

CONTEXTE PEDAGOGIQUE ET MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES AU TCHAD : CAS DES QUELQUES ECOLES PRIMAIRES DANS LA VILLE D'ABECHE

ABAYA MAHAMAT Ahmat^{1*} et BACHIR Bouba²

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

²*École Normale Supérieure de Maroua (Cameroun),*

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

Résumé

Le présent article porte sur le « Contexte pédagogique et mise en œuvre de l'approche par les Compétences au Tchad : cas de l'IDENPCO (Ouaddaï) ». Le sujet part de l'observation selon laquelle la pratique de l'APC par les enseignants du primaire à Ouara ne se fait pas selon les règles de l'art. Les principes de cette approche sont violés, notamment le recours à la remédiation, l'évaluation des activités d'intégrations, le fait de mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages, surtout la spécification des compétences. De façon opérationnelle, la recherche cherche à démontrer que le contenu des manuels en lien avec l'APC, l'accompagnement des enseignants, l'environnement de la classe et l'implication des enseignants dans leur autoformation influencent la mise en œuvre de l'APC. Les données ont été collectées sur la base d'un questionnaire administré à 272 enseignants choisis par quota, et complétées par des entretiens individuels avec 09 inspecteurs et cadres administratifs. Le test de régression linéaire a permis de vérifier les données statistiques, alors que les données qualitatives ont été soumises à l'analyse de contenu. La théorie de l'action conjointe didactique de Sensevy Gérard (2007-2011), la théorie d'échafaudage de Jérôme Bruner, la théorie d'Effet classe de Hanushek (1971) et la théorie systémique du processus de mise en œuvre d'une innovation de Tardif (1994), ont permis d'interpréter les données. Au bout de l'analyse, il en ressort que la qualité de la mise en œuvre de l'APC est influencée par les quatre facteurs expliqués, notamment le contenu des manuels qui est inadapté à l'APC.

Mots clés : *Abéché, Contexte pédagogique, Compétence, APC, PPO*

Pedagogical context and implementation of the competency-based approach in chad: the case of a few primary schools in the town of Abeche

Abstract

This thesis focuses on the subject of the pedagogical context and the implementation of the competencies approach in Chad: the case in FIDEPCO (Ouaddaï). The subject starts from the observation that the practice of CAP by primary school teachers in Ouara is not done according to the art. The of CAP

In chad. Operationally, the research seeks to demonstrate that. The content of textbooks is linked to CAP. Teacher support, the classroom environment, and teacher involvement in their self-training influence the implementation of CAP. The data was collected on the basis of a questionnaire administered to 272 teachers chosen by quota, and supplemented by individual interviews with 9 inspectors and administrative executives. The linear regression test was used to verify the statistical data, while the qualitative was subjected to content analysis. The principals of this approach are violated, in particular, the recourse to remediation, the evaluation of integration activities, putting the learner at the specification of skills. Everywhere, it is through these stages that teaching could be of quality, thus respecting the vision of the CAP. We therefore wonder what reasons could explain this situation. This is why the general hypothesis, which serves as a guide to this research, states that the pedagogical context influences the implementation theory of didactic joint action by SENSEVY Gerard (2007-2011), the scaffolding theory of Jerome Bruner, the class effect theory of Hanushek (1971) and the systemic theory of the innovation of Tardif (1994), made it possible to interpret the data. At the end of the analysis, it emerges that the quality of the implementation of CAP is influenced by the four factors explained, in particular, the content of the manuals, which is unsuitable for CAP/ the deficit support of the teacher in mastering CA, the classroom environment, and self-training influence the implementation of CAP. We understand that the pedagogical is prior to the quality of the application of CAP by teachers.

Key words: *Abeche, Contexte pédagogique, Compétence, CAP, PPO.*

Introduction

L'Etat Tchadien en qualité d'employeur accorde des opportunités aux enseignants afin de faire de leurs compétences pour le développement éducatif. En ce sens, la loi n° 17 de 2001 précise en son article 58 que les enseignants ont le droit à la formation professionnelle permanente en vue de l'acquisition des compétences dans leur domaine. Dans sa volonté d'améliorer la qualité de l'éducation et d'accompagner sa faisabilité, le décret N° 900 de 2006 fixe un statut particulier des corps de fonctionnaires du secteur de l'éducation. Celui-ci est un cadre juridique autorisant la formation continue des enseignants. Dans son document stratégie de référence pour l'éducation, dénommé : PIET (Plan Intermédiaire de l'Éducation au Tchad) à l'échelle 2018-2020 : 35, l'État prévoit la poursuite des efforts d'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants du primaire inscrite dans la présente stratégie, et a pour objectif de former l'ensemble des enseignants nécessaires à l'expansion du primaire d'au moins 3 000 tous les deux ans. De ce fait, les enseignants ont la possibilité de développer leurs compétences.

