# ETUDE SUR LES RÉFORMES CURRICULAIRES PAR L'APPROCHE PAR COMPETENCES EN AFRIQUE

# Rapport final


Auteurs :

**Francoise Cros**, professeure des universités, centre de recherche sur la formation (CRF), Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), France, rapporteur de l'étude
**Jean-Marie de Ketele**, professeur émérite, Université de Louvain, Belgique
**Martial Dembélé**, professeur, Université de Montréal, Canada
**Michel Develay**, professeur émérite des universités, Université de Lyon II, France
**Roger-François Gauthier**, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, consultant à l'UNESCO, France
**Najoua Ghriss**, professeure, Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, Tunisie
**Yves Lenoir**, professeur, titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke, Canada
**Augustin Murayi**, consultant international, Belgique
**Bruno Suchaut**, directeur, institut de recherche sur l'éducation IREDU, Université de Bourgogne, France

**Valérie Tehio**, chargée de programmes au Centre international d'études pédagogiques (CIEP), a contribué à restructurer et finaliser ce rapport.

Ce rapport a été rendu possible grâce à la contribution **:**

**Des experts chargés des études pays :**
**Cameroun : Hélène Charton**, chargée de recherche au CNRS, centre d'étude d'Afrique noire, Institut d'études politiques de Bordeaux, France, **Philomène Bihina Ndi**, chef de service, ministère de l'éducation, Cameroun, **Jean-Calvin Bipoupout**, inspecteur pédagogique national, ministère de l'éducation, Cameroun, **Joseph Sondzia**, inspecteur pédagogique national, ministère de l'éducation, Cameroun
**Gabon : Ansoumana Sane**, coordonnateur national des blocs d'enseignement des sciences et de la technologie, ministère de l'éducation du Sénégal, **Adrien Makaya**, consultant international, Gabon
**Mali : Marguerite Altet**, professeure des universités, centre de recherche en éducation de Nantes CREN, responsable réseau OPEN (Observatoire des Pratiques Enseignantes), Université de Nantes, **Cheick Omar Fomba**, professeur, Institut supérieur de formation et de recherche appliquée (ISFRA), Université du Mali
**Sénégal : Labass Lamine Diallo**, consultant international, Mali, **Bamba Dieng**, chef de la division des relations internationales, direction de coopération, rectorat, Université Cheikh Anta Diop, Sénégal
**Tunisie : Louise Lafontaine**, professeure associée, Université de Sherbrooke, Canada, **Mohamed Benfatma**, consultant international, Tunisie

**Des autorités des Ministères en charge de l'enseignement de base au Cameroun, Gabon, Mali, Sénégal et enTunisie** qui ont permis à la réalisation de ces études et en ont fourni les données

**Des acteurs des systèmes éducatifs du Cameroun, du Gabon, du Mali, du Sénégal et de la Tunisie** qui ont accueilli les experts chargés des études et ont partagé leur analyse et leur expérience

**Du Pôle de Dakar pour l'analyse des contextes des systèmes éducatifs :** et en particulier de **Jean-Pierre Jarousse**, directeur du Pôle de Dakar UNESCO-BREDA

**Des représentants des institutions coordonnant cette étude :** en particulier **Laurent Cortese** et **Jean-Claude Balmes** pour l'Agence française de développement, **Alain Masetto et Christian Bellevenue** pour le Ministère des Affaires étrangères et européennes**, Thomas Hurley, Félix Bongjoh et Alexis de Roquefeuil** pour la Banque africaine de développement, **Amidou Maiga, Amadou Waziri et Ramsamy Rumajogee** pour l' Organisation internationale de la francophonie et **Valérie Tehio, Sébastien Asseraf-Godrie, Joséphine Tauvy, Fabienne Monier, Hatidje Murseli et Anne-Marie Bériot** pour le Centre international d'études pédagogiques.

**Que toutes ces personnes soient vivement remerciées pour leur apport et leur soutien à cette étude.**

RESUME EXECUTIF ..... 5

INTRODUCTION ..... 15

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA COMMANDE ..... 15
MÉTHODOLOGIE DE CETTE ÉTUDE ..... 16
*La constitution des termes de référence par le Comité Scientifique* ..... *16*
*Les études de terrain* ..... *17*
*Le rapport final* ..... *18*
PLAN DU RAPPORT ..... 18

CONTEXTES, PRINCIPES ET PROCESSUS DES REFORMES PAR APC ..... 20

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET LEUR CONTEXTE ACTUEL ..... 20
LES PRINCIPES DES RÉFORMES PAR APC VUS À TRAVERS LES TEXTES OFFICIELS ET LES PRODUCTIONS PÉDAGOGIQUES ..... 25
*De quoi parle-t-on quand on parle de compétence ?* ..... *26*
*Les caractéristiques de l'APC dans les textes officiels* ..... *26*
*Les caractéristiques de l'APC à travers les productions pédagogiques* ..... *33*
*Les résultats* ..... *34*
*Interprétation générale* ..... *37*
LES CARACTÉRISTIQUES DE LA MISE EN ŒUVRE DES RÉFORMES APC ..... 39
*Le(s) lieu(x) de prise de décision et la vision de la réforme* ..... *40*
*Les organes et mécanismes de pilotage* ..... *41*
*Les coûts des réformes* ..... *45*

CHANGEMENTS PRODUITS PAR LES REFORMES ..... 49

L'APPROPRIATION ET L'UTILISATION DES PRODUITS ..... 49
*Leur production* ..... *49*
*Leur disponibilité* ..... *49*
*Leur utilisation et leur appropriation* ..... *51*
LES EFFETS DES FORMATIONS SUR LES PRATIQUES ..... 53
*Caractéristiques des formations dispensées* ..... *53*
*Pratiques pédagogiques des enseignants* ..... *55*
LES ACQUIS DES ÉLÈVES : LA PROBLÉMATIQUE DE LEUR MESURE ..... 56
*Des résultats peu probants et une connaissance limitée de ces résultats* ..... *57*
*Les acquis des élèves dans la réforme par APC et leur mesure : une question laissée de côté ?* ..... *61*
LES CHANGEMENTS INSTITUTIONNELS ET SOCIAUX ..... 65

SYNTHESE ET RECOMMANDATIONS ..... 70

LES PROCESSUS DES RÉFORMES À LA LUMIÈRE DES CRITÈRES DE PERTINENCE ET DE COHÉRENCE ..... 70
*Quelle pertinence de l'APC ?* ..... *70*
*Cohérence des réformes par l'APC* ..... *73*
LES CHANGEMENTS À LA LUMIÈRE DES CRITÈRES D'EFFICACITÉ ET D'EFFICIENCE ..... 74
*Des obstacles dans la mesure de l'efficacité en éducation* ..... *75*
*La fragmentation : un handicap rédhibitoire en direction de l'efficacité* ..... *77*
FORCES ET FAIBLESSES DANS LA MISE EN ŒUVRE DES RÉFORMES PAR APC ..... 78
*Les forces* ..... *78*
*Les faiblesses* ..... *80*
RECOMMANDATIONS POUR LA MISE EN ŒUVRE DE RÉFORMES PAR APC ..... 85
RECOMMANDATIONS POUR L'ANALYSE DES DEMANDES DE FINANCEMENT EN APPUI AUX RÉFORMES ..... 88
*Les caractéristiques des indicateurs* ..... *89*
*La grille proposée* ..... *91*

OUVERTURES ..... 100

« LIGNES DE FORCE » ET « QUESTIONS TRANSVERSALES » ..... 100

ANNEXE 1 – TERMES DE REFERENCE ..... 112

ANNEXE 2 – RESUMES EXECUTIFS DES RAPPORTS PAYS ..... **131**

RÉSUMÉ DU RAPPORT CAMEROUN ..... 131
RÉSUMÉ DU RAPPORT GABON ..... 138
RÉSUMÉ DU RAPPORT MALI ..... 149
RÉSUMÉ DU RAPPORT SENEGAL ..... 159
RÉSUMÉ DU RAPPORT TUNISIE ..... 165

ANNEXE 3 - ANALYSE COMPARATIVE DES ACQUISITIONS DES ELEVES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE - QUELS ENSEIGNEMENTS POUR LES REFORMES CURRICULAIRES ? ..... **172**

ANNEXE 4 - GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS ..... **218**

ANNEXE 5 – LES PRODUCTIONS ANALYSEES ..... **221**

# RESUME EXECUTIF

En Afrique, le passage d'une école fréquentée par une élite à une école pour tous, sous l'impulsion des grands objectifs de développement du millénaire, énoncés notamment dans les déclarations de Dakar sur l'éducation pour tous, a eu pour conséquence de s'interroger sur les curricula et de rechercher des programmes qui seraient plus en phase avec ces nouvelles données. Qu'en est-il en réalité de ces transformations ? Sont-elles bénéfiques pour les élèves ? Atteignent-elles leurs cibles et de quelle façon ?

L'Agence Française de Développement (AFD), la Banque Africaine de Développement (BAD), le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), le Ministère français des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE), et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) se sont associés pour lancer une étude sur les processus de réformes curriculaires par l'approche par compétences en éducation de base dans plusieurs pays africains. Ils ont constitué le comité d'organisation de cette étude.

L'analyse de ces processus de changements, de leurs effets sur les systèmes éducatifs et de leurs résultats doit permettre d'aider à la définition et au suivi des politiques d'appui aux réformes que ces organisations mènent dans les pays en voie de développement. Pour conduire cette analyse, un comité scientifique international a été réuni. Ce comité a construit les termes de références permettant de mener une étude dans cinq pays choisis pour leur diversité d'engagement dans la réforme curriculaire appelée « Réforme APC », à savoir, le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie. Ce dernier pays a en effet terminé une généralisation de la réforme de manière graduelle, par palier scolaire, tandis que d'autres pays, comme le Mali, commencent à peine à l'adopter, en fonction des phases définies. Chaque pays a accueilli une étude menée par un expert du pays et un expert international choisis selon les termes de références fixés par le Comité scientifique et selon un canevas identique de prélèvement de données. Chaque étude a conduit à un rapport remis au comité scientifique, à partir duquel ce dernier a pu procéder au rapport final.

Cette étude vise trois objectifs essentiels.

- Réaliser un état des lieux des processus de réformes curriculaires en éducation de base en Afrique pour identifier les problèmes rencontrés, les résultats positifs et les « bonnes » pratiques en les associant à l'environnement institutionnel et culturel.

- Aider les responsables des systèmes éducatifs à prendre les mesures les plus pertinentes pour engager et accompagner les réformes afin d'assurer l'application efficace des curricula dans les salles de classe et d'améliorer la qualité de l'enseignement.
- Enfin, aider les bailleurs de fonds à mieux comprendre les effets de leur aide et à mieux cibler les projets de réforme en termes de coût et d'efficacité à tous les niveaux des systèmes éducatifs impliqués.

Deux axes, dégagés à partir de l'examen des rapports pays, ont semblé aider à comprendre comment s'installe une réforme :
- les contextes et processus des réformes ;
- les changements produits par cette réforme.

De cette analyse ont découlé les recommandations auprès des bailleurs internationaux, la définition de critères d'acceptation ou de refus d'aide de ces derniers et quelques questions transversales et d'ouverture.

## 1. Contextes et processus des réformes

Cette étude s'inscrit dans un ensemble de recherches-évaluations internationales, notamment en matière de résultats des acquis des élèves, qui montrent que la caractéristique essentielle de la majorité des pays africains est celle d'un échec scolaire important dont les causes sont multiples. C'est par rapport à la nécessité d'une scolarisation universelle, d'une diminution des abandons et des échecs scolaires que s'est développée une politique de réforme curriculaire prônant la mise en place de l'approche par compétences.

*Cette réforme APC, telle qu'elle a été étudiée dans 5 pays, possède les caractéristiques suivantes :*

- Les lieux de prise de décision initiale de cette réforme, définie suite à une analyse de la situation nationale (notamment l'échec scolaire) ou en fonction d'objectifs internationaux, sont majoritairement ceux du politique au niveau central : les autorités gouvernementales ont mis sur pied des Etats Généraux de l'éducation et produit, le plus souvent, avec l'aide d'experts internationaux, une Loi d'orientation qui redéfinissait à la fois la structure et le contenu des enseignements de base et les pratiques pédagogiques. L'expertise internationale a joué un rôle déterminant dans ces orientations, en lien avec les modalités d'aide financière des bailleurs internationaux. La question de la pertinence de la réforme APC ne semble pas avoir été suffisamment posée : par rapport à quelle analyse des conditions réelles de fonctionnement des systèmes éducatifs locaux a été défini le bien-fondé du choix de l'APC comme réforme

curriculaire ? Les acteurs rencontrés ne remettent pas en cause la pertinence du choix, sans pour autant en préciser les raisons, comme si le choix de l'APC relevait plus de la conviction que d'une analyse préalablement fondée.

Pour piloter la réforme, deux options ont été le plus souvent retenues : la mise en place d'une nouvelle structure ou la responsabilisation d'une structure existante.

- Les coûts financiers des réformes sont mal maîtrisés et dépendent de diverses ressources extérieures émiettées. Il est apparu difficile de recueillir des informations fiables en matière de ventilation budgétaire. Les études ont pu constater le manque de transparence quant à l'évaluation des coûts ponctuels ou récurrents. La part financière consacrée à la formation semble la plus importante, même s'il est prévu très peu de financement futur en dehors de l'aide de bailleurs externes, ce qui permettrait de douter de la pérennité d'une telle réforme. Les coûts que représentent les aides pédagogiques (ouvrages, fiches, livres du maître, etc.) ainsi que les coûts immatériels, liés au temps et à l'investissement supplémentaires requis par les différents acteurs, sont peu chiffrés.

*Cette réforme repose sur les caractéristiques de l'APC*

Ces caractéristiques sont de plusieurs ordres et reposent sur différentes manières de les comprendre et de les mettre en œuvre. Les principales sont : une priorité donnée aux compétences vues comme des savoir-agir, une implication forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations. Les instructions officielles des cinq pays suivent manifestement cette approche, et marquent ainsi une rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation. Tout cet ensemble fonde généralement son argumentaire sur le socioconstructivisme c'est-à-dire sur l'idée que les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales. Il est cependant à souligner que la définition de la notion de compétences n'est pas univoque, de même que celle d'intégration.

Par ailleurs l'organisation de cette démarche, telle qu'elle s'applique dans les pays étudiés, suit une temporalité qui n'est pas toujours en cohérence avec le calendrier scolaire et les temps d'apprentissage effectifs très variables entre pays et au sein de chaque pays.

La réussite de toute réforme dépend des perceptions que les différents acteurs en ont. Et les rapports des études-pays soulignent le fossé entre les prescriptions officielles et leur mise en

place à travers les représentations des acteurs, qu'elles soient liées à une méconnaissance des caractéristiques de l'APC ou au malaise ressenti face à son caractère contraignant (en termes de rythmes, de temps de préparation, de supports à construire, de disponibilité de l'enseignant, etc.). Ces représentations se construisent autour d'une position ambiguë des acteurs qui associent un fond de reconnaissance générale de l'intérêt de l'APC à un constat de profonde difficulté de sa mise en œuvre dans le contexte actuel des pays africains. Les rapports ne précisent pas si cette difficulté de mise en place de l'APC, liée aux fortes contraintes que connaissent les systèmes éducatifs africains, était ou non évaluée et reconnue par les études de faisabilité de la réforme, au moment de la prise de décision.

*Les outils pédagogiques utilisés dans ces pays*, en lien avec les caractéristiques de l'APC, ont été analysés à travers un échantillon, selon un canevas prenant en compte la présence ou non des éléments évoqués dans les principes de l'APC. Ces productions mettent davantage l'accent sur des compétences comportementales (rappelant la pédagogie par objectifs) tout en développant dans certains pays un souci d'intégration et de contextualisation par rapport aux situations locales, tandis que d'autres pays s'en abstraient. L'approche interdisciplinaire est totalement absente de ces outils et les approches par projet ou résolution de problèmes sont très variables d'un pays à l'autre. Il reste à souligner que si les outils pédagogiques aident (à condition d'être disponibles en nombre, ce qui est très inégal dans les pays étudiés), un critère est plus important : celui de la pratique même de l'enseignant qui, dans les observations de classe, apparaît plus proche du cours magistral. Il semble donc que, même si on observe quelques activités de groupes d'élèves, les pratiques de classe aient assez peu évolué, soit faute de formation des enseignants, soit faute d'appropriation de la démarche par les maîtres.

*En termes de pertinence et de cohérence*, les questions posées par ces études sont multiples. La réforme est rarement mise en cause, sur le plan conceptuel et au niveau de ses objectifs. Elle est par contre jugée difficile d'application, étant donné les conditions réelles de fonctionnement de l'école dans les différents pays étudiés. On peut donc s'interroger sur la qualité de l'analyse de faisabilité de ces réformes ou sur une prise de décision qui aurait davantage relevé de la conviction intellectuelle que de l'analyse de la pertinence de la réforme par rapport à un contexte précis et des objectifs définis.
Ce qui pose problème par ailleurs est le mode d'installation de la réforme qui pointe deux grands types d'incohérence :
- au niveau institutionnel et structurel car une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports souvent inexistants, ce qui est le quotidien

constaté dans de nombreuses classes des pays visités ;

- au niveau du processus, caractérisé par un déficit de communication, une formation descendante qui s'amenuise progressivement et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes, une inégale mise à disposition des outils pédagogiques adaptés et une absence totale de l'APC en formation initiale.

