

IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 7

**L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN AFRIQUE FRANCOPHONE :
QUELQUES TENDANCES**



© BIE-UNESCO, 2006

Geneva, Switzerland, May 2008

The series *IBE Working Papers on Curriculum Issues* is intended to share interim results of ongoing research and to increase access to a range of unpublished documents, reports and exploratory studies produced at UNESCO-IBE, by IBE partners or members of the IBE network on curriculum development. These Working Papers are disseminated to a wide audience of both academic and non-academic people and institutions for purposes of information and discussion. Also, they give education and policy stakeholders the opportunity to make use of a “work in progress” in a timely manner. They have been approved for circulation by UNESCO-IBE but typically have not been formally edited or peer reviewed. Therefore, feedback on these documents is warmly encouraged.

Previous issues: (Available online on the IBE website)

1. *Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century.* (By M. Amadio, N. Truong and J. Tschurenev). March 2006.
2. *SOS Profesión Docente: Al Rescate del Currículum Escolar.* (By D. Vaillant). July 2006.
3. *¿Se puede aprender a bucear antes de saber nadar? Los desafíos actuales de la reforma curricular.* (By X. Roegiers). August 2006.
4. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l’agir compétent ».* (By Ph. Jonnaert, J. Barrette, D. Masciotra and M. Yaya). September 2006.
5. *Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: Prioridades de política y desafíos de la práctica.* (By M. Palamidessi). October 2006.
6. *The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective.* (By A. Benavot). November 2006.

The opinions and findings expressed in the Working Papers are those of the authors and do not necessarily represent the views of UNESCO-IBE or their sponsoring institutions. The designations employed and the presentation of the material do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO-IBE concerning the legal status of any country, territory, city or area, or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The documents published in this series and made available in PDF format can be quoted and cited without permission as long as UNESCO-IBE is mentioned as the original source and copyright holder, along with the title and year of publication. They may be freely translated into other languages, provided that an electronic copy of the translated document is sent to UNESCO-IBE (contact: m.amadio@ibe.unesco.org).

These electronic documents are available free of charge and permission is given to reproduce them for personal use only, as long as they are unaltered and complete. Copies may not be duplicated for commercial purposes. Posting of the PDFs to other websites is not authorized. However, direct hyperlinks to the documents made available on the IBE website (<http://www.ibe.unesco.org/>) can be established without written permission.

COVER

Photograph by E. Ag Muphtah. Caption: “Bilingual primary school” (Silmiougou, Burkina Faso).
© BIE-UNESCO

IBE/2008/WP/07

**L'approche par compétences en Afrique francophone :
Quelques tendances (*)**

par

Xavier Roegiers

Genève, Suisse, mai 2008

Bureau international d'éducation de l'UNESCO

A propos de l'auteur :

Xavier Roegiers (Belgique) est professeur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique. Il est également président du BIEF s.a. (Belgique), un organisme de conseil et d'intervention dans les systèmes éducatifs et dans les ONG. Courriel :

xr@bief.be

(*) ***Avec la contribution de*** : Pierre Gbenou (Bénin) ; Magloire Cossou (Bénin) ; José Villa (Côte d'Ivoire) ; Aissatou Dieng (Sénégal) ; Jean-Calvin Bipoupout (Cameroun) ; Céline Pondy Ngongimbog (Cameroun) ; Antime Mivuba (Burundi) ; Aïcha Nana Goza (Niger) ; Sheela Thancanamootoo (Maurice) ; Nita Rughoonundunchellapermal (Maurice) ; Catherine Zida Traoré (Burkina Faso) ; Richard Rakotovololona (Madagascar) ; Bakomalala Ramihantaharisoa (Madagascar) ; Elva Gédéon (Seychelles), Othmane Abdou (Comores) ; Boinaheri Mlamali (Comores) ; Ibrahima Ninguelandé Diallo (Guinée Conakry) ; Jean Nguia (Congo Brazzaville) ; Antonio Eneme Asumu (Guinée Équatoriale) ; Augustin Ngandu Lumemebe (République Démocratique du Congo – RDC) ; Josué Tshiani Mukendi (RDC).

Introduction

Comme partout ailleurs dans le monde, l'éducation a connu sur le continent africain des avancées très importantes depuis une dizaine d'années. Cette évolution se manifeste tout d'abord dans les curriculums officiels¹ : les intentions et les instructions affichées dans les programmes scolaires, les changements envisagés dans les modalités d'évaluation, dans la manière de concevoir les apprentissages, dans la formation des enseignants. Loin d'en rester aux intentions, cette évolution se traduit également dans ce que l'on appelle le curriculum réel : les pratiques de classe, les pratiques d'évaluation, les pratiques de formation des enseignants, pour ne citer que quelques aspects importants.

L'objet de cet article est de faire le point sur ces évolutions dans une bonne moitié des pays du continent². Nous aborderons successivement trois grands thèmes. Tout d'abord, nous tenterons de clarifier cette orientation que prennent les curriculums aujourd'hui, que l'on qualifie souvent d' « approche par compétences ». Ensuite, nous dégagerons les spécificités de cette approche sur le continent africain. Enfin, nous porterons sur ces réformes un regard analytique pour tenter de comprendre et d'expliquer les processus qui sont en œuvre, et les avancées qui ont été réalisées.

Approches par compétences : convergences et divergences

Aujourd'hui, la grande majorité des systèmes éducatifs s'entendent pour placer l'approche par compétences au cœur des curriculums. En effet, ils estiment qu'il s'agit là d'une des meilleures approches connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que social. Toutefois, la notion même d' « approche par compétences » est loin d'être entièrement stabilisée : elle est comprise de plusieurs manières différentes, et traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curriculums.

Essayons d'identifier les grandes tendances internationales actuelles en matière d' « approche par compétences », leurs convergences mais aussi leurs différences, voire parfois leurs divergences.

Les convergences

Quelles que soient les différentes manières de comprendre l'approche par compétences, toutes s'entendent sur les trois propositions suivantes.

Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire

Si l'école doit faire face aujourd'hui à des nouveaux savoirs et savoir-faire consécutifs à l'évolution naturelle des connaissances, elle est surtout confrontée à la nécessité de prendre en compte des nouvelles catégories de contenus, comme par exemple des « *life skills* », ou

¹ Legendre 2007.

² Les propos tenus concernent une trentaine de pays du continent, couvrant essentiellement la sphère francophone, mais aussi une partie de la sphère arabophone, lusophone, hispanophone et anglophone.

des compétences transversales. Cette évolution découle de plusieurs facteurs, essentiellement liés à la mondialisation : mondialisation de l'éducation (bien que l'éducation reste encore essentiellement assurée sur le plan local), mais surtout mondialisation des problématiques connexes à l'éducation, et qui influencent celle-ci : la culture et l'emploi, et la circulation des valeurs, des informations, des idées et des personnes qui leur est associée, et qui assigne implicitement d'autres fonctions à l'école. Tout d'abord, elle implique que l'école n'est plus le premier vecteur pour la diffusion des savoirs. Ensuite, elle suppose que l'on se dote de règles internationales de communication et de comportement : ces règles sont essentiellement traduites par les « *life skills* », reflets des valeurs démocratiques qui constituent aujourd'hui le modèle dominant. Enfin, il en découle que l'on est amené à dépasser la structure disciplinaire de l'éducation, qui répondait essentiellement à des problématiques de contenus et de savoirs. Aujourd'hui, le pouvoir n'est plus à celui qui sait, comme autrefois, ni même à celui qui cherche, mais à celui qui agit : celui qui entreprend, celui qui organise, celui qui gère.... Or, le découpage disciplinaire n'est plus adapté à cette logique de l'action.

C'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages

Quelle que soit la théorie de l'apprentissage que l'on considère, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages est essentiellement liée à la mobilisation cognitive de l'élève, en qualité et en quantité. Autrement dit, pour une éducation de meilleure qualité, l'élève doit prendre une part sans cesse plus active à ses apprentissages, le plus souvent possible. Cette activité de l'élève peut se concrétiser de multiples manières : travaux de groupes, recherches sur Internet, enquêtes, projets...

Cet enjeu est étroitement lié à un autre enjeu important qui en est le corollaire, à savoir celui de faire évoluer progressivement le rôle de l'enseignant dans la classe : lui faire jouer un rôle de médiateur et d'accompagnateur de l'activité de l'élève, en lieu et place du discours.

Le savoir-agir en situation est valorisé

La place que doivent occuper les situations complexes dans les apprentissages est reconnue par tous les partisans de l'approche par compétences, même si, selon des variantes différentes, ils positionnent ces situations à des moments différents de l'apprentissage. Certains voient plutôt les situations complexes comme source des apprentissages (situations d'exploration, situations de recherche, situations didactiques...), d'autres les situent plutôt comme aboutissement des apprentissages (situations d'intégration, ou « situations cibles »), d'autres encore insistent sur le rôle des situations complexes comme moyen d'évaluer les élèves (situations d'évaluation). Mais tous reconnaissent le fait que la complexité devient une composante des apprentissages à part entière.

On peut considérer que ces trois caractéristiques constituent aujourd'hui les dénominateurs communs à toutes les manières de comprendre l'approche par compétences.

Les différences

Quant aux différences, voire les divergences, qui existent entre les variantes de l'approche par compétences (APC), on ne peut les expliquer qu'en considérant plusieurs facteurs :

- la conception du **profil de sortie** traduite dans le curriculum, en lien avec les finalités du système éducatif ; ce profil relève des orientations politiques de l'éducation, elles-mêmes déterminées par le contexte économique et social, par les valeurs à promouvoir, et surtout par la demande sociale ;
- les **contenus** mis en avant dans le curriculum, et les différentes manières de les regrouper en disciplines, et/ou en champs disciplinaires ;
- les **processus d'enseignement-apprentissage** associés au curriculum.

Autrement dit, cette variabilité dans la manière de traduire l'APC entre les différents systèmes éducatifs est multiforme. Certaines variations peuvent s'expliquer par des visions différentes de la manière d'exprimer un profil de sortie de l'élève, en fonction des valeurs véhiculées par le système éducatif, d'autres par des conceptions différentes de ce que sont les contenus prioritaires en éducation, d'autres enfin par des conceptions différentes de ce que devraient être les processus d'enseignement-apprentissage prioritaires, et les théories de l'enseignement ou de l'apprentissage auxquelles ils se rattachent.

