieu, puis d'étudier celles qui concernent l'évaluation.

3. Cadre théorique et conceptuel

Le cadre théorique mobilisé dans cette étude repose d'abord sur les travaux de Day, pour qui le développement professionnel des enseignants s'inscrit dans une logique d'apprentissage continu tout au long de la carrière. Cette perspective insiste sur le caractère évolutif de la compétence enseignante et sur la nécessité d'un accompagnement permanent des acteurs éducatifs (Day, 1999 : 2-6).

Les analyses de Guskey complètent cette approche en montrant que l'efficacité de la formation continue doit être appréciée non seulement à partir de la satisfaction des participants, mais surtout

en fonction de ses effets sur les pratiques, les conditions de travail et les apprentissages des élèves (Guskey, 2002 : 383-390).

Desimone met quant à elle l'accent sur les caractéristiques essentielles des programmes efficaces : la cohérence entre objectifs et pratiques, l'orientation vers des contenus pertinents, la durée des activités et la participation active des enseignants. Une formation qui néglige ces dimensions risque de produire un faible impact sur les transformations professionnelles attendues (Desimone, 2009 : 183-188).

Dans une perspective plus systémique, Opfer et Pedder considèrent l'apprentissage professionnel comme le produit d'interactions entre l'enseignant, l'établissement et le système éducatif. Selon eux, la qualité d'un dispositif de formation dépend de la manière dont ces niveaux interagissent pour créer ou, au contraire, entraver les possibilités d'apprentissage professionnel (Opfer et Pedder, 2011 : 379-401).

Enfin, Fullan rappelle que toute réforme éducative reste dépendante de ses conditions de mise en œuvre. La réussite du changement suppose l'existence de ressources suffisantes, de mécanismes de coordination, de formes d'adhésion des acteurs et de conditions réalistes d'application (Fullan, 2007 : 65-82).

À partir de ces apports, les obstacles à la formation continue peuvent être regroupés ici en cinq axes : administration, planification, contenu, temps et lieu, évaluation. Cette structuration rejoint la typologie proposée par Issa, qui met en évidence le caractère multidimensionnel et interdépendant des freins à la professionnalisation continue des enseignants (Issa, 2021 : 60-66).

4. Méthodologie

Cette recherche adopte une approche quantitative descriptive et analytique. Elle vise à décrire et à interpréter les perceptions des enseignants concernant les obstacles à la formation continue dans les lycées arabes du Département de Ouara.

La population cible comprend l'ensemble des enseignants de ces établissements, soit 173 personnes. L'étude repose sur un échantillon aléatoire simple de 30 enseignants, représentant 17,3 % de la population étudiée. Ce choix répond à une visée exploratoire et descriptive : il permet de documenter les perceptions recueillies sans prétendre à une généralisation statistique forte à l'ensemble de la population.

L'outil de collecte est un questionnaire structuré en cinq axes : administration, planification, contenu, temps et lieu, évaluation. Chaque axe comporte six items cotés sur une échelle de Likert à trois modalités : obstacle important, obstacle moyen et obstacle inexistant. Avant son administration, le questionnaire a été soumis à une validation de contenu par des spécialistes en administration et planification éducatives afin d'en apprécier la clarté, la pertinence et l'adéquation aux objectifs de l'étude.

L'administration du questionnaire s'est déroulée directement auprès des enseignants concernés, dans leurs établissements, selon des modalités identiques pour l'ensemble des répondants. Les données ont ensuite été codées, vérifiées et saisies pour traitement statistique. L'analyse a mobilisé des statistiques descriptives, notamment les effectifs, les pourcentages, les moyennes et les écarts-types, afin d'établir la hiérarchie des obstacles perçus.

Pour l'interprétation descriptive, une moyenne supérieure ou égale à 2,50 a été considérée comme traduisant un niveau élevé d'obstacles, tandis qu'une moyenne inférieure à ce seuil a été interprétée comme un niveau modéré. Ce seuil conventionnel est utilisé ici comme repère de lecture comparative entre les axes et non comme critère de signification statistique.

Sur le plan éthique, les répondants ont été informés de l'objet de l'enquête et de l'usage scientifique des données recueillies. Les réponses ont été traitées de manière confidentielle et analysées sous une forme agrégée.