A cela s'ajoute un pilotage plus ou moins chaotique qui ne délimite pas de façon claire les différentes réformes successives et ne structure pas le lien entre les cycles scolaires.

## 2. Changements produits par les réformes

La réforme a cependant produit des effets sur le système et ses acteurs : production d'outils, formations, changements structurels dans l'institution éducative.

Elle a conduit à élaborer des outils à destination des élèves (des manuels) et des guides de l'enseignant. Mais cette constatation doit être nuancée par le fait que leur disponibilité est très inégale d'un pays à l'autre, d'un territoire à l'autre, dans le même pays, et d'une discipline à l'autre. Ce sont d'ailleurs souvent les lieux qui en auraient le plus besoin qui en sont démunis (par exemple, en milieu rural). Les enseignants sont alors mis en situation de pallier eux-mêmes ces insuffisances ou d'inventer. Cependant, même dans les écoles pourvues de moyens pédagogiques, les enseignants ne savent pas les utiliser dans l'esprit de l'APC, ce qui témoigne soit d'un déficit de formation soit d'un refus de cette approche, soit des deux.

Si la formation semble indispensable pour accompagner la réforme, les actions de formation mises en place sont loin d'être performantes. Un tel constat, assez général, vient de la disproportion entre la durée des formations dispensées aux cadres et formateurs et celle offerte aux enseignants, selon le principe d'une formation en cascade qui va du niveau hiérarchique le plus élevé au niveau de la classe et qui est marquée par une déperdition énorme des principes de l'APC et une augmentation symétrique du pouvoir des cadres intermédiaires.

Cette organisation de la formation explique que ses effets dans les classes soient à peine sensibles, notamment si on considère le respect des principes de l'APC. Les pratiques des enseignants sont indécises, incohérentes et encore fortement teintées de pédagogie par objectifs. L'impact de la réforme sur les pratiques enseignantes apparaît donc faible. Par ailleurs, les enseignants qui ont tenté d'adapter leurs pratiques sont inquiets de l'augmentation de la charge de travail imposée par cette approche et de la difficile mise en œuvre des rythmes liés à la remédiation et à l'intégration.

L'évaluation de la mise en place de la réforme à travers les acquis des élèves est rendue difficile par manque de données fiables. Elle repose parfois sur des opinions diverses et peu étayées,

selon les implications des acteurs ou elle correspond à des enquêtes internationales qui ne s'intéressent pas spécifiquement à l'évaluation des compétences acquises. Des phases locales d'évaluation ont bien été menées, dans le cadre de la mise en place progressive de la réforme, mais elles ne permettent pas d'avoir des données en vraie grandeur et elles ne précisent pas si l'APC est effectivement appliquée dans les classes. Comment alors conclure à l'impact de la réforme sur les résultats des élèves ?

Les résultats aux quelques tests proposés lors de l'enquête aux élèves des classes visitées montrent de grandes faiblesses chez ces élèves. La réforme APC définit des objectifs (en termes de compétences) sans doute trop généraux pour être opérationnalisés. Une évaluation adaptée à la réforme pose aussi le problème des examens certificatifs qui, souvent, sont inchangés. Sans doute est-il indispensable de s'arrêter sur les modalités de l'évaluation en lien avec la démarche APC, en faisant une place à l'établissement dans une perspective de contextualisation.
Les changements produits par cette réforme atteignent également le niveau institutionnel et organisationnel, avec la création ou le renforcement d'institutions chargées de l'accompagnement de la réforme, la réduction de la durée du cursus primaire, et, parfois, la restructuration du système éducatif (par exemple, le niveau d'entrée au collège). Parmi les effets indirects de la réforme, on note aussi le développement de l'expertise locale et la collaboration entre maîtres ou au niveau de l'établissement.

La question demeure entière de savoir si les systèmes éducatifs, notamment à travers leurs principaux acteurs, élèves, familles et enseignants, ont été déstabilisés ou non par ces réformes et si cet impact est positif ou non. Une question centrale vient de la mobilisation massive des systèmes de formation continue des cadres dans la mise en œuvre de la réforme APC, souvent aux dépens d'autres programmes de formation visant notamment le renforcement disciplinaire.

Si l'on considère les critères d'efficacité et d'efficience dans l'application de la réforme, la capacité des systèmes étudiés à atteindre les objectifs de la réforme paraît faible, et l'efficience ne semble pas avoir été une des préoccupations majeures des responsables politiques. L'absence de ces deux dimensions dans la préoccupation des responsables peut s'expliquer par la faible inscription de la réforme dans le tissu local, le manque de définition des données permettant de lire les résultats de la réforme et l'inexistence de systèmes de communication. Il s'agit là de véritables handicaps au développement de la réforme. En effet, il aurait été nécessaire de dégager des objectifs graduels, suivant un processus national d'implantation d'une réforme qui ne peut être de l'ordre du tout ou rien, afin de faciliter le pilotage de cette réforme en fonction des

progrès des acquis des élèves identifiés selon un protocole d'évaluation et de permettre des réajustements.
Cependant, une amélioration de ces différents points suffirait-elle à garantir une mise en place réussie de la réforme ? La mesure de l'efficacité des systèmes est-elle suffisante, étant donné les contraintes de fond qui caractérisent l'opérationnalisation des objectifs de l'APC ?

## 3. Quel peut être alors le devenir de telles réformes ?

Les quelques forces constatées à travers cet état des lieux des réformes curriculaires dans cinq pays d'Afrique (premier objectif de cette expertise), certes peu nombreuses, pourraient aider le système à basculer dans une réforme plus structurée et efficace. Le problème est que, souvent, elles s'ajoutent aux faiblesses. L'APC apparaît comme une pédagogie complexe, plutôt révélatrice des dysfonctionnements scolaires, et qui ne semble pas intégrer les évolutions futures de ces pays notamment par la prise en compte d'un facteur, celui du poids majeur de la ruralité.

Les difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs s'accentuent par manque de soutien. Par exemple, les autorités n'ont pas suffisamment pris soin d'amener les enseignants à faire la distinction entre les réformes et notamment entre la réforme précédente, de la pédagogie par objectifs et la réforme APC : le déficit de formation et d'accompagnement des enseignants y est pour beaucoup. La production de nouveaux supports aurait pu soutenir les actions pédagogiques des enseignants, à condition d'en avoir prévu la répartition et l'accompagnement/formation.
Autrement dit, il semble que cette réforme ait été reçue « clés en mains » de l'étranger, à partir d'une décision prise au sommet de l'Etat, puis mise en place sans qu'on ait prévu son installation jusqu'au niveau des classes. Or, ce n'est pas en décrétant le changement, même de manière intelligente, dans des textes officiels respectueux des principes d'une réforme, que la réforme s'applique au niveau local, par osmose naturelle. Le niveau local improvise, selon ses propres représentations et intérêts, et la coïncidence avec l'esprit de la réforme devient aléatoire. On peut aussi se poser la question de l'inapplicabilité de la réforme APC dans l'état où elle est importée. En effet, sa complexité, son exigence théorique sont parfois bien éloignées des compétences et des disponibilités des enseignants et des éléments du système éducatif du pays. Il aurait peut-être été plus prudent de transformer les exigences de l'APC de manière à rendre cette dernière plus compatible avec le terrain (par exemple, penser le passage progressif d'une pédagogie par objectifs à la pédagogie APC).

Le devenir de ces réformes est donc incertain. Une des difficultés des réformes curriculaires par APC est qu'elles impliquent une vision systémique, en cohérence et non en mosaïque, à travers

un pilotage hiérarchique unique et cohérent, en collaboration, du plus haut de la hiérarchie à la base, une adaptation du système depuis la formation initiale et continue jusqu'à l'évaluation, une structuration cohérente des niveaux d'enseignement (la mise en place de l'APC au primaire doit amener à réfléchir sur la transition vers le secondaire), sans oublier le problème linguistique fort peu retenu dans certains pays. La pérennisation de ces réformes dépend donc de la possibilité ou non, à partir d'une représentation cohérente de la réforme, d'intervenir de façon segmentée sur certains aspects essentiels du fonctionnement de l'école, afin d'améliorer la qualité de l'éducation.

Toute mise en place de réforme s'appuie sur un ensemble d'éléments indispensables et qui ne peuvent être dissociés. Par exemple, à quoi servirait une bonne ventilation des moyens pédagogiques sans, conjointement, l'installation d'une formation initiale et continue pertinente ? De même, une formation aussi adaptée soit-elle perdrait de son utilité sans supports pédagogiques. Et nous pourrions ainsi continuer.

Le groupe d'experts de cette étude conseille plutôt de poursuivre dans l'effort en reprenant les objectifs de la réforme dans la perspective de lutte contre l'échec scolaire et en tenant ensemble, de manière systémique, les critères indispensables à l'installation de toute réforme, à savoir :

- une bonne structuration de la répartition des supports pédagogiques
- une variation des formations (initiale et continue) en insistant sur l'accompagnement local inscrit dans la longue durée ;
- une communication à tous les niveaux sur la réforme (interne et externe au système éducatif) ;
- une distanciation plus nette face aux fluctuations des divers financements d'organismes étrangers et d'ONG ;
- la mise en œuvre d'une recherche-développement sur cette réforme ;
- la mise en place d'évaluations en lien direct avec les objectifs de la réforme, en réformant en parallèle les exigences des diplômes certificatifs ;
- un questionnement autour de l'articulation entre les niveaux primaire et secondaire.

Il s'avère, par conséquent, difficile de donner des conseils généraux aux responsables nationaux (deuxième objectif de ce travail d'expertise), sans tenir compte de la spécificité locale et du degré d'avancement de l'installation dans la réforme (par exemple, les conseils donnés à la Tunisie ne seront pas pertinents au Gabon). Cependant, les critères indiqués ci-dessus et combinés entre eux en constituent la condition nécessaire mais, sans doute, insuffisante.

## 4. Conclusion et ouvertures

Une telle étude ne conduit pas seulement à des recommandations auprès des bailleurs et des

pays, mais elle permet aussi des ouvertures portant aussi bien sur la réflexion que sur la réalisation.

*En ce qui concerne la réflexion*, une telle réforme ne peut éviter la question du savoir et de son sens, de même que ce qu'on nomme « norme pratique ». Cela pose bien sûr le problème de la contextualisation de toute réforme : quels rapports entretiennent les acteurs de ces pays face à ces questions ? Quelle est la réalité africaine qu'ignorent beaucoup d'experts voire de bailleurs ? Par exemple, parler de compétence semble, pour un occidental, une évidence mais peut-être que ce qui compte pour un enseignant africain est la performance (ce qu'il voit) et non la potentialité révélée à travers cette performance comme compétence. Tout cela est hautement hypothétique et requiert un rapport à la pédagogie diamétralement opposé à tout ce qui avait fait (et fait encore pour certains) la culture pédagogique d'un pays, en lien avec la pédagogie par objectifs qui gardait le maître au centre du système. L'APC semble relever d'une approche intellectuelle qui requiert à la fois des conditions matérielles mais surtout philosophiques propres, liées, entre autres, à la structure sociétale concernant la place de l'enfant, celle de l'adulte et des communautés. Ces conditions sont-elles remplies dans les contextes des pays étudiés ?

Elles donnent en tout cas un caractère particulier à la mise en place de la réforme qui doit se faire par paliers successifs pensés et toujours liés à la culture, aux croyances et aux mentalités.
Ces paliers ne peuvent se décréter de l'extérieur du pays : le choix du processus d'installation de la réforme est complexe et délicat : pour certains pays, la mise en place partielle de la réforme par niveau scolaire semble pertinente, pour d'autres, le choix de secteurs scolaires entiers semble plus performant. Tout au moins, il s'agit d'une dimension à ne pas négliger. Pour en décider, c'est bien là aussi que se pose la question de ce qui est entendu par contextualisation, car certains savoirs peuvent difficilement, en tant que tels, être contextualisés : qui a vu un cercle dans la réalité ? Il s'agit aussi d'un rapport au monde, qui demanderait à être précisé. Si nous prenons le cas d'une généralisation par palier, peut-on avoir dans une même école des niveaux APC et d'autres qui ne le seraient pas ?

*En ce qui concerne la réalisation*, le rôle de l'expertise est capital. Le choix de ses représentants est hautement périlleux car aucun référentiel de compétences ou profil professionnel ne garantissent *a minima* leur efficience. En effet, les experts sont souvent à la source de la formation et de son installation. Or leur activité est ponctuelle dans les deux sens du terme, à la fois temporel et de contenu (spécialiste de telle orientation pédagogique par exemple), mais elle se substitue souvent à celle de responsable de la réforme. Une fois l'expert parti, la réforme est

dans le vide. S'il est difficile de supprimer la fonction expertise, il est possible de penser à la constitution d'un pool d'experts complémentaires, étayant la structure de suivi de la réforme.
Un deuxième élément, capital, car levier central pour toute mise en œuvre d'une réforme, est la formation (ne se réduisant pas à de l'information et adossée à la recherche). C'est non seulement son contenu mais aussi ses modalités de mise en place en continuité qui sont essentiels pour que cette formation atteigne ses principaux bénéficiaires, les enseignants, et ne s'arrête pas en chemin dans la structure hiérarchique descendante. De même, la réforme implique de facto la modification de la formation initiale, sans laquelle la pérennisation de la réforme est impossible.
Enfin, le mode de gouvernance d'une telle réforme doit être pensé en amont et non dans l'improvisation des fluctuations politiques de rapports de forces et de pouvoirs.

*En aboutissement à toutes ces données et leur analyse, une grille a été élaborée, à destination des bailleurs*.
Elle comporte les principaux éléments auxquels doit être attentif tout organisme désireux de financer l'aide à l'implantation d'une réforme (troisième objectif de cette expertise). Cette grille est à prendre avec prudence et clairvoyance. Elle est une sorte de mémo d'aide et porte sur 7 critères, notés en termes de présence ou d'absence et s'adossant sur les éléments pointés comme primordiaux dans cette étude :

- C1 : La pertinence des intentions ;
- C2 : La conscience des implications sur les différents niveaux et dimensions du système éducatif ;
- C3 : La cohérence des actions mentionnées dans la demande ;
- C4 : L'utilisation efficiente présumée des ressources financières, matérielles et logistiques (coûts) ;
- C5 : L'exploitation du potentiel de ressources humaines ;
- C6 : L'existence d'une structure institutionnelle et opérationnelle de pilotage efficace ;
- C7 : La viabilité.

# INTRODUCTION

## *Contexte et objectifs de la commande*

Dans tous les pays, et notamment dans les pays africains, l'allongement de la scolarité obligatoire et son corollaire, l'expansion des systèmes éducatifs par l'arrivée massive d'un grand nombre d'élèves se sont traduits, dans un premier temps, par des recrutements en nombre d'enseignants et par des constructions d'infrastructures scolaires. Il apparaît de plus en plus que cette ouverture de l'école à tous les élèves nécessite aussi, et peut-être surtout, de réexaminer la façon dont les « objets d'apprentissage » sont sélectionnés, organisés, assimilés et évalués dans les établissements scolaires. Ce réexamen, dans un contexte marqué par un échec scolaire assez important, s'est généralement accompagné d'une critique plus ou moins vive des modalités d'enseignement jusque-là déployées ainsi que des anciens programmes construits en termes de savoirs, pour s'orienter vers des programmes rédigés en termes de compétences. Le passage d'une école fréquentée par une élite à une école pour tous, sous l'impulsion des grands objectifs de développement du millénaire et des déclarations de Dakar sur l'éducation pour tous, a eu pour conséquence de rechercher des programmes plus en adéquation avec ces nouvelles données. Des états généraux ont eu lieu dans beaucoup de pays pour repenser à la fois les contenus et les modalités d'apprentissage des élèves, surtout dans l'école de base.

Mais qu'en est-il en réalité de ces transformations ? Sont-elles bénéfiques pour tous les élèves ? Atteignent-elles leurs cibles et selon quelles conditions ?

L'Agence Française de Développement (AFD), la Banque Africaine de Développement (BAD), le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), le Ministère français des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE), et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) se sont associés pour lancer une étude sur les processus de réformes curriculaires en éducation de base dans plusieurs pays africains. L'analyse de ces processus, de leurs effets sur les systèmes éducatifs et de leurs résultats a pour but d'aider à la définition et au suivi des politiques d'appui aux réformes que ces organisations mènent dans les pays en voie de développement.

L'ensemble des représentants de ces organismes commanditaires de l'étude a composé le comité d'organisation.

L'étude, présentée dans ce rapport final sous une forme synthétique, vise trois objectifs

essentiels :

1- Réaliser un état des lieux des processus de réformes curriculaires en éducation de base dans des pays africains pour identifier les problèmes rencontrés, les résultats positifs et les bonnes pratiques en les associant à l'environnement institutionnel et culturel.
2- Aider les responsables des systèmes éducatifs à prendre les mesures les plus pertinentes pour engager et accompagner les réformes et proposer des solutions permettant d'assurer l'application efficace des curricula dans les salles de classe, c'est-à-dire améliorer la qualité de l'enseignement.
3- Enfin, permettre aux bailleurs de fonds de mieux comprendre les effets de leur aide pour des négociations rigoureuses et à mieux cibler leur appui aux projets de réforme des systèmes éducatifs en termes de coût et d'efficacité.