Détaillons les différentes conceptions du profil de sortie, les principaux types de contenus, et les différents processus d'enseignement-apprentissage. Notre propos n'est pas de développer des catégorisations théoriques, mais des catégorisations empiriques telles qu'elles nous paraissent émerger aujourd'hui dans les systèmes éducatifs de par le monde.

La manière de traduire un profil de sortie, en lien avec les finalités du système éducatif

Trois conceptions principales co-existent aujourd'hui au sein des systèmes éducatifs dans la manière d'exprimer le profil de sortie de l'élève. Il faut voir ces conceptions, non comme s'opposant, mais comme étant en tension, voire complémentaires, dans les curriculums :

- un profil général, **en termes culturels et cognitifs**, dans lequel les connaissances prennent une large part. Ce type de profil répond essentiellement à des finalités de maintien et de développement d'une culture. C'est le profil traditionnellement véhiculé par l'école, en particulier dans les curriculums de tradition latine ; il est sans doute aujourd'hui encore le plus répandu dans l'enseignement général, de l'enseignement de base jusqu'à l'enseignement supérieur et universitaire, où les épreuves d'évaluation sont encore souvent dominées par la restitution de connaissances. Ce qui est avant tout privilégié dans cette vision du profil, c'est le potentiel de l'élève à « savoir penser » dans un environnement culturel à préserver et à enrichir, comme en témoigne à titre d'exemple l'épreuve d'évaluation majeure que constitue la dissertation ;
- un profil **en termes de standards** ; ces standards consistent en une liste de connaissances, habiletés et attitudes, qui constituent autant d'objectifs minimaux de maîtrise exigés dans le cadre d'une reconnaissance des acquis ; ce type de profil est particulièrement répandu dans le monde anglo-saxon ; le terme « standard », choisi pour désigner ces objectifs minimaux, témoigne sans équivoque possible d'un souci d'uniformisation, de normalisation, dans une perspective d'employabilité ; l'élève y

est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir répondre » aux exigences du monde économique, dans une optique de circulation des personnes et de la valorisation des qualifications ;

- un profil **en termes de familles de situations complexes** auxquelles l'élève doit pouvoir faire face, de manière contextualisée et personnalisée ; ce type de profil est présent depuis longtemps dans certaines filières professionnelles, les familles de situations complexes étant liées aux tâches professionnelles à accomplir. Dans l'enseignement général, ce profil répond à des finalités d'insertion de l'élève dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution, et témoigne aussi d'un souci de co-construction de cet environnement. Ces familles de situations répondent autant à des préoccupations locales que régionales de même qu'universelles ; l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir agir » de manière critique dans un environnement évolutif.

La manière dont un profil est opérationnalisé dans un curriculum est déterminante. C'est notamment elle qui induit de manière très directe le type d'épreuves sur lesquelles s'appuient les *évaluations certificatives*.

Les contenus

Pour les raisons évoquées ci-dessus, les contenus présents dans les curriculums ont subi une très forte évolution au cours des dernières décennies. Trois grandes catégories de contenus sont prises en compte aujourd'hui dans les curriculums :

- les savoirs et les savoir-faire ;
- les savoir-être, les « *life skills* » (« *psycho-social and interpersonal skills used in every day interactions* »³), tout ce qui contribue au « savoir-vivre ensemble en société »⁴ (éducation à la citoyenneté, à la paix, à la tolérance...) ;⁵
- des capacités mobilisées dans toutes les disciplines, souvent appelées « compétences transversales » : chercher de l'information, traiter l'information, communiquer de manière efficace, etc.

Selon que l'accent est mis sur l'une ou l'autre de ces catégories de contenus, différentes organisations de ces contenus vont être induites : les contenus seront plutôt organisés en disciplines si on privilégie les savoirs et les savoir-faire ; un accent mis sur les *life skills* a tendance à induire la création de nouvelles disciplines, souvent appelés « domaines de formation générale », voire même « domaines disciplinaires »⁶ ; un accent mis sur les

³ UNICEF 2000 : 19.

⁴ Pour reprendre entre autres les termes de l'UNESCO.

⁵ (1) Interpersonal skills (cooperation and teamwork, active listening, non verbal communication...); (2) skills for building self-awareness (self-assessment skills, positive thinking skills, skills for building self image and body image...); (3) values clarification skills (skills for understanding different – social beliefs, ethics, culture, gender, diversity and tolerance, skills for acting on discrimination and stereotypes, identifying and acting on rights, responsibilities and social justice...); (4) decision-making skills (critical and creative thinking skills, skills for evaluating information...); (5) coping and stress management skills (self control skills, dealing with situations...). (UNICEF 2000 : 21).

⁶ Par exemple, le plan cadre romand (Suisse) prévoit trois domaines de formation générale : le rapport à soi, le rapport aux autres, et le rapport au monde (O. Maradan, Présentation INRP. Lyon, 21-22 mai 2007).

compétences transversales va favoriser le regroupement de plusieurs disciplines en champs disciplinaires⁷.

Les processus d'enseignement-apprentissage

Quant aux processus d'enseignement-apprentissage mis en œuvre par les enseignants, ils sont évidemment multiples et variés. Cette variété relève des grands courants pédagogiques, qui témoignent de conceptions particulières de l'apprentissage. On peut évoquer cinq de ces formes qui nous paraissent caractériser aujourd'hui, de manière opérationnelle, les pratiques de classe les plus souvent évoquées, et les plus largement répandues : i) le modèle transmissif ; ii) les modèles pédagogiques structurés⁸ ; iii) la pédagogie par objectifs ; iv) la pédagogie du projet ; v) la pédagogie de l'apprentissage⁹.

Les trois premières s'inspirent des théories de la transmission, du béhaviorisme, ainsi que de certaines théories cognitivistes. Elles s'appuient sur l'idée selon laquelle les contenus peuvent être structurés de manière linéaire ; ils sont développés progressivement par l'enseignant au sein du groupe classe, selon des découpages bien préparés, des progressions soigneusement établies et des activités souvent planifiées dans les moindres détails. Ces pratiques relèvent plutôt de ce qu'on peut appeler le *paradigme de l'enseignement*.

En revanche, les deux dernières – la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage – s'inspirent davantage des théories constructivistes et du socioconstructivisme. Elles s'appuient sur l'idée selon laquelle les connaissances doivent être progressivement construites par l'élève, en situation, en interaction avec les autres élèves, et que celles-ci ne s'acquièrent pas de manière linéaire, mais dans un ensemble de mouvements en spirale. On peut dire qu'elles relèvent plutôt du *paradigme de l'apprentissage*. Par nature, elles s'inscrivent davantage dans une logique de développement de compétences.

Cette liste ne se veut pas exhaustive, ni même homogène : notre propos n'est pas de proposer un modèle explicatif complet, mais d'expliquer de manière opérationnelle les principales différences entre plusieurs manières de concevoir l'approche par compétences et leur traduction dans les curriculums.

Il faut aussi noter que ces différents processus d'enseignement-apprentissage sont rarement mis en œuvre de manière stricte, et de manière permanente : les enseignants recourent aux uns et aux autres en fonction de ce qu'ils en perçoivent d'intéressant mais aussi selon leur compréhension de la mise en œuvre d'un modèle donné. Le schéma suivant présente les trois facteurs, ainsi que leurs modalités respectives.

⁷ On peut citer comme exemple le cours d'étude du milieu, instauré dans les deux premières années du secondaire inférieur (collège) en Communauté Française de Belgique (réseau de l'enseignement catholique) depuis les années 1980, et qui propose à l'élève une démarche de recherche et d'analyse sur des problématiques situées à la fois dans le temps (histoire) et dans l'espace (géographie).

⁸ Comme la pédagogie explicite, ou les modèles qui relèvent des théories instructionnistes.

⁹ Ces formes couvrent les différents courants mis en évidence dans la typologie de Altet (1997, 2006) : le courant « magistro-centré », dans lequel le discours du maître est prédominant ; le courant « techno-centré », basé sur l'organisation préalable des savoirs par l'enseignant ; le courant « puero-centré », pour lequel les centres d'intérêt de l'élève constituent le point de départ des apprentissages ; le courant « socio-centré », qui vise avant tout la socialisation de l'élève et la coopération entre eux ; le courant centré sur l'apprentissage, qui met l'accent sur le rôle de médiation de l'enseignant pour amener l'élève à s'appropriier les contenus et à organiser ses acquis.

Profil	Processus d'enseignement / apprentissage	Contenus
Profil général	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Paradigme de l'enseignement</div> <div style="text-align: center;"> Modèle transmissif Modèles pédagogiques structurés Pédagogie par objectifs Pédagogie du projet Pédagogie de l'apprentissage </div> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Paradigme de l'apprentissage</div> </div>	Savoirs et savoir-faire
Standards		Savoir-être, life skills
Familles de situations		Compétences transversales

Ces trois entrées peuvent se combiner de multiples façons. Par exemple, l'approche traditionnelle privilégie une optique de développement d'un profil général, à travers des pratiques inspirées du modèle transmissif, où les savoirs et les savoir-faire sont les contenus dominants.

Des approches inclusives

La grande majorité des variantes qui se réclament de l'approche par compétences peuvent être qualifiées d' « inclusives », dans le sens où elles mettent *un accent particulier* sur un élément du tableau, mais reconnaissent la contribution des autres éléments, qui ne sont pas exclus.

On peut identifier principalement quatre conceptions inclusives de l'approche par compétences : deux de ces conceptions mettent un accent sur une catégorie particulière de *contenus* ; deux de ces conceptions mettent un accent sur une vision particulière des *profils de sortie*.

L'approche « Nations Unies »

Parmi les conceptions qui mettent un accent particulier sur certains contenus, on peut citer l'approche « Nations Unies » (PNUD, UNESCO, UNICEF...). Elle insiste principalement sur les *life skills* et le « vivre ensemble en société », orientés vers le développement d'attitudes citoyennes, le respect de l'environnement, la préservation de sa santé et celle d'autrui.