5. Présentation et analyse des résultats

Tableau 1. Répartition sociodémographique des enquêtés (n = 30)

Variable	Catégorie	Nombre	Pourcentage (%)
Sexe	Masculin	23	76,67
	Féminin	7	23,33
Diplôme	Licence	26	86,67
	DESS	3	10,00
	Master	1	3,33
Années d'expérience	1 à 5 ans	15	50,00
	5 à 10 ans	6	20,00
	Plus de 10 ans	9	30,00
Total		30	100,00

Source : enquête de terrain, 2026.

Tableau 2. Synthèse des obstacles à la formation continue par axe (n = 30)

Axe	Moyenne	Écart-type	Niveau descriptif	Obstacle principal
Administration	2,52	0,63	Élevé	Lien faible entre formation et promotions (2,73)
Planification	2,58	0,61	Élevé	Non-respect des plans de formation (2,67)
Contenu	2,57	0,64	Élevé	Objectifs peu adaptés

				aux évolutions des pratiques (2,77)
Temps et lieu	2,42	0,64	Modéré	Absence de consultation sur le moment (2,60)
Évaluation	2,47	0,68	Modéré	Favoritisme et népotisme (2,60)
Échelle globale	2,51	0,65	Élevé	Objectifs peu adaptés aux évolutions modernes (2,77)

Source : enquête de terrain, 2026.

La présentation des résultats s'organise en deux temps. Le premier porte sur les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon, tandis que le second examine la hiérarchie des obstacles à la formation continue à partir du tableau de synthèse. L'échantillon se compose de 23 hommes, soit 76,67 %, et de 7 femmes, soit 23,33 %. Cette distribution suggère une faible féminisation du corps enseignant dans les lycées arabes concernés. Du point de vue du diplôme, 86,67 % des répondants sont titulaires d'une licence, 10 % d'un DESS et 3,33 % d'un master. Enfin, la moitié des enquêtés disposent d'une ancienneté comprise entre 1 et 5 ans, ce qui traduit la présence importante de jeunes enseignants dans le système.

Ces données sociodémographiques sont importantes pour l'interprétation des résultats. Un corps enseignant majoritairement jeune et peu stabilisé peut exprimer des attentes plus fortes en matière d'accompagnement professionnel, de clarification des parcours et de soutien institutionnel. La formation continue prend alors une valeur stratégique non seulement pour l'amélioration des pratiques, mais aussi pour la consolidation de l'identité professionnelle.

Le tableau de synthèse montre que la moyenne globale des obstacles s'élève à 2,51. Cette valeur indique une perception globalement élevée des difficultés liées à la formation continue. Trois axes se distinguent nettement : la planification, avec une moyenne de 2,58, le contenu, avec 2,57, et l'administration, avec 2,52. Les dimensions relatives au temps et au lieu, avec 2,42, ainsi qu'à l'évaluation, avec 2,47, apparaissent à un niveau modéré, bien qu'elles demeurent importantes dans l'expérience des enseignants. La planification apparaît comme l'axe le plus critique. Le non-respect des plans de formation lors de leur exécution, dont la moyenne atteint 2,67, traduit une rupture entre la programmation et la mise en œuvre effective. Cette rupture peut être interprétée comme le signe d'une gouvernance peu stabilisée, dans laquelle les décisions prises en amont ne se traduisent pas de manière cohérente sur le terrain. À cela s'ajoutent le manque de motivation matérielle et morale et la faible consultation des acteurs concernés, ce qui fragilise davantage la confiance dans le dispositif.

Le contenu de la formation constitue le deuxième pôle de difficultés majeures. L'item le plus élevé de l'ensemble du questionnaire concerne l'inadéquation des objectifs de formation avec l'évolution contemporaine des pratiques enseignantes, avec une moyenne de 2,77. Ce résultat montre que les enseignants ne contestent pas l'idée même de se former ; ils questionnent plutôt la pertinence des savoirs et des compétences qui leur sont proposés. Lorsque les programmes ne répondent ni aux besoins du métier ni aux défis émergents, la formation perd sa valeur de soutien à la professionnalisation.