## *Méthodologie de cette étude*

### La constitution des termes de référence par le Comité Scientifique

Cette étude a suivi une démarche scientifique et pragmatique. A côté du Comité d'organisation, a été constitué un Comité scientifique (CS) composé à la fois de chercheurs reconnus sur le plan international et de personnes ayant une bonne connaissance du terrain[1], venus aussi bien du Nord que du Sud.

Ce comité scientifique s'est réuni, sous la coordination du comité d'organisation, pour élaborer les termes de référence d'une étude menée dans chacun des pays sélectionnés[2], en assurer le suivi et réaliser le rapport final.

Les principaux thèmes retenus pour mener à bien cette étude de la mise en place d'une réforme portant sur les curricula sont :

- L'analyse des facteurs du choix et des objectifs au début de la réforme (facteurs de choix, objectifs initiaux de la réforme, aspects du curriculum, dispositifs méthodologiques).
- L'examen des conditions de mise en œuvre de la réforme et de l'éventuel renforcement des capacités locales qui en découle (objectifs initiaux au niveau macro et micro, évaluation du coût de la réforme).

[1] Ce comité scientifique est composé des personnes suivantes : Cros Françoise, professeur au Conservatoire National des Arts et métiers de Paris ; De Ketele Jean-Marie, professeur à l'Université Catholique de Louvain la Neuve (Belgique) ; Dembélé Martial, professeur à l'Université de Montréal (Canada) ; Develay Michel, professeur à l'Université de Lyon 2 ; Gauthier Roger-François, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (France); Ghriss Najoua, professeur à l'Université de Tunis ; Lenoir Yves, professeur à l'Université de Sherbrooke (Canada) ; Murayi Augustin, chercheur et expert international ; Suchaut Bruno, professeur à l'Université de Dijon

[2] Voir en annexe 1 les termes de référence de l'étude.

- Enfin, l'analyse des résultats par une méta-analyse des données, une mise en relation entre résultats internes à l'école et leur imputabilité à la réforme, ainsi que des effets externes imputables à cette réforme[3].

Au cours d'une rencontre de trois jours avec les enquêteurs de terrain, le Comité scientifique leur a remis ces termes de références et les modalités communes de recueil des données. Ces dernières ne sont pas uniquement des données chiffrées, mais aussi l'évaluation des performances des élèves, les modes de pratiques pédagogiques des enseignants et les représentations des différents partenaires locaux engagés dans cette réforme. Il s'est agi de marier, de façon pertinente, données quantitatives et qualitatives, afin de mieux saisir les différents aspects des réformes engagées.

## Les études de terrain

Cette étude globale repose sur des enquêtes de terrain dans cinq pays africains, le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie[4]. Le choix des pays s'est réalisé en fonction de l'acceptation de leurs responsables, de leur diversité mais aussi du fait qu'ils ont engagé, à une période relativement proche, une réforme curriculaire[5] permettant d'avoir du recul et d'analyser ainsi son impact sur le système éducatif de façon transversale et comparative.

Dans chaque pays a été menée une enquête minutieuse et soucieuse d'objectivité. Pour cela, deux experts y ont contribué : un expert international qui a eu pour responsabilité de rédiger le rapport et un expert national dont la tâche essentielle a été de recueillir les données et d'organiser les visites. Ce duo a souvent conduit des entretiens selon le canevas communément défini, il a également opéré des visites de classe et des observations dans 46 établissements scolaires[6], de trois régions contrastées (milieux urbain, périurbain et rural), dans différents niveaux de classes, ce qui a conduit à l'observation de 128 classes, et à la constitution de tableaux de bord par établissement (quantitatifs et qualitatifs). Les élèves de chaque classe visitée ont été soumis à deux épreuves correspondant à l'APC, une en français et l'autre en mathématiques permettant ainsi de se donner une idée de leurs acquis.

Un rapport a donc été rédigé sur chaque pays, selon le canevas fixé par le Comité Scientifique

---

3 Pour une plus grande précision voir l'annexe 3.

4 Voir en annexe 2 les résumés exécutifs des 5 études pays.

5 Pour un travail de construction synthétique, il était indispensable de prendre une réforme supposée identique et appelée communément « L'approche par compétences » ou réforme APC.

6 Etudes pays :
Cameroun : expert international H. Chartron ; experts nationaux : Ph. Bihina Ndi, J-C. Bipoupout, J. Sondzia ; membres du CS référents : R.F. Gauthier et M. Dembélé
Gabon : expert international A. Sane ; expert national A. Makaya ; membres du CS référents : N. Ghriss et M. Develay
Mali : expert international M. Altet ; expert national Ch. Oumar Fomba ; membres du CS référents : F. Cros et J-M. De Ketele
Sénégal : expert international L.L. Diallo ; expert national B. Dieng ; membres du CS référents : A. Murayi
Tunisie : expert international L. Lafontaine ; expert national : M. Benfatma ; membres du CS référents : Y. Lenoir et B. Suchaut

dans les termes de références, pour être remis et soumis aux deux Comités.

### Le rapport final

Le présent rapport est le fruit de la synthèse de ces cinq rapports par le comité scientifique ou, plus exactement, il s'est appuyé sur les données et appréciations fournies dans les rapports des pays pour tenter de répondre aux deux objectifs opérationnels assignés à ce travail :

- d'une part, éclairer les responsables nationaux sur la compréhension des mécanismes à l'œuvre lors de la mise en place d'une réforme, notamment lorsqu'elle naît d'une impulsion financière d'organismes internationaux et est accompagnée par des experts étrangers ;
- d'autre part, permettre aux bailleurs de fonds non seulement de comprendre et de maîtriser ces mécanismes, mais de négocier de manière éclairée et rationnelle auprès des interlocuteurs nationaux sur les conditions minimales pour qu'une décision de réforme ait des chances d'aboutir c'est-à-dire d'avoir un impact sur les apprentissages des élèves.

Les experts internationaux ont produit quelques éléments complémentaires synthétiques (souvent sous forme de tableaux) lorsque les données ne permettaient pas de couvrir l'ensemble des pays concernés. Les annexes de ce rapport comportent l'ensemble de ces documents.

## *Plan du rapport*

Quatre grands moments structurent cette réflexion sur les enjeux liés à la mise en œuvre d'une réforme curriculaire, dans la compréhension qu'on peut en avoir et dans son opérationnalisation, et constituent ainsi la trame de ce rapport final[7] :

1- **Les contextes, principes et processus des réformes par APC**. Il semble évident que la compréhension dans la mise en œuvre d'une réforme ne peut faire l'impasse sur les contextes locaux (politiques, économiques, structurels, culturels, psychologiques, religieux, etc.), c'est-à-dire en termes de structures existantes, de taux de scolarisation des élèves et de résultats recueillis par ailleurs dans des enquêtes internationales, même si ces éléments ne correspondent pas exactement à la date de démarrage de la réforme. Cette compréhension est liée également aux caractéristiques de cette réforme. Beaucoup de chercheurs ont souligné à quel point il était plus facile de changer des manuels scolaires

7 Soulignons que ce rapport final est l'aboutissement d'un travail collectif du Comité scientifique dont tous les membres ont participé à sa rédaction.

que de changer les pratiques enseignantes ! Or la réforme curriculaire par APC a la prétention de changer les postures et les pratiques enseignantes. Il semble donc nécessaire de voir en quoi consistent ces changements de pratiques au regard du terrain qui les accueille.

2- **Les changements produits par cette réforme**. Au-delà des changements attendus, il se peut que des changements induits n'aient pas été prévus par la réforme dans son étape initiale, qu'ils soient ou non positifs. Quels sont les outils de cette réforme, les formations offertes et leurs résultats sur les pratiques des enseignants et sur les apprentissages des élèves, les changements institutionnels réalisés, etc. ?

3- **Synthèse et recommandations**. Les réformes mises en place dans les 5 pays étudiés sont analysées en fonction de différents critères : la pertinence, la cohérence, l'efficacité et l'efficience. Il s'agit tout à la fois de tenter un bilan des réformes en cours et d'identifier les leviers d'action possibles pour améliorer la mise en œuvre des réformes par APC, leur devenir et plus généralement la qualité de l'éducation dans ces pays.

4- **Ouvertures.** Il s'agit là de soulever des questions transversales fondamentales liées à l'école, à savoir le lien entre compétences et savoirs, la spécificité d'une pédagogie dite APC, et les implicites liés à la notion de compétences pour aboutir à la question du sens dans les apprentissages et dans les offres faites par les enseignants auprès des élèves.

# CONTEXTES, PRINCIPES ET PROCESSUS DES REFORMES PAR APC

## *Les systèmes éducatifs et leur contexte actuel*[8]

Les pays étudiés ont participé à des enquêtes internationales qui permettent d'analyser comparativement leurs structures et leurs situations. Il nous est apparu intéressant de prendre les données les plus récentes qui, si elles ne permettent pas de justifier la présence de la réforme APC, donnent une idée des grandes tendances entre pays. En effet, la réforme APC ne peut à elle seule modifier les configurations générales des pays, même dans le contexte de plus grande généralisation de la réforme, à savoir, la Tunisie.

Sur bien des plans, ces pays diffèrent fortement les uns des autres et présentent 3 types relativement distincts : en premier lieu la Tunisie, que son appartenance au Maghreb oppose sur de nombreux plans aux quatre pays d'Afrique subsaharienne ; parmi ces derniers, on peut distinguer le Gabon et (dans une moindre mesure) le Cameroun, qui sont relativement avancés en matière de scolarisation, du Mali et du Sénégal dont la situation est caractéristique de celle des pays francophones d'Afrique de l'Ouest les moins avancés en matière de performances scolaires.

Les principaux et plus récents résultats (2007-2008) qui permettent de situer les cinq pays étudiés dans leur contexte, aussi bien sur le plan des besoins, tels que les définit leur démographie, que sur celui des ressources et des performances de l'école de base, ont été réunis dans les tableaux ci-dessous.

Des cinq pays considérés, seule la Tunisie a effectué sa transition démographique, de manière plus prononcée que ce qui s'observe au niveau de l'ensemble des 3 pays du Maghreb. La proportion de jeunes de moins de 14 ans dans la population totale y est de 24 % contre une valeur qui approche, et souvent dépasse, 40 % pour les pays d'Afrique subsaharienne. Pour ces derniers, les besoins en matière de scolarisation croissent donc encore de manière très importante.

8 Cette analyse des contextes a été rédigée par le Pôle de Dakar Breda-Unesco sous la supervision de M. Jean-Pierre Jarousse.

La population est en grande partie rurale au Mali et au Sénégal ce qui a, sans doute, des conséquences importantes sur les défis à relever en matière de scolarisation. C'est en Tunisie, et surtout au Gabon que la proportion de ruraux dans l'ensemble de la population est la plus faible.

| | **Population 0-14 ans (%)** | **Population Rurale (%)** | **PIB/H (USD)** | **Dépenses totales Educ/PIB (%)** | **Dépenses Edu./dépenses Etat (%)** | **Part du primaire (%)** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Cameroun** | 41 | 45 | 1097 | 3,9 | 25 | 41 |
| **Gabon** | 37 | 16 | 8076 | nd | 15 | 36 |
| **Mali** | 44 | 69 | 587 | 3,4 | 29 | 37 |
| **Sénégal** | 44 | 58 | 924 | 5,1 | 29 | 44 |
| **Tunisie** | 24 | 34 | 3434 | 6,8 | 35 | 33 |
| **Moyenne Afrique** | **41** | **62** | **2088** | - | **20** | **45** |
| **Moyenne ASS** | **43** | **59** | **2027** | - | **20** | **44** |
| **Moyenne Maghreb** | **32** | **39** | **2294** | - | **24** | **50** |

Source : Pôle de Dakar, ISU, Banque mondiale, PNUD

Avec ses revenus pétroliers et sa taille relativement modeste, le Gabon se distingue par un PIB par habitant plus élevé que celui des autres pays, assez loin devant la Tunisie. Les quatre autres pays présentent des niveaux de richesse par habitant plus faibles que ceux qui s'observent en moyenne en Afrique. Le Mali se présente comme le pays le plus pauvre des cinq pays considérés dans cette étude.

En matière d'effort de financement public de l'éducation, la Tunisie se distingue très nettement des quatre autres pays subsahariens : la part des dépenses courantes d'éducation dans les dépenses courantes de l'Etat est de 35 % ce qui est très nettement supérieur à ce qui s'observe en moyenne en Afrique subsaharienne mais aussi pour l'ensemble du Maghreb ; les dépenses totales d'éducation correspondent à 6,8 % de la richesse nationale ce qui constitue également une valeur très élevée pour le continent. Avec 29 % des dépenses courantes publiques allouées à l'éducation, le Sénégal et le Mali se situent tous deux au-delà de la moyenne africaine.

L'examen de la part de l'enseignement primaire dans les dépenses d'éducation est délicat s'agissant de comparer des systèmes d'enseignement dont la couverture est très différenciée.

La valeur faible constatée pour la Tunisie doit être relativisée par le fait que 62 % des enfants d'une génération y achèvent le second cycle du secondaire contre seulement 20 % dans l'ensemble de l'Afrique. Au sein des pays les plus en retard en matière de scolarisation, le Mali, avec 37 %, se situe en deçà de ce qui est attendu de pays n'ayant pas encore atteint la scolarisation universelle, alors que le Sénégal, avec 44 %, se situe dans la moyenne africaine. Les indicateurs présentés dans le tableau suivant donnent une image globale des performances des cinq pays en matière de couverture scolaire. C'est au Mali et au Sénégal qu'on trouve la plus faible proportion de personnes alphabétisées dans la population des 15-49 ans (respectivement 23 et 43 %) et encore aujourd'hui, les plus fortes proportions d'enfants non scolarisés parmi ceux en âge de fréquenter l'enseignement primaire (respectivement 31 et 29 % pour une moyenne de 18 % sur l'ensemble de l'Afrique). Ces mêmes constats se retrouvent logiquement dans l'espérance de vie scolaire dont les valeurs les plus élevées se retrouvent au Gabon (9,5 années) et en Tunisie (12 années), alors que les trois autres pays se placent sous la moyenne africaine de 6,8 ans (6,4 pour le Cameroun, 6,1 pour le Mali et 5,7 pour le Sénégal).

| | **Alphabétisme 15-49 ans (%)** | **Espérance de vie scolaire (années)** | **Nb enfants non scolarisés (milliers)** | **Non scolarisés/ scolarisables (%)** |
|---|---|---|---|---|
| **Cameroun** | 68 | 6,4 | 317 | 12 |
| **Gabon** | 86 | 9,5 | 33 | 15 |
| **Mali** | 23 | 6,1 | 776 | 31 |
| **Sénégal** | 43 | 5,7 | 550 | 29 |
| **Tunisie** | 74 | 12 | 26 | 3 |
| **Moyenne Afrique** | **63** | **6,8** | **24 400** | **17** |
| **Moyenne ASS** | **64** | **6,6** | **22 600** | **18** |
| **Moyenne Maghreb** | **63** | **10,5** | **33** | **1** |

Source : Pôle de Dakar, ISU, Banque mondiale, PNUD

A l'exception du Mali, les pays considérés dans cette étude présentent un accès universel à l'enseignement primaire. Il existe cependant d'importants écarts en matière d'achèvement du cycle qui constitue la mesure reconnue de la scolarisation primaire universelle. Seule la Tunisie présente un taux d'achèvement de 100 %, suivie du Gabon qui, avec un taux d'achèvement actuel de 86 %, a toutes les chances de satisfaire l'objectif fixé par le Forum de Dakar (100 % d'achèvement à l'horizon 2015). Au Cameroun, seuls les 2/3 d'une génération

atteignent aujourd'hui la fin du cycle primaire et cette proportion est de l'ordre de 50% au Sénégal et au Mali. La dynamique à l'œuvre dans l'atteinte de ces résultats n'est pas apparente et nuance sensiblement le constat qui peut être fait sur la base des données actuelles: tandis que le Cameroun n'a pas sensiblement amélioré l'achèvement du primaire entre 2000 et 2007 (TAP de 61 % en 2000), les résultats observés pour le Gabon et le Mali marquent d'importants progrès. Au Gabon, le taux d'achèvement du primaire est passé de 56% en 2000 à 86 % aujourd'hui ; celui du Mali, l'un des plus faibles au monde en 2000, est passé de 32 à 54 % sur la même période. La progression du Sénégal, bien réelle, a été plus limitée (de 40 % en 2000 à 47 % en 2008). La parité F/G est d'ores et déjà atteinte en Tunisie, au Sénégal et au Gabon, alors que des progrès sont encore à accomplir au Cameroun et au Mali.

| | **Enseignement primaire** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **TBS** | **TBA** | **TAP** | **Parité TBS (%)** | **% Red.** | **REM** | **Transition Secondaire %** |
| **Cameroun** | 102 | 100 | 65 | 87,5 | 25 | 44 | 50 |
| **Gabon** | 144 | 100 | 86 | 99,5 | 33 | 50 | 89 |
| **Mali** | 80 | 79 | 54 | 79,0 | 14 | 53 | 84 |
| **Sénégal** | 78 | 94 | 47 | 105,1 | 11 | 34 | 68 |
| **Tunisie** | 111 | 100 | 100 | 100,6 | 7 | 18 | 95 |
| **Moyenne Afrique** | **101** | **94** | **67** | **93,8** | **14** | **44** | **67** |
| **Moyenne ASS** | **101** | **93** | **66** | **93,4** | **14** | **45** | **66** |
| **Moyenne Maghreb** | **99** | **97** | **81** | **97,3** | **6** | **30** | **81** |

Source : Pôle de Dakar, ISU, Banque mondiale, PNUD

Au plan de l'organisation du cycle, on constate que le ratio élèves/maîtres (REM) est faible en Tunisie (1 maître pour 18 élèves) et proche des valeurs européennes. Les autres pays présentent des taux d'encadrement élevés, proches (ou supérieurs à) de la valeur moyenne pour l'Afrique, à l'exception du Sénégal où il s'établit à 1 maître pour 34 élèves. La proportion de redoublants dans l'enseignement primaire est spécialement élevée au Cameroun (25 %) et au Gabon (33 %).