Ainsi, l'approche par compétences (APC), dont la démarche théorique sous-tend l'idée d'un décloisonnement disciplinaire, mais aussi de réinvestissement de la fonction d'éducation a donc suscité beaucoup d'intérêt, voire de l'engouement aussi bien auprès des décideurs que des praticiens. Cependant, sa mise en application concrète soulève de nombreux obstacles qu'il convient de surmonter : les concepts restent à clarifier et à rendre plus opératoires, les situations problèmes les mieux adaptées aux divers contextes culturels sont à inventer, les modes d'évaluation sont à renouveler. Un vaste chantier de recherche et d'expérimentation pédagogique doit être entrepris si l'on veut dépasser le stade du discours et élaborer des programmes d'études qui soient conformes à l'approche par compétences (De Kétélé, 2008, p ?).

En 1990, la Communauté Internationale (CI) a adopté à Jomtien, la résolution en vue d'atteindre l'éducation pour tous. Cette initiative résulte d'un constat. Malgré la Déclaration Universelle de Droits de l'Homme (DUDH) adoptée depuis 1948, des milliers des personnes, surtout dans les pays pauvres, majoritairement en Afrique, n'ont pas accès à l'éducation. La Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) a défini à son tour, comme essentielles, les réformes curriculaires dans le développement de l'éducation de base au sein des pays membres. Les résolutions des assises de Dakar (2000) n'ont fait qu'entériner et/ou réorienter des actions spécifiques en faveur d'un renforcement de ces actions aux plans quantitatif, qualitatif, mais aussi d'équité. Plus concrètement, les objectifs généraux de développement soutenable du Cadre d'Action de Dakar (CAD) soulignent entre autres, la nécessité d'accomplir des progrès notables afin d'assurer une éducation primaire à tous les habitants de tous les pays d'ici 2015 et d'obtenir des résultats vers l'égalité des sexes, en supprimant les discriminations vis-à-vis des femmes dans l'enseignement primaire et secondaire jusqu'en 2005 et intégrées aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD).

Au début de deux dernières décennies, les aides internationales auprès des pays d'Afrique subsaharienne en matière d'éducation ont convergé vers l'installation de l'approche par compétences (APC), à la manière d'une solution universelle, censée convenir parfaitement à tous les enfants africains. Ce changement a été favorisé par la poursuite de l'atteinte des objectifs de l'éducation Pour Tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), supposés faire passer les systèmes éducatifs d'une école fréquentée par une élite à une école pour tous.

L'élaboration de curriculum est l'une des conditions *sine qua non* de la mise en œuvre efficace et efficiente des actions d'éducation dans un système éducatif. Cette condition combien importante pour les interventions pédagogiques cohérentes des enseignants doit requérir une attention particulière de la part des professionnels du Ministère de l'Education Nationale. Le contexte pédagogique

fait l'objet de notre étude, dans le but de mieux le cerner du point de vue des enseignants, des élèves eux-mêmes, particulièrement par rapport à la mise en œuvre de l'Approche par Compétences.

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 a servi 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 sont les facteurs qui motivent l'introduction du concept pédagogique 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 urbain ? Il est utile de formuler les hypothèses suivantes : Le contenu des manuels en lien avec l'APC sont inadaptés à l'APC ; L'accompagnement des enseignants fait toujours défaut ; L'environnement de la classe n'est pas adapté tout comme les contenus des enseignements et une insuffisance d'appui sur les collègues expérimentés en APC surtout dans l'implication des enseignants dans leur auto-formation continue

Cette étude s'intéresse principalement aux deux types d'acteurs à savoir : les cadres du MEN et les enseignants francophones. Cette étude exige la prise en compte de deux types d'acteurs : 12 cadres du MEN au niveau local et 272 enseignants francophones des Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire urbaines A et B d'Abéché qui comptent 45 écoles primaires.

Ce 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. Méthodologie

1.1. 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, p. 96). 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, P. 96). 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).

