

Article original

La mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences au Tchad : cas des quelques écoles primaires dans la ville d'Abéché

ABAYA Mahamat Ahmat^{1*}, *KOSMADJI Merci*²

1. École Normale Supérieure d'Abéché (Tchad),

2- École Normale Supérieure de N'Djamena (Tchad),

***Auteur correspondant**, E-mail : abayamahamat@gmail.com

Article soumis le 02/05/2020, accepté le 07/12/2020 et publié le 15 /01/2021

Résumé : Le présent article traite de l'introduction dans le système éducatif tchadien d'une nouvelle approche pédagogique appelée « Approche par Compétence ». Les examens de terrain s'appuient sur l'exploitation des données empiriques collectées auprès des acteurs (les administrations scolaires, les enseignants et les élèves). Il ressort que le choix de l'APC comme paradigme pédagogique au Tchad relève de la volonté des pouvoirs publics d'offrir une éducation de qualité à sa jeunesse afin de lui donner les moyens nécessaires pour relever les défis de développement au XXI^e siècle. Le pays peine encore à rejoindre le peloton de tête en Afrique subsaharienne, en termes d'offres d'éducation qualitative et quantitative. Le taux d'abandon et de redoublement dans le cycle primaire montre à suffisance qu'un gouffre important reste à être comblé. La pertinence du choix de l'APC, avec ses concepts phares de contextualisation des savoirs et d'autonomisation de l'apprenant dans l'acquisition des savoirs, du savoir être et du savoir-faire se lit à ce niveau ; ce choix se situe d'ailleurs dans une dynamique évolutive débutée dès les premiers jours de l'État tchadien. Toutefois, l'analyse de l'implémentation de l'APC dans les écoles primaires d'Abéché est éloquent sur le fait qu'il existe de sérieux écueils quant à son appropriation par les différents maillons de la chaîne éducative. En dépit des efforts substantiels consentis par les acteurs, il reste beaucoup à faire pour que le vœu des pouvoirs publics devienne une réalité. C'est de la conjugaison des efforts (État, responsables centraux, parents, apprenants) que l'implémentation de l'APC sera effective à Abéché.

Mots clé : Approche par compétence, Mise en œuvre, Difficultés, Écoles primaires, Abéché, Tchad

Abstract: *This article milks the introduction of a new teaching approach called "Competence based approach", in the Chadian education system. The examinations of ground are based on the exploitation of the empirical data collected near the actors (the school administrations, teachers and pupils). It results from this that the choice of the competence based approach in Chad is as a result of the will of the state holders to offer quality and quantity education to the youths in order to enable them facing the challenges of the XXI century. The country is still far in sub-Saharan Africa in terms of education offers. The ratio of abandon and failure in primary schools is an evidence of the gap which is still to be filled. The meaningfulness of the choice of competence based approach whose main concepts are contextualization of knowledge and student centered approach, is in line with tis state goals. The choice is also as a result to a long time dynamic stated in the early days of Chadian state. Nevertheless, the analysis of the implementation of that new pedagogic approach in Abeche's primary schools reveals that there is still many to do in order to ensure the effectiveness of that new paradigm. Despite the efforts done by various actors (State, responsables, parents, pupils) more is still needed to guarantee the success of the competence based approach in Abeche.*

Keywords: *Competence based on approach, Implementation, Difficulties, Primary schools, Abeche, Chad*

Introduction

Les États modernes sont prioritairement préoccupés par un souci de développement. Les différentes finalités qu'ils se fixent déterminent la configuration qu'ils donnent à l'éducation en général, aux systèmes éducatifs en particulier. L'éducation se veut donc une action dynamique. Les programmes d'enseignement ainsi que les approches pédagogiques qui en découlent ne peuvent rester statiques. Les réformes des systèmes éducatifs visent à mieux ajuster les besoins socioéconomiques et culturels d'une part, à atteindre les finalités de formations pour éduquer plus efficacement les générations futures d'autre part (Kem-alngar. 2016). C'est donc la recherche d'une école plus efficace qui amène souvent le pédagogue à remettre en question les curricula, les approches et les stratégies en vigueur (MEN. 2004). Ainsi, pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement (OMD), plusieurs pays ont décidé de revoir leurs curricula d'enseignement et de s'orienter vers une pédagogie qui prône

le développement des compétences à l'école (MEN. 2004). Pour former les futures générations (cadres du demain), la dernière réforme a pris en considération une nouvelle approche pédagogique : l'approche par les compétences (APC). C'est le choix préférentiel opéré par plusieurs pays d'Afrique pour qui, l'APC se présente comme paradigme pédagogique novateur. Elle se veut un modèle pédagogique pour un enseignement efficace (MEN 2004). L'APC vise à assurer nécessairement l'adéquation entre l'action éducative, les manuels et les principes de qualité, d'équité et d'efficacité dans le système éducatif (Kem-alngar. 2016).