Cette approche est bien une approche inclusive. En effet, si l'accent est mis sur ces contenus particuliers que constituent les *life skills*, ces derniers vont de pair avec le développement d'autres contenus, que ce soient des savoirs ou des savoir-faire, ou encore les compétences transversales. Cette approche reconnaît également que plusieurs processus « enseignement-apprentissage » permettent de développer ces *life skills*. Elle ne met pas non plus un accent particulier sur un certain type d'évaluation, débouchant sur un certain type de profil. L'essentiel est que ces *life skills* soient installés au minimum chez tous les élèves.

Dans cette approche, le concept central est le concept de *life skill* (« compétence de vie » ou « compétence nécessaire à la vie courante »).

L'approche « interdisciplinarité »

L'approche « interdisciplinarité » se définit également à travers une réflexion sur les contenus d'enseignement. Elle met toutefois l'accent sur une autre catégorie de contenus que l'approche précédente. Pour elle, l'essentiel est de développer un ensemble de « savoir-faire génériques » (*generic skills*). Ces savoir-faire génériques sont appelés « compétences transversales », si on met l'accent sur le fait qu'elles sont communes aux différentes disciplines, ou « compétences-clés » (*key competencies*)¹⁰, si on veut mettre l'accent sur le bagage intellectuel nécessaire pour assurer à l'individu la mobilité et l'adaptation à un environnement changeant.

Sans négliger les savoirs, les savoir-faire, ni les *life skills*, cette approche affirme toutefois que l'important est de permettre à l'élève de disposer d'un bagage cognitif et socio-affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines, ou plutôt des différents champs disciplinaires, parce que la perspective est de dépasser progressivement le découpage en disciplines. Certains types de processus d'« enseignement-apprentissage », notamment la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage, qui s'inspirent toutes deux des principes du socioconstructivisme, ne sont valorisés que parce qu'ils apparaissent comme particulièrement adaptés pour développer ces compétences transversales. Elle n'exclut aucun type de profil, même si, dans les faits, faute de disposer de pistes crédibles pour l'évaluation des acquis, ce sont souvent des savoirs et des savoir-faire qui sont évalués.

Les concepts centraux sont les concepts de « compétence transversale », et de « compétence-clé ».

Approche APC « Nations Unies »

Approche APC « Interdisciplinarité »

Profil	Processus d'enseign. / apprentissage	Contenus
Profil général	Modèle transmissif	Savoirs et savoir-faire
	Modèles pédagogiques structurés	
Standards	Pédagogie par objectifs	Savoirs-être, life skills
Familles de situations	Pédagogie du projet	Compétences transversales
	Pédagogie de l'apprentissage	

Profil	Processus d'enseign. / apprentissage	Contenus
Profil général	Modèle transmissif	Savoirs et savoir-faire
	Modèles pédagogiques structurés	
Standards	Pédagogie par objectifs	Savoirs-être, life skills
Familles de situations	Pédagogie du projet	Compétences transversales
	Pédagogie de l'apprentissage	

¹⁰ Comme on le voit dans certains textes de l'Union Européenne.

L'approche par les standards

D'autres approches se différencient plutôt par un accent mis sur un certain type de profil de sortie de l'élève. C'est le cas de l'approche par les standards, qui se focalise sur la mise en place – et l'évaluation – des savoir-faire et des *skills* minimaux à chaque niveau, dans un souci d'harmoniser les profils des élèves, dans une optique d'employabilité, c'est-à-dire en référence aux activités professionnelles et personnelles qu'il peuvent être amenés à exercer. Cette approche est particulièrement développée dans le monde anglo-saxon, et est diffusée à travers le monde par des structures telles que le Commonwealth ou l'USAID.

On peut évoquer à ce propos le Cadre européen des qualifications (CEQ), dont le but est de rendre les formations plus lisibles, pour l'utilisateur et l'employeur, et de permettre aux opérateurs d'enseignement et de formation de situer leur offre, tant au niveau national qu'euro-péen, en définissant des « résultats d'apprentissage ». Ce cadre européen des qualifications s'inscrit partiellement dans l'approche par les standards, dans la mesure où les résultats d'apprentissage ne sont pas uniquement exprimés en termes de ressources ou en termes de compétences spécifiques jugées immédiatement rentables par l'employeur¹¹, mais aussi en termes de compétences qui sont fondamentales pour permettre à l'élève de s'insérer pleinement dans un processus d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Tout comme les précédentes, l'approche par les standards est une approche inclusive, dans le sens où elle décrit des profils de sortie en n'excluant aucun contenu a priori, et en ne présupposant aucunement de la manière dont se déroulent les apprentissages, considérée comme étant du ressort de chaque établissement scolaire. Elle n'exclut pas les autres types de profil de sortie non plus (profil général, profil en termes de famille de situations), à condition que les standards attendus soient atteints.

Le concept central est le concept de « *skill* ».

L'approche APC par l'intégration des acquis

Une quatrième approche que l'on peut qualifier d'inclusive s'inscrit en rupture avec l'approche par les standards. Non pas qu'elle ne reconnaisse point les standards comme utiles à certains niveaux de la formation, mais elle définit autrement les finalités assignées à la formation. Pour cette approche — souvent appelée « approche par les compétences de base », ou encore « pédagogie de l'intégration »¹² —, l'essentiel est de fournir à chaque élève le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permette d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable. Une des caractéristiques fondamentales de cette approche est le fait qu'elle est contextualisée, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun souci normatif d'uniformisation des contenus de ces familles de situations (Miled 2002, 2005). Chaque système éducatif définit un ensemble de familles de situations qui correspondent à son contexte, à ses valeurs, et aux défis qui lui sont posés, sur le plan local, régional ou international ; elles se situent donc dans ce que on peut appeler une perspective « glo-locale » (Opertti 2007), dans la mesure où elles répondent autant à des préoccupations locales que régionales ou universelles.

¹¹ Comme dans les approches mises en avant en Amérique du Nord.

¹² De Ketele 1989, 1996, 2006. Roegiers 2000, 2004.

Le concept central est le concept de « compétence de base », ou « compétence terminale ». Ces compétences décrivent un profil de sortie visé à chaque niveau d'enseignement, en vue de l'insertion du jeune dans la société, de son engagement dans des activités professionnelles, ou de la poursuite de ses études.

Cette approche reste une approche inclusive. Tout d'abord, tous les types de contenus – savoirs, savoir-faire, *life skills*, compétences transversales – sont pris en compte dans la mesure où ils sont nécessaires pour que l'élève puisse résoudre les situations complexes. Ces contenus sont considérés comme des ressources au service des compétences. De même, tous les processus d'enseignement-apprentissage sont considérés comme potentiellement intéressants à partir du moment où ils permettent de développer de manière efficace tant les ressources que les compétences visées. En termes de profil, l'accent est mis sur les familles de situations, mais les autres types de profils ne sont pas absents, dans la mesure où les situations qui sont proposées aux élèves se basent sur les savoirs et les savoir-faire les plus importants. Par là, les préoccupations des profils en termes culturels et cognitifs sont prises en compte, ainsi que celles des profils en termes de standards dans le sens où, d'une certaine manière, l'approche par les familles de situations transcende ces deux types de profils.

<i>Approche par les standards</i>			<i>Approche APC par l'intégration des acquis</i>		
Profil	Processus d'enseign. / apprentissage	Contenus	Profil	Processus d'enseign. / apprentissage	Contenus
Profil général	Modèle transmissif	Savoirs et savoir-faire	Profil général	Modèle transmissif	Savoirs et savoir-faire
Standards	Modèles pédagogiques structurés	Savoirs-être, life skills	Standards	Modèles pédagogiques structurés	Savoirs-être, life skills
Familles de situations	Pédagogie par objectifs	Compétences transversales	Familles de situations	Pédagogie par objectifs	Compétences transversales
	Pédagogie du projet			Pédagogie du projet	
	Pédagogie de l'apprentissage			Pédagogie de l'apprentissage	

Des approches exclusives

Outre ces approches inclusives, qui n'excluent aucune forme de contenu, de processus d'enseignement apprentissage, ou de profil, il existe aussi certaines approches APC que l'on peut qualifier d'« exclusives ». Selon ces approches, des choix épistémologiques doivent être posés clairement si l'on veut parler d'approche par compétences. C'est par exemple le cas de certaines positions liées à l'école socioconstructiviste, selon lesquelles le fait de se situer dans l'approche par compétences nécessite un changement radical de manière d'envisager les apprentissages : toute connaissance doit être construite par l'élève. Pour les tenants de cette position, on ne pourrait même utiliser l'expression « approche par compétences » que si on exclut certaines pratiques d'enseignement-apprentissage actuelles, comme celles qui s'inspirent du modèle transmissif ou de la P.P.O. (pédagogie par objectifs)¹³.

¹³ « C'est à ce niveau que le glissement vers la PPO est dangereux et fait déraiper bon nombre de programmes d'études, qui s'inscrivent dans une démarche 'hybride' faisant un amalgame entre compétence et objectif (ou

Pour intéressants qu'elles soient, tant en termes de recherche qu'en termes d'action, ces positions posent un problème d'échelle : développées avec fruit auprès de certains enseignants, et au sein d'un certain nombre d'établissements scolaires, il semble qu'elles ont du mal à s'installer de façon durable à l'échelle d'un système éducatif, du Nord comme du Sud.

En conclusion provisoire...

On peut affirmer que, si le concept de compétence n'est pas encore stabilisé, les points de convergence entre les différentes manières de comprendre l'approche par compétences s'imposent toutefois aujourd'hui de manière évidente : 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.

En ce qui concerne les points de divergence, ceux-ci doivent être davantage compris comme des variantes, des aspects complémentaires de l'approche par compétences, témoignant certes parfois d'une conception différente des apprentissages, mais traduisant des spécificités liées à des orientations ou à des contextes particuliers des systèmes éducatifs, et s'inscrivant la plupart du temps dans une visée inclusive.

Selon que l'on met l'accent sur cette conception commune des apprentissages, ou qu'on en considère les variantes, on peut évoquer l'approche par compétences (au singulier) ou des approches par compétences (au pluriel).

