

Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses

T. Lauwerier & A. Akkari
Université de Genève

Bd du Pont d'Arve 42 – CH - 1211 Genève 4 – Suisse
Thibaut.Lauwerier@unige.ch ; Abdeljalil.Akkari@unige.ch

L'objectif principal de cet article est de synthétiser les principales orientations curriculaires observées en Afrique durant les dix dernières années en éducation de base. Nous nous focalisons plus particulièrement sur l'approche par compétences qui jouit d'un engouement important dans la région. Nous analyserons dans un premier temps les raisons du choix de cette approche sur le continent. Ensuite, nous mettrons en évidence les facteurs qui limitent les effets des réformes curriculaires sur l'amélioration de la qualité de l'éducation scolaire dans deux contextes, l'Afrique du Nord et l'Afrique de l'Ouest. Enfin, nous dégagerons quelques pistes de réflexion sur les possibilités d'un développement curriculaire approprié pour le contexte éducatif africain.

The main objective of this paper is to analyze the major curriculum reforms as implemented in of basic education in Africa during the last ten years. We focus on the competency-based approach, which encompasses enthusiasm in many countries in the region. First, we analyze the reasons for choosing this approach by some countries. Then, we highlight the factors which hinder the effects of curricular reforms targeting the improvement of education quality into two contexts: North Africa and West Africa. Finally, we suggest some reflections on the possibilities of an appropriate curriculum development for the African educational context.

(1) Genèse des réformes curriculaires basées sur l'approche par compétences en Afrique

Tout d'abord, nous voulons souligner que cet article ne conteste pas la nécessaire réalisation de réformes curriculaires approfondies en Afrique. En effet, dans l'ensemble, les programmes scolaires étaient restés pendant très longtemps figés, et basés sur une conception traditionnelle de l'apprentissage considéré comme un transfert mécanique et vertical des connaissances de l'enseignant vers les élèves. La passivité des élèves, l'apprentissage par cœur, et des programmes scolaires centralisés et déconnectés des cultures régionales et locales, ont pu être des tendances constatées un peu partout sur le continent. Or, le curriculum est un facteur clef de la qualité de l'éducation dispensée (UNESCO, 2004 ; Tikly, 2010).

Pour tenter de répondre à cet impératif de révision curriculaire, les pays de cette région ont initié dans les années 1990 des réformes politiques et éducatives :

In the early 1990s, the seemingly distant event of the fall of the Berlin Wall and gathering pace of globalization also had distinct implications for Africa. Not immune from world currents, many countries in Africa held multiparty elections in the early to mid-1990s to signal commitment to liberal democracy and market openness consistent with world developments even though authoritarianism remained part of many political systems. These elections legitimated the new market orientation that had begun to take hold in the 1980s and paved the way for educational and curriculum reform. Including demands for greater accountability with regard to the spending of development aid on education. (Chisholm & Leyendecker, 2009, p. 585)

De nombreux pays africains ont été de véritables laboratoires d'expérimentation. Différentes approches, souvent provenant des pays du Nord, ont été testées pour voir si elles permettaient une amélioration de la qualité des apprentissages des élèves. La question centrale développée dans cet article est de savoir si les approches curriculaires présentes en Afrique sont des pistes appropriées pour réformer l'école africaine. Parmi elles, l'approche par compétences s'est

largement distinguée ces dernières années sur le continent. Nous allons donc nous focaliser sur celle-ci.

Précisons que cet article, d'un point de vue méthodologique, se fonde en grande partie sur l'analyse secondaire d'autres travaux scientifiques sur la thématique, et sur une trentaine d'entretiens menés par les auteurs en Afrique (Algérie, Bénin, Maroc, Tunisie et Sénégal) dans le cadre de différentes recherches récentes. Il s'agit d'entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants, des directeurs d'école, des représentants du ministère de l'Éducation et de la coopération bilatérale et multilatérale.

Les réformes curriculaires basées sur les compétences ont été initialement mises en œuvre dans les pays francophones du Nord tels que la Belgique, la Suisse ou le Québec (Carette, 2009). Le bilan de ces réformes est d'ailleurs mitigé dans ces contextes initiaux (Guillemette & Gauthier, 2008 ; Boutin & Julien, 2000 ; Le Goff, 1999). Dans les pays anglophones et germanophones, c'est surtout les réformes basées sur les standards éducatifs qui ont été expérimentées (Hamilton, Stecher & Yuan, 2008).

D'un point de vue théorique, les approches basées sur les compétences s'inspirent du courant socioconstructiviste postulant l'importance de l'activité du sujet dans la construction de ses savoirs et apprentissages (Tardif, 1992). En l'absence d'une définition claire de cette approche, Roegiers (2008) retient des caractéristiques clés, à savoir « la volonté de traiter d'autres contenus que les savoirs et les savoir-faire, la volonté d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manière active » (p. 10). Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) mettent également l'accent sur le fait que le « maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage » (p. 4).

Cependant, l'ancrage théorique socioconstructiviste semble avoir été pensé a posteriori, et de nombreux observateurs, y compris les promoteurs de cette notion, s'accordent pour dire que la « compétence » trouve son origine en particulier dans le discours du monde de l'entreprise et du travail, et qu'elle est passée au monde scolaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle. Or, les objectifs du monde de l'entreprise et ceux de l'école sont différents. L'objectif de l'entreprise est de mobiliser des individus compétents. Celui de l'école est d'apprendre à un élève à devenir compétent, c'est à dire à être capable de mobiliser ses ressources cognitives face à des tâches nouvelles (Carette, 2007). Ainsi, dans de nombreuses réformes basées sur l'approche par compétences, la réussite scolaire devient équivalente à la maîtrise de « compétences-clés » définies par le critère de l'employabilité. La connaissance n'a de valeur que si elle répond aux besoins du marché de l'emploi.