L'axe administratif, avec une moyenne de 2,52, révèle quant à lui une faiblesse de la reconnaissance institutionnelle de la formation continue. Le manque de lien entre formation et promotions, évalué à 2,73, est particulièrement révélateur. Il suggère que les enseignants perçoivent la formation comme une activité sans retombée concrète sur leur carrière, ce qui peut réduire l'engagement, la motivation et l'investissement dans les dispositifs proposés.

Les dimensions du temps et du lieu, bien que classées au niveau modéré, méritent une attention particulière. L'absence de consultation sur le choix du moment de la formation, avec une moyenne de 2,60, indique que la question organisationnelle est au cœur de la perception des enseignants. Lorsque les sessions sont programmées sans tenir compte des contraintes du travail réel, elles risquent d'être vécues comme une surcharge plutôt que comme une opportunité de développement.

L'évaluation, avec une moyenne de 2,47, présente aussi un visage problématique. Le favoritisme et le népotisme, notés à 2,60, affaiblissent la légitimité des procédures d'appréciation. Cette perception ne renvoie pas uniquement à un déficit technique ; elle touche également à la confiance institutionnelle. En l'absence de critères objectifs et de méthodes rigoureuses, l'évaluation ne joue plus son rôle de régulation et d'amélioration continue.

Pris ensemble, ces résultats montrent que les obstacles à la formation continue ne sont pas isolés. Ils forment un système de contraintes interdépendantes : une planification déficiente compromet la qualité des contenus ; des contenus peu actualisés réduisent l'intérêt professionnel ; une faible reconnaissance administrative décourage l'engagement ; des modalités organisationnelles inadéquates et une évaluation contestée fragilisent l'ensemble du dispositif. L'analyse descriptive met ainsi en lumière un problème systémique plus qu'une simple insuffisance ponctuelle.

6. Discussion des résultats

Les résultats obtenus confirment d'abord que le développement professionnel des enseignants exige des dispositifs cohérents, continus et institutionnellement reconnus. Dans le contexte de Ouara, la perception élevée des obstacles montre que la formation continue reste encore insuffisamment structurée comme un levier durable de professionnalisation, ce qui rejoint les analyses de Day (1999 : 15-20) et de Guskey (2002 : 386-389).

La prédominance des difficultés liées à la planification renvoie à l'importance de la cohérence entre programmation, besoins réels et mise en œuvre. Desimone (2009 : 183-188) souligne précisément qu'un développement professionnel efficace suppose une organisation stable, articulée aux attentes du terrain et soutenue par une participation active des enseignants. Le non-respect des plans de formation et la faible concertation observés ici traduisent donc moins un simple problème logistique qu'un déficit de gouvernance pédagogique.

Le poids des obstacles liés au contenu prolonge cette lecture. L'inadéquation des objectifs de formation avec l'évolution du métier indique que certaines offres restent éloignées des enjeux actuels de la pratique enseignante. Cette observation concorde avec les travaux de Ghawy (2008 : 112-118) et d'Al-Fadala (2022), selon lesquels l'actualisation des contenus constitue une condition décisive de l'efficacité des formations continues.

L'axe administratif met en lumière une faible reconnaissance institutionnelle de la formation. Lorsque la participation aux sessions n'est pas clairement reliée à la progression professionnelle, à la valorisation des compétences ou à des bénéfices administratifs tangibles, l'engagement des enseignants tend à s'affaiblir. Sous cet angle, les résultats corroborent l'idée de Guskey selon laquelle la perception d'utilité conditionne fortement l'appropriation des dispositifs de développement professionnel.