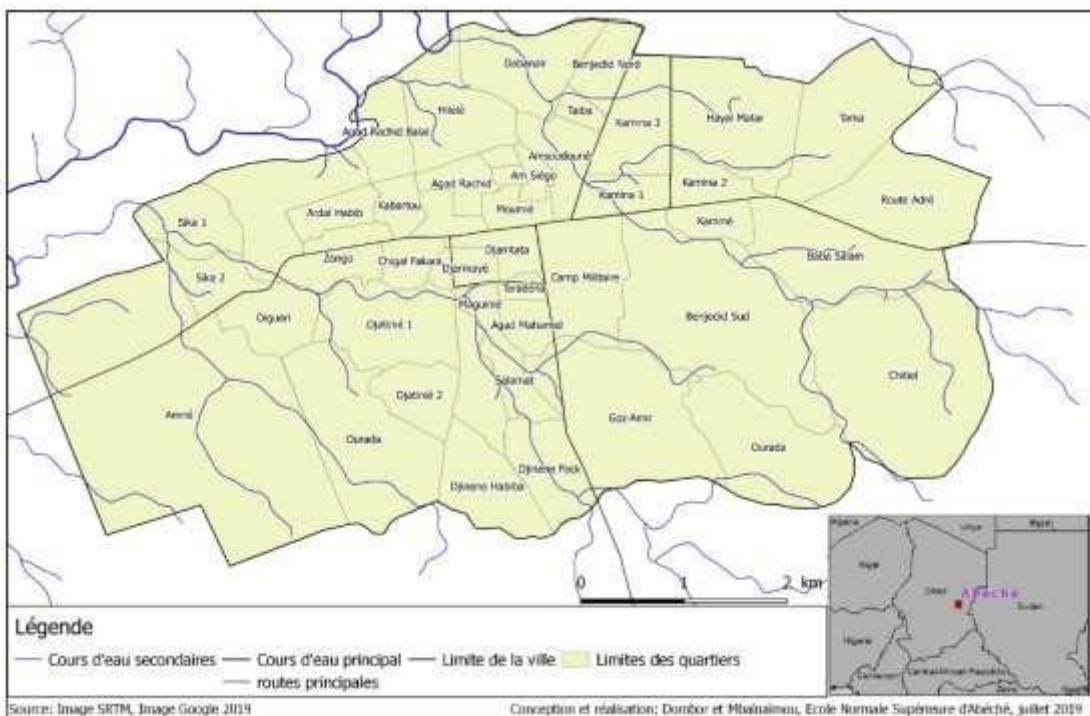


Figure 1 : Carte de la ville d'Abéché au Tchad

1.2. Méthodologie

Cette étude est axée sur l'introduction du contexte pédagogique de 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.

1.3. 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 272 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 272 enquêtés est une population représentative (Tableau I).

Tableau I: Présentation de la taille de l'échantillon d'étude

N°	Inspections	population	Effectif de l'échantillon	
01	Abéché Urbain A	312	65	23,89
02	Abéché Urbain B	317	66	24,26
03	Abéché Rural	194	41	15,07
04	Abougoudam	76	16	5,88
05	Amleyouna	105	22	8,08
06	Bourtail	100	21	7,72
07	Chokoyen	93	19	6,99
08	Guerri	44	09	3,31
09	Marfa	66	13	4,78
Total		1307	272	100

Source : Rapport de rentée IDENPC de 2020-2021

2. Résultats

2.1. Historique et dynamique de l'éducation au Tchad

2.1.1. 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 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 réformes 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 socioculturel.

2.1.2. Réformes internes du système éducatif

Le Tchad a connu au lendemain de son indépendance une série de réformes successives de son système éducatif, réformes susceptibles de répondre mieux aux besoins du pays et ses réalités socio-économiques et culturelles (Madana, 2008). 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. On se souviendra encore de la collection Mamadou et Bineta, J. Auriol, la famille Diavara, etc. Les autorités tchadiennes ont engagé plusieurs réformes de l'enseignement dont celle de 1962, considérée comme l'acte (Décision n° 0811/ MEN du 30 mai 1962) qui marque un tournant majeur en termes d'éducation et de formation avec des programmes répondant mieux aux réalités socioéconomiques et culturelles.

Entre 1962 et 1966, est intervenu la « tchadisation et ruralisation » des contenus des enseignements par le remplacement des concepts coloniaux par des concepts nationaux, pour adapter la formation aux exigences de développement socio-économique et culturel de la nation. En 1972, intervient une nouvelle réforme, axée cette fois sur les travaux pratiques comme moyen de formation intellectuelle et humaine des enfants. Cette réforme aboutit à la création des écoles pilotes chargées de la mise en application de la réforme qui place désormais l'école au centre des intérêts. En 1978, pour des raisons politiques, le bilinguisme est officiel au Tchad, par l'admission de la langue arabe classique dans certains départements d'État. De 1982 à 1989, à la reprise des activités après la guerre, l'objectif était de redémarrer le système éducatif détruit par la guerre, rien n'a été réalisé concrètement. En 1990, les objectifs de la relance étant largement atteints, le gouvernement a fait le diagnostic de la situation générale du pays. De nombreuses insuffisances dans le système éducatif auraient

été constatées, en particulier l'inadéquation de la formation avec le marché de l'emploi.