En application dans certains pays d'Afrique depuis les années 1980, il a fallu attendre les années 2000, pour l'instaurer au Tchad (Kem-alngar. 2016). Il convient de relever qu'ici, les programmes qui sous-tendent l'enseignement s'adaptent à l'évolution des théories éducatives dans la sous-région, voire le monde (MEN. 2004). L'APC, largement soutenue par la politique éducative, est effectivement mise en application en 2005 (Kem-alngar. 2016). Face à la crise généralisée de l'éducation, dans un contexte où celle-ci se cherche, l'APC est de plus en plus perçue par beaucoup de responsables du secteur de l'éducation comme mieux appropriée et plus favorable à l'élévation du niveau des produits issus des systèmes d'enseignement (MEN. 2004). En ce début du XXI^e siècle, le renforcement des compétences peut permettre d'arriver à des transformations profondes et importantes de la société. Toutefois, il se pose le problème de l'opérationnalisation de cette approche sur le terrain. Entre les finalités assignées à une approche pédagogique et son implémentation sur le terrain, il se trouve parfois un hiatus, tant il est vrai que les programmes sont toujours virtuels alors que ce qui se passe sur le terrain (en classes), est concret. Questionner l'APC dans le système éducatif tchadien est l'enjeu de cette analyse. La ville d'Abéché nous servira d'espace d'ancrage de la réflexion. En effet, la situation de certaines écoles primaires de la ville d'Abéché mérite des analyses précises en vue d'attirer l'attention des pouvoirs publics et de proposer des pistes de solutions. Après

avoir vu quels sont les facteurs qui motivent l'introduction et la mise en place de l'APC au Tchad, la problématique de cet article est la suivante : Est-ce que l'APC est bien comprise et appliquée dans les écoles primaires d'Abéché ? Il sera utile de formuler les hypothèses suivantes : les responsables éducatifs ne sont pas suffisamment impliqués dans l'application intégrale de l'APC ; les ressources matérielles, financières et humaines font toujours défaut ; l'environnement pédagogique n'est pas adapté tout comme les contenus des enseignements.

Cette étude s'intéresse principalement aux deux types d'acteurs à savoir : les cadres du MEN (au niveau Provincial, Départemental, Communal) et les enseignants francophones. Cette étude exige la prise en compte de deux types d'acteurs : 12 cadres du MEN au niveau local et 200 enseignants francophones des Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire urbaines A et B d'Abéché qui comptent 45 écoles primaires.

Notre travail consistera à faire, dans un premier temps, un historique retraçant la dynamique de l'éducation au Tchad, ensuite de présenter la méthode choisie pour mener à bien cette réflexion et, en fin, faire une analyse des résultats pour aboutir à des propositions conséquentes pour consolider l'APC dans les pratiques de classe.

1. Historique et dynamique de l'éducation au Tchad : relever le pari de la contextualisation

1.1. Les programmes scolaires français aux tchadiens

De 1911 à 1960, il n'y avait pas de programmes scolaires à proprement parler. Les enseignants suivaient la progression des manuels qui étaient judicieusement choisis par l'administration coloniale. Les contenus de ces manuels étaient les mêmes dans toutes l'Afrique noire francophone. Les autorités tchadiennes ont engagé plusieurs réformes de l'enseignement dont celle de 1962, considérée comme l'acte¹ qui marque un tournant majeur en termes

¹ Décision n° 0811/ MEN du 30 mai 1962.

d'éducation et de formation avec des programmes répondant mieux aux réalités socioéconomiques et culturelles. En 1966 avec la : « ruralisation » de l'enseignement créée par Ordonnance n° 021/ PR/MEN/66 du 17 mai 1966, un projet plus vaste de développement du système dénommé « Opération Mandoul » est mis sur pied et est animé par le Groupe de Recherche Pédagogique (GRP). D'autres reformes surviendront Après plusieurs années, la pédagogie par contenu a montré ses limites. Pour pallier à ces insuffisances, le gouvernement a organisé en 1994, les états Généraux de l'éducation. Ceux-ci ont assigné une nouvelle mission à l'école tchadienne, qui est celle d'assurer une formation complète des enfants sur les plans individuel, collectif, communautaire, économique, moral, intellectuel, politique, et socio-culturel.