Les réformes des curriculums dans les systèmes éducatifs africains

Les orientations prises sur le continent africain

La notion d'approche par compétences est encore relativement récente sur le continent africain puisque c'est en 1994, lors de la réunion des ministres de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage), que la notion de compétence se voit évoquer pour la première fois de façon explicite comme étant au cœur d'un curriculum :

« Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays. » (CONFEMEN 1995).

Certains pays du continent ont démarré assez rapidement une première révision des curriculums dans cette nouvelle optique, et peuvent être qualifiés de pionniers. C'est notamment le cas du Bénin et de la Tunisie, et un peu plus tard de la Guinée, du Sénégal et

noyant les compétences dans une terminologie directement récupérée de la PPO) ». (P. Jonnaert, e-forum BIE-UNESCO, décembre 2006).

du Mali. D'autres ont adopté une attitude plus prudente¹⁴. Les cas du Bénin, du Sénégal et de la Guinée, qui ont déjà amorcé un virage pour adopter un programme « compétences » de deuxième génération, comme nous le verrons ci-dessous, – et peut-être celui du Mali –, semblent donner raison à ceux qui ont attendu quelques années avant de se lancer dans l'aventure des compétences.

La mise en œuvre des principes de l'approche par compétences dans les curriculums a donc connu des heurs et des malheurs, inhérents à la nécessité de mettre en adéquation des principes pédagogiques innovants avec des contextes souvent caractérisés par la rareté des ressources. La difficulté n'est pas tellement de changer les programmes scolaires – après tout, il est assez aisé de modifier un document qui donne les orientations officielles –, mais d'envisager la réforme dans un réel changement de curriculums, dans lequel sont pris en compte les trois « piliers » que constituent (1) l'évaluation des acquis, (2) la formation des enseignants et les pratiques de classe, et (3) les manuels scolaires.

Depuis quelques années, l'orientation prise par un bon nombre de pays d'Afrique, souvent sous l'impulsion de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), et avec l'appui de l'UNICEF et de l'UNESCO, est l'approche par l'intégration des acquis (pédagogie de l'intégration)¹⁵.

C'est en particulier l'orientation qui a été prise au niveau du pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation de l'OIF, regroupant des experts de trente pays, essentiellement d'Afrique francophone. Depuis 2001, ce pool a concentré ses travaux sur la pédagogie de l'intégration, à la fois en termes de séminaires de réflexion, de séminaires de production, d'actions de formation dans chaque pays, de publications, et surtout en termes de révision des curriculums. Ces révisions des curriculums s'opèrent en plusieurs phases, dans lesquelles on retrouve la plupart du temps les phases suivantes : réflexion, sensibilisation, expérimentation, validation, formation, généralisation. C'est ainsi qu'aujourd'hui, un tiers environ des pays d'Afrique francophone a généralisé la pédagogie de l'intégration au niveau de l'enseignement primaire. Un autre tiers est en voie de la généraliser, ou a revu partiellement ses curriculums en s'inspirant des principes de la pédagogie de l'intégration.

Les caractéristiques de la pédagogie de l'intégration

Par rapport à d'autres manières de comprendre l'approche par compétences, on peut caractériser la pédagogie de l'intégration de la manière suivante :

1. En termes de **finalités**, la pédagogie de l'intégration vise à améliorer à la fois l'efficacité du système éducatif et son équité ; elle est particulièrement attentive à fournir des pistes concrètes aux systèmes éducatifs qui mettent en avant la fonction d'insertion de l'élève dans la société à travers la scolarité de base.
2. En termes de **profil** de l'élève, attendu en fin de scolarité, la pédagogie de l'intégration affirme l'importance de définir un profil en termes de familles de situations, et donc de compétences – disciplinaires ou interdisciplinaires – à maîtriser par chaque élève au terme d'un cycle, en fonction des exigences d'insertion dans la

¹⁴ Cette même hésitation se retrouve d'ailleurs dans les pays occidentaux de l'espace francophone, puisque certains d'entre eux ont attendu plusieurs années que l'approche se stabilise avant de modifier leurs curriculums.

¹⁵ Il faut en particulier souligner le rôle décisif joué par l'UNICEF dans certains pays pour appuyer les réformes de curriculums dans une optique d'éducation de qualité pour tous.

vie sociale, dans la vie active, ou en fonction des exigences de la poursuite des études. Par là, la pédagogie de l'intégration cherche continuellement à *donner du sens aux apprentissages*.

3. En termes de **contenus**, la pédagogie de l'intégration reconnaît la nécessité de développer différents types de contenus : à côté des savoirs et des savoir-faire, elle considère comme important de développer des savoir-être, des *life skills*, des compétences transversales ; elle considère que ces contenus ne sont pas une fin en soi, mais des ressources que l'élève sera invité à réinvestir dans des situations complexes.
4. En termes de **processus d'enseignement-apprentissage**, la pédagogie de l'intégration distingue deux phases : (1) une phase dite d'apprentissages ponctuels, à savoir des apprentissages de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, au sein de laquelle toute méthode ou approche didactique est la bienvenue, à condition toutefois qu'elle soit attentive à permettre à chaque élève de réussir ces apprentissages ; (2) une phase dite d'intégration, qui se déroule souvent pendant une période réservée à cet effet¹⁶, et pendant laquelle l'élève apprend à mobiliser les ressources acquises dans des situations complexes, est évalué à travers des situations complexes et a l'occasion de remédier à ses difficultés. (Roegiers 2007a).

Les raisons du choix de l'orientation curriculaire

Pourquoi ce choix privilégié de la pédagogie de l'intégration sur le continent africain parmi l'ensemble des manières d'envisager l'approche par compétences ? On peut évoquer plusieurs raisons.

1. Son caractère progressif, et en continuité avec l'existant

L'approche par l'intégration des acquis est une approche essentiellement contextualisée, comme nous l'avons déjà mis en évidence ci-dessus, mais aussi progressive : l'approche par l'intégration des acquis s'appuie sur les pratiques de classe existantes. Pour certains apprentissages de ressources (savoirs, savoir-faire), elle s'appuie partiellement sur les pratiques transmissives, particulièrement importantes en Afrique sur un plan culturel, où prime la tradition orale. Elle s'appuie également sur la P.P.O., considérée comme une réforme majeure en Afrique, dans le sens où la P.P.O. est la première approche qui a affirmé la prédominance de l'activité de l'élève sur la transmission orale. Or, cette innovation que constitue la P.P.O. est encore tellement fragile dans certains pays africains que toute réforme qui ne la renforce pas risque de ne pas être acceptée par les enseignants¹⁷.

Cette possibilité de mise en œuvre progressive de l'approche par l'intégration des acquis se manifeste aussi dans d'autres domaines que celui des pratiques de classes, comme celui des manuels scolaires : alors que la grande majorité des réformes imposent de changer d'emblée l'ensemble des manuels scolaires, l'approche par l'intégration des acquis permet de ne remplacer les manuels scolaires que de manière progressive, dans la mesure où les manuels existants peuvent, dans un premier temps, être mis au service des apprentissages ponctuels des ressources (savoirs et savoir-faire).

¹⁶ Souvent une semaine sur cinq ou six.

¹⁷ On peut citer le cas du Burkina Faso, de la Guinée Equatoriale, du Congo, de la RDC, et de bien d'autres pays encore.

2. Son caractère inclusif

Ce caractère inclusif, déjà abordé ci-dessus, est particulièrement important dans des pays souvent soumis à des pressions diverses de bailleurs de fonds, multilatéraux et bilatéraux, en vue de faire figurer dans les curriculums des contenus nouveaux ou des méthodes nouvelles, correspondant à des enjeux de tous types, politiques, sociaux, humanitaires ou économiques.

Quelle que soit leur pertinence, il va de soi que ces nouveaux contenus et méthodes ne peuvent pas être ajoutés purement et simplement aux programmes actuels, postulant naïvement par là que le potentiel d'adaptation de l'enseignant est extensible à merci. Dans les cas où ces nouveaux contenus et ces nouvelles méthodes ne trouvent pas leur place dans le curriculum officiel, de manière réaliste, on constate le plus souvent deux dérives : soit ils prennent la place d'apprentissages de base – il y a, dans certains pays, un risque réel que des « thèmes émergents » prennent la place des apprentissages de base en langue et en mathématiques –, soit, ne trouvant pas de « structure d'accueil », ils sont abandonnés dans les pratiques quotidiennes.

L'approche par l'intégration des acquis propose un cadre qui permet en particulier d'intégrer dans les apprentissages au quotidien les thèmes émergents, les *life skills*, les compétences transversales.

3. Son caractère validé

Malgré qu'il manque encore d'études compte tenu de l'enjeu, l'approche par l'intégration des acquis est probablement une des approches récentes qui a fait l'objet du plus grand nombre d'évaluations et d'études à l'échelle d'un système éducatif : évaluations internes menées à partir de bases de données de résultats d'élèves, évaluations externes réalisées par des experts indépendants, études expérimentales réalisées avec un échantillon témoin, études longitudinales, études de résultats d'élèves à l'échelle d'un pays, etc.¹⁸. Ces évaluations et ces études sont la plupart du temps multiformes en termes d'informations, puisqu'elles s'intéressent tant aux processus de changement, qu'à l'adhésion des acteurs, aux effets auprès des différents acteurs ou encore aux résultats des élèves.

A ce jour, les résultats relatifs à la pédagogie de l'intégration montrent essentiellement trois effets :

1. Une très bonne adhésion de l'ensemble des acteurs du système éducatif.
2. Une amélioration qualitative des résultats des élèves, surtout dans les épreuves de type « situations complexes » (production orale et écrite, résolution de problèmes, mise en œuvre de la démarche expérimentale, etc.) ; dans les épreuves en termes de ressources (les connaissances des élèves, les savoir-faire...), on n'observe pas de diminution des performances des élèves ; autrement dit, l'élève semble ne rien perdre en termes de savoirs et de savoir-faire, mais il devient plus performant pour résoudre des situations complexes ; cette amélioration des résultats semble surtout liée à deux facteurs : (1) d'une part l'introduction des modules d'intégration dans le curriculum, (2) d'autre part l'accent mis sur des remédiations permanentes, opérationnelles et ciblées sur les difficultés effectivement rencontrées par les élèves.