Dans le souci d'améliorer son système éducatif, le gouvernement a mis sur pied une série de mesures éducatives pour renforcer sa politique éducative. C'est pourquoi le ministère de l'éducation nationale, conjointement avec l'appui du gouvernement a élaboré des programmes qui sont centrés sur l'amélioration de la qualité et sur la gestion administrative du système éducatif tchadien. 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 « 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.

Ainsi, le Tchad a commencé de 1911 à 1962 par l'approche par le contenu puis un programme réajusté de l'enseignement primaire de 1983 et 1997 par l'Approche pédagogique par Objectif basée sur les contenus et enfin, les programmes réactualisés de 2004 met en place l'Approche Par les Compétences (APC).

2.2. 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 1307, l'échantillon choisi est de 272 répondants qui représentent la base de données analysées. Ces résultats montrent la force de chaque variable prédicatrice sur la Variable Dépendante. Dans ces résultats, l'on observe que :

Tableau II : Prédicatives montrant les prédicateurs en rang

Prédicateurs	Résultats	Observation
l'implication des responsables éducatifs	P= 0,000 : b=0,744	Prédicateur la plus forte
Les ressources disponibles.	P= 0,000 : b=0,532	Deuxième Prédicateur
l'environnement pédagogique	P= 0,000 : b=0,249	Troisième Prédicateur
Les contenus des enseignements	P= 0,000 : b=0,171	Quatrième Prédicateur

Source : Résultats du test de la régression multiple.

Ce tableau montre que la variable qui influence fortement sur la VD est l'implication des responsables éducatifs (P= 0,000 : b=0,744), secondée par les ressources disponibles avec un (P= 0,000 : b=0,532), le troisième est l'environnement pédagogique (P= 0,000 : b=0,249), et le quatrième et dernier est le contenu des enseignements (P= 0,000 : b=0,171).

2.2.1. Résultats corrélationnels entre l'implication des enseignants dans leur auto-formation continue 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 enseignants dans leur auto-formation continue montrent que le problème de la mise en œuvre de l'approche par les compétences est fortement lié à l'implication des enseignants dans leur auto-formation continue (P= 0,000 : b=0,744). 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.

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

Pour la 2^{ème} hypothèse, les statistiques sur l'environnement de la classe 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=0,532). 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 l'environnement de la classe est suffisamment disponible et bien gérés pour faciliter la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

2.2.3. Résultats corrélationnels entre l'accompagnement des enseignants et la mise en œuvre de l'APC au Tchad

À la 3^e hypothèse, les statistiques sur l'accompagnement des enseignants expliquent le fait que le problème de la mise en œuvre de l'approche par les compétences dépend fortement de l'accompagnement des enseignants ($P=0,000$: $b=0,249$). 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'accompagnement des enseignants est bien fait pour faciliter la mise en œuvre de l'approche par les compétences.

2.4.4. Résultats corrélationnels entre le contenu des manuels en lien avec l'APC et la mise en œuvre de l'APC au Tchad

Enfin la 1^{ère} hypothèse de cette étude n'a pas aussi enregistré des résultats non significatifs. Néanmoins, les statistiques sur le contenu des manuels en lien avec l'APC montrent que le problème de la mise en œuvre de l'approche par les compétences dépend fortement le contenu des manuels en lien avec l'APC ($P=0,000$: $b=0,171$). 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 disponibles pour faciliter la mise en œuvre de l'approche par les compétences

2. 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.

▪ Première hypothèse

Ce résultat est justifié par les manquements observés dans l'innovation pédagogiques au niveau de l'implémentation effective de l'APC. 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. Dans ce contexte, le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans les états où le système éducatif manque de moyens. En effet, des recherches ont montré qu'une amélioration dans la fourniture de manuels scolaires aux écoles a une influence positive sur le rendement scolaire (première lettre du premier nom, Seguin, 1989), ainsi les manuels sont un outil de réussite scolaire. Pour Gérard & Roegiers (1993, p. 35), ils sont « intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage en vue d'en améliorer l'efficacité ». Ceci en offrant à l'élève un recueil de connaissances où il peut découvrir, apprendre et comprendre de nouvelles choses. Et à l'enseignant, une aide à la gestion de ses cours et une banque d'exercices. Tout en permettant aux parents d'élèves, l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants. Le directeur d'école supervise l'activité d'un établissement scolaire de maternelle ou de primaire dans l'enseignement privé ou public. Il encadre l'équipe pédagogique, veille au respect du règlement imposé et gère l'école d'un point de vue administratif et comptable. Il est le responsable juridique et moral de l'école et veille à la protection des enfants avec les services compétents.