1.2. De la « Tchadisation » aux réformes internes des systèmes

Les états généraux de l'éducation marquent le départ des séries de réformes dans les systèmes éducatifs tchadiens. L'évaluation des systèmes économiques et socio-culturels, la transformation dans l'organisation du travail et la demande sociale obligent l'éducation à adopter de nouvelles approches pédagogiques. Ce changement trouve ses sources dans la « Déclaration mondiale sur l'éducation pour Tous » adoptée en 1990, opérationnalisée dans le cadre d'action de Dakar (UNESCO. 2000). Le Tchad s'est engagé avec l'appui de la banque mondiale et d'autres bailleurs de fonds, sur une réforme de son système éducatif. Sur la base des acquis de la Stratégie de l'Education-formation-Emploi (EFE), les états Généraux ont défini les grandes orientations d'une politique éducative rénovée et adaptée tant aux besoins qu'aux moyens du pays. C'est ainsi qu'après le réajustement des programmes de 1983, un autre réajustement est opéré en 1997. Ce nouveau réajustement des programmes de l'enseignement élémentaire a été mis en place par l'Arrêté N° 126/MEN/SE/DG/DEE/97 du 22 avril 1997.

En 2000, un forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar sur la question de la qualité de l'éducation, souligne que l'éducation de

qualité doit répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes. Elle doit assurer un accès équitable aux programmes adéquats et avoir pour objet l'acquisition des connaissances, ainsi que des compétences liées à la vie. Le Gouvernement de la République du Tchad a procédé à une évaluation de sa Stratégie Nationale de Réduction de la Pauvreté (SNRP). Une place importante est accordée à l'éducation. C'est ainsi qu'une nouvelle stratégie sectorielle de l'éducation dénommée Plan Décennal de Développement et de l'Alphabétisation (PDDEA) est élaborée. En décembre 2000, l'Arrêté n° 219 nomme des groupes de travail dans le cadre de la préparation du projet éducation de Base IDA. Ces groupes sont chargés de l'élaboration, de la publication du cadre d'orientation des curricula du primaire et du secondaire, par matière et par niveau. La rédaction, l'expérimentation et la validation des contenus, des méthodes d'évaluation font parties de leur tâche.

Vingt et un (21) ans après le réajustement de ces programmes, le contexte national, régional et mondial exige des révisions pour prendre en compte les besoins présents et futurs de la nouvelle génération. Tout en privilégiant les connaissances instrumentales (langues, mathématiques et sciences), les programmes scolaires réactualisés prennent désormais en compte les problématiques nouvelles de la société tchadienne contemporaine, à savoir : l'environnement, les problèmes de la population, la santé, en particulier les IST et le VIH/ SIDA, la culture de la paix, la démocratie, les droits de l'humain, etc.

Les programmes réactualisés de 2004 ont privilégié l'entrée par « objectif ». À partir de cette année, les décideurs nationaux tout comme les autres partenaires de l'éducation, ont estimé qu'il est pertinent d'introduire des innovations dans les contenus des nouveaux curricula. Ceci conduit à une autre réactualisation des programmes scolaires. Cette nouvelle pédagogie axée sur le développement des compétences doit, comme le souligne « faire en sorte que l'élève soit capable, non seulement de réciter par cœur, mais d'accéder à des comportements aisés et efficaces,

reconnaître, isoler, classer, analyser, modifier, transférer à d'autres situations ». (Meirieu, 2005). En 2008, les programmes réactualisés montrent des limites par rapport aux finalités assignées à l'enseignement fondamental. C'est dans ce cadre que le Tchad a engagé la réécriture des nouveaux programmes. Cette nouvelle arme est fondée sur la pédagogie par objectifs rénovés dite « pédagogie de l'intégration » ou « Approche par les compétences ».

C'est dans ce sens que les efforts du gouvernement et des communautés en matière d'offre scolaire se sont traduits par la création de nouvelles écoles et le recrutement d'un grand nombre d'enseignants ces dix dernières années. La réforme des programmes selon l'APC n'avance pas. Elle peine à remplacer les anciennes pratiques et à se généraliser à tous les niveaux du système éducatif tchadien.