¹⁸ Altet & Develay 1999 ; Aden & Roegiers 2003 ; Buchau & Lorent 2004 ; Rajonhson et al. 2005 ; O. Didiye, El Hadj Amar, Gerard, & Roegiers 2005 ; Amin 2004 ; Ranorovololona 2006 ; Roegiers 2007b.

3. Une amélioration de l'équité du système : si la pédagogie de l'intégration permet de faire évoluer les performances des élèves les plus forts, les élèves plus faibles progressent davantage encore, et les écarts se réduisent (Bipoupout 2007 ; Aden & Roegiers 2003).

Ce tableau encourageant doit être complété par quelques difficultés dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration. L'obstacle le plus fréquemment cité est lié à la présence d'un minimum d'outils individualisés pour chaque élève¹⁹ – passage incontournable pour susciter le travail de chaque élève sur des situations complexes –, ce qui représente un coût pour un système éducatif disposant de peu de moyens, même si ce coût est minime.

4. Son caractère simple et accessible à tout système éducatif

Une des dérives des curriculums des dernières décennies tient à la complexification de ceux-ci, à tel point qu'ils deviennent souvent illisibles pour les enseignants. Ces phénomènes sont souvent issus d'une manière erronée de comprendre le caractère participatif des processus d'élaboration des curriculums (Roegiers 1997) : des commissions disciplinaires constituées de représentants des différentes catégories d'acteurs se réunissent, parfois avec des experts extérieurs. Le problème, c'est que ces acteurs ont des vues différentes de ce que doit être un curriculum et de ce qui est important comme contenus. Dès lors, c'est la logique de l'accumulation qui est privilégiée : chaque membre de la commission propose d'ajouter au programme scolaire ce qui est considéré comme important par lui, ce qui produit souvent des curriculums longs, indigestes et illisibles pour l'enseignant moyen, qui souvent ne les lit même pas. Autrement dit, ces méthodologies produisent des curriculums politiquement acceptables, mais pédagogiquement inacceptables, parce que impossibles à mettre en œuvre au quotidien dans les classes.

Le caractère participatif de l'élaboration des curriculums est maintenu dans la pédagogie de l'intégration, parce qu'il s'agit là d'une condition essentielle pour le faire accepter par les acteurs. Mais le processus participatif d'écriture se déroule sur des bases communes très claires, à savoir une structure de curriculum simple, et une méthodologie claire, qui privilégient avant tout le destinataire principal du curriculum : l'enseignant.

5. Son caractère ouvert

Loin d'être un modèle à appliquer de manière uniforme, la pédagogie de l'intégration est une véritable « approche » au sens premier du terme, en ce sens qu'elle prend en compte les différentes dimensions du curriculum : programmes scolaires, évaluation formation des enseignants, manuels scolaires, etc.

La pédagogie de l'intégration est également ouverte aux différents contextes dans lesquels elle est appelée à s'installer. Elle prête donc particulièrement bien à une logique d'appropriation (Legendre 2007) par les différents systèmes éducatifs qui sont engagés dans une perspective de révision des curriculums en termes de compétences, et non dans une logique d'application qui voudrait qu'elle soit implantée de manière standardisée dans tous les pays : chacun de ceux-ci en a pris ce qu'il estimait intéressant pour progresser à partir de son contexte et de ses besoins.

¹⁹ Par exemple les « cahiers de situations ».

Cette ouverture et cette variabilité de mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration s'expriment à travers différents axes :

- en termes d'entrées différentes : certains pays entrent dans la pédagogie de l'intégration par les programmes scolaires, d'autres par l'évaluation, d'autres par les manuels scolaires, d'autres encore par les pratiques de classe, d'autre enfin par la formation des enseignants ;
- en termes de niveau que l'on choisit au départ pour provoquer le changement (Ardoino 1966) : le niveau « macro » (les changements au niveau du système éducatif), le niveau « méso » (les changements au niveau des circonscriptions scolaires, des établissements), le niveau « micro » (les changements dans les pratiques de classe), tout en reconnaissant que, à terme, ce n'est que dans l'articulation de ces trois niveaux que le changement peut réellement s'installer de façon durable ;
- en termes de niveaux d'enseignement visés : certains pays mettent l'accent sur l'enseignement de base avant de généraliser l'approche dans l'enseignement secondaire, d'autres envisagent d'emblée de la généraliser en parallèle dans l'enseignement secondaire ;
- en termes de terminologie adoptée pour opérationnaliser les principes de la pédagogie de l'intégration : par exemple, certains pays évoquent les « compétences de base », d'autres les « compétences terminales », pour désigner la même réalité ;
- en termes de modalités de mise en œuvre différentes : les modalités de changement des manuels scolaires, les modalités de changement de la formation, etc.

6. Son caractère équitable

Loin d'être une innovation qui n'est applicable que dans des contextes privilégiés, la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration n'est pas exigeante, ni en formation, ni en matériel²⁰, et dans la mesure où elle s'adresse à tout enseignant, de toute école. Cette caractéristique a probablement été décisive pour engager les efforts des gouvernements et des bailleurs de fonds multilatéraux (OIF, UNICEF, UNESCO...) dans les processus de réforme. En effet, trop souvent, l'innovation concerne un groupe d'écoles appuyées par une ONG locale ou qui fonctionnent grâce à un appui particulier d'un bailleur de fonds international. Ces conditions d'accompagnement font que leur extension à l'ensemble du système éducatif et leur ancrage au sein du système d'enseignement public sont loin d'être automatiques.

7. Son caractère opérationnel

De par son caractère simple, progressif, et en s'adressant à chaque enseignant, à l'aide d'outils utilisables au quotidien, la pédagogie de l'intégration vise à être opérationnelle. Concrètement, elle pénètre la salle de classe. Pas quelques salles de classe privilégiées, en guise de « vitrines », mais les salles de classe à l'échelle d'un pays.

²⁰ Même si, comme nous le verrons plus loin, le minimum de matériel requis – deux ou trois petits cahiers d'aide à l'intégration par élève – constitue une difficulté pour certains pays.

Où en sont les différents pays d'Afrique dans les réformes de curriculums²¹ ?

Différents niveaux de réalisation de la réforme

L'initiative prise par l'OIF, en 2002, d'organiser des actions pour le développement de l'APC dans les pays membres²², a eu des retombées non négligeables sur les curriculums des systèmes éducatifs et a constitué un véritable catalyseur pour certains pays²³. Ces pays ont pu avancer également grâce à l'appui parfois déterminant de certains partenaires multilatéraux comme l'UNICEF²⁴, l'UNESCO²⁵ ou l'Union Européenne.

Où en sont aujourd'hui ces différents pays ? Comme dans tout contexte de réforme, le rythme d'introduction de l'APC dans les systèmes éducatifs varie d'un pays à l'autre. On peut ranger les différents pays en quatre catégories.

1. Les pays pour lesquels la généralisation selon la pédagogie de l'intégration est déjà achevée, i) soit parce qu'elle avait déjà commencé avant l'action de l'OIF : c'est le cas de la Tunisie, de Djibouti, de la Mauritanie, du Gabon ; dans ces pays, les actions de l'OIF constituent une confirmation des orientations prises ; ii) soit parce qu'elle a été initiée par les actions de l'OIF : c'est le cas de Madagascar.
2. Les pays pour lesquels la généralisation des curriculums selon la pédagogie de l'intégration est en cours, en particulier sous l'impulsion des actions de l'OIF. C'est notamment le cas de la Côte d'Ivoire, des Comores et du Cap Vert.
3. Les pays qui, sous l'impulsion de l'OIF, ont entrepris des initiatives significatives dans les curriculums selon la pédagogie de l'intégration, i) que ce soient des pays qui étaient déjà engagés dans un processus de réforme des programmes nationaux, en termes de compétences transversales, de compétences disciplinaires ou encore de *life skills*, et qui ont souhaité réorienter leur cheminement en direction de la pédagogie de l'intégration : c'est le cas du Sénégal, de la Guinée Conakry et du Bénin ; l'Algérie, qui n'a pas participé aux travaux de l'OIF, se situe également dans cette catégorie ; ii) que ce soient des pays qui depuis quelques années ont entamé une réflexion selon la pédagogie de l'intégration, et qui ont d'ores et déjà mené des actions concrètes en ce sens, à l'échelle nationale : c'est le cas du Burkina Faso, de la République Centrafricaine, du Tchad, du Burundi et de la République Démocratique du Congo²⁶ ; iii) que ce soient des pays qui depuis quelques années ont entamé une réflexion selon la pédagogie de l'intégration, et qui ont mené des actions concrètes en ce sens, à l'échelle locale : c'est le cas du Maroc (dans l'éducation non formelle, et – curieusement – de manière non formelle dans l'éducation formelle), du Cameroun (dans certaines provinces), du Togo (dans une partie du pays) et du Rwanda (pour le programme de formation des enfants chefs de ménage).

²¹ Pays d'Afrique francophone, arabophone et lusophone, à l'exclusion de la majorité des pays d'Afrique anglophone, dont nous n'avons pas une connaissance suffisante.

²² A travers le pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation (Direction de l'éducation et de la formation professionnelle de l'OIF).

²³ Comme dans toute évaluation, il est difficile d'isoler l'impact d'une action déterminée sur une politique éducative. Un grand nombre de facteurs interviennent. Pourtant, une évaluation réalisée en 2005 montre qu'un grand nombre d'initiatives prises dans les systèmes éducatifs en matière de révision de curriculum sont imputables à l'action du pool d'experts en sciences de l'éducation de l'OIF.

²⁴ En Tunisie, Madagascar, Burundi, RDC, Djibouti, Algérie, Comores, République Centrafricaine...

²⁵ En RDC, Algérie, Maroc, Mauritanie...

²⁶ Programmes du secondaire, programme d'éducation civique et morale.

4. Il reste une poignée de pays dans lesquels les actions de l'OIF ont eu jusqu'ici peu ou pas d'impact sur les curriculums, i) soit parce qu'ils étaient déjà avancés dans une réforme de programme selon d'autres bases, et qu'aucune décision de réajustement n'a été prise, ou qu'une autre option a été privilégiée ; ii) soit parce que la réflexion sur les orientations curriculaires n'est pas encore aboutie ; c'est par exemple le cas de la Guinée Bissau, du Congo Brazzaville, et de Sao Tome et Principe.