D'après UNESCO, (2016), le suivi s'appuie sur un certain nombre de composantes et outils différents pour recueillir et organiser les données nécessaires au suivi des performances d'un système. Il met en place des partenariats avec des organismes locaux, afin de pluraliser l'offre des activités pédagogiques. Il collabore avec les enseignants, à l'organisation des emplois du temps, à l'achat des fournitures, aux sorties pédagogiques et aux rencontres avec les parents d'élèves. Mais cet outil pédagogique fondamental n'est pas un simple support de transmission des connaissances, puisque par son contenu il participe non seulement à l'instruction mais également à l'éducation « par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs. » (UNESCO, 2008, p. 14). C'est-à-dire qu'il renferme un aspect cognitif et un aspect idéologique, et c'est ce qui donne au manuel scolaire un pouvoir considérable. A travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. D'après Ansart, (1984), cité par Cromer et Hassani-Idrissi, (2011), le manuel scolaire transmet à l'élève des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son Surmoi. Il s'applique à améliorer en permanence la qualité de l'enseignement au sein de son école, le directeur d'école peut aussi être un

enseignant de l'établissement. D'un point de vue hiérarchique, il est au même niveau que ses collaborateurs instituteurs, mais assume la direction de l'école. Enfin de compte, la mise en œuvre de l'APC interpelle le système éducatif tchadien à adapter les contenus des programmes et des manuels scolaires aux objectifs pédagogiques opérationnels et spécifiques poursuivis par les grandes instances du Tchad.

▪ Deuxième hypothèse

Pour la deuxième hypothèse, il est à noter que le pilotage du système éducatif introduit par la loi d'orientation de 1989 renforce la voie ouverte par le texte de 1983 concernant l'évaluation des personnels enseignants. Cette évaluation s'applique à tous les acteurs du système éducatif. Celle des enseignants ne s'appuie plus sur un modèle unique d'enseignement mais sur la réalité du terrain dans lequel ils évoluent. Dans ce cadre, les AP et les inspecteurs évaluent aussi le travail en équipe. En effet, ils évaluent le travail des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles primaires et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative. D'après Putnal, (1981), les inspecteurs inspectent les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles primaires auxquels ils apportent des conseils personnalisés tout au long de leur parcours professionnel et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement.

C'est dans cet ordre de pensée que Smith, (1986), Steinhauss, (1987) et Cooper, (1991) pensent que l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance des personnels de l'Éducation nationale assurent la pérennité du système éducatif. Selon ces auteurs, une bonne inspection pédagogique devra être coopérative, démocratique, collaborative, de partage de l'expérience dans tous les secteurs de l'école et dans la confiance mutuelle et conçue avec leur contribution. Dans ce contexte, les démarches de modélisation sont muettes.

Les travaux de Goldhammer, (1969), Cogan, (1973) et Caul, (1991), nous amènent à conclure que l'inspection pédagogique des enseignants est un processus d'aide et de support qui vise à favoriser leur développement en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe. La mission qui est assignée aux inspecteurs primaires est double, puisqu'il s'agit d'imposer sur le territoire l'autorité de l'État vis-à-vis de tous les domaines qui touchent le scolaire et de le renseigner au sujet des conditions d'enseignement sur le territoire national.

▪ Troisième hypothèse

Notre troisième hypothèse de recherche porte sur l'environnement de la classe en rapport avec l'APC. Le but poursuivi dans cette articulation est discuter les

avis des enseignants de l'IDENPC de Ouara sur l'environnement de la classe en lien avec l'APC. Une analyse assez profonde de ces résultats a laissé entendre que la majorité de nos répondants sont dans l'incertitude d'affirmer que le dispositif de la classe est satisfaisant pour que les enseignants transmettent avec aisance le message du cours aux élèves. Dans ce contexte, les salles de classe sont étroites alors, cette disposition rend pénible la mise en œuvre de l'APC chez les élèves du primaire de l'IDENPC de Ouara. Sans doute, cette étroitesse des salles de classe rend impossible les travaux de groupe des élèves. Ce qui impacte significativement sur l'ambiance de la classe. À cet effet, Raymal et Rieunier (1997) proposent une stratégie pédagogique qui se présente comme « un ensemble de méthodes harmonieusement agencées selon certains principes afin de bien diriger son cours jusqu'à son terme ». Il s'agit alors de l'enseignement individualisé, de l'enseignement en grands groupes sont des stratégies d'enseignement. Dans chacun de ces exemples, l'on peut trouver différentes façon de faire, différentes méthodes, susceptibles de constituer un type d'enseignement cohérent. En d'autres termes, la stratégie pédagogique est un ensemble de méthodes, de démarches, de techniques et des moyens divers (documents, objets concrets, etc.) agencés et planifiés dans le but d'atteindre un ou des objectifs d'apprentissage fixés. Pour ce faire, il convient d'avoir des salles de classes dont la disposition s'adapte aux normes de l'APC.