À la lumière des différentes étapes parcourues, plusieurs difficultés ont été rencontrées. Elles sont de plusieurs ordres, à savoir l'insuffisance des moyens humains, matériels et financiers, l'inefficacité du suivi-accompagnement de la réforme, la non-effectivité de l'interdisciplinarité, l'inadaptation du profil des animateurs pédagogiques imputable à l'insuffisance du suivi de proximité, les compétences non évaluées, le manque d'évaluation de la réforme. Dans les salles de classes, ces insuffisances se matérialisent par le manque de manuels, de guides de préparation des leçons, du matériel didactique selon l'APC et de livres pour les apprenants, le chevauchement des deux approches, la PPO et l'APC, l'insuffisance de la formation continue en APC pour les enseignants du primaire, les effectifs pléthoriques, l'insuffisance des subventions accordées par l'Etat, Toutes ces défaillances ont été notées dans les écoles primaires d'Abéché, zone de la présente étude.

2. Matériel et méthodes

2.1. Présentation de la zone d'étude

Cette étude se déroule dans la ville d'Abéché (figure 1). Elle est un corridor de passage des groupes politico-militaires. Située en milieu sub-saharien, à 932 km de la ville de N'Djaména, la ville d'Abéché s'insère dans le bassin versant du Ouadi Chao et dispose d'une population d'environ 200 000 habitants (Dingao et Mbaindoguem. 2019). Il s'agit d'un secteur des massifs montagneux au relief assez rigoureux. Cette ville connaît un climat de type sahélien, caractérisé par une saison des pluies qui s'étale sur trois mois (juillet à septembre) et une saison sèche qui s'étend sur neuf mois (octobre à juin). Les précipitations relativement faibles, varient entre 500 et 600 mm par an, avec une température moyenne annuelle de 32°C (Dingao et Mbaindoguem. 2019). Avec une population de 57.728 habitants en 1993, la ville d'Abéché voit croître sa population à environ 200 000 habitants en 2018, avec un taux d'accroissement moyen annuel de 4,8 %. La forte pression démographique induit une pression foncière toujours plus accrue et des modifications plus ou moins radicales des paysages (INSEED. 2009).

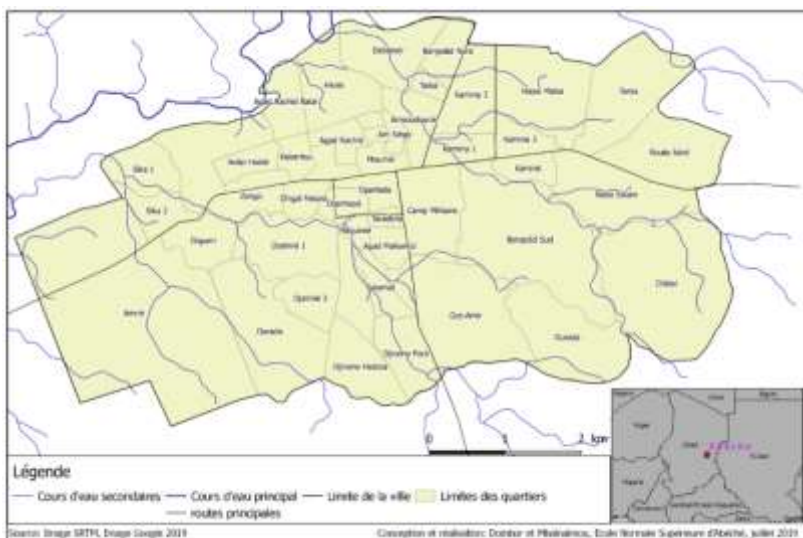


Figure 1 : Carte de la ville d'Abéché au Tchad

2.2. Méthode

Cette étude est axée sur l'introduction, la mise en place de l'APC et les stratégies développées par les pouvoirs publics. En ce qui concerne les données secondaires, nous avons eu recours aux archives administratives (lois, décrets et décisions), livres, articles, revues, thèses, mémoires, et sources électroniques. L'ensemble des documents relatifs à notre question d'étude ont permis la mise en place de la base littéraire. Cependant, les outils de collecte des données sont le questionnaire, les guides d'entretien et, la grille d'observation est imposée par l'orientation que nous envisageons, à savoir une étude corrélative-descriptive. Il est question de recueillir des informations sur les opinions, les perceptions, les attitudes des personnes et des groupes, sur leur vécu et leur expérience en rapport avec les pratiques des approches. L'analyse statistique des informations recueillies s'est faite avec le logiciel SPSS 21 et, les résultats obtenus ont conduit à la confirmation de nos quatre hypothèses à travers le test de corrélation de Spearman.