La principale transformation qui a accompagné le développement des scolarisations en Afrique francophone, notamment depuis 2000, concerne le recrutement de « nouveaux enseignants » non fonctionnaires, nettement moins rémunérés que leurs homologues de la

fonction publique, faiblement formés avant leur prise de fonction, voire recrutés directement par les communautés[9]. Au Mali, ces nouveaux enseignants qui forment 79 % de l'effectif des enseignants du primaire sont pour près de la moitié des « maîtres communautaires ». La proportion de ces nouveaux enseignants au Cameroun est de 55 %, 45 % d'entre eux étant des « maîtres des parents ». Au Sénégal, pays pionnier dans cette politique de recrutement, 56% des enseignants sont non fonctionnaires[10].

Les informations disponibles sur l'enseignement secondaire prolongent les constats précédents concernant le primaire et soulignent à nouveau le fort niveau de développement du système éducatif tunisien où deux enfants sur trois achèvent le second cycle contre moins de un sur quatre en Afrique. Les quatre pays d'Afrique subsaharienne considérés se situent tous à ce niveau en dessous de la moyenne continentale, le Mali et le Sénégal se distinguant par le fait que moins de un enfant sur dix atteint la fin du second cycle de l'enseignement secondaire.

| | **Secondaire 1er cycle** | | | **Secondaire 2nd cycle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **TBS** | **Accès** | **Achève-ment** | **TBS** | **Accès** | **Achève-ment** |
| **Cameroun** | 31 | 31 | 23 | 19 | 17 | 15 |
| **Gabon** | 87 | 77 | 47 | 46 | 32 | 20 |
| **Mali** | 47 | 45 | 34 | 15 | 16 | 8 |
| **Sénégal** | 30 | 32 | 21 | 11 | 10 | 8 |
| **Tunisie** | 99 | 98 | 67 | 65 | 64 | 62 |
| **Moyenne Afrique** | **55** | **54** | **42** | **28** | **29** | **22** |
| **Moyenne ASS** | **53** | **53** | **41** | **26** | **28** | **21** |
| **Moyenne Maghreb** | **74** | **71** | **60** | **36** | **36** | **30** |

Source : Pôle de Dakar, ISU, Banque mondiale, PNUD

Les résultats obtenus en matière de couverture scolaire, notamment en évolution sur la période récente, constituent un premier niveau d'appréhension des performances des systèmes éducatifs des cinq pays. Au total, hormis la Tunisie qui se détache nettement des quatre pays d'Afrique subsaharienne, les systèmes éducatifs considérés font face à d'importants défis :

9 Se reporter à la synthèse des séminaires conduits par le CIEP depuis 2006 sur la professionnalisation des nouveaux enseignants.

10 La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant, Pôle de Dakar-UNESCO-BREDA 2009 et analyses sectorielles en cours pour le Cameroun et le Mali.

défi de la qualité pour tous alors que des politiques enseignantes prises dans l'urgence et sans véritable stratégie de formation professionnelle sont lourdes de conséquences ; défi de l'expansion pour au moins trois d'entre eux qui se situent encore loin d'un achèvement universel de l'enseignement primaire. Pour ces trois pays, Cameroun, Mali et Sénégal, les caractéristiques de cette expansion future sont particulières au sens où elle concerne essentiellement le milieu rural[11]. Au Sénégal, la proportion des ruraux dans l'ensemble des enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire est de 70 %, elle atteint 87 % au Cameroun et 90 % au Mali.

L'extension de la scolarisation en milieu rural interroge davantage les curricula et plus globalement l'organisation scolaire si l'on veut préserver et améliorer la qualité des apprentissages. La question des langues d'enseignement est également cruciale : le français oral aussi bien qu'écrit est, en effet, peu présent en zone rurale ce qui n'est pas sans incidence sur le « rendement » d'une école (conçue au départ pour les villes). En outre, les dispositifs d'encadrement et d'animation pédagogique sont généralement moins denses et moins dotés en zone rurale alors que le besoin d'encadrement des enseignants y est plus grand en raison, d'une part, de la forte proportion de maîtres de parents ou de maîtres recevant une première affectation, et d'autre part, de l'utilisation plus systématique, dans ce contexte de faible densité démographique, d'organisations multigrades plus exigeantes sur le plan pédagogique. Les réformes curriculaires ont-elles été conçues pour faire face à ces problématiques, ont-elles prises en compte ces éléments de contexte ?

Cette expansion interroge en outre l'articulation entre les différents niveaux d'enseignement et le format du secondaire rural. La rareté et l'éloignement des collèges ruraux sont à l'origine de nombreux abandons dès le primaire.

Les données récentes fournies ici soulignent le contexte actuel dans lequel est implantée la réforme APC, en mettant l'accent non sur ses résultats mais sur la diversité de ces pays et même parfois, sur leurs contrastes. Il reste à analyser dans quelles conditions et par rapport à quelle analyse s'est opéré le choix des réformes par APC dans les pays étudiés.

## *Les principes des réformes par APC vus à travers les textes officiels et les productions pédagogiques*

11 La dimension rurale des scolarisations dans les pays d'Afrique au sud du Sahara, 2008, Mingat, Ndem, document de travail.

## De quoi parle-t-on quand on parle de compétence ?

Une compétence est un construit social ; elle ne peut être ni observée ni mesurée directement car elle est induite à partir de l'action. Une compétence se définit par la tâche qu'elle permet d'accomplir ; elle consiste à attribuer au sujet qui l'a effectuée une reconnaissance sociale et une imputation de responsabilité. Ainsi, lorsqu'on voit un individu accomplir une action, on en induit qu'il détient ou non la compétence requise pour sa réalisation.

Il existe de nombreuses définitions de la notion de compétence : pour les besoins de l'étude, la définition retenue, généralement partagée par les milieux scientifiques, est la suivante : une compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion), elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. Elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise *in situ* différentes ressources – cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales, etc. − ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier. Dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière. Différents niveaux de compétences existent[12].

## Les caractéristiques de l'APC dans les textes officiels

Ces caractéristiques correspondent aux différentes conceptions de l'APC officiellement affichées dans les documents ministériels (programmes officiels, circulaires, etc.) des pays

12 Des auteurs comme Burchell (1995) et Rey (1996) ont distingué trois niveaux de compétences.

Les **compétences comportementales ou béhavioristes** : elles renvoient à la maîtrise d'une capacité qui se manifeste dans la réalisation d'une tâche spécifique, par l'ensemble des comportements qui prouvent que cette capacité est acquise. Exemple : « la capacité prouvée de réaliser une tâche particulière et de la réaliser dans des conditions spécifiques et détaillées » (Colardyn, 1996, p. 59).

Les **compétences de fonction ou génériques** qui renvoient à la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Exemple : « un système [...] de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles [...] organisé en schéma opératoire [...] qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permet non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution par une action efficace » (Paquay, 1995, p. 1-2).

Les **compétences escientes**, aussi appelées **génératives, interactives ou transversales** selon les auteurs (Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani, 1999), qui renvoient à la capacité de mobiliser des ressources cognitives face à des situations problèmes complexes, dans des familles de situations. Exemple : « la capacité d'exécuter dans un contexte donné et celle de transférer la connaissance à de nouvelles tâches et contextes » (Colardyn, 1996, p. 59).

**Des distinctions à faire :** De plus en plus, les auteurs dans le domaine considèrent que les compétences comportementales doivent être essentiellement considérées comme des habiletés et non comme des compétences. Il importe de relever que ces trois catégories ne sont pas exclusives sur le plan opératoire, mais que les compétences génératives ne peuvent se concevoir sans les deux niveaux précédents de compétences. Il importe d'éviter de confondre les compétences, ces capacités de mise en œuvre qui renvoient à un éventail de situations potentiellement infinies et exigent des adaptations à chaque situation singulière, avec : des **habiletés** en tant qu'opérations stéréotypées et automatisables (par exemple : déchiffrer un mot inconnu sans hésiter ; tracer des figures simples ; décomposer des nombres en facteurs premiers) ; des **connaissances** (par exemple : connaître les principaux éléments de mathématiques ; connaître le nom des pays d'Afrique) ; des attitudes en tant que des manières d'être (par exemple : avoir l'esprit d'initiative ; faire preuve de curiosité intellectuelle) ; des **attentes sociales** (par exemple : agir en fonctionnaire de l'État ; se former et innover).

considérés.

Ces conceptions ont été analysées à partir d'un certain nombre d'éléments clés :

- La définition de l'approche par compétences ;
- Les fondements épistémologiques et théoriques de l'APC ;
- Les outils conceptuels utilisés ;
- L'articulation des compétences par niveau scolaire et pour l'ensemble du cycle primaire ;
- L'organisation du processus d'enseignement-apprentissage ;
  - Activités d'enseignement-apprentissage ;
  - Activités d'évaluation : types, modalités, etc. ;
  - Activités de remédiation : moments, modalités, etc. ;
- Le statut de l'erreur ;
- La place de l'élève et le rôle de l'enseignant.

L'exploration des conceptions préconisées dans les curricula des cinq pays étudiés a été réalisée à deux niveaux :

- Au niveau inter-pays, en identifiant les points de divergences et de convergences entre les conceptions officiellement retenues dans ces pays.
- Au niveau intra-pays, en dégageant, le cas échéant, le rapport entre les caractéristiques "officielles" et celles perçues par les acteurs éducatifs.

Sur le plan méthodologique, les experts internationaux des cinq pays ont réalisé une analyse qualitative des instructions officielles et des perceptions des acteurs, à travers leur discours.

Soulignons qu'il n'existe pas UNE seule et unique définition de l'« Approche par compétences » (APC) mais plusieurs acceptions de l'APC et l'analyse du corpus met en évidence diverses références. Le comité scientifique n'a pas eu la prétention d'élaborer une analyse exhaustive des différentes approches APC, encore moins de faire émerger une approche-modèle, mais il a choisi de dégager, à partir de la littérature scientifique connue, des caractéristiques incontournables[13].

Celles-ci se déclinent ainsi :

- Des contenus d'enseignement qui vont au-delà des savoirs et des savoir-faire pour développer des "life skills" ;

[13] Altet, 2006 ; Le Boterf, 1994 ; Lessard et Portelance, 2001 ; Paquay, 1995 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 2000 ; Rogiers, 2008.

- L’implication active des apprenants dans leurs apprentissages ;
- La primeur du savoir-agir qui est plus qu'un savoir-faire ;
- L’évolution du rôle de l'enseignant (médiateur, accompagnateur, motivateur, etc.) ;
- La mise en place de situations complexes et significatives permettant la mobilisation et le transfert des ressources ;
- La prise en considération du caractère évolutif des compétences.

Face à ces caractéristiques de l'APC, quelle conception apparaît dans les divers documents ministériels des cinq pays et quelles en sont les perceptions par les acteurs ?

***Les conceptions de l’APC dans les textes officiels***

Dans les pays étudiés, l'APC s'est avant tout installée par rejet des programmes par objectifs (PPO) en apparaissant comme le remède miracle au problème cuisant de l'échec scolaire. Elle s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour d'un noyau de compétences (de base pour certains, disciplinaires et transversales pour d'autres) relatives à des domaines généraux de formation. Se réclamant de principes (socio)constructivistes, elle plaide pour des apprentissages en action à partir de situations complexes, significatives et contextualisées permettant aux apprenants de développer un ensemble de compétences durables susceptibles d'être investies dans des contextes variés.

La lecture des textes officiels conduit à faire sept remarques :

1- Les instructions officielles des cinq pays traduisent clairement une préoccupation pour une approche pédagogique orientée sur l'acquisition de compétences. Elles marquent le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, des pratiques axées sur la transmission des savoirs et la certification des connaissances à des pratiques centrées sur l’appropriation des compétences et l’aide aux apprentissages.

Les curricula officiels élaborés dans l'esprit de l'APC s'accordent sur un nombre de principes, notamment :

- vouloir en premier lieu un dépassement de la pédagogie par objectifs ;
- privilégier de nouvelles démarches d'enseignement favorisant la contextualisation des

savoirs et le développement de compétences cognitives, affectives, conatives… ;

- faire évoluer les rôles respectifs des différents partenaires éducatifs ;
- placer l'évaluation au service de l'apprentissage ;
- accorder un nouveau statut à l'erreur ;
- développer des pratiques plus différenciées au sein de la classe ;
- apporter un soutien plus adapté à la situation des élèves en difficulté.

2- Les descriptifs des curricula présentés dans les rapports ne précisent pas toujours de manière explicite et systématique les fondements théoriques de l'APC. Dans les rapports du Gabon, du Sénégal et de la Tunisie, l'APC est associée au socioconstructivisme et au constructivisme[14].

Telle qu'introduite dans les textes officiels, cette assimilation APC-constructivisme ou socioconstructivisme est présentée comme intangible. Or bon nombre de spécialistes ont montré que cela n'est pas toujours vrai[15]. Il reste à mettre au clair ce lien "polémique" entre l'APC et le constructivisme pour cadrer le champ d'intervention et éviter d'éventuelles généralisations inopportunes.

3- Les concepts organisateurs de ces curricula foisonnent dans les textes officiels, certains sont partagés par tous les pays : compétences, objectifs, critères, indicateurs, tâches intégratives et situation-problème.

Hormis le Cameroun, le terme **compétence** est très présent dans les textes analysés ; les définitions proposées se fondent sur un ensemble d'attributs généralement reconnus tels que : l'orientation finalisée, l'accomplissement dans l'action, la mobilisation de différentes ressources, l'application à une famille de situations ou de tâches… Néanmoins, une disparité apparaît entre certains pays : au Mali, qui évoque plutôt "*un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être constatés et mesurés*", on perçoit l'absence de la notion d'**intégration**, alors que les définitions adoptées par les autres pays parlent "*d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être intégrés*". La conception malienne de l'APC semble peu se

[14] Le constructivisme et le socio-constructivisme développent une théorie de l'apprentissage en réaction au béhaviorisme, qui suppose que les connaissances de chacun ne sont pas une copie de la réalité, mais une construction à partir d'éléments déjà intégrés. Cette théorie a été développée parallèlement par Piaget, Vigotsky et Bartlett. Pour une analyse comparative, voir entre autres : Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press..

[15] A titre d'exemple, Lenoir et Larose (2000) défendent la nécessité de distinguer clairement ce qui relève de la transmission de savoirs de ce qui devrait faire l'objet d'une approche constructiviste. Perrenoud (2000), quant à lui, précise que "*ce n'est pas l'APC qui justifie le socioconstructivisme, c'est la réalité des processus d'apprentissage*". Dans la même ligne, Lessard et Portelone (2001) affirment que le modèle constructiviste "*peut s'avérer un choix cohérent avec cette approche (APC), surtout si la notion de compétence prend un sens large*".

démarquer de l'approche de la pédagogie par objectifs et s'inscrit dans une vision classique où *"la compétence est vue comme une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Sa description consiste en l'énumération de ses éléments constitutifs, lesquels sont souvent présentés de manière séquentielle et plus ou moins hiérarchisée".* (Rapport Mali p. 36)

Il existe cependant un noyau de concepts communs dans trois pays, le Mali, le Sénégal et la Tunisie, se basant sur le développement de différents types de compétences (disciplinaires, comme résoudre une équation du second degré, transversales, comme prendre des notes), à la différence du curriculum gabonais axé sur le développement de compétences de base (CB1, CB2…).

Le choix conceptuel du Gabon correspond à la première génération de l'APC en Tunisie (l'assistance technique de la réforme curriculaire a été assurée dans les deux pays par la même expertise internationale). En effet, les premiers référentiels APC tunisiens étaient conçus en termes de compétences de base et d'OII/OTI (objectif intermédiaire d'intégration et objectif terminal d'intégration). Très vite, cette option fut abandonnée au profit d'une articulation autour de compétences disciplinaires, transversales et terminales, considérée comme plus pertinente au regard des finalités du système éducatif tunisien[16].