Les dimensions du temps, du lieu et de l'évaluation complètent l'analyse en révélant que les conditions pratiques de mise en œuvre

influencent directement l'adhésion des enseignants. Fullan (2007 : 73-82) rappelle qu'une réforme éducative, même pertinente sur le plan conceptuel, échoue souvent lorsqu'elle ne tient pas compte des contraintes réelles d'application. L'absence de consultation sur les horaires, ajoutée à la perception de favoritisme dans l'évaluation, fragilise ainsi la crédibilité de l'ensemble du système. Pris ensemble, ces résultats confirment le caractère systémique des obstacles déjà mis en évidence par Opfer et Pedder (2011 : 389-395) et par Issa (2021 : 61-67). Les difficultés de planification, de contenu, d'administration, d'organisation et d'évaluation ne fonctionnent pas séparément ; elles se renforcent mutuellement et limitent la capacité transformatrice de la formation continue. Dans le contexte des lycées arabes de Ouara, ces constats invitent à dépasser une réponse strictement technique. L'amélioration de la formation continue passe par une analyse plus fine des besoins, une meilleure participation des enseignants, une actualisation des contenus, une reconnaissance institutionnelle plus lisible et des procédures d'évaluation plus transparentes. C'est à cette condition que la formation peut devenir un véritable instrument d'amélioration des pratiques et de consolidation de la qualité éducative.

7. Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'identifier et d'analyser les obstacles à la formation continue des enseignants dans les lycées arabes du Département de Ouara. Les résultats montrent que les difficultés perçues se concentrent principalement autour de la planification, du contenu et de l'administration, tandis que les questions de temps, de lieu et d'évaluation demeurent également significatives dans l'expérience professionnelle des enseignants. L'analyse met en évidence le caractère systémique de ces obstacles. Elle montre que les insuffisances observées ne relèvent pas d'un facteur isolé, mais d'un ensemble de contraintes institutionnelles, pédagogiques, organisationnelles et évaluatives qui se renforcent

mutuellement et réduisent l'efficacité des dispositifs de formation continue.

Dans cette perspective, l'amélioration de la formation continue suppose une reconfiguration des dispositifs sur des bases plus participatives, plus cohérentes et plus transparentes. Une telle orientation implique notamment une meilleure analyse des besoins, une actualisation régulière des contenus, une organisation compatible avec les réalités du travail enseignant, une évaluation crédible et une reconnaissance institutionnelle plus explicite des efforts de formation.

Ainsi conçue, la formation continue pourrait devenir un levier durable de professionnalisation des enseignants et de renforcement de la qualité de l'éducation dans les lycées arabes du Département de Ouara.

Références bibliographiques

AL-AJAZ F. A., 2004. « Évaluation des formations continues pour les enseignants du secondaire du point de vue des enseignants et des inspecteurs pédagogiques dans les Départements de Gaza », communication présentée à la 16e Conférence scientifique de l'Association égyptienne de curricula et des méthodes d'enseignement, 21-22 juillet.

AL-FADALA F., 2022. Formation continue, Institut arabe de planification.

AL-FAQI A. M. F., 1994. Administration scolaire contemporaine, Publications de l'Université Garyounis.

DAY Christopher, 1999. Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning, Routledge.

DESIMONE Linda M., 2009. « Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures », Educational Researcher, 38(3), pp. 181-199.

FULLAN Michael, 2007. The New Meaning of Educational Change, 3e éd., Teachers College Press.

GHAWY D., 2008. Développement professionnel continu des enseignants par l'apprentissage à distance, thèse de doctorat non publiée, Université d'Algérie.

GUSKEY Thomas R., 2002. « Professional Development and Teacher Change », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), pp. 381-391.

ISSA A. S., 2021. « Obstacles à la formation continue des enseignants du primaire et du secondaire : perceptions des enseignants », *Revue de l'Université de Benghazi*, 34(1), pp. 55-74.

MAHAMAT A.-T. et AL-MOUBARAK A.-S., 2010. Comment rendre la formation agréable, Bureau arabe du savoir.

OPFER V. D. et PEDDER D., 2011. « Conceptualizing Teacher Professional Learning », *Review of Educational Research*, 81(3), pp. 376-407.

RAPPORT DE L'INSPECTION NATIONALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA PROMOTION CIVIQUE DU DÉPARTEMENT DE OUARA, 2025/2026.

TADMOUR R. O., 2013. Méthodes d'enseignement et outils d'évaluation pédagogique, Bibliothèque contemporaine.

ZAHRAN I. H. R., 2016. « Élaboration de programmes de formation continue pour les enseignants du primaire et du secondaire en fonction de leurs besoins », *Revue de la Faculté d'éducation, Université Al-Azhar*, 171(4), pp. 145-176.