2.3. Échantillonnage

Nous avons pris comme échantillon le nombre de chaque groupe des personnes enquêtées puis multiplié par 30 et divisé par 100 pour avoir 30%. Le type d'échantillonnage probabiliste choisi est l'échantillonnage aléatoire stratifié. Cette étude exige la prise en compte de deux types d'acteurs : 12 cadres du MEN au niveau local et 200 enseignants francophones des Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire urbaines A et B d'Abéché qui comptent 45 écoles primaires. Ces derniers sont choisis en fonction de leur degré d'implication dans la mise en œuvre de l'approche par les compétences au Tchad. Sur cette base, l'échantillon choisi de 216 enquêtés est une population représentative (Tableau 1).

Tableau 1. Présentation de la taille de l'échantillon d'étude

| N° | Catégorie des enquêtés | Population accessible | Effectifs de l'échantillon | (%) |
|--------------|---|-----------------------|----------------------------|------------|
| 1 | Cadre du MEN au niveau provincial et départemental | 08 | 04 | 1.89 |
| 2 | Cadre du MEN au niveau Communal (IPEP et animateurs Pédagogiques) | 16 | 08 | 3.77 |
| 3 | Enseignants | 422 | 200 | 94.34 |
| Total | | 446 | 212 | 100 |

3. Présentation des résultats

Les résultats ci-dessous sont les corrélations entre les variables étudiées. D'une hypothèse à l'autre, ces résultats des corrélations des hypothèses sont présentés en vue de donner un aperçu global des corrélations obtenues. Notons que, sur une population accessible de 446, l'échantillon choisi est de 212 répondants qui représentent la base de données analysées. Ces résultats montrent la force de chaque variable prédictatrice sur la Variable Dépendante. Dans ces résultats, l'on observe que :

Tableau 2 : Prédicatives montrant les prédicateurs en rang

| Prédicateurs | Résultats | Observation |
|--|--------------------|---------------------------|
| l'implication des responsables éducatifs | P= 0,000 : b=0,442 | Prédicateur la plus forte |
| Les ressources disponibles. | P= 0,000 : b=0,274 | Deuxième Prédicateur |
| l'environnement pédagogique | P= 0,000 : b=0,223 | Troisième Prédicateur |
| Les contenus des enseignements | P= 0,000 : b=0,098 | Quatrième Prédicateur |

Ce tableau montre que la variable qui influence fortement sur la VD est l'implication des responsables éducatifs (P= 0,000 : b=0,442), secondée par les ressources disponibles avec un (P= 0,000 : b=0,274), le troisième est l'environnement pédagogique (P= 0,000 : b=0,223), et le quatrième et dernier est le contenu des enseignements (P= 0,000 : b=0,098).

3.1. Résultats corrélationnels entre l'implication des responsables éducatifs et la mise en œuvre de l'APC au Tchad

Contre toute attente à la 4^e hypothèse, il a été observé à cette question une corrélation significative, mais inversement proportionnelle. Les statistiques sur l'implication des responsables éducatifs montrent que le problème de la mise en œuvre de l'approche par les compétences est fortement lié à l'implication des responsables éducatifs ($P= 0,000$: $b=0,442$). Cette valeur est positive et statistiquement significative, indiquant un fort lien entre la VI et la VD. Ceci signifie que cette situation peut être améliorée si les responsables éducatifs s'impliquent suffisamment pour faciliter la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

3.2. Résultats corrélationnels entre les ressources disponibles et la mise en œuvre de l'APC au Tchad

Pour la 2^e hypothèse, les statistiques sur les ressources disponibles montrent que le problème de la mise en œuvre de l'approche par les compétences est expliqué par la gestion et/ou le manquement de ces ressources ($P= 0,000$: $b=0,274$). Cette valeur est positive et statistiquement significative, indiquant un fort lien entre la VI et la VD. Ainsi, ceci signifie que cette situation peut être améliorée si les ressources sont suffisamment disponibles et bien gérés pour faciliter la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

3.3. Résultats corrélationnels entre l'environnement pédagogique et la mise en œuvre de l'APC au Tchad

À la 3^e hypothèse, les statistiques sur l'environnement pédagogique expliquent le fait que le problème de la mise en œuvre de l'approche par les compétences dépend fortement de l'environnement pédagogique ($P= 0,000$: $b=0,223$). Cette valeur est positive et statistiquement significative, indiquant un fort lien entre la VI et la VD. Ainsi, ceci signifie que cette situation peut être changée si l'environnement pédagogique est bien construit pour faciliter la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