Evoquons également des pays – notamment l'Ile Maurice, les Seychelles ou la Guinée équatoriale – qui ont entamé des changements de curriculum en profondeur, mais pour lesquels la sphère d'influence dans laquelle ils se situent (la sphère anglo-saxonne, ou la sphère hispanophone) rend difficile l'adhésion à une approche spécifique telle que l'approche par l'intégration. Dans ces pays, la tendance est plutôt d'emprunter ce qu'il y a de meilleur dans différentes tendances et d'en construire une approche qui leur est propre.

Les processus de révision des curriculums

Quelle analyse peut-on faire des processus de changement dans ces systèmes éducatifs, et selon quelles informations ? Nous proposons deux types d'analyses : notre propre analyse, comme expert ayant observé de près les réformes, et ayant souvent accompagné leur réalisation ; et une analyse issue d'un rapport d'évaluation des démarches de révision des curriculums sur le continent africain, sur la base d'une commande de l'OIF durant l'année 2005.

Une analyse d'expert du processus de révision des curriculums

Des entrées différentes privilégiées

Il est tout d'abord intéressant de constater que, pour une même approche que constitue la pédagogie de l'intégration, plusieurs entrées différentes dans le curriculum ont été adoptées dans les différents pays :

- certains sont entrés directement par une révision des programmes scolaires ;
- d'autres privilégient l'entrée par l'évaluation ;
- d'autres privilégient l'entrée par les pratiques de classe ;
- d'autres privilégient l'entrée par les outils didactiques et par les manuels scolaires ;
- d'autres enfin privilégient l'entrée par la formation initiale des enseignants.

Certains pays sont entrés d'emblée à travers l'ensemble des possibilités citées ci-dessus. On peut citer le cas du Gabon, de Djibouti et de Madagascar qui sont entrés dans la pédagogie de l'intégration presque conjointement par les programmes scolaires, par les outils didactiques, par l'évaluation et par la formation des enseignants.

D'autres attendent que les programmes scolaires soient suffisamment avancés dans toutes les années et que les outils didactiques soient prêts avant de penser à la formation des enseignants et à la généralisation : c'est par exemple le cas des Comores et de la Côte d'Ivoire.

D'autres mettent d'emblée l'accent sur le changement des manuels scolaires, comme élément majeur de la généralisation : c'est le cas de la Mauritanie et de l'Algérie.

Pour certains, c'est la réflexion sur l'évaluation des acquis des élèves qui constitue le déclencheur de la réflexion : c'est le cas de la Tunisie et du Bénin.

Citons également le travail intéressant, préparatoire à la réécriture des curriculums, qui a été réalisé au Niger, et qui a consisté à recenser l'ensemble des situations de vie auxquelles les élèves doivent pouvoir faire face au terme de la scolarité de base.

Des contextes politiques différents

La volonté politique est sans conteste le facteur le plus important qui conditionne la vitesse et l'intensité d'une réforme / révision des curriculums. Il s'agit de l'intensité de la volonté politique, mais aussi de la continuité dans l'orientation choisie. On peut à ce sujet citer, parmi d'autres, des pays dans lesquels la continuité de la volonté politique a constitué un facteur décisif pour une action efficace et rapide : Djibouti, Madagascar, Cap Vert, Algérie, Côte d'Ivoire, Sénégal, Comores, pour n'en citer que quelques-uns.

Il convient d'évoquer également deux pays qui ont développé les curriculums dans un contexte de guerre ou de conflits : la Côte d'Ivoire et le Burundi. Pour ces pays, ce contexte douloureux a constitué une opportunité pour développer les curriculums de manière autonome, loin des pressions des bailleurs de fonds, dont certains conditionnent encore parfois leur aide à une certaine orientation à prendre dans les curriculums.

Des revirements dans la politique curriculaire

Quelques pays ont opéré un retournement dans le processus de réforme qui avait été entamé depuis plusieurs années. C'est le cas du Sénégal qui a opéré en 2003 une « pause stratégique » dans la révision de ses curriculums avant d'en reprendre l'écriture, ainsi que de la Guinée Conakry. C'est aussi le cas du Bénin, pour lequel les premiers résultats de l'expérimentation de curriculums en termes de compétences, écrits dès le courant des années 1990, n'ont pas été à la hauteur des attentes. Ces deux pays sont entrés dans un processus de réécriture des curriculums selon les principes de l'approche par l'intégration.

Le rôle de la recherche

Dans certains pays, la recherche a joué un rôle particulièrement important dans le processus de révision de curriculums. C'est notamment le cas de la Tunisie et du Cameroun²⁷.

Le rôle joué par les bailleurs de fonds multilatéraux (OIF, UNICEF, UNESCO)

Dans la plupart des pays, il convient de souligner le rôle central joué par les bailleurs de fonds multilatéraux (OIF, UNICEF, UNESCO), non pas pour créer un « projet » dont le financement est limité dans la durée, mais pour contribuer à harmoniser les interventions des différents bailleurs de fonds (Algérie, Burkina Faso...), et surtout pour renforcer les structures centrales (Madagascar, Comores, Tunisie, Angola...). Cet effort, qui s'inscrit dans une politique de renforcement des capacités de gestion des ministères de l'éducation, est parfois difficile et délicat, quand on sait par exemple que, dans certains pays, les écoles de certaines régions, appuyées par des ONG et autres organismes, nationaux ou internationaux, échappent au contrôle de l'Etat malgré qu'elles soient des écoles publiques.

²⁷ Voir notamment Altet & Develay 1999 (Tunisie) ; Amin 2004 (Cameroun).

Le coût de la réforme

Ce qu'il est également frappant de constater, ce sont les moyens relativement limités qui sont engagés dans des réformes, par rapport aux budgets colossaux qui sont parfois débloqués pour améliorer certains aspects des systèmes éducatifs, comme les « thèmes émergents ». Face aux nécessités de premier ordre que constituent ces réformes de curriculum, on peut se demander si des déséquilibres importants ne s'installent pas actuellement dans les affectations des budgets et si, à force de financer des aspects périphériques de l'éducation (aussi importants soient-ils), on ne détricote pas progressivement les systèmes d'éducation publics.

Bien que les réalités soient très différentes d'un pays à l'autre, on peut estimer que le coût de la réforme des curriculums dans ces pays reste très souvent inférieur à 1 euro par élève (hors matériel didactique).

Même si ces budgets sont limités, ils font parfois cruellement défaut dans certains pays. C'est par exemple le cas de la RCA ou du Burundi.

Les modalités de la conception des curriculums

Généralement, les curriculums sont rédigés par des équipes nationales comprenant des catégories d'acteurs différents (chercheurs d'un institut pédagogique, inspecteurs, conseillers pédagogiques et enseignants), en provenance de plusieurs régions du pays. Ce sont donc des équipes techniques pluridisciplinaires qui réalisent les travaux de conception et de rédaction (RDC, Mauritanie, Gabon, Cap Vert, Algérie, Djibouti, Sénégal...).

On peut toutefois identifier quelques particularités autour de cette modalité :

- une production décentralisée aux Comores, où les curriculums et les outils didactiques relatifs à chaque discipline sont développés dans une île différente ;
- à Madagascar, une production centralisée, en parallèle avec une production décentralisée, pour prendre en compte les spécificités locales ;
- certains pays entrent dans la réforme à travers des programmes pour des populations particulières (Rwanda pour les enfants chefs de ménage, Maroc dans l'éducation non formelle...).

La durée de l'expérimentation et de la généralisation

Les modalités d'expérimentation et de généralisation sont diverses également. Le modèle généralement adopté est le modèle « généralisation progressive, un niveau à la fois, avec un an pour la conception, un an pour l'expérimentation, et la généralisation à partir de la troisième année ». Autour de cette modalité, on peut identifier quelques particularités : certains pays expérimentent et généralisent deux années consécutives en même temps ; certains pays expérimentent et généralisent simultanément à deux ou trois endroits différents de la scolarité.

La nature de l'expertise

La nature de l'expertise en éducation sur le continent africain est en train d'évoluer à grande vitesse, ceci dans trois directions :

- de manière générale, le volume global de l'expertise relative à l'accompagnement des réformes de curriculums tend à diminuer ;
- l'expertise Sud / Sud tend à se renforcer ; de plus en plus, des experts du Sud interviennent dans les pays du Sud dans le cadre de l'accompagnement des réformes éducatives ;
- l'expertise à court terme a tendance à se développer, au détriment de l'expertise à long ou à moyen terme.

Des données évaluatives : les principales caractéristiques des processus de révision des curriculums

Une étude menée au sein de l'OIF en 2005²⁸ a révélé certaines tendances intéressantes dans les processus de révision des curriculums. Ces tendances résultent d'enquêtes menées dans chaque pays auprès d'un échantillon d'acteurs issus de différentes catégories d'acteurs (la taille de cet échantillon étant généralement comprise entre 20 et 60 personnes, dans chaque pays) :

- des autorités responsables des curriculums ;
- des encadreurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques) ;
- des enseignants ;
- des parents d'élèves.

Plusieurs facteurs de processus d'élaboration des curriculums ont été analysés, comme les facteurs déclencheurs de la réforme, le degré d'adhésion de différentes catégories d'acteurs (autorités, encadreurs, enseignants, parents d'élèves), ou encore le type de structure de pilotage mis en œuvre. L'information recueillie a été rangée en sept catégories thématiques : aspects institutionnels, stratégies, curriculums, supports pédagogiques, pratiques de classe et de suivi, pratiques de formation, effets et évaluation.

L'analyse de ces facteurs s'est déroulée en fonction d'un certain nombre de variables indépendantes qui caractérisent le pays ou le système éducatif, et dont les principales sont les suivantes : l'appartenance régionale²⁹ ; la taille du pays, en nombre d'habitants ; le type d'approche choisie dans la réforme des curriculums (au moment de la prise d'informations) ; l'ancienneté de l'introduction d'une approche par les compétences dans les curriculums, quelle que soit cette approche.