Aussi, l'approche par compétences donne l'illusion d'être diffusée assez rapidement dans les réformes curriculaires selon le système en cascade suivant : on forme les responsables de la politique curriculaire, puis les rédacteurs des programmes et des manuels scolaires, et ensuite ces derniers sont chargés de diffuser la bonne parole curriculaire auprès des enseignants. Tout cela a également l'avantage d'être facilement traduisible en nombres (de formateurs, d'heures de formation, de manuels) dans un contexte où tous les acteurs en éducation sont soumis aux impératifs de la redevabilité (accountability). On connaît ainsi facilement le nombre de manuels rédigés, le nombre de rédacteurs formés et le nombre d'enseignants sensibilisés.

En général, l'opérationnalisation de la notion de compétence apparaît comme difficile dans le monde scolaire :

L'approche par compétences définit ce qui est attendu des élèves à certains moments de leur cursus scolaire, mais en aucun cas ne définit réellement la manière pour les rendre compétents. En d'autres termes, les pouvoirs politiques en introduisant la notion de compétence se sont prononcés sur ce que les élèves devaient être capables de faire à certains moments de leur cursus scolaire sans réellement se préoccuper de la manière d'y arriver. (Carette, 2007, p. 53)

Il est d'ailleurs pertinent de remarquer que les pays asiatiques, connus par la qualité de leurs systèmes éducatifs, notamment en matière d'acquisitions des élèves, n'ont pas cédé à cette course aux réformes basées sur les compétences.

Certaines études comme celle rapportée par Gérard (2005) semblent cependant montrer la supériorité de l'approche par compétences à travers une série de données récoltées à Djibouti, en Mauritanie et à Madagascar auprès d'un échantillon expérimental d'élèves ayant bénéficié de l'approche par les compétences de base et d'un échantillon témoin équivalent constitué d'élèves poursuivant leur parcours avec les anciens curriculums. Les résultats montrent que les modules d'intégration mis en œuvre par l'approche par compétences permettent de gagner environ 1,5 point sur 10 – soit 15% – dans des épreuves d'évaluation des compétences constituées de situations complexes. Toutes les différences observées sont très significatives.

En Afrique, c'est dans les années 1990 que cette notion apparaît explicitement pour la première fois dans les curricula (Roegiers, 2008). Des conférences régionales et internationales mettront par la suite l'accent sur cette question comme à Kigali en 2007 ou à Paris en 2010. On constate d'ailleurs que les approches basées sur les compétences ont été davantage portées par les organisations internationales, telles que l'OIF, l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale ou l'Union européenne, que discutées par les mouvements pédagogiques nationaux. L'entretien avec un responsable du ministère de l'Education au Sénégal démontre bien cet aspect :

L'approche par compétences aussi a une histoire. Depuis 1996, on avait opté pour cette approche, mais avec l'accompagnement de la Belgique. Mais en 2000, il y a eu un arrêt. On a appelé ça 'pause stratégique'. C'était simplement pour trouver un bailleur : qui choisir entre la Belgique et le Canada ? De 2000 à 2001, c'était le statu quo. C'est la période qu'on a appelée 'pause stratégique'. C'est à l'issue de cette pause que le Canada s'est positionné comme bailleur, et c'est pourquoi le Canada est très impliqué dans le curriculum. (Représentant ministère-Sénégal)

Donc, il faut souligner le caractère exogène initial de l'innovation. Même si par ailleurs, cela ne veut pas dire pour autant que l'approche ne sera pas appropriée par et pour les pays africains.

Des bureaux d'étude et des experts se sont également spécialisés dans l'approche par compétences en Afrique et leur réputation passe d'un pays à un autre. On peut citer le BIEF (Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation) fondée en 1989 en Belgique par De Ketele et dirigé actuellement par Roegiers. Au Canada, on peut mentionner Jonnaert (2002), titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire. Même s'ils ont moins focalisé leur attention sur l'Afrique, on peut également citer Perrenoud (1997) en Suisse et Leboterf (1994) en France comme experts reconnus de l'approche par compétences.

Se basant sur le fait réel que les curricula étaient sclérosées et centralisées, ces organisations et experts ont jugé pertinent de proposer l'approche par compétences comme une alternative crédible pour réformer l'école. Ainsi, de nombreuses publications, en particulier dans les années 2000, ont traité cette thématique, en insistant sur ses bienfaits, notamment sur le redoublement, l'efficacité, l'équité (Roegiers, 2008 ; UNICEF, 2010). Reste à savoir si ces réformes aussi louables qu'elles soient ont porté quelques résultats probants sur le terrain africain.

(2) Quelle mise en œuvre en Afrique du Nord et de l'Ouest ?

Examinons maintenant les circonstances de l'adoption de l'approche basée sur les compétences au Maghreb et en Afrique de l'Ouest, régions fortement marquées par leur réceptivité à cette approche.

Quatre pays d'Afrique du Nord (Algérie, Maroc, Tunisie, Mauritanie) se sont engagés durant les dernières années dans des réformes curriculaires aussi ambitieuses que similaires. Après la massification qui a suivi les indépendances, les gouvernements ont commencé à aborder la question de la qualité des apprentissages des élèves et donc à fortiori le curriculum et sa conception. Les organisations internationales se sont alarmées du caractère livresque de l'école au

Maghreb (apprentissage par cœur) et de l'incapacité des élèves à utiliser les connaissances acquises pour l'insertion professionnelle ou pour agir sur leur vie quotidienne (World Bank, 2008 ; Sultana, 2004).