4- Par ailleurs, l'agencement des compétences dans les curricula étudiés témoigne du souci de dépasser la simple juxtaposition linéaire de compétences à acquérir. Celles-ci sont articulées suivant une logique intégrative évolutive conduisant au profil de sortie ou à l'OTI (Objectif terminal d'intégration) escompté, et ce, conformément à l'esprit de l'APC. En outre, le décloisonnement des disciplines et leur regroupement dans des domaines généraux (le plus souvent : langues, mathématiques, disciplines sociales et disciplines physiques et artistique souvent nommés en termes d'éveil scientifique, citoyen et artistique) sont tangibles dans les curricula officiels. Ce choix, assorti d'une structure organisationnelle par cycle, semble offrir de meilleures garanties pour redonner une vision d'ensemble au projet d'apprentissage et favoriser chez l'élève l'établissement des liens entre les différents apprentissages et permettre à l'enseignant d'adapter ses pratiques d'enseignement aux besoins et aux rythmes des élèves.

Mais cela suppose que l'enseignant soit suffisamment outillé, théoriquement et

16 Relativement à cette question, Xavier Roegiers considère la première approche (CB et OTI) mieux adaptée aux contextes africains en ce sens qu'elle apporte des réponses aux problèmes de la qualité des acquis des élèves (lire, écrire et calculer) et permet de gagner l'adhésion des acteurs, de faire progresser les élèves et de sécuriser les enseignants. L'approche qui opte pour le développement des compétences transversales, quant à elle, est très riche, très ambitieuse, mais elle requiert, pour une mise en œuvre valable et durable, des enseignants très bien formés et des conditions très favorables. cf. Document rédigé par le BIEF sous la supervision de Xaviers Rogiers, sur la demande du BIE/UNESCO, 2008.

pédagogiquement, pour faire face à et gérer des situations d'enseignement-apprentissage qui, compte tenu de la "fusion" des contenus et de la disparité des profils d'apprenants, deviennent de plus en plus complexes.

5- Le processus d'enseignement-apprentissage se caractérise par une organisation en paliers formés chacun de 4 ou 5 semaines d'apprentissage systématique de ressources suivies d'une semaine d'intégration, laquelle débouche sur une semaine d'évaluation-remédiation. Cette planification cohérente avec une pédagogie de l'intégration n'est pas sans soulever une question importante : le fait de prescrire le même programme d'activités avec la même progression et la même durée ne serait-il pas intrinsèquement porteur de difficultés, voire d'échecs ? D'une part, la diversité des rythmes d'apprentissage est reconnue et elle nécessite d'adapter les interventions pédagogiques aux besoins des apprenants, d'autre part, une programmation "monolithique standard" fait fi des contraintes inhérentes au temps, à l'espace, au matériel didactique, à la formation des enseignants… On prend le risque de mettre ainsi en crise les principes de base de l'APC (différenciation, prise en charge des élèves en difficulté, positionnement de l'apprenant au centre de l'action éducative, aide à l'apprentissage, etc.). Certains décideurs ont sans doute craint que les enseignants négligent la phase d'intégration et de remédiation, marque spécifique de l'APC et ont imposé un rythme commun, au lieu de leur laisser le soin d'adapter eux-mêmes les phases. Il s'agit là, peut-être, d'un aveu de faiblesse dans la manière de concevoir la formation et ses effets.

6- Le statut de l'erreur subit une métamorphose radicale quelle que soit la structure curriculaire adoptée ; auparavant considérée comme une faiblesse répréhensible ou une faute commise par l'élève, l'erreur est appréhendée, dans les nouveaux curricula, comme un levier d'apprentissage et plus généralement, comme un moment formateur. Pour y parvenir, plusieurs démarches sont préconisées : épreuves diagnostiques, grilles d'analyse des sources des erreurs identifiées, différenciation des interventions de remédiation, etc.
Outre qu'elles corroborent la logique de l'APC, ces prescriptions s'inscrivent parfaitement dans la ligne des travaux actuels en matière d'évaluation formative.

7- La réforme APC participe du renouveau déclaré du statut de l'élève et du rôle de l'enseignant. Les directives officielles insistent ainsi sur la place de l'apprenant au centre de

l'action éducative et sur son rôle actif dans les apprentissages. Et comme il est difficile de modifier la place de l'apprenant en laissant le rôle de l'enseignant inchangé, celui-ci se trouve également revisité. Son rôle ne consiste plus à inculquer des savoirs, à guider ses élèves vers des objectifs qu'ils ignorent ou dont ils ne voient pas l'utilité, mais à animer des situations d'apprentissage, à accompagner de près les élèves dans leurs processus d'acquisitions des savoirs (au sens large du mot) et à les aider à surmonter leurs difficultés. Une telle ambition suppose un enseignant convaincu et possédant les compétences professionnelles nécessaires à ce nouveau rôle.

***Perceptions des acteurs vis-à-vis des caractéristiques de l'APC***

Les éléments dont nous disposons sur les perceptions des acteurs, notamment des enseignants, sont généraux, et portent sur leurs attitudes face à certaines caractéristiques de l'APC plutôt que sur leurs représentations conceptuelles. Les constats soutiennent l'hypothèse d'un hiatus entre les prescriptions officielles et les perceptions des acteurs. A titre d'exemple, le rapport Tunisie souligne que *« l'observation des pratiques et les discussions avec les enseignants observés ont fait apparaître des difficultés importantes résultant, soit d'une méconnaissance des caractéristiques essentielles de l'APC, et cela malgré des planifications souvent exemplaires, soit de l'incapacité à intégrer ces caractéristiques dans la pratique quotidienne* » (Rapport Tunisie, p.66). Le constat fait sur la situation des enseignants tunisiens est valable pour les enseignants des autres pays.

Un "malaise" semble transparaître des focus-group menés dans les pays étudiés vis-à-vis de l'APC. Deux tendances apparaissent : la première, modérée, qui, tout en reconnaissant sa pertinence, reproche à l'APC "*son caractère contraignant*", "*son appareillage conceptuel très lourd*", "*son système d'évaluation très exigeant en termes de temps et peu efficace en termes de qualité des acquis", "l'augmentation de la charge de l'enseignant"*. La seconde met en doute son utilité et l'applicabilité de ses choix pédagogiques dans l'état actuel des contextes éducatifs africains. Malgré ces critiques, un consensus se dégage sur le fait que l'APC est formellement une bonne méthode, active, efficace et équitable pourvu que toutes les conditions de réussite soient satisfaites. On note là une position ambiguë des acteurs qui associent un fond de reconnaissance générale de l'intérêt de l'APC à un constat de profonde difficulté de sa mise en œuvre dans le contexte actuel des pays africains. Les rapports ne

précisent pas si cette difficulté de mise en place de l'APC, liée aux fortes contraintes que connaissent les systèmes éducatifs africains, était ou non évaluée et reconnue par les études de faisabilité de la réforme, au moment de la prise de décision.

## Les caractéristiques de l'APC à travers les productions pédagogiques

Plus que les écrits officiels, la comparaison entre les conceptions de l'approche par compétences véhiculée par les productions pédagogiques des cinq pays mises à disposition des enseignants et des élèves et les caractéristiques définies par les théoriciens cités dans le chapitre précédent donne un éclairage sur la mise en œuvre des réformes.
Cette analyse comparative requiert au préalable d'établir une grille d'analyse des productions qui s'appuie sur les caractéristiques généralement reconnues de l'APC dans la documentation scientifique.

### *La grille d'analyse*

*Les critères d'analyse*
En s'appuyant sur les caractéristiques de l'APC, selon les dimensions fournies dans les publications scientifiques, des critères ont été dégagés pour procéder à l'analyse des productions. Ces critères, en lien avec l'APC, ne portent de jugement ni sur la qualité intrinsèque (valeur, pertinence, clarté, exactitude, rigueur et précision scientifiques, spécificité disciplinaire, etc., des savoirs ; découpage et organisation interne des activités d'enseignement-apprentissage) ni sur la qualité extrinsèque (la forme et la mise en forme), mais uniquement sur l'approche par compétences.
Les grandes catégories de critères sont (voir, pour plus de détails, l'Annexe 4) :
- Niveaux de compétences
- Situation-problème
- Mobilisation et coordination d'un ensemble de ressources
- Contextualisation des situations offertes
- Dimensions organisationnelles
- Dispositifs d'enseignement

- Modalités d'enseignement
- Processus d'apprentissage
- Évaluation.

*Les procédures d'analyse*

L'analyse repose sur l'application de la grille après lecture des productions disponibles sur un échantillon limité des productions nationales. Le temps imparti étant très court, il n'a pas été possible d'approfondir le recueil et le traitement des données. Ces résultats ne valent qu'en fonction de l'analyse de l'échantillon[17].

## *Les résultats*

La division par grandes catégories caractérisant l'APC sert ici à présenter les résultats de l'analyse des documents scolaires mis à disposition.

*Les niveaux de compétences*

S'il est possible de dépister à quelques occasions des propositions d'activités ou de situations visant l'actualisation de compétences génératives et, plus souvent, de compétences fonctionnelles (ou génériques), la majorité des activités se situent sur le plan comportemental, avec une propension à privilégier des exercices de restitution (par exemple, activités à trous, questions de simple transfert par observation d'une illustration, d'un texte). Les activités les plus riches sur le plan de l'APC se retrouvent surtout dans les livrets d'activités mathématiques du Gabon ou dans le guide méthodologique de 6$^{e}$ année en mathématiques de la Tunisie[18], et non en français, où les propositions sont généralement centrées sur un travail par exercices.

*La question de la situation-problème*

Il apparaît une grande variété de conceptions des situations-problèmes. Celles-ci sont souvent traitées en tant que prétextes (de simples "déclencheurs", ce qui est typique dans le guide pédagogique de français du Cameroun). Il est cependant permis de percevoir une approche

17 Voir en Annexe 5 la liste des manuels et autres supports pédagogiques analysés.

18 L'analyse des quatre documents scolaires relatifs aux mathématiques, rédigés en arabe, a été réalisée par monsieur El Mostafa Habboub, étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke, à partir de la grille d'analyse établie.

plus intégrative dans les guides de mathématiques du Gabon.

*La contextualisation des situations offertes*

Les productions du Cameroun et du Gabon – c'est aussi le cas pour les deux documents disponibles du Mali – renvoient systématiquement, surtout en français, à des situations locales. Le manuel *Éducation environnementale* du Mali propose des situations très contextualisées, malheureusement fort mal exploitées, en ce qu'elles se réduisent essentiellement à des questions de compréhension du contenu du texte et ne diffèrent guère, en ce sens, d'un manuel de lecture. Cependant, les références à la vie de ces pays sont très présentes. Tel n'est pas le cas des productions en français de la Tunisie où aussi bien les textes que les illustrations sont déconnectés des réalités du pays. La contextualisation culturelle et sociale y est fortement absente en français et en mathématiques : on se croirait en Europe francophone par le contenu, les situations, les référents (voir les prénoms, les illustrations).

*La mobilisation et la coordination d'un ensemble de ressources*

Il n'est pas fréquent, dans les documents analysés, de faire appel aux connaissances propres des élèves. La question des savoirs est le plus souvent considérée indépendamment de leur actualisation dans des situations plus complexes ou nouvelles dans les activités proposées. Par contre, les activités d'intégration et d'expression au Cameroun et les activités de consolidation et d'intégration au Gabon et en Tunisie favorisent sans doute la mobilisation et la coordination de différents types de savoirs.

*Les dimensions organisationnelles*

Les dimensions organisationnelles sont largement absentes des documents, plus particulièrement des guides consultés. Toutefois, le guide méthodologique de 3$^{e}$ année en français de la Tunisie prend en compte occasionnellement les modalités de travail individuel, en équipe ou en grand groupe. Dans les faits, le travail individuel est privilégié.

*Les dispositifs d'enseignement*

L'approche interdisciplinaire, quelle que soit sa conception, est absente des productions analysées. Par là, la possibilité de construire sur une base "scientifique" une réalité humaine, sociale ou naturelle (ce qui est la fonction de l'histoire, de la géographie, des sciences) avant de la communiquer n'est pas retenue. La pédagogie du projet, quant à elle, est cantonnée aux

activités d'intégration. L'approche par problèmes, présente en mathématiques, sans être systématique, est totalement absente en français dans les documents produits par la Tunisie. Le problème paraît un stimulant, une simple mise en situation, avant de passer à l'activité par des exercices, ce qui est souvent le cas pour les mathématiques en CP et CM2 au Gabon.

*Les modalités d'enseignement*

Les finalités, les objectifs ou les compétences sont, la plupart du temps, présentés dans les documents, sauf dans les manuels du Mali. Mais, dans les manuels camerounais, gabonais et tunisiens, les objectifs renvoient davantage aux connaissances à acquérir qu'aux compétences à développer. Dans les guides de français et de mathématiques camerounais et gabonais, les objectifs mentionnés portent fréquemment sur les savoirs à acquérir. En Tunisie, compétences et objectifs centrés sur l'acquisition des savoirs sont entremêlés. Quant aux savoirs, ils sont fréquemment traités comme des fins et non comme des ressources mobilisables, des outils indispensables et des moyens incontournables pour actualiser des compétences. Les tâches plus complexes se retrouvent – ce qui est normal compte tenu de la structuration des documents – dans les activités d'intégration.

Le traitement de l'erreur comme source et moyen du processus d'apprentissage est un grand absent de l'ensemble des documents analysés. L'erreur est soit ignorée, soit sanctionnée. Il existe sans doute un lien entre ce constat et le type de question qui domine, à savoir la question fermée, sauf lorsqu'il s'agit d'activités d'intégration où sont mises en avant des situations à exploiter. Dans ces cas, les propositions incitent les élèves à chercher. On observe plus rarement des questions ouvertes. Lorsque la réponse est contenue dans le texte, ce qui est fréquent en français, la question fermée se rapproche davantage d'une question qui a en elle-même la réponse. Enfin, les mesures de soutien (activités de consolidation, de remédiation, d'intégration) sont présentes dans ces documents. Si des mesures de remédiation sont mentionnées dans le guide de mathématiques de 4$^{e}$ année au Gabon, elles ne sont pas explicitées. Nombre de ces activités sont conçues sur le mode de l'imitation (situation de consolidation et activités d'intégration reproduisant ce qui a été enseigné). Dans le guide de français de 6$^{e}$ année en Tunisie, les propositions d'intégration demeurent traditionnelles, sans modalités d'exploitation, alors que les modules d'intégration sont plus dynamiques par les tâches proposées. Dans le cas du Mali, il y a des exemples de situations intéressants en mathématiques, mais l'insuffisance d'informations ne permet pas de dégager une perspective

claire, sinon pour constater que l'exploitation est fortement instrumentalisée. Les questions sont fermées et très traditionnelles dans les deux documents analysés. Dans le manuel de français de 3e année, les situations émanant du livre ne laissent pas d'espace à l'initiative (par exemple : « *À la fin de cette unité, tu demanderas à ton directeur d'école la permission de réaliser un jardin scolaire* », Rapport Mali, p.73), alors que les situations ouvrent la porte à une exploitation riche.

*Les processus d'apprentissage*

Si l'APC se caractérise par une démarche de réalisation requérant la mobilisation de ressources diverses, c'est dans les activités d'intégration que devrait se trouver cette démarche d'apprentissage. Les situations d'intégration offrent en effet des conditions de mise en œuvre de processus cognitifs intégrateurs par les élèves. Les documents camerounais manifestent ainsi un souci de mise en œuvre et d'activation des savoirs à travers des situations. Toutefois, les documents valorisent le produit de ces processus, c'est-à-dire les savoirs acquis et éventuellement intégrés, mais ils ignorent largement les processus d'acquisition et d'intégration. On note en particulier que la démarche de conceptualisation est absente : elle supposerait une phase d'investigation permettant de poser le problème, de le construire et de formuler une question de recherche, une phase de préparation d'un dispositif de recueil et d'analyse des données et une phase de traitement et d'interprétation des résultats, suivie d'une synthèse. Enfin, s'il y a des mises en situation, elles ne s'appuient pas sur le recueil des connaissances préalables et des représentations des élèves face à une situation-problème et, en fin du processus, elles ne proposent pas de modalités d'ordre (méta)cognitif assurant l'intégration du processus d'apprentissage et des nouveaux savoirs (Qu'est-ce que je pensais au départ ? Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce que j'ai appris ? Comment ai-je fait ou par quel chemin suis-je passé pour faire ces apprentissages ?). Quant à la démarche de résolution de problèmes, bien présente, elle n'est pas systématiquement développée. Il y a donc un problème de conception de l'interaction entre savoirs et compétences.

***Interprétation générale***

Il ne fait aucun doute, ainsi que le relève la section sur les caractéristiques de l'APC dans les textes officiels, que les productions scolaires analysées traduisent une préoccupation pour une approche pédagogique orientée vers l'acquisition de compétences. Dans la documentation

pédagogique analysée, tout comme dans les documents officiels, il est cependant manifeste que la rupture entre l'approche par objectifs comportementaux, la PPO, et l'approche par compétences, l'APC, approches qui reposent sur des fondements téléologiques, épistémologiques, psychologiques, sociologiques et praxéologiques distincts, est difficile. Cette question de la transition entre les approches pédagogiques n'a pourtant pas été réfléchie et travaillée en tant que telle, dans l'accompagnement et la formation des enseignants.
La conception de l'APC véhiculée dans les documents pédagogiques produits (en particulier ceux du Cameroun et du Gabon) est élémentaire mais l'APC paraît avec plus d'évidence dans les documents produits pour la fin du primaire. On observe un effort certain mais des lacunes importantes apparaissent, particulièrement sur le plan des modalités d'enseignement et des processus d'apprentissage. Il en ressort notamment une séparation généralisée entre l'apprentissage des savoirs et leur actualisation au sein de compétences. C'est comme s'il fallait maîtriser les subtilités du solfège avant de pouvoir toucher un instrument. Cette logique d'acquisition du savoir préalable à sa mise en œuvre risque de dévier vers des savoirs saisis avant tout comme des fins, ce qui est en contradiction avec la logique de l'agir qui intègre l'acquisition de savoirs requis pour développer les compétences visées, logique qui est plus cohérente avec la perspective de l'APC.