Voici quelques-unes des principales tendances mises en évidence par cette étude³⁰. Ces tendances demanderaient à être validées à travers un dispositif scientifique plus large³¹.

²⁸ OIF 2005 (coordonnée par Manda T. Kizabi).

²⁹ L'Afrique centrale (Tchad, RCA, Cameroun, Gabon, RDC, Burundi, Rwanda) ; l'Afrique de l'Ouest (Mauritanie, Sénégal, Guinée, Niger, Mali, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Togo, Bénin) ; l'Océan Indien (Madagascar, Seychelles, Comores, Maurice, Djibouti, joint aux pays de l'Océan Indien pour éviter d'avoir un singleton dans une catégorie « Afrique de l'Est ») ; l'Afrique du Nord (Maroc, Tunisie).

³⁰ Quelques témoignages complémentaires plus récents viennent compléter les résultats de cette étude.

³¹ En outre, nous invitons le lecteur à s'informer dans ces pays, où différentes études ont été menées, et où certains rapports sont disponibles.

Les facteurs déclencheurs de la réforme

Dans la plupart des cas, on a assisté à une conjonction d'éléments déclencheurs, un seul d'entre eux n'étant pas suffisant pour entraîner un mouvement de réforme. Ces facteurs sont :

- internes au système : des états des lieux et des évaluations de type MLA (*Monitoring Learning Achievement*), ainsi que des facteurs politiques, sociaux et économiques ;
- externes au système : formations ou séminaires initiés surtout par l'OIF, mais aussi par d'autres bailleurs.

Les facteurs internes sont déterminants pour la majorité des pays, car ils contribuent beaucoup à la sensibilisation des autorités.

L'existence de textes

La plupart des pays qui se sont engagés dans la réforme ainsi que ceux qui s'appêtent à le faire, grâce notamment aux actions de l'OIF, possèdent des textes officiels (décrets, loi, instructions, orientations pédagogiques, présentation d'une réforme...).

D'après les informations recueillies, il semblerait que l'institutionnalisation de la réforme à travers des textes officiels (loi d'orientation, charte nationale...) est déterminante, mais n'est pas suffisante pour la pérennité de la réforme.

L'adhésion des acteurs

Ce qu'il est intéressant de pointer, c'est la différence dans le niveau d'adhésion des acteurs. Il existe en effet des tendances assez nettement marquées selon le type d'approche choisie dans chaque pays : i) dans les pays qui ont instauré un curriculum en termes de compétences transversales et de compétences disciplinaires, l'adhésion des parents et des élèves est moins forte ; ii) dans les pays qui ont généralisé l'approche par les compétences de base (pédagogie de l'intégration), l'adhésion des enseignants et des élèves est particulièrement élevée ; iii) dans les pays qui ont mené des initiatives dans le sens de l'approche par les compétences de base (pédagogie de l'intégration), l'adhésion de l'ensemble des acteurs est particulièrement forte.

Dans ces deux derniers cas, l'adhésion évoquée est manifeste tant auprès des acteurs du système éducatif, comme en témoignent les évaluations menées en Tunisie et à Djibouti³², que dans la société civile, comme en témoignent les extraits suivants :

(1) Sénégal

« Les réactions enregistrées lors de la rencontre avec les partenaires de la société civile témoignent d'un bel optimisme et d'une adhésion à la réforme :

« *Nous sommes rassurés ; le système est entre de bonnes mains ; nous constatons une rupture nette par rapport à toutes les réformes connues au Sénégal ; l'école sénégalaise verra enfin le bout du tunnel. »*

« *Nous délivrons un certificat de satisfecit au STP ; l'approche est pertinente »*

³² Altet & Develay 1999 ; Buchau & Lorent 2005.

« C'est inédit, c'est un travail de qualité salué par tous et qui met les enseignants à l'aise »
« Voici un produit qui fait l'unanimité du point de vue de la rupture épistémologique et de la rigueur méthodologique; le ciel s'éclaircit. C'est la plus grande réforme concernant le système éducatif. »³³

(2) Côte d'Ivoire

« La réforme en Côte d'Ivoire a bien pris parce qu'elle est perçue comme un moyen pertinent de rétablir la relation quelque peu perdue entre l'école et la société par la promotion des savoirs utilisables et transférables ou transférés à court et à moyen terme. »³⁴

Les structures de pilotage

Les pays d'Afrique centrale optent de façon assez marquée pour une structure existante choisie pour piloter la réforme³⁵, alors que les pays d'Afrique de l'Ouest privilégient plutôt une structure spécifiquement élaborée à cet effet, et transversale (groupe de pilotage).

Les pays qui ont généralisé l'approche par les compétences de base (pédagogie de l'intégration), ou qui ont mené des initiatives en ce sens, privilégient une structure de pilotage spécifiquement élaborée à cet effet : un groupe de pilotage, qui comprend des acteurs de différentes directions : direction de l'enseignement primaire (secondaire), inspection, direction des curriculums, direction de la planification, direction de l'évaluation, direction de la formation, etc.

Participation des acteurs

A la question « Quelle démarche a prévalu ou est envisagée dans l'élaboration de curriculums dans votre pays ? », tous les pays qui ont répondu à cette question ont choisi la démarche participative. Cette démarche est considérée comme un atout incontestable, cela d'autant plus que les équipes de concepteurs possèdent les compétences requises, qui sont de différents ordres :

*« La présence d'équipes permanentes et à peu près stables de concepteurs de programmes et de matériels didactiques ayant un minimum de formation initiale et continue, même en graphisme, en psychopédagogie et en communication audiovisuelle, en plus des disciplines scolaires, a été et est un atout non négligeable qui nous a permis d'avancer sans trop nous tromper, même si beaucoup reste à faire. »*³⁶

Certains pays (Cameroun, Congo, Tchad) évoquent le fait que deux démarches différentes coexistent : la démarche impositive et participative. La Tunisie et le Sénégal font aussi remarquer que la démarche participative doit être sous-tendue et appuyée par des décisions et des actions émanant des responsables du système éducatif, comme par exemple dans « la nomination de responsables » en Tunisie.

³³ « Témoignages d'acteurs et d'actrices engagés dans la MAE (Mise à l'Essai) », Sénégal. Communication réalisée dans le cadre du séminaire régional d'Afrique de l'Ouest, sur les pratiques de classe et de suivi dans l'approche par compétences, OIF, Cotonou, 17 au 21 septembre 2007.

³⁴ Propos recueillis auprès du Directeur de la pédagogie et de la formation, Côte d'Ivoire, août 2007.

³⁵ Comme par exemple, en RDC, la Direction des programmes scolaires et du matériel didactique.

³⁶ Propos recueillis auprès du Directeur de la pédagogie et de la formation, Côte d'Ivoire, août 2007.

En outre, selon les informations recueillies, le travail technique et scientifique de l'élaboration des curriculums est réalisé par les cadres nationaux. Toutefois, comme le soulignent les répondants du Mali, l'utilisation ponctuelle de l'expertise internationale n'est pas exclue.

Les principaux concepts organisateurs des curriculums

Pour la plupart des pays, les principaux éléments descriptifs du curriculum sont les concepts de compétence, de capacité, de compétence de base, d'objectif terminal d'intégration (OTI), de situation d'intégration, de niveau ou de palier de compétence, de contenu, d'objectif et de situation d'apprentissage.

Toutefois, si les concepts utilisés sont les mêmes, certains d'entre eux, notamment ceux de profil de sortie, d'OTI, de compétence et de capacité semblent faire l'objet de certaines spécificités selon les pays et les contextes. C'est un élément de la contextualisation de la pédagogie de l'intégration, mentionnée ci-dessus.

Les documents d'accompagnement des curriculums

Les principaux documents privilégiés sont les cahiers de situations, les guides d'intégration, les manuels scolaires et les bulletins d'évaluation.

En ce qui concerne la transition entre les anciens et les nouveaux supports pédagogiques, la tendance générale des pays répondants est celle de prendre appui sur l'existant. Cela confirme le constat opéré à plusieurs reprises par cette enquête, selon lequel les pays s'engagent de façon très pragmatique et très progressive dans les réformes s'appuyant sur l'APC, en tenant compte des contextes locaux préexistants, et dans le souci de préserver les acquis antérieurs.

En ce qui concerne la disponibilité des documents dans les classes, presque tous les pays confirment leur rareté et pour les élèves et pour les enseignants. Ce constat devrait se tempérer dans les années à venir avec l'avancement des politiques d'Éducation pour Tous (EPT). Les répondants insistent toutefois sur la nécessité de conserver les documents existants et disponibles dans une période transitoire.

Les changements dans les pratiques de classe

Les changements de pratiques de classe évoqués sont systématiquement positifs, aucun document de recueil ne faisant mention d'une dégradation des conditions ou des résultats des apprentissages, au contraire. De plus, un dynamisme nouveau semble poindre dans les classes :

« La relation pédagogique trop verticale est brisée pour un développement d'activités qui libèrent les élèves en leur donnant plus d'autonomie. Les classes ont renoué avec une dynamique de participation grâce aux démarches suggérées à travers les guides. La rupture avec la logique de transmission est nette et a été salutaire pour les élèves en difficulté qui ont très vite progressé. »³⁷

³⁷ « Témoignages d'acteurs et d'actrices engagés dans la MAE (Mise à l'Essai) », Sénégal. Communication réalisée dans le cadre du séminaire régional d'Afrique de l'Ouest, sur les pratiques de classe et de suivi dans l'approche par compétences, OIF, Cotonou, 17 au 21 septembre 2007.

Dans les pays les plus avancés dans la voie des réformes, les changements signalés concernent d'abord les conditions du travail de l'enseignant (meilleure planification des séquences, plus de facilité à repérer les compétences et les difficultés des enfants, plus d'importance accordée aux activités de remédiation) et les relations que l'élève établit et entretient avec ses apprentissages (confiance en soi, implication plus grande de tous³⁸) et avec le maître (respect mutuel, compréhension, attitudes plus positives).