Ce constat critique sur l'état de l'éducation en Afrique du Nord a incité les ministères de l'Education à engager des réformes en important dans la région ce qui existe sur le marché international de la coopération en éducation. Deux acteurs entrent alors en scène, les organisations et les experts internationaux.

Si on ne peut pas vraiment dire que cette approche a été imposée par les organisations internationales, on peut toutefois souligner que ces dernières ont joué un rôle de catalyseur dans sa diffusion en Tunisie par exemple. Ensuite, le mimétisme entre les pays de l'Afrique du Nord a fonctionné puisque successivement, l'Algérie, le Maroc et la Mauritanie ont introduit à des degrés divers cette approche. Ainsi, en Tunisie, c'est l'UNICEF qui a appuyé le ministère de l'Education dans la mise en place de l'approche par compétences. La Conférence nationale sur l'Approche par Compétences a été conjointement organisée par le ministère de l'Education et de la Formation et l'UNICEF à Tunis en 2003.

L'expérimentation de l'approche par compétences dans l'enseignement de base a débuté en Tunisie en 1995-96 et s'est échelonnée sur 5 ans. La généralisation a débuté en 2000-01. Le bilan de cette réforme fait l'objet d'un débat houleux. Si les enseignants reconnaissent son intérêt pédagogique, ils la trouvent d'application difficile. Aussi bien les enseignants que les parents estiment qu'il y a eu depuis la généralisation de l'approche une baisse au niveau des acquis des élèves (Agence Française de Développement, 2010). En particulier, l'approche par compétences est confrontée à la passivité du corps enseignant :

J'ai entendu parler de cette approche par compétences. C'est le ministère et les inspecteurs qui en parlent le plus. Sur le papier, elle semble intéressante. Mais, pour moi, c'est quelque chose de loin et de théorique par rapport à mon travail. Elle marche peut être bien en Europe, mais ici en Tunisie, nous avons d'autres problèmes et traditions pédagogiques, par exemple intéresser les familles pauvres à l'école, diminuer l'absentéisme des élèves, etc. (Enseignante primaire-Tunisie)

En Algérie, les publications du ministère de l'Education et de l'UNESCO illustrent bien l'engouement officiel pour l'approche par compétences :

La refonte de la pédagogie et des programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages – représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une 'rupture' pédagogique avec le passé. Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences (APC) plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie à l'enseignant. (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2005, p. 34)

La réforme de 2002 en Algérie a eu pour objectif d'améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages par une approche par les compétences de base et qui place l'apprenant au centre des processus d'apprentissage (Toualbi-Thaâlibi & Tawil, 2006).

Suite à la demande du gouvernement algérien d'une expertise internationale et d'un accompagnement de l'UNESCO dans la mise en place de la réforme, un programme de coopération a été défini et un accord de coopération signé en 2003 par le Ministre de l'Education nationale et le Directeur général de l'UNESCO. Ce programme de coopération s'insère dans une réforme selon 3 axes :

- (1) le renouveau des curricula, des manuels et autres matériels d'apprentissage ;
- (2) la qualification et la motivation des enseignants à travers la formation ;
- (3) la réorganisation de la durée et des filières d'enseignement et d'apprentissage.

Les réformes engagées selon l'approche par compétences se veulent en rupture avec une école maghrébine centrée sur les savoirs. Selon Toualbi-Thaâlibi et Tawil (2006), les compétences à développer ou à acquérir par les apprenants et les profils de sortie par cycle deviennent les principes organisateurs des programmes scolaires, des manuels et des référentiels d'évaluation. L'accent sur le développement d'individus compétents exige une nouvelle conceptualisation de

l'enseignement orientée moins vers les savoirs à acquérir, et plus vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles situations. Néanmoins, la traduction dans la pratique et l'opérationnalisation de cette « vision » pédagogique dans les classes a été difficile. En effet, il n'y a pas une, mais plusieurs approches par les compétences (Roegiers, 2008). Quel sens donner à cette vision ? Comment la traduire dans la conception de nouveaux programmes ? Faut-il lancer de nouveaux manuels ? Quels changements opérés au niveau de l'évaluation des apprentissages ou dans la formation des enseignants ? Ce sont des interrogations à destination de l'approche par compétences, et surtout sa mise en pratique sur le terrain.

Même si le débat sur le bilinguisme dual (arabo-français) s'est quelque peu apaisé dans la région, il y avait un sentiment général au Maghreb que les élèves ont de la peine à maîtriser les programmes scolaires et les deux langues d'enseignement. Les études comparatives internationales ont également mis en évidence les faibles compétences des élèves maghrébins en comparaison internationale.