3.4. Résultats corrélationnels entre les contenus d'enseignement et la mise en œuvre de l'APC au Tchad

Enfin la 1^e hypothèse de cette étude n'a pas aussi enregistré des résultats non significatifs. Néanmoins, les statistiques sur les contenus des enseignements montrent que le problème de la mise en œuvre de l'approche par les compétences dépend fortement des contenus des enseignements ($P= 0,000$: $b=0,098$). Cette valeur est positive et statistiquement significative, indiquant un fort lien entre la VI et la VD. Ainsi, ceci signifie que cette situation peut être améliorée si les contenus des enseignements sont bien construits pour faciliter la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

4. Discussion des résultats

La discussion se fait ici au regard des résultats non significatifs de l'étude. Cette étude se rapporte à une expérience d'accompagnement d'enseignants tchadiens, notamment dans les écoles primaires d'Abéché, à l'appropriation de nouvelles pratiques d'enseignement en cohérence avec l'approche par compétences en vigueur dans ce pays. Les résultats obtenus, en plus d'être un choix délibéré des répondants, pourraient être liés au niveau bas de compréhension ou de vigilance de ces derniers.

4.1. Première hypothèse

Ce résultat est justifié par les manquements observés dans l'innovation pédagogiques au niveau de l'implémentation effective de l'APC. À cet effet, Roegiers (2000), parle de l'intégration des éléments clé. Pour lui, l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. Orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel...Rendre significatifs et opératoires ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève. Évaluer de façon explicite et selon des

tâches complexes. » Ce résultat, confirme aussi le choix de la théorie de l'élaboration du curriculum et les théories de l'apprentissage qui s'intéressent aux disciplines scolaires, aux matières, à la documentation, aux objectifs, aux méthodes, aux stratégies, aux travaux individuels et en groupe autour desquels gravitent les contenus d'enseignement que doit s'approprier l'apprenant. En effet, le développement des tous petits, tant moral, physique qu'intellectuel ne peut se faire sans être renforcé au moyen de l'apprentissage reçu à l'école. Comme le montre Vygotsky (1985), l'apprenant apprend mieux et plus vite quand il est en groupe que lorsqu'il est solitaire. Dans cette situation, l'enseignant aura donc ainsi une double tâche « d'ingénierie didactique » et « d'ergonomie cognitive » dans le cadre de sa transposition didactique. Les orientations devront être souples et réflexibles pour les enseignants, les élèves et les autres intervenants. Selon Chevallard (1985), la pire des obstacles à éviter est liée aux manipulations des contenus des enseignements. L'auteur s'explique en affirmant que les contenus devrait faire l'objet d'une parfaite transposition par les acteurs selon des circonstances appropriées.

4.2. Deuxième hypothèse

Pour la deuxième hypothèse, ce résultat est aussi validé par l'interview d'IPEP Urbain A d' Abéché, qui explique que « ce qui manque, c'est ce qui doit sortir du Centre National des Curricula, c'est-à-dire les manuels qui doivent accompagner la mise en œuvre de l'APC sur le terrain. C'est ça qui manque, car les manuels que nous disposons relèvent de la PPO. C'est ça qui freine la mise en œuvre de l'APC. » Les résultats de cet indicateur peuvent s'expliquer par la théorie systémique de Lebrun et Berthelot. (1994), citant dans Bhola (1982). Pour lui, la bonne réussite d'un processus de mise en œuvre est fonction de la quantité et de la qualité des ressources disponibles. Comme ressources, nous pouvons citer les ressources humaines, matérielles, financières, etc.