Soulignons que, « *le manuel est un compromis qui doit être étudié en tant que compromis. Certes, la pertinence et l'exactitude des contenus cognitifs doivent être soigneusement analysées, mais le manuel est avant tout, si nous adoptons la métaphore suivante, un "marteau". Il existe différents types de marteaux, selon l'usage escompté, de même qu'il existe des marteaux de différentes qualités. D'où l'importance de manuels de grande qualité ! Mais, en définitive, ce qui importe, c'est la main qui tient le marteau, ce qu'en font les usagers, enseignants et élèves, et tout d'abord les enseignants. Ce sont ces derniers qui mettent en place les conditions (situation, dispositif, etc.) auxquelles les élèves seront confrontés* ». (Lenoir, 2006, p. 25)

Ainsi le meilleur des manuels peut-il être utilisé de façon aberrante, tout comme un manuel de qualité médiocre peut être exploité de manière intelligente afin d'en tirer tous les bénéfices possibles. Si l'analyse des manuels peut être menée d'un point de vue instrumental, c'est-à-dire d'un point de vue interne, ce qui vient d'être fait, elle doit aussi l'être d'un point de vue procédural à travers les situations d'utilisation. Dans la perspective d'un changement réel de

pratiques d'enseignement, il en résulte qu'il est non seulement nécessaire de produire des outils de grande qualité, mais aussi et surtout d'assurer une formation intensive et poussée aux enseignants en exercice aussi bien qu'aux futurs enseignants et de leur offrir un accompagnement, au moins à moyen terme[19].

Au-delà du débat théorique, les prescriptions curriculaires, telles qu'elles s'expriment dans les textes officiels et les productions pédagogiques, ne peuvent tenir leurs promesses que dans la mesure où existent des conditions locales favorables à leur mise en œuvre. Elles ont notamment de faibles chances de se matérialiser sans un enseignant capable de se les approprier et de les transformer en actes réels ; d'où le besoin de lui fournir suffisamment de repères lui permettant de comprendre l'APC, d'y adhérer et de la pratiquer. Les rapports pays montrent bien que les conditions de mise en œuvre de l'APC sont une variable essentielle. Parallèlement à l'élaboration du curriculum, les structures chargées du pilotage, de l'accueil, de l'appui et de l'accompagnement et leur efficace fonctionnement sont décisifs pour éviter d'implanter une approche plus consommatrice d'énergie (matérielle et humaine) que génératrice de bienfaits[20].

## *Les caractéristiques de la mise en œuvre des réformes APC*

[19] **Références**

Burchell, H. (1995). A useful role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *20*(3), 251-259.
Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France.
Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. *In* J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 13-32). Québec : Presses de l'Université Laval.
Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. et Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse. *Recherche et formation*, *30*, 143-163.
Paquay, L. (1995). *Transmettre des connaissances ou développer des compétences? D'un faux dilemme à de vraies priorités !* (Document de travail), Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

[20] **Références**

Altet, M. (2006), *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, Paris. ; Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation ; Lenoir, Y., Larose, F. (2000). *Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire*. Communication au colloque "Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices. Sherbrooke ; Lessard, C. et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Document remis à la centrale des syndicats du Québec ; Paquay, L. (1995). *Transmettre des connaissances ou développer des compétences? D'un faux dilemme à de vraies priorités !* (Document de travail). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ; Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF Collection Pratiques et enjeux ; Perrenoud, Ph. (2000). *Du curriculum aux pratiques: question d'adhésion, d'énergie ou de compétence* ? Conférence présentée au Québec ; Rey, B. (2000). *Peut-on enseigner les compétences* ? Conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec ; Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. Document rédigé par le BIEF sous la supervision de Xavier Rogiers, à la demande du BIE/UNESCO.

Les réformes curriculaires, quelle que soit leur nature, ont des caractéristiques identiques. Elles sont généralement motivées par un constat critique sur les résultats des apprentissages des élèves et par la volonté de les améliorer. La décision de changer le curriculum se prend différemment selon les pays, centralisée en un lieu particulier ou prise en divers lieux. Le pilotage de la réforme peut lui aussi varier, selon qu'il est confié à une structure existante ou à une structure créée spécialement. La réforme implique enfin une formation des acteurs selon des modalités variables ; elle génère de ce fait des coûts financiers (de mise en œuvre et récurrents) et des coûts immatériels (investissement en temps, effort supplémentaire, etc.). Les réformes curriculaires par APC en Afrique ne font pas exception à ces processus de mise en œuvre. Notre analyse des caractéristiques de ces réformes porte sur ces trois points : quels furent le(s) lieu(x) de prise de décision et la vision choisie, quels sont les organes et mécanismes de pilotage, quels sont les coûts ?

## Le(s) lieu(x) de prise de décision et la vision de la réforme

Pour chacun des cinq pays participant à l'étude, la décision de s'engager dans la ou les réformes curriculaires, notamment par APC, est liée à un ou des événements nationaux[21] ou internationaux[22] ayant eu lieu au cours des années 1990. Les événements nationaux ont le plus souvent impliqué les partenaires sociaux de l'éducation. Toutefois, la décision d'adopter l'APC a incombé aux autorités gouvernementales ou législatives, ce qui n'est pas surprenant. Ainsi, au Cameroun, les propositions issues des Etats Généraux ont été entérinées par la Loi d'orientation de l'éducation de 1998. Au Mali également, c'est une Loi d'orientation (adoptée en décembre 1999) qui a confirmé la refondation du système éducatif, « *dont une des options fondamentales est d'améliorer la qualité de l'enseignement à travers la redéfinition des curricula, des contenus d'enseignement-apprentissage en les axant sur le développement des compétences des élèves*. » (Rapport Mali, p. 27). Le rapport Mali indique par ailleurs que la décision de mettre en œuvre la réforme par APC a été prise en 2002, l'on devine par le

21 A titre d'exemples, le débat national sur l'éducation au Mali en 1991; les états généraux de l'Éducation de 1995, qui ont tracé les contours de la Nouvelle école camerounaise; discours du 16 juillet 1995 du président de la République tunisienne, suivi de la création d'une commission nationale en 1998 puis de consultations régionales et d'assises nationales en 2002; les colloques de Kolda en 1993 et de Saint-Louis en 1995, autant d'occasions d'élaboration des nouvelles orientations générales de l'école sénégalaise ; les états généraux du Baccalauréat en 1998 et les journées provinciales puis nationales de réflexion sur le phénomène du redoublement en 2000 et 2001 au Gabon.

22 Principalement la CONFEMEN 1994 et les biennales de l'ADEA pour le Cameroun, le Mali et le Sénégal ; et, pour les cinq pays, les deux rencontres internationales sur l'éducation (Jomtien en 1990 et Dakar en 2000) et l'adoption des objectifs du millénaire par l'Assemblée générale de l'ONU en 2000.

Ministère de l'Éducation nationale. Il en fut de même en Tunisie où une Loi d'orientation de l'éducation (juillet 2002) a introduit le changement de paradigme curriculaire en plaçant « *l'élève au centre de l'action éducative* ». Au Gabon, un arrêté ministériel a institué l'APC et les nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires dans les programmes d'enseignement du premier degré à compter de la rentrée 2005-2006, suite à une phase expérimentale. Le rapport Sénégal indique qu'il n'y a eu aucune consultation des partenaires de l'éducation : « *Même si la construction d'une vision sénégalaise nouvelle de l'éducation de base et la convocation à l'élaboration et à la formalisation d'une politique générale et d'un plan d'action découlent des différentes concertations nationales évoquées, il convient de noter que le choix précis de réforme curriculaire par l'approche par les compétences comme voie de la refondation du système éducatif […] a exclusivement incombé aux experts et décideurs politiques du système éducatif.* » (Rapport Sénégal, p. 17)

Il apparaît cependant que, dans les cinq pays, les partenaires sociaux de l'éducation ont participé d'une façon ou d'une autre à l'émergence de la volonté de changement et à l'élaboration des orientations générales du changement, mais que le choix de l'APC a incombé aux seuls autorités et experts nationaux. Ces autorités et experts se sont le plus souvent inscrits dans des tendances internationales et ont développé leur politique dans le cadre d'une coopération avec des acteurs internationaux. En Tunisie, par exemple, la signature d'un accord de partenariat avec l'Union européenne en 1995 fait partie des éléments déclencheurs de la réflexion sur l'éducation, l'objectif étant pour l'école tunisienne de « *demeurer concurrentielle*. » (Rapport Tunisie, p. 19) « *L'emprise grandissante des bailleurs dans la prise de décision en matière d'éducation* » notée au Cameroun (Rapport Cameroun, p. 17) est un phénomène auquel les autres pays n'échappent sans doute pas, étant donné leur dépendance vis-à-vis du financement extérieur pour la mise en œuvre des réformes.

## Les organes et mécanismes de pilotage

En matière de pilotage des réformes, deux cas de figure se présentent : la mise en place d'une nouvelle structure ou la responsabilisation d'une structure existante. Sur ce plan, le Gabon, le Sénégal et la Tunisie se démarquent des deux autres pays par la forte structuration du pilotage.

En Tunisie, la phase expérimentale de la réforme a été pilotée par un groupe formé de « *personnes du Ministère de l'éducation et de la formation et d'inspecteurs, encadrés principalement par l'association belge BIEF*[23].» (Rapport Tunisie, p. 27) Cette phase a également vu la création d'une commission nationale et de commissions régionales de pilotage et de suivi bénéficiant d'une certaine autonomie (ibid, p. 28). Durant la phase de généralisation, des conseils d'établissement ont vu le jour, ceux-ci devant « *encourager la participation, la consultation et le dialogue au sein des établissements scolaires.* » (MEF 2004, p.8, cité dans le Rapport Tunisie, p. 28)[24]

Au Gabon, une structure existante, l'Institut pédagogique national (IPN), est mandatée pour « *mettre sur pied un groupe de réflexion pour une appropriation correcte de [l'APC]. A cet effet, un séminaire de lancement institutionnel a regroupé tous les professionnels de la sphère éducative : inspecteurs pédagogiques, conseillers pédagogiques, instituteurs, psychologues, linguistes, sociologues, philosophes, économistes de l'éducation... De cette rencontre est née l'équipe technique chargée de piloter la réforme*.» (Rapport Gabon, p. 14) Cette équipe est composée d'un noyau dur de la réforme APC (5 inspecteurs et conseillers pédagogiques) et de 17 autres membres d'ateliers disciplinaires. Elle a pour mission de conduire la mise en œuvre du projet de réforme sous la supervision du Directeur de l'IPN et du Directeur du Primaire, co-coordonnateur national du projet.

Le dispositif sénégalais de pilotage de la réforme est le plus élaboré, probablement le plus lourd et potentiellement dysfonctionnel. Le pilotage de la réforme est au départ assuré directement par le cabinet ministériel, pour être finalement confié, à partir de 2001, à une structure centrale existante, la Direction de la planification et de la réforme de l'Éducation (DPRÉ).

*« Trois structures furent mises en place :*

- *Le Comité National de Pilotage du Curriculum (CNPC) : il est constitué par l'ensemble des directeurs et chefs de services nationaux des ministères en charge du secteur de l'éducation, notamment la Direction de l'Enseignement élémentaire, la Direction de la Petite enfance, la Direction de l'Alphabétisation des adultes et de l'éducation de base. Le CNPC est l'instance de décision, d'orientation et d'impulsion. Il est présidé par le directeur de la DPRÉ.*

23 Le BIEF (Bureau d'innovation en éducation et en formation) est une association belge dont le siège social est situé à Louvain et dont la mission porte sur l'aide et la diffusion à l'étranger de nouvelles pédagogies, notamment celle liée à l'approche par compétences.

24 Notons que la création de ces conseils n'a pas été toujours possible à cause d'une opposition syndicale.

- *Le Secrétariat Technique Permanent (STP) : domicilié à la DPRÉ, il est le bras technique du CNPC et est chargé du secrétariat du CNPC, de la coordination des Commissions techniques. Il rend compte régulièrement au CNPC.*
- *Les Commissions techniques : elles sont chargées de l'élaboration des instruments du curriculum.*

*Ces structures ont œuvré avec l'appui scientifique de la coopération canadienne*. » (Rapport Sénégal, p. 27)

Dans un processus de relance, à partir de 2002, plusieurs stratégies ont été mises en œuvre au Sénégal. Trois méritent d'être mises en relief :

- *« La responsabilisation d'une équipe de 40 personnes rédacteurs de programmes (G40), subdivisée en cinq sous groupes, selon l'activité ou le sous-secteur ;*
- *La mise à contribution d'un groupe d'appui et de réflexion constitué de personnes ressources ayant travaillé, avant la pause stratégique, sur le curriculum à différentes étapes de sa construction ;*
- *Le recours à un comité d'harmonisation des productions composé de douze membres issus du groupe des rédacteurs ».* (Rapport Sénégal, p. 28)

Notons enfin que la mise en œuvre de la réforme s'est appuyée sur un plan de suivi-accompagnement dont il reste malheureusement très peu de traces d'opérations sur le terrain (Rapport Sénégal, p. 31).

Si, au Gabon, au Sénégal et en Tunisie, le pilotage de la réforme est structuré quelle que soit l'efficacité de cette structuration, on ne peut en dire autant du Cameroun et du Mali. Les auteurs du rapport Cameroun attribuent les insuffisances observées au niveau du processus d'implantation des réformes curriculaires à la persistance de la logique de projet (dans un contexte de stratégie sectorielle) et à l'absence de dispositif de pilotage, d'évaluation et de contrôle de la qualité et de la pertinence de la réforme.

*« De fait, il n'existe pas au niveau du Minedub une cellule ou un bureau spécifiquement chargé de la coordination et du suivi des différents programmes. Cette charge revient en principe à l'Inspection générale des enseignements qui chapeaute toutes les activités pédagogiques du ministère, mais elle semble avoir du mal à jouer ce rôle de coordination. Chaque programme financé par des bailleurs internationaux est piloté au niveau du ministère par un ou plusieurs points focaux qui bénéficient d'une très grande autonomie*

*dans la gestion des projets. Ce sont eux qui sollicitent les interventions des bailleurs sans toujours en référer à l'Inspection générale de pédagogie.»* (Rapport Cameroun, p. 31)

La mise en place, en mai 2007, d'un Comité national d'action pédagogique (Conap), témoigne de la volonté du Ministère de mieux coordonner les réformes pédagogiques au Cameroun.

Le Conap *« a pour principale mission de promouvoir la recherche en éducation au sein du ministère ; ses principaux objectifs sont l'élaboration d'un cadre de compétences et d'analyse des politiques d'éducation, l'accompagnement des structures techniques (notamment l'inspection de pédagogie) dans l'implémentation des projets pédagogiques novateurs, enfin la participation à l'audit des projets et programmes du ministère. Toutefois, ces bonnes intentions risquent d'être compromises par le positionnement ambigu du comité au sein du ministère. Son rattachement au cabinet du Ministre [via le secrétariat général] court-circuite l'Inspection générale des enseignements. Pour l'inspecteur général des services, ce type de comité ne devrait pas exister en dehors de l'IGE car ses attributions recoupent celles de l'Inspection. »* (Rapport Cameroun, pp. 35-36)

Une situation conflictuelle un peu différente semble exister au Mali. La mise en œuvre de la réforme curriculaire y a souffert de l'absence d'un pilotage unifié. Le Centre national de l'éducation (CNE) a reçu le mandat de concevoir et mettre à l'essai le nouveau curriculum et la mise en œuvre (extension et éventuelle généralisation) a ensuite été confiée à la Direction nationale de l'éducation de base (DNEB). Le problème institutionnel d'articulation entre ces deux structures centrales et la différence de vision entre les deux ont abouti à un blocage dans la mise en œuvre du curriculum. À cela s'ajoutent d'importants changements d'acteurs, ce qui a privé le système d'une grande partie de sa mémoire de la réforme (Rapport Mali, pp. 48-49).

Au total, à l'exception du Mali, tous les pays participant à l'étude semblent disposer d'un organe de pilotage de la réforme ou d'un lieu de prise de décision identifié ; cependant, dans le cas du Cameroun, la structure est très récente et sa création est mal perçue par une structure préexistante.

## Les coûts des réformes

### *Les coûts financiers*

Les coûts financiers apparaissent comme un aspect à la fois sensible et visiblement mal maîtrisé des réformes. Cette situation est en partie imputable à la dépendance des pays concernés vis-à-vis de l'aide extérieure et à la logique de projet qui prévaut (multiplicité des sources de financement indépendantes les unes des autres), malgré la volonté affichée de passage à une logique d'appui sectoriel[25].

Globalement, les informations financières ont été difficiles à réunir, imprécises ou incomplètes.