La méthodologie des réformes curriculaires dans la région s'est déployée surtout dans les changements amenés au niveau des programmes scolaires et des manuels. Or, une réforme curriculaire doit toucher à la fois le curriculum mais aussi la pédagogie, les modes d'évaluation et les articulations entre les différents niveaux de l'enseignement, les informations aux parents, l'accompagnement des élèves, la grille horaire, l'équilibre entre l'arabe et le français, le travail des enseignants etc. L'approche par compétences apparaît comme éloignée des préoccupations des acteurs de base :

Franchement, je ne pense pas que l'approche par compétences amènera une amélioration de la qualité de l'école primaire au Maroc. Prenez mon exemple, je suis enseignante originaire de Rabat et je travaille à 80 kilomètres de la capitale du Maroc. J'ai besoin d'un jour pour arriver sur mon lieu de travail : un douar dans une région rurale. Je reste la semaine sur place et je rentre chez mes parents le weekend. Ça me prend également un jour pour descendre. Je ne vois personne du ministère de l'Education. Une ou deux fois par année l'inspecteur vient et me dit ce qu'il faut faire. Alors je lui réponds, venez à ma place et montrez-moi comment cela marche. Bien sûr il ne sait pas affronter la classe : les élèves indisciplinés, le froid l'hiver, le manque de matériel, la pauvreté des parents. Maintenant, on est en grève depuis une semaine pour un problème d'échelle salariale mais cela ne dérange pas les responsables car leurs enfants sont dans les écoles privées. C'est ça la réalité de l'enseignement au Maroc. (Enseignante primaire-Maroc)

Plus préoccupant, aucune réforme sérieuse incluant l'approche par compétences n'a été introduite dans la formation initiale des enseignants et les actions en matière de formation continue étaient ponctuelles. Cette absence de préparation et de formation des enseignants a abouti à une certaine frustration et un échec relatif de la volonté de changer le curriculum et le rapport entre élèves et enseignants. En plus, il n'y a pas eu de véritable « indigénisation-appropriation » de l'expertise des experts internationaux. Les publications en langue arabe sur l'approche par compétences sont peu nombreuses. Donc, le bilan est mitigé, voire négatif puisque l'approche a provoqué une déstabilisation du système éducatif :

Le ministère de l'Education privilégie l'approche par compétences depuis quelques années. Je pense que ça a eu le mérite de nous connecter aux innovations internationales car le système éducatif algérien s'était sclérosé. La difficulté est l'acceptation des enseignants des nouvelles orientations. Pour certaines disciplines, les esprits sont plus ouverts et de nouveaux manuels et méthodes pédagogiques peuvent se développer. Mais, pour d'autres disciplines, les enseignants restent attachés au passé et à ce qu'ils ont toujours fait. D'une certaine manière, je pense qu'ils feront plus de dégâts pédagogiques si on les oblige à changer pour l'approche par compétences. Quand on a une formation fragile et superficielle, il est plus sage de ne pas s'aventurer sur de nouveaux chemins que l'on ne maîtrise pas. C'est ce que je pense à partir de mon expérience dans le terrain. (Directeur d'école primaire-Algérie).

Au-delà de la question du choix des compétences comme approche pédagogique, et de la difficulté de la définir et l'opérationnaliser au niveau de la conception des programmes, l'une des principales difficultés se trouve dans le manque de coordination dans la mise en place des réformes éducatives au Maghreb, en tout cas pour la Tunisie, l'Algérie, le Maroc, et la Mauritanie. Les réformes pédagogiques se sont concentrées sur le développement de nouveaux programmes et manuels, en laissant à la marge, l'information des acteurs de l'éducation, la formation continue des enseignants, la réforme de la formation initiale des enseignants et du système d'évaluation et des examens. Le problème est peut-être essentiellement un déficit au niveau du pilotage des réformes, plutôt que le choix pédagogique de l'approche par compétences.

Si tout le monde s'accorde sur la nécessité d'une réforme curriculaire, la méthodologie choisie et les conditions de conduite de la réforme ont produit un échec relatif au Maghreb, d'autant plus que nos observations dans la région mettent en évidence que les acteurs sur le terrain perçoivent l'approche par compétences comme une réforme par le haut (ministère de l'Education et experts étrangers) donnant l'illusion d'une modernisation superficielle des systèmes éducatifs.

Après avoir traité les conditions de mise en œuvre de l'approche par compétences en Afrique du Nord, nous souhaitons aborder son expansion dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, en particulier francophones. Parmi ceux qui ont clairement intégré l'approche dans leur curriculum, nous trouvons le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cap Vert, les Comores, la Côte d'Ivoire, Djibouti, le Gabon, la Guinée Conakry, Madagascar, la République Centrafricaine, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad, et en partie, le Cameroun, le Togo et le Rwanda.

Plus précisément, en Afrique de l'Ouest francophone, la présence de la coopération internationale est beaucoup plus forte qu'au Maghreb. L'approche par compétences a été expérimentée dans de nombreux pays, pour se retrouver inscrite dans certains curricula. C'est en particulier les organisations, telles que l'UNESCO ou la coopération canadienne, qui ont insufflé cette approche dans cette région.

Même si des auteurs, tels que Roegiers (2008), ont mis en évidence des effets positifs de l'approche dans la région, nous souhaitons nuancer le constat en mettant l'accent sur les difficultés de sa mise en œuvre. D'ailleurs, des enquêtes effectuées sur le terrain au Bénin et au Sénégal, rares sont les acteurs de l'éducation qui veulent un retour total aux anciens programmes. Ce n'est pas tant l'approche que les acteurs de l'école remettent en cause ; ils ont plutôt insisté sur sa mise en œuvre problématique au niveau local.

D'abord, les enseignants n'ont pas été suffisamment formés à cette approche. On constate effectivement que la durée et la qualité de la formation des enseignants a fortement diminué ces dernières années. Ainsi, beaucoup d'observateurs se sont demandés comment mettre correctement en œuvre l'approche par compétences avec une faible formation initiale. Celle-ci, quand elle a lieu, dure généralement quelques semaines ou quelques mois en fonction du statut de l'enseignant. Au Cameroun, Mahamat (2011) note que « la plupart des enseignants ont fait des stages dans beaucoup d'autres écoles primaires, où l'APC n'est pas très pratiquée » (p. 45).