4.3. Troisième hypothèse

A travers l'environnement pédagogique des écoles primaires, nous avons mis en relief certains éléments qui le caractérisent notamment le matériel pédagogique et didactique, la formation continue dont bénéficient les enseignants dans le domaine de l'APC, les pratiques enseignantes et la méthode pédagogique privilégiée dans l'enseignement-apprentissage. Ainsi, c'est l'interaction de tous les éléments précités qui favorise la mise en œuvre de la réforme, tout comme l'avait si bien noté Hammond. (1973) « le succès ou l'échec d'un programme est déterminé par le jeu interactif d'un ensemble de forces liées à l'environnement pédagogique ». En 2014, Moussa (2014), affirme que les caractéristiques de l'environnement pédagogique restent pour la bonne implémentation de l'APC. Cet auteur souligne que les salles de classe sur le plan d'espace offrent une bonne condition d'enseignement et d'apprentissage, donc une implémentation réussit de l'APC. Lebrun et Berthelot. (1994), Bhola (1982). « Introduire un programme, c'est non seulement introduire dans un milieu de formation, mais s'assurer qu'il pourra s'établir et se développer de façon durable ». Ils mettent en défis les conditions dans lequel les acteurs devront effectuer l'opération des programmes scolaires. Ils évoquent le cas des matériels et ressources enseignants adéquats. Les résultats de cet indicateur peuvent s'expliquer par la théorie systémique de Tardif (1992). Pour lui c'est à travers ce schéma que nous analysons la réalité de la mise en œuvre de l'APC dans les écoles primaires d'Abéché afin de mettre en évidence l'interdépendance des éléments qui contribuent à l'atteinte des objectifs poursuivis par la réforme. Ainsi, la théorie de système stipule qu'un système entretient à la fois des liens internes entre les éléments constitutifs et des liens externes avec d'autres systèmes plus larges avec lesquels il est en interaction. De ce fait, notre analyse porte sur les liens qui existent entre l'innovation en cours dans les écoles primaires et le système éducatif dans son ensemble à travers le Ministère de tutelle qui fournit les ressources et assure la supervision, le suivi, l'évaluation de la réforme. Elle porte aussi sur l'interdépendance entre le

processus de la réforme dans les ENI et l'environnement pédagogique au niveau des écoles primaires.

4.4. Quatrième hypothèse

Au regard des résultats, les enquêtés ont donné leurs avis sur les points suivants : le profil des responsables, le suivi et évaluation, la régularité des évaluations, le problème de nomination des responsables, la non harmonisation des évaluations, la compétence non évaluée et le manque d'évaluation de l'APC au niveau national. En 2008, Rogiers a prescrit une forte implication des acteurs de la chaîne éducative, les autorités administratives de l'éducation. Il affirme qu'en raison du besoin financier, personnel et matériel important que requiert la mise en œuvre de l'APC, cet aspect devra être pris comme priorité. Selon Tayin. (2014), les mesures de prise en charge effective de l'APC devront faire l'objet d'un monitoring et d'une évaluation fréquents des pratiques de classe. L'auteur conclue que les pays sous développées restent encore loin de là. Dans cette lancée, selon Mahamat (2011), dans son travail sur l'implémentation de l'APC dans les écoles primaires de Kousseri au Cameroun, affirme que le véritable problème est la mauvaise stratégie de mise en place. Il insiste sur le manque d'un mécanisme de mise en place et une évaluation régulière des pratiques de tous les acteurs. Ces résultats, s'expliquent à travers la théorie de Tardif (1992). Ainsi que celle de la théorie systémique développée par Lebrun et Berthelot. (1994), citant Bhola (1982), qui déclare que dans tout processus d'innovation, il y a des liens, des réseaux de communication formels et informels qui s'établissent. Et à chaque instant, ces différents liens exercent des influences importantes sur le processus en question. Le manque d'informations, le retard dans la transmission des messages ou leur altération, les directives contradictoires sont autant de contraintes qui peuvent entraver le processus. (Bhola, 1982), ajoute que la mesure et l'évaluation permettent de disposer d'informations de qualité qui concernent les facteurs influençant le processus. Au regard de ce qui précède, la théorie systémique a un avantage important qui est celui de mettre en lumière les liens essentiels

entre les différents éléments et la contribution de chacun pour le fonctionnement harmonieux de l'ensemble. C'est pour ce mérite que notre investigation est effectuée sur la base de cette théorie.

Conclusion

En somme, il convient de retenir qu'au Tchad, l'avènement de l'APC se justifiait par la piètre qualité de l'enseignement et le souci de s'arrimer aux avancées aux nouvelles données des recherches en éducation. Celles-ci remettent en cause les modèles d'enseignement apprentissage transmissifs au profit des démarches centrées sur l'apprenant en valorisant la construction des savoirs et des compétences. Ainsi, cette méthode a été choisie par le gouvernement tchadien pour l'élaboration des curricula présentées comme facteur déterminant l'amélioration de la qualité de l'éducation et enrayant significativement les échecs scolaires, à savoir les redoublements et les abandons.