▪ Quatrième hypothèse

Au regard des résultats, les enquêtés ont donné leurs avis sur les points suivants : La disponibilité des documents sur l'APC, l'appui sur les collègues expérimentés en APC et l'exploitation des documents sur l'APC. Une analyse profonde des opinions laisse entrevoir que la majorité des enseignants n'ont pas la culture d'exploitation des documents et autres supports sur l'APC. Ce qui impacterait significativement sur la performance des enseignants. Surtout quand on sait que certains enseignants embrassent la carrière enseignante sans aucune base de formation dont le seul recours devrait être l'exploitation des documents et autres supports numériques en congruence avec l'APC. Dans ce contexte, il y a des raisons pour que la mise en œuvre de l'APC ne puisse atteindre les objectifs poursuivis par le sous-système éducatif tchadien.

D'après Guillemette et al., (2020, p.1) l'enseignant devra disposer d'« une action réflexive de mobilisation de ressources internes structurées et de ressources externes disponibles, cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une famille de situations ». Dans ce contexte, on distingue deux types d'actions : l'action en situation et l'action réflexive. L'action en situation exige la mobilisation des ressources et se fait de manière adaptée au contexte d'une situation spécifique ou d'une famille de situations. L'action réflexive est essentielle au développement des compétences des élèves, parce que cette action doit être accompagnée d'une réflexion dans l'action, sur

l'action et pour l'action. Pour cela, il est donc conseillé de planifier des activités d'apprentissage, la pratique réflexive et les activités de prise de conscience de la réflexion imbriquée dans la compétence. Il est question pour les enseignants d'être aptes à mobiliser les ressources disponibles en APC pour résoudre une situation problème à proposer aux apprenants.

Cette idée de Guillemette et al., (2020, p.:1) se justifie par le fait que 56,3% des enquêtés a avancé d'autres raisons selon lesquelles le mal vient du fait que ces documents en lien avec l'APC sont inaccessibles. À ces arguments, s'ajoutent l'absence des bibliothèques et de centre de documentation dans les écoles primaires. Le problème d'énergie électrique constitue également un handicap pour la recherche en ligne sur l'APC. Par contre, 18% des répondants ont pensé qu'ils ont toujours exploité suffisamment les documents en lien avec l'APC nous ont expliqué qu'ils ont reçu une formation professionnelle de base sur l'APC. Ces derniers font un effort personnel pour entrer en possession des documents en rapport avec l'APC. Si donc qu'il adviendrait que tous ces enseignants ont reçu une formation de base en APC alors, cela impacterait significativement sur le rendement scolaire des élèves.

De ce qui précède, on peut affirmer que nos répondants ont estimés que la collaboration entre les enseignants est insuffisante. D'après nos investigations, bon nombre des enseignants se sont confiés à nos en disant que le manque de collaboration entre pairs est dû à la méfiance des uns aux autres. Il apparaît ici que pour 47,8% des enquêtés, la collaboration est peu suffisante. Bien que ces enseignants affirment qu'ils prennent parfois appui sur leurs collègues expérimenté pour résoudre leurs difficultés en enseignement. Il reste à savoir si, cet appui est basé sur la préparation des leçons en lien avec l'APC. Ce qui impacterait significativement sur la performance des enseignants. Dans ce contexte, le manque de collaboration influence la mise en œuvre de l'APC à l'IDENPC de Ouara.

Dans ce contexte, il est question de l'intégration réfléchie des outils numériques en général en situation d'implication à l'autoformation continue des enseignants au moyen des outils informatique. Il ne s'agit pas de l'usage clandestin par un enseignant en situation de classe. En outre, il est conseillé « de présenter les règles d'usage des AMC que ce soit à des fins d'utilisation personnelle ou à des fins pédagogique » (CVE (2016, p.21). Mais il ne s'agit ici pour un usage devant les élèves. C'est pour renforcer ses connaissances en APC que l'enseignant devra utiliser les outils TIC. Obono Mba, (2017, p.92) a mené une étude sur l'usage des smartphones dans les lycées du Gabon. Il fait remarquer que « l'évolution des moyens de communication est depuis une dizaine d'années dans une dynamique irréversible. Celle du téléphone portable qui s'en est suivie s'est faite à une telle vitesse qu'il a pénétré toutes les couches de la société et s'est imposé comme le moyen de communication le plus utilisé. Progressivement, ces outils

se sont insérés dans le paysage scolaire gabonais, d'abord de manière clandestine puis de manière quasi officielle ».