Or, les enseignants regrettent une insuffisance et/ou la médiocrité des formations continues pour mettre à jour leurs connaissances, souvent proposées par le directeur d'école qui lui-même peut être désemparé. Ainsi, un certain nombre d'enseignants ont reconnu utiliser des anciennes méthodes en parallèle à ce nouveau programme, même si ils sont censés l'appliquer à la lettre.

Nous savons qu'au Cameroun, alors que l'approche par compétences fait partie du curriculum, la plupart des enseignants utilisent l'approche par objectifs, c'est-à-dire celle qui était jusqu'alors répandue dans bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne (Mahamat, 2011). La conséquence de cette non-appropriation par les enseignants est bien résumée par Verdelhan-Bourgade (2007) :

L'incompréhension par les maîtres d'un discours institutionnel à la fois obscur et décalé par rapport aux besoins aboutit soit à un repli sur l'enseignement traditionnel par rabâchage, soit

à un entre-deux pédagogique, où tout est mélangé, où la cohérence traditionnelle est fissurée par le placage d'activités sans lien ni sens. (p. 121)

Aussi, le matériel didactique lié à l'approche par compétences n'est pas disponible ou est erroné pour pouvoir enseigner convenablement :

Le programme dit de faire des recherches sur un site, mais il n'y a même pas le courant. L'enfant ira chercher sur un vieux cahier simplement ? Or, on ne peut pas utiliser ce programme sans avoir recours aux outils de communication de nos jours. (Enseignant primaire-Bénin)
Comment fournir un enseignement de qualité s'il n'y a pas le matériel pertinent nécessaire à la disposition des enseignants et des élèves, que ce soit à l'école ou au foyer ? Cela engendre des coûts élevés pour certains parents qui doivent prendre en charge les manuels, les photocopies, etc.

Par ailleurs, la langue d'enseignement, le français, ne semble pas toujours pertinente pour s'approprier cette approche dès la première année : « Il faut l'adapter à nos réalités, à nos langues » (Directeur d'école primaire-Bénin).

Même si officiellement les langues nationales ont été ajoutées au français dans les corrections de l'approche par compétences au Bénin pour qu'elle soit mieux adaptée, la question linguistique fait toujours débat dans la mesure où les enseignants, provenant de diverses régions, ne sont pas formés pour l'enseignement d'autres langues.

Enfin, la question des effectifs a également été soulevée par l'ensemble des acteurs : ils ont évoqué des effectifs pléthoriques d'élèves qui ne permettent pas une mise en œuvre satisfaisante de l'approche par compétences. Le tableau 1 montre à titre d'illustration que le nombre d'élèves par enseignant varie de 17 en Tunisie à 50 au Mali. Si nous prenons par exemple la norme énoncée dans les documents institutionnels béninois pour ce qui concerne le nombre d'élèves par classe, nous sommes bien loin du compte, et cela dès la première année du primaire. Une différence est d'ailleurs constatée entre le secteur public et le secteur privé, ce dernier ayant dans l'ensemble des effectifs moins élevés.

Tableau 1. Nombre d'élèves par enseignant au primaire en 2009

Tunisie	Algérie	Maroc	Sénégal	Niger	Côte d'Ivoire	Bénin	Burkina Faso	Mali
17	23	27	35	39	42	45	49	50

Source : Base de données de l'ISU (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/>) (2012)

Ces effectifs dans le contexte ouest africain donnent donc une impression que la classe correspond à un « bavardage organisé », selon l'expression de certaines personnes rencontrées. Aussi, l'approche semble avantager les enfants des villes. Et, comme il n'y a pas eu de réelle évaluation de l'impact de l'approche par les autorités compétentes, il est difficile de reconsidérer les différents problèmes pédagogiques posés par cette approche.

Finalement, toutes ces lacunes ont pour conséquence que les enfants ne s'adonnent pas plus aux apprentissages qu'avec les anciennes approches. Ils peuvent même être embrouillés par rapport à celles-ci. Cela est accentué par le fait qu'il n'y ait pas encore de continuité entre les différents niveaux d'enseignement :

Il y a de cela quelques années, la pédagogie était centrée sur les objectifs. Alors maintenant, c'est l'entrée par les compétences. Mais l'entrée par les compétences, elle n'est même pas effective dans toutes les classes. Alors ça commence du CI au CE2¹. Il reste encore deux cours qui n'appliquent pas encore ce système. (Enseignant primaire-Sénégal)

¹ Trois premières années du primaire

Il est ressorti également du terrain que l'approche n'était pas développée dans toutes les écoles ; des expérimentations durent depuis des années. Ce qui engendre un système à plusieurs vitesses avec des élèves qui ont abordé l'approche, et d'autres qui sont toujours en train d'apprendre avec les anciennes méthodes. Par exemple au Sénégal, en 2011, elle était effective en deuxième et troisième années du primaire, et ensuite, elle n'était pas encore mise en place.