En adoptant l'APC, le Ministère de l'éducation du Tchad a au préalable organisé des séminaires pour sensibiliser les enseignants qui sont les acteurs éducatifs de premier plan. Pour se rendre à l'évidence de l'application effective de cette méthode, le Ministère a déployé sur le terrain ses agents ainsi que ses représentants pour le suivi intégral. Ainsi, les délégués, les inspecteurs pédagogiques, les chefs d'établissement (proviseurs et directeurs) ont la charge de suivre les enseignants dans leur prestation à fin d'une critique positive et constructive. Il ressort que, en dépit des réticences et des difficultés observées çà et là, les enseignants, dans la quasi-totalité des établissements publics comme privés, ont une bonne compréhension de l'APC ; ils assurent une éducation de qualité en prônant l'interdisciplinarité et l'interaction entre apprenants.

Il reste à faire face aux écueils qui freinent le fonctionnement harmonieux de cette méthode. Il s'agit notamment du manque crucial des infrastructures d'accueil et de la formation continue des enseignants, le manque de manuels scolaires, de matériels didactiques et pédagogiques, l'inconscience des élèves eux-mêmes

et la non implication des parents dans l'accompagnement des apprenant dans ses études. C'est en résorbant toutes ces entraves que le Tchad dira haut et fort à la tribune de l'UNESCO que les finalités visées par les pouvoirs publics sont atteintes.

Bibliographie

Bhola (1982).

http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approch_e_enseignement.pdf. Consulté le 25/09/2012.

Chevallard.Y. 1985. Transposition didactique : savoir savant au savoir enseigner. Grenoble : la pensée sauvage, p126.

Demeuse M, Strauven Ch. 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : Editions De Boeck Université, Coll. « Perspectives en éducation & formation ».

Dingao. D. D. et Mbaindoguem. D. 2019. « Problématique de l'accès à l'eau potable dans la ville d'Abéché au Tchad » Annales de l'Université de Moundou, Série A - Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines, Vol.5 (2), ISSN 2304-1056, p 93 – 119.

Goodson, F. I.2017. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA.

Hammond. H. 1973. L'évaluation de programme, théorie et pratique, les presses de l'université laval. Québec.

Heine., Licata. L., Azzi, A. 2013. Considérer la dimension interculturelle dans les formations professionnalisantes en santé. In F. Parents & J. Jouquan (éds). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles : De Boeck, coll. "Pédagogies en développement", pp. 131-152.

INSEED. 2009. Recensement Général de la Population et de l'Habitat(RGPH) 2.

Kem-angar, H., 2016. *L'Approche par les Compétences*. Revue tchadienne de sciences de l'éducation n° 011, P6-13.

Lebrun. L et Berthelot. S. 1994. *Plan pédagogique, une démarche systématique de planification de l'enseignement*, De Boeck Université, p 298.

Mahamat. A. 2011. La pratique de l'approche par les compétences dans les écoles primaires d'application (APA) de la ville de Kousséri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun) Spirale-*Revue de recherché en éducation*, 47(1), 33-50.

Meirieu. P. 2005. Nous mettons nos enfants à l'école publique. *Regards sur l'éducation en France*.

MEN. 2014. *Rapport d'État du Système Éducatif Tchadien*, 2^{ème} édition.

Moussa. I. E. 2014. *Détermination des contraintes à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) : cas des ENI de Tahoua, Zinder et Maradi*, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA)/Bamako - DEA.

OCHA, 2001. *Activities and extrabudgetary Funding Requirements (2001)*. P 161

République du Tchad, MEN et Cégep, 2004. *Planification et préparation de l'enseignement*. N'Djaména, juin (2004).

Roegiers. X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. ED.de Boeck.

Roegiers. X. 2006. *L'APC, qu'est-ce que c'est ? Approche par les Compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, EDICEF, p 31.

Rogiers. X. 2008. *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances (IBE Working Papers on Curriculum Issues no. 7)*. Genève, Suisse : UNESCO-IBE.

Tardif. J. 1992. *Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel*, p 19-31

Tayin. B. D. 2014. *Accueil réussite scolaire et réforme éducative selon l'approche par les compétences(APC) en Afrique subsaharienne : résultats d'une étude comparative* par Bruno Dzounessen Tyayim gustave Taggne et Cemont Gauthier.

UNESCO. 2000. « Cadre d'action de Dakar ».

Van Léon K., F. Parent F. 2013. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*:<https://books.google.td> books.

Vygotsky. S. L. 1985. *Pensée et Langage*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.