Conclusion

L'étude portant sur le «contexte pédagogique et la mise en œuvre de l'APC à l'IDENPC de Ouara au Tchad» s'est fixé pour objectif de traiter de la problématique de la mise en œuvre de l'APC facilitant le développement optimal des compétences des enseignants et des élèves à l'IDENPC de Ouara au Tchad. Mais, pour pallier les difficultés des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC, l'État tchadien devra en accord avec les acteurs pédagogiques mettre sur pieds un certain nombre des préalables parmi lesquels l'adoption d'un cadre législatif de la mise en œuvre de l'APC, l'adaptation des contenus des programmes et des manuels pédagogiques et outils didactiques, la réhabilitation des structures de formation initiales et continues, la construction des salles des classes adaptées aux travaux des groupes des élèves ainsi que la création des salles informatiques et des bibliothèques pouvant faciliter la recherche des enseignants sur l'APC. En outre, l'État devra former les jeunes bacheliers des séries scientifiques comme instituteurs pour mieux enseigner avec les méthodes actives telles que l'APC. Pour renforcer les actions de l'État, les parents doivent apporter des soutiens multiformes à partir de la documentation et de suivi de leurs enfants dans les apprentissages. Dans le contexte de notre étude, les ONG de la zone d'étude précitée doivent amener leur apport à l'État en vue de mettre en œuvre l'APC. La construction des salles de classes et la réhabilitation des structures de formation des enseignants émanent de l'effort de l'État et des ONG déductives. Les subventions des infrastructures scolaires et la formation continue des enseignants du primaire participent à la mise en œuvre de l'APC.

Il apparaît donc clair que la recherche des solutions relatives à la persistance des attitudes qui témoignent des difficultés des enseignants telle que la difficulté d'adaptation des enseignants à la réalité de la mise en œuvre de l'APC sur le terrain, la fuite de leur responsabilité d'encadrement et le regret d'avoir perdu le temps dans les écoles de formation restent ouvert. La réalité du terrain est différente. Ne pouvant résoudre le problème à notre niveau, nous pensons qu'à l'avenir cette recherche pourrait orienter d'autres chercheurs sur un sujet similaire.

Références bibliographiques

ABAYA MAHAMAT Ahmat et KOSMADJI Merci 2021. « La mise en œuvre de l'approche par les compétences... ». *Annales de l'Université de Moundou*, Série A- FLASH. Vol 8(1), aflash.revues.mdou.org, p-ISSN 2304-1056/e-ISSN 2707-6830.

ADAM Smith, 1986. *The Ethnic Origins of Nations* smerdaleos. In <https://smerdaleos.files.wordpress.com>

- Bhola, 1982. *Evaluation des projets, programmes et campagnes d'alphabétisation pour le développement*. Paris : UNESCO.
<http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique> approche
- COFEMEN, 1994. Le développement de l'éducation. *Rapport. Présenté à 46e session de conférence Internationale de l'éducation*. Yaoundé (Cameroun).
- CONFEMEN, 2000. Le développement de l'éducation. *Rapport sur la réforme des curricula de l'éducation de base selon l'APC*. Présenté à la 49e session de la conférence Internationale de l'éducation. Bamako(Mali).
- CONFEMEN, 2000. *Les réformes curriculaires dans le développement de l'éducation de base au sein des membres*. Dakar.
- CSE, 2006. *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. Québec : le conseil. P.140.
- Décision n°0811/MEN du 30 mai 1962, fixant les nouveaux horaires et programme d'enseignement des écoles primaires dans la république du Tchad.
- Décret N° 900 de 2006, fixe un statut particulier des corps de fonctionnaires du secteur de l'éducation. Tchad.
- DOMBOR DJIKOLOUM Dingao, et DJEBE.Mbaindoguem, 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.
- ERIC .ALAN .Hanushek, 1971. « Caractéristiques des enseignants et gains en réussite des élèves : estimation à l'aide de micro données » *revue économique American*, 61(2), 280-288
- FRANCOISE Raynal, et ALAIN Rieunier, 1997. *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés-apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF Ed.
- FRANÇOIS-MARIE Gérard & Xavier Roegiers (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université. .
- GERALD Sensevy, 2007. *L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. France : Universités de Rennes. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid>
- GERALD Sensevy, 2011. *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck. P.796.
- GUILLAUME Francois et al., 2020. L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Revue enjeux et société* 8(2), pp.140-169.
- INSEED, 2009, *Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2*. Tchad.
- INSEED. 2009. *Recensement Général de la Population et de l'Habitat(RGPH) 2*.
- Jacques Tardif, et al. (1994), la théorie systémique du processus de mise en œuvre d'une innovation de
- JEAN-MARIE De Ketele, 2008. « L'approche par compétence : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir ». *Dans la logique et compétences et*

développement curriculaire. Débats, perspectives et attention pour les systèmes éducatifs. Paris : L'harmattan. P. 62-77.