Les changements dans les pratiques d'évaluation

Les nouvelles pratiques d'évaluation proposées dans le cadre de la pédagogie de l'intégration sont considérées comme pertinentes :

« Le système d'évaluation qui implique la mise en application des nouveaux curricula, et orienté vers la notion de critères minimaux et de critères de perfectionnement, tout comme le passage quasi automatique à l'intérieur d'un cycle, toutes choses qui font apparaître les limites du système traditionnel ou de la PPO, et qui intéressent beaucoup les décideurs. »³⁹

A Djibouti, en Tunisie, au Gabon et à Madagascar, le mouvement de réforme de l'évaluation dans la classe a maintenant abouti, des pratiques innovantes en matière d'évaluation des acquis des élèves ont été introduites. Ce changement se traduit par la mise en circulation d'un nouveau carnet d'évaluation des élèves. Les cadres et enseignants se félicitent de la clarification ainsi apportée en termes de critères et de procédés de notation.

Les effets sur la formation des enseignants

Les informations relevées indiquent que la définition précise des compétences des enseignants sous-tend aujourd'hui l'évaluation et la formation des maîtres à Djibouti. Même s'ils n'en sont pas encore là, plusieurs pays signalent d'ores et déjà une meilleure lisibilité des critères d'évaluation des enseignants (Côte d'Ivoire, Madagascar, Sénégal). Certains résultats encourageants commencent même à émerger : « **Un constat** : *Les enseignants impliqués dans la réforme réussissent en masse aux examens professionnels.* »⁴⁰

La valeur ajoutée de l'APC

Les réponses à la question « Quelle est la valeur ajoutée apportée par les nouveaux curriculums par rapport aux anciens ? » constituent un autre point de convergence entre les répondants, qui sont unanimes sur le fait que les curriculums APC apportent une valeur ajoutée significative par rapport aux anciens programmes. Cette valeur ajoutée s'exprime de différentes manières, ce qui constitue une richesse dans la mesure où cette variabilité reflète la différence des contextes et des caractéristiques spécifiques des cultures nationales des pays concernés. En outre, tous les pays partagent la conviction que l'APC donne du sens aux apprentissages et favorise la participation active des apprenants et la résolution de problèmes pratiques de la vie courante.

³⁸ Notamment des filles, souligne le Sénégal.

³⁹ Propos recueillis auprès du Directeur de la pédagogie et de la formation, Côte d'Ivoire, août 2007.

⁴⁰ « Témoignages d'acteurs et d'actrices engagés dans la MAE (Mise à l'Essai) », Sénégal. Communication réalisée dans le cadre du séminaire régional d'Afrique de l'Ouest, sur les pratiques de classe et de suivi dans l'approche par compétences, OIF, Cotonou, 17 au 21 septembre 2007.

Parmi les changements visibles relevés, on a pu noter les changements suivants :

- Au niveau des élèves, certains répondants ont souligné que l'APC, ouvrant sur une pédagogie différenciée, et sur une place importante ménagée aux activités de remédiation, avait contribué à *réduire les écarts entre le niveau des élèves, à ce que tous les élèves apprennent*. C'est le résultat le plus notable concernant les acquisitions scolaires.
- Pour le processus d'apprentissage et les comportements scolaires, les classes sont décrites comme plus dynamiques et plus participatives, les élèves plus responsables de leur formation, des comportements socioculturels plus réceptifs sont observés chez les élèves. L'amélioration de la confiance que les enfants ont en eux-mêmes est citée fréquemment.
- En ce qui concerne des enseignants, l'introduction de l'APC est reliée par les répondants à l'installation d'une culture de l'innovation et d'une plus grande participation à l'animation des écoles. L'évolution de la fonction enseignante vers un rôle de facilitateur des apprentissages est également citée, ainsi que, plus globalement, la diversification des méthodes d'enseignement employées. Enfin, le soin accru apporté à la remédiation des difficultés rencontrées par les élèves est relevé de façon fréquente.

Moyens financiers mis à disposition de la réforme

Dans la plupart des pays concernés, le constat qui s'est dégagé est que, mis à part les moyens mis à disposition par les partenaires techniques et financiers, l'Etat a rarement budgétisé les activités nécessaires à la réussite de la réforme. Ainsi, les moyens mis à la disposition des systèmes éducatifs sont-ils souvent jugés insuffisants.

Les outils des encadreurs (inspecteurs) et l'implication de la formation initiale

Il apparaît assez clairement que les pays qui ont généralisé l'approche par les compétences de base (pédagogie de l'intégration) ont introduit des changements dans les outils utilisés par les encadreurs, et ont impliqué rapidement la formation initiale dans la réforme, alors que dans les pays qui privilégient l'approche par les compétences transversales et les compétences disciplinaires semblent plutôt dissocier ces deux opérations de la réforme curriculaire proprement dite.

D'autres variables auraient été intéressantes à tester, comme les résultats des élèves, ou encore les compétences acquises par les enseignants, mais n'ont pas pu l'être, ceci pour deux raisons : le dispositif de recueil d'information ne l'a pas permis ; la plupart des pays étant encore au début de la réforme, ces données n'étaient à l'époque accessibles que très partiellement, et dans quelques pays seulement.

Conclusion

Le concept de compétence est sans conteste un concept fécond en pédagogie puisqu'il a provoqué une mobilisation sans précédent autour des curriculums des systèmes éducatifs. Cette mobilisation n'a pas échappé aux pays africains ; elle est comparable à celle que l'on avait observée lors de l'avènement de la pédagogie par objectifs. Toutefois, comme tout

concept qui subit le passage d'un usage « savant » à des usages sociaux (Legendre 2007), il a entraîné des compréhensions multiples et complémentaires de ce qu'on nomme « approche par compétences ».

Grâce à l'expérience « pionnière » de certains pays du continent africain, la plupart d'entre eux ont pu éviter les écueils qui consistent à appliquer sans recul des prescriptions pédagogiques émanant des pays du Nord ou à se calquer sur des curriculums existant dans ces pays. Au contraire, il semble aujourd'hui exister une approche par compétences à la fois fondée sur le plan scientifique et bien adaptée aux contextes des pays africains souvent caractérisés par la rareté des ressources matérielles.

Les difficultés sont nombreuses, mais il existe aujourd'hui des atouts incontestables qui permettent à ces pays de réussir leurs réformes : une adhésion importante des acteurs du système et de la société civile aux réformes, une génération de décideurs qui décident en toute indépendance, des techniciens compétents et engagés, une volonté d'expérimenter et d'évaluer les réformes, des bailleurs de fonds qui ont compris que l'aide octroyée à ces pays ne peut que passer par le renforcement des structures en place.

Bibliographie

- Aden, H.M. & Roegiers, X. 2003. *A quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti.*
http://www.bief.be/docs/publications/apc_djibouti_070223.pdf
- Altet, M. 1997 (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage.* Paris : PUF.
- Altet, M. & Develay, M. 1999. *Le programme expérimental des compétences de base : éléments d'analyse en vue d'une prise de décision de généralisation.* Rapport élaboré à la demande conjointe du Ministère de l'éducation tunisien et de l'UNICEF.
- Amin, M. E. 2004. *The Evaluation of the Pilot Experiment on the Reduction of Class Repetition in Cameroon Primary Schools.* MINEDUC & African Development Bank : Yaoundé.
- Ardoino, J. 1966. *Communications et relations humaines : esquisse d'un modèle d'intelligibilité des organisations.* Institut d'administration des entreprises de l'Université de Bordeaux.
- Bipoupout, J.-C. 2007. "The contribution of the competency-based approach to education for all in Cameroon." *Prospects* 142(2): 205–221.
- Bronckart, J.-P. & Schurmans, M.-N. 1999. "Pierre Bourdieu – Jean Piaget : habitus, schèmes et construction du psychologique." Pp. 153-175 in Lahire, B. (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques.* Paris : La Découverte.
- Buchau, B. & Lorent, M. 2005. *Analyse des effets pédagogiques de la mise en œuvre de l'approche par les compétences de base à Djibouti.* Louvain-la-Neuve : FOPA (mémoire de fin d'études).
- CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage). 1995. *L'éducation de base : Vers une nouvelle école.* Dakar.
- De Ketele, J.-M. 1996. « L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ? » *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation* 23 : 17-36.
- . 2006. « Contrôles, examens et évaluation. » Pp. 407-420 in J. Beillerot & N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation.* Paris : Dunod.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros D., Mettelin, P. & Thomas, J. 1989. *Guide du formateur.* Bruxelles : De Boeck-Université.
- Legendre, M.-F. 2007. *Quelques défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel.* Communication effectuée lors du séminaire « Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences », OIF, Ouagadougou, juin 2007.
- Miled, M. 2002. « Elaborer ou réviser un curriculum. » *Le français dans le monde* 321 : 35-38.
- . 2005. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. » *La refonte de la pédagogie en Algérie,* Rabat : Bureau de l'UNESCO.
- O. Didiye, D., El Hadj Amar, B., Gerard, F.-M. & Roegiers, X. 2005. *Étude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens.*
http://www.bief.be/docs/publications/apc_en_mauritanie_070220.pdf
- 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.
- Operti, R. 2007. *La reforma curricular en el nivel medio en el ámbito internacional. Lecciones aprendidas para compartir.* Conférence lors de la présentation du

- curriculum du cycle moyen de l'enseignement de base au Guatemala, 24 octobre 2007.
- Perrenoud, P. 1996. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. » Pp. 181-207 in : Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (éds.), *Former des enseignants professionnels*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Rajonhson, L., Ramilijaona, F., Randrianirina, P., et al. 2005. *Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer...* Madagascar : Ministère de l'éducation et UNICEF.
- Ranorovololona, E. 2006. « Madagascar, évaluer les acquis des élèves pour évaluer la réforme. » *Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes*, Séminaire international du 29 mai au 2 juin, Sèvres : CIEP, p. 45-48.
- Roegiers, X. 1997. *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- . 2000. *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck. (2^e édition 2001).
- . 2004. *L'école et l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck.
- . 2007a. *Existe-t-il des approches par compétences ? Convergences et différences*. Communication effectuée lors du séminaire « Pratiques de classe et de suivi dans le contexte de l'approche par les compétences », OIF, Ouagadougou, juin 2007.
- . 2007b. "Curricular reforms guide schools: but, where to ?" *Prospects* 142(2): 155–186.
- UNICEF. 2000. *Curriculum Report Card*. Working paper series, April 2000.