Un des éléments particulièrement frappant soulevé lors des entretiens est le manque de sensibilisation des parents par rapport à cette approche. Ils peuvent donc difficilement adhérer s'ils ne sont pas clairement associés au processus d'apprentissage. Ils sont dans l'incapacité de suivre et d'encourager leurs enfants. Des parents et des enseignants regrettent d'ailleurs qu'il n'y ait plus, par exemple, la dictée qui permettait entre autres de mieux maîtriser le français, le calcul mental, etc. Marphatia, Edge, Legault et Archer (2010) avaient déjà souligné le manque de connaissance des parents par rapport au contenu général des politiques éducatives, et en particulier de ce qui est enseigné à leurs enfants. Par ailleurs, la majorité des parents n'est pas alphabétisée, ce qui constitue une barrière supplémentaire dans la possibilité de s'approprier l'approche par compétences. Ainsi, « avec le nouveau programme, les enfants ne réagissent pas comme avant... Dans l'ancien temps, les parents aidaient les enfants à la maison » (Enseignante primaire-Bénin).

(3) Pistes de réflexion pour l'avenir

Nous avons exploré les conditions de mise en œuvre de l'approche par compétences en Afrique, et plus particulièrement au Nord et à l'Ouest du continent. Nous avons constaté que de nombreux facteurs limitent les effets bénéfiques supposés de cette approche. Pour conclure, nous souhaitons proposer quelques pistes de réflexion pour l'amélioration des réformes curriculaires sur le continent, même si nous sommes conscients de la pluralité des contextes socioculturels et éducatifs existants.

Il nous paraît pertinent de ne pas considérer une seule approche comme prioritaire (ou la panacée) par rapport à d'autres orientations pédagogiques (cf. tableau 2 ci-dessous). La diversification des approches pédagogiques est salubre en Afrique comme ailleurs. Approche par compétences, pourquoi pas, mais bien d'autres orientations nous semblent aussi intéressantes. Voici quelques possibilités pédagogiques déjà expérimentées en Afrique :

- **La pédagogie convergente** : c'est « une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant » (Traoré, 2001, p. 3). Expérimentée uniquement au Mali sur le continent africain, cette approche a permis une amélioration de la qualité de l'éducation par rapport aux élèves fréquentant l'école traditionnelle.
- **La pédagogie du texte** : il s'agit d'une approche construite autour de principes pédagogiques visant à développer l'autonomie et l'esprit critique dont les bases théoriques sont issues de différentes sciences sociales telles que la linguistique du texte, la psychologie, la pédagogie, les didactiques des disciplines. Elle a été mise en pratique en Afrique de l'Ouest, et notamment au Bénin et au Burkina Faso (Faundez, 1999). Le socio-interactionnisme de Vygotski et la linguistique textuelle et du discours de Voloschinov et de Bakhtine sont privilégiés par la pédagogie du texte comme base pour la conception du développement psychologique de l'être humain et de la langue. Selon Faundez, Mugarib et Lagier (2012) :
La PdT n'est pas une méthode « mécanique » ou « clé en main » mais une approche reposant sur des principes essentiels qui doivent être mis en œuvre, traduits et adaptés à la réalité des apprenants et aux différents contextes éducatifs. Elle cherche à former l'être humain dans ses différentes dimensions (culturelle, intellectuelle, politique, économique, écologique, émotionnelle, etc.), à lui permettre de comprendre la

réalité dans laquelle il vit et à participer à la transformation de cette dernière. Les principes essentiels qui fondent le 'noyau pédagogique' constituant le cœur d'une éducation de qualité sont notamment : la structuration en quatre champs disciplinaires, l'interdisciplinarité, le bilinguisme équilibré, l'interculturalité, la confrontation entre savoirs endogènes et exogènes (scientifiques/systématisés), le lien permanent entre théorie et pratique, le développement de capacités psychiques supérieures et l'utilisation du texte comme élément central des processus d'enseignement-apprentissage. (pp. 19-20).

- **La pédagogie par objectifs** : ces derniers sont des énoncés d'intention décrivant ce que l'apprenant saura ou saura faire après l'apprentissage. Ils sont dérivés des finalités de l'éducation et des objectifs généraux de formation, lesquels se décomposent en objectifs intermédiaires de différents niveaux, puis en objectifs spécifiques. Là encore, c'est une approche que nous pouvions retrouver notamment au Mali, au Sénégal ou en Afrique du Sud ;
- **L'enseignement explicite** : cette approche a pour but « de répertorier les différentes stratégies et techniques d'enseignement utilisées par des enseignants experts, pour ensuite les comparer à celles mises en place par des novices, et ce, en vue d'identifier les interventions pédagogiques les plus efficaces sur l'apprentissage » (Gauthier & Dembélé, 2004, p. 24). Selon Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), la réduction du ratio maître-élève n'est efficace que dans la mesure où les enseignants utilisent des pratiques pédagogiques structurées en ayant recours à une démarche d'enseignement explicite. Ce dernier se divise en trois étapes consécutives : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. La première étape favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage chez les élèves. La pratique guidée leur permet d'ajuster et de consolider leur compréhension dans l'action. La pratique autonome fournit de multiples opportunités d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances de base. Ces auteurs appellent à ne pas confondre l'enseignement explicite avec l'enseignement traditionnel de type magistral car ils ne font pas appel aux mêmes démarches pédagogiques : « Alors que l'enseignement magistral est axé sur la transmission du contenu, l'enseignement explicite porte principalement sur la compréhension de la matière et son maintien en mémoire » (p. 44).