En Tunisie, « *des sommes importantes ont été prévues et versées par la Banque mondiale et l'Union européenne, de même que par l'UNICEF qui voyait la réforme comme un moyen d'assurer l'équité et la qualité de l'éducation et de la formation dans des régions plus démunies. Il a été impossible de connaître l'ampleur de ces sommes, celles-ci étant intégrées au budget général auquel nous n'avons pu avoir accès.* » (Rapport Tunisie, p. 28)

Au Gabon, les informations ont été difficiles à obtenir. Celles obtenues indiquent que la source principale de financement de la réforme est le FED, à hauteur de 6 millions d'Euros[26] de 2002 à 2006, avec une contrepartie nationale s'élevant à seulement 458 000€. Les auteurs du rapport Gabon signalent une confusion apparente entre les moyens financiers non récurrents et les moyens récurrents nécessaires au-delà de la phase expérimentale (p. 57). Toutefois, ils rapportent que, depuis la fin du projet FED, l'État gabonais assure l'essentiel du financement avec un budget de fonctionnement d'environ 5 016 150 €. Depuis 2008, le Gabon compte également sur l'UNICEF et la France qui financent respectivement le projet *Éducation de base et parité de genre*, d'une valeur de 1 240 000 €, pour une durée de trois ans, et le projet *Contribution à l'amélioration du système éducatif gabonais du Premier degré : l'appui des écoles publiques conventionnées*, d'une enveloppe de 3 millions d'euros.

Au Cameroun, la mise en œuvre de l'APC repose très largement sur les financements des bailleurs internationaux, à commencer par la France qui a investi un montant total de 2 439 000 € entre 1996 et 2003 dans le cadre du Programme d'accompagnement du secteur

25 Une réflexion sur l'impact de l'aide internationale sur les politiques publiques en général est en cours, voir Moyo, D. (2009), *L'aide fatale*, Paris, J. C. Lattès.

26 Il convient de signaler que ce don n'était pas spécifique à la réforme par l'APC.

éducatif camerounais (PASECA), spécifiquement du processus de rénovation pédagogique (Rapport Cameroun, p.11). Dans le cadre de son Programme d'appui à la stratégie d'éducation (PASE), la Banque mondiale accompagne le dispositif initié par le Minedub pour lutter contre les redoublements, notamment par l'introduction de nouveaux modes d'évaluation dans les écoles camerounaises, à hauteur de 13 720 000 € sur cinq ans. À cela s'ajoute l'appui au Plan Cameroun pour un montant total de 1 245 000 € entre 2007 et 2009. Enfin, depuis 2008, le Minedub finance le secrétariat permanent du projet « La main à la pâte » en attendant la prise en charge de sa généralisation dans le cadre de l'initiative PPTE (3 811 millions € pour 5 ans). « *L'ampleur de ce nouveau projet pédagogique laisse à penser que la plupart des ressources pédagogiques du Minedub vont se concentrer dans les prochaines années sur "La main à la pâte" au détriment peut-être d'autres projets comme l'APC.* » (p. 33) Du reste, « *l'examen des budgets du Minedub pour les cinq dernières années souligne l'absence de ressources consacrées précisément à l'accompagnement des réformes pédagogiques et à l'APC en particulier. La ligne budgétaire consacrée aux frais d'organisation de formations et de séminaires de l'inspection pédagogique est la même depuis trois ans. Cela signifie que la mise en œuvre de l'APC au Cameroun repose très largement sur les financements des bailleurs extérieurs.* » (p. 32) Par ailleurs, il est, dans le cas du Cameroun, particulièrement intéressant de noter la part relativement faible du financement des actions de formation par rapport aux budgets des projets (p. 74).

La situation est tout autre au Mali où les actions de formation ont absorbé 80% des 4 180 154,12 € mis à disposition par divers sources[27] entre 2002 et 2006, principalement les Pays-Bas et le Fonds d'aide et de coopération (FAC).
*« Les sommes investies dans les formations auraient pu être moins élevées et mieux gérées en s'adressant d'abord aux enseignants impliqués dans les écoles de l'APC et sur plusieurs niveaux de classe. Ces dernières auraient pu concerner un plus grand nombre d'enseignants si les "per diem", indemnités journalières de subsistance, étaient revues à la baisse. Mais, les rencontres sur le terrain ont permis de comprendre que les formations constituent aussi une source de revenus pour les différents participants.* » (Rapport Mali, p. 39)

Au budget ci-dessus mentionné pour le Mali, s'ajoute un montant de 2 795 732,20 €**,** dont

27 Hors contribution directement gérées par certains PTF (accompagnement technique et scientifique, recrutement d'experts, etc.) (Rapport-pays, p. 38)

2 521 343,40 €[28] proviennent de la coopération française et 274 400 € de la contrepartie nationale. L'apport extérieur en appui au PRODEC s'élève à un total de 6 701 497,52 €.
Au Sénégal, il n'y a pas eu d'estimation des coûts globaux de la réforme en amont (ce qui est probablement identique pour les autres pays), et il n'y en a pas de trace dans le budget national. Cela n'étonne guère puisque le financement de la réforme est largement subordonné aux appuis extérieurs, notamment canadiens[29].
Notons pour terminer qu'*« en raison de contraintes budgétaires et de difficultés liées aux procédures d'appels d'offres, les projections pour les années 2008/2009 et 2009/2010 ne seront pas respectées. La généralisation du CEB [curriculum de l'enseignement de base] dans l'ensemble du cycle élémentaire est aujourd'hui programmée à 2011/2012. »* (Rapport Sénégal, p. 30)

En d'autres termes, les cinq pays étudiés **dépendent largement de fonds extérieurs pour financer leurs réformes** ; un bilan global est difficile à faire étant donné la multiplicité des sources de financement et la logique de projets ; les coûts récurrents ne sont généralement pas estimés ; seuls le Gabon et la Tunisie semblent inscrire la réforme dans le budget de l'État. À la lumière de ces constats, on peut s'interroger sur la forme que pourra prendre l'éventuelle pérennité des réformes en cours.

***Les coûts immatériels***

Très peu d'informations filtrent sur les coûts non financiers des réformes, notamment l'investissement en temps et l'effort supplémentaire requis. L'élément principal de ces coûts immatériels est la surcharge de travail pour l'enseignant constatée au Cameroun, au Gabon, au Sénégal et en Tunisie.
Le rapport Tunisie précise cette surcharge : *[Pour] garantir l'implantation de l'évaluation formative et de la remédiation, les enseignants ont à leur disposition un fichier-classe dont la fonction est de les supporter dans la remédiation. Au stade actuel, il apparaît que le recours à ce fichier-classe « consomme » beaucoup de temps puisque les enseignants n'ont pas été*

28 Répartis comme suit : 1 830 000€ au titre du Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) et 4 536 000 FF d'assistance technique.

29 L'appui du Canada devait initialement se faire à travers le Projet d'appui à la mise en œuvre du curriculum (PAMISEC), prévu pour 2002-2003 à 2006-2007 pour un montant de 9 572 000 $. Ce projet fut annulé et il a fallu attendre novembre 2006 pour voir la signature d'un protocole d'entente, ce dernier d'une valeur de 4 860 000 $CAD pour le financement du Projet d'appui au curriculum de l'éducation de Base (PACEB).

*suffisamment formés pour diagnostiquer l'erreur et proposer rapidement les exercices appropriés. Ils doivent donc prendre le temps d'abord de repérer la description de l'erreur observée chez l'élève*. (Rapport Tunisie p. 63) *Plusieurs [directeurs d'école] ont décrit leur rôle comme celui d'un animateur ou d'un père de famille, indépendamment de l'APC. Ceux qui identifient un changement relié à l'APC parlent d'un rapprochement avec les parents et les enseignants, ou constatent une augmentation de la charge de travail à cause de l'évaluation et de l'utilisation du photocopieur dont ils semblent avoir la responsabilité. […] Tous soulignent l'augmentation de la charge de travail pour les enseignants qui veulent appliquer l'APC.* (ibid, pp. 38 et 39) *[Les] parents rencontrés croient que leurs enfants ont trop de travail. Chez les enseignants, l'introduction de l'APC s'est accompagnée d'une augmentation de la charge de travail, particulièrement à cause des exigences de l'évaluation formative et critériée.* (ibid, p.48)

Sans une réévaluation de la charge de travail entraînée par les pratiques de l'évaluation formative et par les remédiations, l'APC risque d'être difficilement viable dans le temps.

# CHANGEMENTS PRODUITS PAR LES REFORMES

## *L'appropriation et l'utilisation des produits*

Les cinq rapports font état de la production et de la disponibilité des supports pédagogiques conçus pour la mise en œuvre de la réforme ainsi que des modes d'appropriation et d'utilisation de ces outils, à la fois par les enseignants et par les élèves.

On y trouve cependant peu d'informations directement liées à l'exploitation des outils, les experts n'ayant pas eu la possibilité de mener à bien, en peu de temps, les observations nécessaires pour recueillir des données probantes. C'est donc indirectement, par le biais du discours sur la mise en œuvre de l'APC, que certains indices permettent de cerner la forme, la disponibilité, l'appropriation et l'utilisation des outils mis à la disposition des enseignants.

### Leur production

La situation varie entre les cinq pays quant à la production des outils pour les enseignants et les élèves.

Au Sénégal et en Tunisie, tous les supports prévus pour l'école de base ont été produits par le pays lui-même : curriculums, manuels de l'élève, guides du maître et documents divers selon les pays (livret de compétences, guide d'intégration, cahier de situations cibles, cahier d'activités, d'exercices ou de l'élève selon les disciplines, cahier de lecture, etc.). Au Cameroun comme au Gabon, les manuels ont été produits par une maison d'édition étrangère. Par contre, au Mali, depuis la mise à l'essai de l'APC, aucun manuel centré sur cette approche n'a été ni édité, ni diffusé.

### Leur disponibilité

La disponibilité des outils varie d'un pays à l'autre ainsi qu'à l'intérieur du pays.

Au Cameroun et au Sénégal, les fournitures et les équipements sont très différents d'une école à l'autre. Les manuels sont en nombre insuffisant dans les classes, si on considère qu'il faudrait au minimum un manuel pour 2 ou 3 élèves. Au Sénégal, leur distribution a été effectuée à certains endroits, trois mois avant la fin de l'année scolaire 2007-2008. Au Cameroun, les outils dépendent de l'aide fournie par les ONG, les associations de parents d'élèves, les entreprises locales ou les coopérations internationales. Le nombre de manuels scolaires disponibles dans les classes camerounaises pendant les leçons observées est donc variable et, en général, on trouve plus de manuels de lecture que de manuels de mathématiques. Plus le niveau scolaire est élevé, plus les livres sont présents (notamment en CM2). Dans ces deux pays, les zones rurales sont beaucoup moins bien pourvues en supports pédagogiques que les zones urbaines, or ce sont ces régions qui ont le plus besoin d'outils pédagogiques.

Au Gabon, une distribution tardive et en quantité insuffisante des manuels a été réalisée gratuitement par l'État (fin décembre alors que la rentrée scolaire est effective dès octobre). Certaines écoles n'ont pas reçu le quota nécessaire, pour des raisons inconnues.

Au Mali, aucun livre destiné aux élèves n'a été trouvé dans les 27 classes formant l'échantillon ; ils ne disposaient que de l'ardoise, de feuilles et d'un cahier. Dans certaines écoles, les enseignants avaient recours à d'anciens manuels qu'ils s'étaient procurés par eux-mêmes.

Il en est de même des guides qui devraient accompagner les manuels. Tous les enseignants ne disposent pas d'un manuel de langue et de mathématiques. Les résultats de l'enquête montrent une disparité dans la répartition des supports pédagogiques dans les classes.

Quant aux documents officiels de la réforme, référentiels et guide du maître, ils ont été distribués en très petite quantité et souvent en un seul exemplaire par école. Les enseignants se voient obligés d'en faire eux-mêmes une photocopie sur leurs deniers. Où se trouvent alors les documents censés avoir été distribués pour les classes ?

En Tunisie, le matériel scolaire, de qualité, ne manque pas. Chaque enseignant possède les outils et certaines écoles ont reçu du matériel complémentaire pour l'enseignement des mathématiques et des sciences. Toutes les classes du premier cycle de l'enseignement de base ont reçu le même matériel, extrêmement détaillé quant à la planification, la gestion des activités et la conduite de l'évaluation. De plus, pour garantir l'implantation de l'évaluation formative et de la remédiation, les enseignants disposent d'un fichier-classe. Les directions

d'écoles et les enseignants souhaiteraient davantage de matériel (photocopieurs, de papier, une liaison Internet) et le remplacement du mobilier peu favorable au travail en équipe. Il manque des laboratoires et des équipements pour l'éveil scientifique, mais, globalement, l'appui pédagogique des enseignants et des élèves est assuré en Tunisie.

### Leur utilisation et leur appropriation

Le Mali mis à part, où les outils sont inexistants, une constante apparaît dans les cinq pays étudiés : celle du peu de maîtrise de l'APC et de la difficile appropriation des outils par les enseignants, les directeurs d'école ou les élèves.

Au Cameroun, l'APC peine à se mettre en place et à atteindre les salles de classe. Quatre ans après la tenue d'un séminaire national et la fin du projet pilote "Éducation II", les enseignants ne sont toujours pas formés à l'APC (informés au mieux), les programmes en termes de compétences n'ont pas été validés et la généralisation du projet "Éducation II" demeure suspendue. Une telle situation a généré une grande confusion par rapport à la réforme, en particulier entre l'APC et la "nouvelle approche pédagogique" (NAP). L'APC se télescope notamment avec la pédagogie de la convergence (la PC), dont les objectifs se basent sur l'intégration dans l'apprentissage fondamental des langues vernaculaires. Dans les classes, les enseignements se basent surtout sur l'utilisation des manuels. En mathématiques, les situations d'enseignement-apprentissage sont empruntées aux manuels officiels (*Nouveaux Champions* rédigés en termes de compétences) mais la même situation est développée tout au long de la leçon sans exploiter les possibilités de transfert vers une même famille de situations, et on ne trouve pas d'autres situations dans l'ouvrage. En langue, les situations problèmes sont exploitées dans les activités de production d'écrits, mais il s'agit essentiellement d'une contextualisation. Malgré l'usage de manuels orientés vers le développement des compétences en proposant des situations problèmes, des activités d'intégration et des pistes pour l'usage des savoirs, les pratiques pédagogiques de la plupart des enseignants restent dominées par la "nouvelle approche pédagogique" (NAP, prônant les méthodes actives et le développement de la pensée inférentielle), et la pédagogie par objectifs domine très largement les processus d'évaluation. Les enseignants, conscients de cette situation, demandent une formation à l'APC et la mise à disposition d'un matériel didactique approprié.

Au Gabon, les supports didactiques conçus pour accompagner la mise en œuvre de la réforme auraient pu contribuer à la facilitation des apprentissages, notamment grâce à l'existence d'une grille d'évaluation bien structurée qui garantit non seulement l'objectivité, par une évaluation critériée, mais aussi le recours aux remédiations nécessaires. Toutefois, l'exploitation des supports pédagogiques n'est pas maîtrisée par la plupart des encadreurs institutionnels (conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.), ce qui interdit toute formation efficace des enseignants. Cette absence de maîtrise de l'encadrement serait due à une insuffisance ou à une absence de formation en APC. A cela s'ajoute l'insuffisance des manuels qui entrave la mise en œuvre des processus enseignement-apprentissage.
En Tunisie même, les visites de classes ont montré que peu d'enseignants maîtrisent assez l'APC pour se dégager du matériel disponible, voire dans certains cas, pour l'exploiter selon les principes de l'APC. Cependant, les enseignants observés considèrent qu'ils pratiquent l'APC et qu'ils sont bien formés, tout en réclamant encore une formation additionnelle. Ils se conforment en effet aux exigences de l'APC telles qu'elles apparaissent dans les programmes et les guides pédagogiques pour la planification des leçons. En revanche, la conduite des interventions en classe ne permet pas de constater une pratique effective de l'APC, la pédagogie pratiquée étant encore fortement teintée de l'approche par objectifs. Les observations de classes tunisiennes permettent de constater un cloisonnement étanche entre les disciplines scolaires, une centration des enseignants sur des savoirs disciplinaires compartimentés, et une rupture entre la présentation du problème et son exploitation encore traditionnelle. Un autre problème concerne l'exploitation de l'erreur : les enseignants n'ont pas été suffisamment formés pour diagnostiquer l'erreur et proposer rapidement les exercices de remédiation appropriés. Toutefois, la plus grande faiblesse concerne l'adoption d'une pédagogie par projet et la pratique de l'inter ou de l'intradisciplinarité.

Les différents pays rencontrent de réels problèmes de gestion des contraintes de la pédagogie par APC : en particulier, celle des semaines d'intégration, semaines pendant lesquelles devrait normalement être exploitée l'APC, et celle de la correction des travaux et de la remédiation dans la gestion des erreurs. Ces problèmes sont dus aux effectifs pléthoriques des classes qui entravent le bon déroulement des activités d'apprentissage et d'évaluation, dans l'esprit de l'APC. Dans une classe de 50 élèves, l'enseignant a des centaines de situations problèmes à

corriger !