JEAN-MARIE De Ketele, 2008. *La scolarisation primaire universelle et une éducation de qualité pour tous : un défi considérable pour toutes les régions du monde.* Bruxelles : Boeck.

Jérôme Bruner (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire.* Paris : PUF

JEROME Bruner, 2017. L'interaction donne forme à la cognition. *Les cahiers internationaux de psychologies sociales*, n° 113, 85-119.

JOMTIEN, 1990. *La conférence mondiale sur « L'Éducation pour tous ».* Thaïlande.

LOI n° 89-486 du 10 juillet 1989. Portant orientation sur le système éducatif. France

LOI n°017/PR/2001 du 31 décembre 2001, portant Statut Général de la fonction publique. Tchad.

MACAULLAY Culin Caul, 1991. *Méthodes de base pour l'évaluation sensorielle des aliments.* Ottawa, IDRC-277f. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org> IDL-3774159 pages

MARC Seguin, 1989. *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique.* UNESCO. P. 6.

MICHAËLA Cogan, 1973. « Theories embedded ». In *the events of clinical.* Boston Houghton. <https://files.ascd.org> « journal ».

NICOLAS Lebrun et SERGE Berthelot, 1994. *Plan pédagogique, une démarche systématique de planification de l'enseignement.* Bruxelles : De Boeck Université, 298 p.

NOMAYE Madana, 2008. L'éducation formelle dans le Moyen-Kebbi : Tchad (1960-2017). *International multilingual journal of science and Technology (IMJST)* : 2528-9810 ; Vol 6.Issue, oct 2021.

OBONO MBA Anasthasie, 2017. *Les smartphones au lycée : quels usages pour quelles compétences ? smartphone in high school: what uses for which skills?* Gabon : École Normale Supérieure de Libreville, Laboratoire LARED. [www. frantice.net](http://www.frantice.net) frantice net, numéro 14, décembre.

ORDONNANCE n° 021/66/PR/MEN/66 du 17 mai 1966. Portant réforme de l'enseignement, un projet plus vaste de développement du système dénommé « Opération Mandoul ».

PHILIPPE Meirieu, 2005. *Nous mettons nos enfants à l'école publique. Regards sur l'éducation en France.* France : Paris

PIERRE Ansart, 1984. Méthodes et techniques d'enseignement. *Histoire de l'éducation*, 35-36, 121-128.

REPUBLIQUE DU TCHAD, 1962. *Révision des programmes de l'enseignement primaire.* Tchad : MEN

REPUBLIQUE DU TCHAD, 1983. *Actualisation des programmes de l'enseignement primaire.* Tchad : MEN

- REPUBLIQUE DU TCHAD, 2004. *Les programmes réactualisés de l'enseignement primaire*. Tchad : MEN.
- REPUBLIQUE DU TCHAD, 2008. *Programmes réactualisés l'enseignement fondamental*. Tchad : MEN.
- ROBERT Goldhammer, 1969. *Le modèle de supervision pédagogique classique*. Amérique : New York. <http://www.inrp.fr> > biennale > Contrib > longue
- S. Steinhass, (1987). Type theorems over valued fields. *Annales d'utilisation*. <https://www.numdam.org>
- SYLVIE Cromer et MOSTAFA Hassani-Idrissi, 2011, « Valeurs, représentation et stéréotypes dans les manuels scolaires de la méditerranée ». In *Tréma*, 35-36, 2011. Url. <http://Tréma.revues.org/2595>[consulté le 25/2/2016]. TIC. . Montréal : éditions Logiques, 16(3).
- UNESCO, 2008. Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? *Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris : UNESO P 8-14
- UNESCO, 2008. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Chapitre 1. La pertinence durable de l'éducation pour Tout*
- UNESCO, 2016. *Rapport final de suivi sur l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org>
- William Lowell Putnam, 1981. *Mathematical competition*. Université of hawaii Math Department. <https://math.hawaii.edu>.
- Xavier Roegiers, 2008, L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité. In *DIRECT* , 10, 61-67.
- XAVIER Roegiers, 2008. *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. Genève, Suisse : UNESO-IBE