Tableau 2. Quelques approches pédagogiques potentielles pour réformer l'école en Afrique

	Approche par compétences	Pédagogie du texte	Pédagogie convergente	Enseignement explicite
Théories de référence	Piaget	Vygotsky	Vygotsky	Théories comportementalistes
Promoteurs de l'approche	Banque Mondiale UNESCO UNICEF Organisation Internationale de la Francophonie	ONG Enfants du Monde (Suisse)	Centre international audiovisuel d'études et de recherches (Belgique)	-
Auteurs de référence	Perrenoud (1997) De Ketele (2000) Roegiers (2008)	Faundez (1999) Faundez, A., Mugarib, E., & Lagier, F. (2012).	Traore (1999) Maurer (2004)	Bissonnette, Richard & Gauthier (2005)
Prise en compte des conditions d'enseignement dans les classes en Afrique (formation des enseignants, nombre d'élèves par classe)	faible	moyenne	moyenne	moyenne
Sensibilité au contexte culturel, et linguistique Africain	faible	forte	forte	faible

Afin de donner un minimum d'effets, les réformes basées sur les compétences ont besoin en Afrique de plusieurs conditions. En premier lieu, les conditions générales minimales adéquates pour l'enseignement doivent être assurées : nombre d'élèves par classe raisonnable, bibliothèque à disposition des élèves et des enseignants, matériel pédagogique disponible. Or, ces conditions minimales font défaut dans de nombreux pays africains. Appliquer l'approche par compétences sans s'assurer ce minimum reviendrait à offrir un *traitement d'antibiotique pour un malade qui n'a pas l'accès à l'eau et à une alimentation saine*. Comme l'a mis en évidence Carpentier (2003) pour le cas de l'Afrique du Sud post-Apartheid, l'universalisme abstrait du curriculum est à l'origine de son échec dans la mesure où les contraintes du réel ont été négligées ou sous-estimées :

Le curriculum, tel qu'il est mis en pratique dans sa phase initiale en Afrique du Sud est porteur d'une pédagogie sans élèves, sans élèves concrets, appartenant à une culture, insérés dans des rapports sociaux, vivant à la ville ou à la campagne, dans telle ou telle province. L'élève du Curriculum 2005 n'est rien d'autre qu'une abstraction, une virtualité décontextualisée. (p. 114)

Ensuite, toutes les réformes éducatives et pas uniquement celles du curriculum ont tendance à oublier le rôle clef des enseignants. L'expression de Villegas-Reimers et Reimers (1996) « 60 millions de voix oubliés » se référant aux enseignants est toujours d'actualité et vraiment pertinente pour le cas de l'Afrique. Sans une écoute, au moins partielle, de ce que nous disent les enseignants sur les réformes curriculaires, il n'y a aucune chance que des réformes curriculaires améliorent la qualité et la pertinence de l'éducation de base : « Aucun programme n'est mauvais s'il est appliqué à bon escient. Le problème ne dépend pas du programme, mais des gens qui sont chargés de l'appliquer » (Administrateur-Bénin).

La réforme de la formation des enseignants est également cruciale. Il est indéniable que nous avons besoin d'une formation initiale et continue solides si nous voulons que les enseignants maîtrisent et utilisent l'approche par compétences qui est plus exigeante intellectuellement et pédagogiquement. En effet, comment exiger d'un enseignant qui a à peine terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui a reçu une formation embryonnaire ou pas de formation de se dédier à la construction de séquences didactiques complexes basées sur l'approche par compétences.

Aussi, la réflexion sur la problématique des langues d'enseignement (curriculum trop chargé par les langues au Maghreb et ignorance par les systèmes scolaires des langues maternelles des élèves en Afrique de l'Ouest) doit, de notre point de vue, précéder les choix curriculaires. Si la réhabilitation de l'arabe et son statut de langue principale d'enseignement et le maintien du français ne sont pas contestés au Maghreb par exemple, c'est le dosage horaire des deux langues qui est à revoir et le temps d'apprentissage des langues par rapport au temps scolaire global.

Enfin, une tradition de travail commun sur les curricula entre chercheurs, didacticiens, universitaires et enseignants est à instaurer dans la région ; elle pourrait permettre une appropriation locale des approches pédagogiques nouvelles qui demeurent largement perçus comme importées, imposées et exogènes.

Conclusion

Depuis les indépendances, l'école africaine cherche un modèle pertinent, et peine à trouver ses marques sur le plan international. Elle a connu successivement l'engouement pour la ruralisation de l'enseignement, l'alphabétisation fonctionnelle et l'éducation non-formelle, et bien d'autres approches. La dernière décennie a été occupée dans de nombreux pays par l'approche par compétences. Or, cette approche se situe bien dans le cadre d'une dérive techniciste et instrumentale de l'école. Selon Crahay & Forget (2006), la logique de la compétence est, au départ, conçue pour le monde de l'entreprise. Dès lors qu'elle entre dans l'école, la dimension humaniste est minimisée. Ces auteurs pensent donc que l'école doit se dégager de l'emprise de l'économisme qui s'insinue dans tous ses rouages, intellectuels et organisationnels.

Del Rey (2010) estime que l'approche par compétences cristallise trois genèses au moins, dont aucune n'est éducative en son essence. La première est psychométrique et est liée au développement de la mesure et de l'évaluation des aptitudes et des résultats scolaires des élèves, à partir notamment des recherches en psychologie cognitive. La seconde genèse est économico-politique. L'éducation est considérée comme un investissement sur les compétences (capital humain), investissement dont il est possible de mesurer le bénéfice en termes d'employabilité pour les individus, de compétitivité pour les entreprises, et de croissance économique pour les Etats. La troisième genèse est celle de la gestion des ressources humaines, de la formation professionnelle et de l'orientation scolaire. Or, le contexte africain n'offre pas un terrain fertile pour ces trois genèses.

En raison de son retard scolaire avéré et de la forte présence des experts internationaux et de la coopération étrangère, l'Afrique apparaît comme un terrain riche d'expérimentation et d'application de l'approche par compétences qui doit encore faire ses preuves sur le terrain. De surcroît, les conditions minimales en matière d'infrastructure et de formation des enseignants ne sont pas encore généralisées, ce qui limite fortement l'application de l'approche. La réforme du curriculum scolaire en Afrique ne peut pas se permettre de privilégier une approche unique et doit toujours s'insérer dans le cadre d'une réflexion combinant la nécessité d'implémenter les bonnes pratiques pédagogiques qui ont fait leurs preuves ailleurs dans le monde tout en veillant à incorporer les spécificités culturelles et pédagogiques africaines.

Concernant la méthodologie des réformes curriculaires en Afrique, il est indispensable d'agir sur trois niveaux à la fois en partant du niveau global du système éducatif jusqu'aux niveaux des résultats des apprentissages des élèves (learning outcomes). Le premier niveau concerne la structure et les caractéristiques du système éducatif. Il faut en particulier se demander si la gouvernance et la gestion du système sont favorables à une réforme curriculaire significative. Le deuxième niveau concerne les contenus de l'enseignement. Il importe de déterminer les espaces des différentes disciplines scolaires et leur répartition tout au long de la scolarité. Une attention spéciale doit être portée aux langues d'instruction et à une certaine décentralisation du curriculum pour tenir compte des spécificités régionales et locales. Enfin, le troisième niveau concerne les méthodes d'enseignement et les apprentissages des élèves. La formation des enseignants et une attention portée à l'évaluation sont les clefs de réussite à ce niveau. En définitive, il est indispensable d'avoir une vision globale et contextualisée du système éducatif pour toute analyse des conditions d'une amélioration de la qualité de l'éducation de base (Tawil, Akkari & Macedo, 2011).

Références

- Agence Française de Développement. (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Paris: AFD.
- Bernard, J.-M., Nkengne Nkengne, A. P., & Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique: mythes et réalités. *International Review of Education*, 53, 555-575.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Carette V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation en Communauté française de Belgique. *Education et Formation*, 286, 51-61.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe? À la recherche du « cadrage instruit ». In L. Mottier Lopez (Ed.), *Evaluations en tension: entre régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck.

- Carpentier, C. (2003). Politique éducative et réforme du curriculum en Afrique du Sud: une affaire d'État? *Carrefours de l'éducation* 2 (16), 104-122.
- Crahay, M. & Forget, A. (2006). Changements curriculaires: quelle est l'influence de l'économie et du politique. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, Enseignement et pilotage* (pp. 63- 84). Bruxelles: De Boeck.
- Chisholm, L. & Leyendecker, R. (2009). Curriculum Reform in Sub-Saharan Africa: When Local Meets Global. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 685-702). New York: Springer.
- De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse: Convergences autour des compétences. In C. Bosman, F.M. Gerard & X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp.187-191). Bruxelles: De Boeck Université,
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences*. Paris: La découverte.
- Faundez, A. (1999). La Pedagogía del Texto en algunas palabras. *Intercambios*, 12, 1-2.
- Faundez, A., Mugaribi, E. & Lagier, F. (2012). *Le socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie. Quelles capacités, connaissances et compétences faut-il acquérir et comment? Contribution sous l'angle de la Pédagogie du Texte*. Ouagadougou: ADEA.
- Gauthier, C. & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*. Paris : UNESCO.
- Gerard, F.M. & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Gerard, F. (2005). *L'évaluation des compétences par des situations complexes*. Paper presented at the Colloque de l'Admee-Europe. IUFM Champagne-Ardenne, Reims.
- Guillemette, F. & Gauthier, C. (2008). L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique. *Recherches & éducations*. Consulté le 29 février 2012 sur <http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. & Yuan, K. (2008). *Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme - Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions de l'organisation.
- Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La Découverte.
- Mahamat, A. (2011). La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousséri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun), *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, 43, 33-50.
- Maurer, B. (2004). De la « pédagogie convergente » à l'éducation bilingue. Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente. In *Penser la Francophonie, concepts, actions, outils linguistiques* (pp. 425-438). Paris: AUF.
- OIF (Organisation internationale de la francophonie). (2005). *L'approche par compétences dans l'Afrique francophone: état des lieux*. Pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone: Quelques tendances*, Genève, BIE-UNESCO.
- Roegiers, X. (2004). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Sultana, R. G. (2004). *Tunisia's Quest for Educational Quality: Introducing the Competence Approach in Primary Schooling*. Amman: UNICEF.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tawil, S., Akkari, A. & Macedo, B. (2011). Beyond the conceptual maze. Approaches to quality in education. UNESCO Education Research and Foresight (Discussion Paper).
- Tikly, L. (2010). *Towards a framework for understanding the quality of education*. Bristol: University of Bristol.
- Toualbi-Thaâlibi, N. & Tawil, S. (Eds.). (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Rabat: UNESCO.

- Toualbi-Thaâlibi, N. & Tawil, S. (Eds.). (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Rabat: UNESCO.
- Traore, S. (1999). *La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif malien*. Genève: BIE-UNESCO.
- UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2000). *Curriculum Report Card*. Working paper series, April 2000.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Réflexion sur l'approche par compétences et sa pertinence pour l'enseignement du français langue seconde. In M. Verdelhan-Bourgade (Ed.). *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution* (pp. 110-123), Bruxelles: DeBoeck.
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26(3), 469-492.
- World Bank. (2008). *The Road Not Traveled. Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington DC: World Bank.