À la lumière des constats relatifs à l'appropriation et à l'utilisation de ces outils, trois problèmes principaux, liés entre eux, semblent être à la source des faiblesses observées chez les enseignants :

Un premier problème, d'ordre organisationnel, renvoie à la gestion de la réforme, aux politiques de soutien de l'APC et aux mécanismes de régulation et de contrôle de sa mise en œuvre, bref aux conditions qui permettent de soutenir cette mise en œuvre : deux points sont ici fondamentaux, le contrôle du nombre d'élèves par classe et la distribution des équipements minima nécessaires dans des délais appropriés.

Un second problème porte sur la production des outils requis pour assurer des processus d'enseignement-apprentissage répondant aux caractéristiques de l'APC. Comment peut-on introduire une réforme éducative sans manuels, sans guides du maître, sans documents et équipements requis? La nécessité d'une planification rigoureuse, à la fois verticale et horizontale, des moyens requis et de leur diffusion est le gage de l'implantation d'une réforme.

Mais, et c'est le troisième problème, cette appropriation et cette utilisation des outils requièrent de manière concomitante la mise en œuvre de processus de formation et d'un encadrement subséquent. Un changement de pratiques ne peut se réaliser que dans le temps et à certaines conditions, notamment par une politique claire et constante, un appui concret aux enseignants et un suivi à moyen terme par une ou des équipes convaincues et compétentes, ce qui est encore loin d'être le cas dans les pays étudiés !

## *Les effets des formations sur les pratiques*

### Caractéristiques des formations dispensées

Les formations offertes et réalisées pour la mise en place de la réforme curriculaire ont plusieurs caractéristiques :

Les formations à l'APC sont généralement une des priorités des bailleurs internationaux (à travers des bureaux d'études) et s'adressent à différents acteurs du système éducatif en fonction de leur positionnement hiérarchique dans la chaîne pédagogique. Les critères de

choix des personnes ressources qui deviendront les formateurs internes APC ne se fondent pas sur les capacités ou sur le potentiel des candidats, mais plutôt et avant tout sur leur position hiérarchique privilégiée ou sur leur lien particulier avec un responsable-décideur et cela, vraisemblablement, en raison des avantages que ces formations procurent (perdiems, visite d'étude à l'étranger, etc.). Ces formations sont dispensées du sommet vers la base (*top down*) – sans que parfois la base, c'est-à-dire les enseignants, ne soit véritablement atteinte - avec une déperdition des contenus transmis assurée, à chaque niveau inférieur, faute de processus de régulation et de contrôle de la qualité. Les formations se font en cascades descendantes, des concepteurs des curricula aux inspecteurs, des inspecteurs aux conseillers pédagogiques, des conseillers aux enseignants. Chaque formateur transmet ce qu'il a pu (ou su) retenir au cours de sa propre formation.

Il existe ainsi une disproportion entre la durée des formations dispensées aux formateurs et celle des formations offertes aux enseignants. Le nombre de jours de formations destinées aux concepteurs de curricula et aux formateurs est souvent bien supérieur au nombre de jours accordés à la formation des enseignants qui, pourtant, sont les véritables acteurs de la mise en œuvre de l'APC.

La réforme a privilégié les formations courtes, qui ne permettent pas aux enseignants en exercice de s'approprier réellement l'APC et de l'appliquer correctement dans leurs pratiques pédagogiques en classe.

De plus, les formations dispensées n'aident pas les enseignants à établir le lien (similitudes et différences) entre les principes et méthodes de l'APC et leurs pratiques habituelles relevant de la pédagogie par objectifs, qu'ils maîtrisent d'ailleurs mal. La méthodologie de cette démarche descendante et prescriptive va de la théorie (concepts et principes de l'APC) à la pratique (formulation des compétences, élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation, définition des critères d'évaluation et d'indicateurs…) sans s'appuyer sur les pratiques des enseignants pour les faire évoluer à partir de processus réflexifs fondés sur l'agir enseignant lui-même.

Par ailleurs, les formations en APC entrent souvent en concurrence avec d'autres formations portant sur d'autres approches curriculaires sans que soit établi de lien de complémentarité entre ces approches, ce qui contribue à semer la confusion dans l'esprit des enseignants. Les réformes éducatives se succèdent à un rythme très soutenu, sans donner aux enseignants le

temps nécessaire à leur appropriation. Il n'existe ni suivi ni accompagnement pédagogique des enseignants susceptibles de compenser les lacunes des dispositifs de formation courte et l'absence fréquente de la formation initiale en APC.

Enfin, les études constatent que cette approche est rarement, pour ne pas dire jamais, inscrite et mise en œuvre dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, là où précisément devraient porter des efforts majeurs de formation des nouvelles générations d'enseignants.

## Pratiques pédagogiques des enseignants

Les enseignants ont du mal à passer de la pédagogie par objectifs (PPO) à l'APC. Certains enseignants cherchent à se conformer aux exigences de l'APC énoncées dans les programmes et les guides pédagogiques, mais leur manque de formation et de maîtrise de l'approche les empêche de les exploiter de façon optimale.

L'application de l'APC dans les classes par les enseignants ne va pas au-delà de l'utilisation mécanique de certains concepts et du respect des étapes à suivre, ce dont on retrouve trace dans la préparation des leçons. En langue ou en mathématiques, par exemple, la plupart des énoncés ou des exercices ne présentent pas de situations de communication ou de situations-problèmes spécifiques à l'APC, mais plutôt des applications habillées faisant appel à la reproduction des savoirs et à l'application d'algorithmes. Les questions sont artificielles et décontextualisées. Dans certains cas, les contenus abordés et les différents problèmes proposés aux élèves se réfèrent aux éléments de leur milieu, au nom d'une contextualisation dont le sens serait à discuter car elle ne respecte pas nécessairement les principes de nouveauté, de complexité et d'intégration chers à l'APC.

Les pratiques pédagogiques liées par les enseignants à l'APC sont indécises, incohérentes et fortement teintées par la pédagogie par objectifs. Elles ne les satisfont pas entièrement puisqu'ils demandent fortement une formation additionnelle. Il y a un net clivage entre ce qu'ils croient faire et considèrent comme typique de l'APC et ce qu'ils font : ainsi, si les enseignants reconnaissent que la remédiation constitue un point fort de l'APC, ils continuent à pratiquer la correction des fautes devant toute la classe sans dispositif approprié (par l'analyse et la catégorisation des erreurs et par la mise en place d'une stratégie de remédiation). Ils

estiment que l'APC demande beaucoup de temps et que la pratique de la remédiation requiert de meilleures conditions de travail.

Les enseignants novices recourent le plus souvent (quotidiennement pour certains) au curriculum, d'où l'importance de les former à l'APC en formation initiale. Les plus anciens le font rarement et appliquent ce qu'ils croient avoir compris de l'APC. Les stratégies d'apprentissage tendant à rendre l'élève acteur de son propre apprentissage sont peu présentes et on assiste plutôt à un enseignement frontal classique et transmissif, faute de maîtrise de l'APC. Certains enseignants se contentent de modifier l'organisation de la classe en mettant les tables-bancs en U sans pour autant pratiquer une approche pédagogique s'appuyant sur l'APC. La mise en œuvre de l'APC rencontre donc de sérieuses difficultés tant à cause du contexte de la classe (effectifs pléthoriques, espace réduit, etc.) qu'en raison de l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC.

En d'autres termes, la complexité théorique et méthodologique de l'APC, le faible niveau de qualification des enseignants, les trop rares jours de formation et la mise à disposition défaillante ou incomplète du nouveau curriculum et des informations et outils nécessaires pour que les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques en fonction du curriculum prescrit sont porteurs[30] non seulement de contradictions mais d'impasses.

Un changement aussi important dans les pratiques d'enseignants se réalise dans le moyen, voire le long terme, et requiert un accompagnement et un soutien continus des enseignants. Il est de ce fait difficile d'incriminer l'APC pour les résultats faibles des élèves puisque cette approche n'est pas réellement mise en œuvre dans les classes des pays étudiés. A l'heure actuelle, les situations dans les classes sont multiples : classes APC appliquant la méthode classique, maîtres non formés à l'APC cherchant à l'appliquer, maîtres formés ou non ne l'appliquant pas, etc. Autant de difficultés qui créent une confusion aussi bien chez les enseignants que chez les élèves.

## *Les acquis des élèves : la problématique de leur mesure*

30 Lenoir, Y. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante? *Puzzle*, *19*, (Actes de l'Université d'été, Université de Liège), p. 5.

Aucune réforme éducative, aucun système scolaire, aucune dépense publique en éducation ne peuvent se dispenser de considérer que les apprentissages des élèves représentent la pierre de touche de la qualité de l'école et de sa réforme. La plupart des systèmes éducatifs du monde ont, au cours de la dernière décennie, considéré que les « acquis des élèves » constituaient la preuve indiscutable du succès ou de l'échec des politiques (notion d'« evidence-based policy »).

Pourtant, dans le contexte des réformes curriculaires par APC, la connaissance développée sur les « acquis des élèves » est très limitée. Pourquoi une réforme, dont l'objectif central est de lutter contre l'échec scolaire, apparaît-elle paradoxalement si peu attentive aux « résultats » ?

## Des résultats peu probants et une connaissance limitée de ces résultats

### *La grande faiblesse des données disponibles*

L'étude a permis de constater que peu de données sont disponibles dans les administrations centrales ou dans les écoles pour permettre de procéder à une analyse de la qualité des apprentissages et des effets des réformes par APC.

L'audit dont ce rapport rend compte n'a pas pu se substituer à une démarche qui ne pourrait être que longue et méthodique pour élaborer les données manquantes, mais il permet de voir que les questions relatives aux acquis et à leur évolution dans le cadre de la réforme ne sont en général pas posées de façon assez explicite ni attentive : à quels acquis des élèves va-t-on prêter attention ? Comment va-t-on les mesurer ? Pour quoi faire ? A quels niveaux (individuel ? de l'école ? du système ?) ?

Les acteurs du système tout comme les différentes parties prenantes, de l'élève à sa famille, des enseignants aux administrateurs, des responsables politiques aux bailleurs de fonds sont par conséquent totalement dépourvus de repères. Les responsables ne peuvent pas effectuer de comparaisons, aussi bien dans le temps que dans l'espace, pour connaître l'évolution de la situation.

En outre, si des évolutions sont observées, à quoi sont-elles imputables ? A la réforme ou à toute autre composante ? Certes, il ne faut pas minimiser la difficulté à dégager les effets de la politique APC d'autres évolutions qui « sont dans l'air », comme en Tunisie, où se sont

produits concomitamment la hausse des taux de passage et la baisse des abandons et des redoublements. Certaines de ces évolutions sont simultanées à la mise en place de l'APC mais résultent de décisions administratives qui auraient pu être prises en dehors de la réforme : trois pays de l'échantillon ont par exemple pris, au cours de la même période, des dispositions juridiques pour interdire ou limiter drastiquement les redoublements en cours de cycles et il est difficile d'imputer cette évolution à l'APC !

***La connaissance remplacée par l'« opinion »***

Les opinions finissent par se substituer à l'absence de connaissance basée sur des démarches objectives. Face aux acquis des élèves, les opinions sont diverses, et de ce fait, informent moins sur le contenu que sur la fragmentation des récepteurs de la réforme et sur les enjeux dont ils sont porteurs.

Les cadres des systèmes insistent sur des résultats dont ils auraient été témoins : au Sénégal, certains parlent de résultats positifs attribués à l'APC en termes d'expression écrite, orale, ou de compréhension d'énoncés de problèmes. Des parents, mais aussi des professeurs, en Tunisie comme au Mali, décrivent une baisse préoccupante du niveau des élèves qu'ils imputent à l'APC. De la même façon, ils attirent l'attention sur des phénomènes inquiétants à intégrer dans une démarche évaluatrice conséquente : l'APC, au Mali, ne serait appliquée que par des écoles recevant des élèves de milieux populaires, au risque de désigner une « école pour les pauvres », tandis que les autres parties de la population continueraient de fréquenter des écoles à approche traditionnelle et à évaluation traditionnelle des acquis. Selon une autre opinion, l'APC, faisant appel à la participation orale des élèves, permet aux élèves déjà en position d'aisance scolaire de s'exprimer davantage. Cette réforme APC risquerait alors de renforcer les inégalités qu'elle combat. L'opinion des professeurs est plus partagée sur les questions sensibles de savoir si l'APC favorise la motivation et a un impact positif sur l'assiduité des élèves.

Cette diversité d'opinions questionne : on ne peut espérer le succès d'une réforme sur le long terme si les acteurs ignorent les effets objectivement constatables de leur action et s'il n'existe pas un minimum de consensus.

***Des résultats disponibles inquiétants***[31]

Des résultats existent à travers le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) qui, même si ces données se limitent à l'enseignement primaire et ne sont pas directement associées aux performances exigées par la mise en œuvre de l'APC, mettent en évidence les faibles résultats des pays d'Afrique subsaharienne en matière de qualité des apprentissages. Le score moyen français-mathématiques du Cameroun (2005) s'établit à 51,4 % de bonnes réponses, contre 49,7 % pour le Gabon (2006) et 41,6 % au Sénégal (2007). Le score très faible enregistré pour le Mali 36 % est ancien (2002) mais les difficultés d'apprentissages des élèves ont été depuis confirmées par d'autres évaluations réalisées dans le pays hors du cadre du PASEC. Cette hiérarchie est en partie confirmée par des sources plus indirectes de la qualité (plus anciennes) des systèmes d'enseignement africains et notamment par l'examen de la proportion d'adultes durablement alphabétisés au terme d'une fréquentation complète de l'enseignement primaire[32]. Au Gabon, cette proportion s'élève à 87 % contre 72 % au Sénégal et au Cameroun, mais seulement 48% au Mali (la moyenne en Afrique subsaharienne est de 68 %).

La Tunisie se distingue assurément par de meilleurs niveaux d'acquisition qui placent le pays largement en tête dans les comparaisons inter africaines[33]. Cela dit, dans les comparaisons internationales auxquelles la Tunisie a participé (TIMSS, PISA notamment), les scores des élèves y apparaissent loin derrière ceux des élèves des pays développés.

Les conclusions de l'analyse des données du PASEC faite par l'IREDU pour cette étude[34] mettent en évidence quelques points saillants :

- la faiblesse des apprentissages des élèves en fin d'école primaire dans les pays étudiés ;
- les fortes différences de niveau dans un même pays, en fonction du contexte géographique et scolaire, et entre pays économiquement comparables ;
- une faiblesse des performances des élèves d'autant plus grande qu'on évalue des compétences.

---

31 Voir en annexe 3 les résultats de la méta-analyse réalisée dans le cadre de cette étude sur une « Analyse comparative des acquisitions des élèves en Afrique subsaharienne – Quels enseignements pour les réformes curriculaires ? »

32 *L'éducation primaire en Afrique, l'urgence de politiques sectorielles intégrées*, Pôle de Dakar-UNESCO-BREDA 2007.

33 Cf. *Education pour Tous, repères pour l'action*, Pôle de Dakar-UNESCO-BREDA 2005, page 71

34 Voir l'annexe 3 p. 219-220.

L'évaluation des effets des réformes curriculaires par APC est particulièrement difficile, d'autres facteurs de contexte pouvant expliquer les résultats. Il existe cependant des résultats produits lors de phases expérimentales de mise en place de la réforme mais, si un espoir de progrès des acquis des élèves se fait jour au cours de diverses phases d'expérimentation, ce progrès n'est jamais confirmé lors d'un développement de la réforme en vraie grandeur. Les pays qui, comme le Gabon ou le Cameroun, ont distingué des phases d'expérimentation de la réforme curriculaire ont souvent affiché des résultats véritablement encourageants : réussite par exemple à 73% d'élèves au Gabon l'année de l'expérimentation, là où 47% seulement réussissaient l'année précédente, dans une mesure d'acquis en fin de première année de primaire, et réussite de 62% en 2003-2004 dans une phase de généralisation partielle. Au Cameroun, de la même façon, le taux de redoublement observé dans des écoles engagées dans l'APC est de 19%, alors que, la même année, il est de 35% dans des écoles témoins.

Ces résultats sont sujets à critique car ils n'apportent pas d'éclairage sur ce sur quoi ont porté les mesures, quand il s'est agi de mesures d'acquis. Certaines mesures ne peuvent pas être retenues comme des résultats : un taux de redoublement n'est pas une mesure d'acquis, mais un reflet de l'attitude des acteurs (et des enseignants surtout) face à une décision administrative qu'ils ont à prendre. Ce type de décision est plus influencé par les habitudes et l'idéologie des acteurs et par des consignes administratives que par la mesure rigoureuse des acquis.

Les données recueillies au cours de cette étude et portant sur les apprentissages évalués en fonction d'une approche par compétences sont inquiétantes, même si le constat d'évaluations globales des résultats scolaires peut paraître plus satisfaisant. Ainsi, l'exemple de la Tunisie interroge, où les tests proposés à l'occasion de l'audit, dont la construction correspondait au plus près à ce qui est requis dans la réforme APC, ont fourni des pourcentages dramatiques d'échec, avec un taux d'échec supérieur à 50% dans 16 classes sur 27 en maths et, plus préoccupant encore, dans 19 classes sur 27 en arabe : le moins que l'on puisse dire est que la réforme curriculaire par APC n'a pas fait émerger de façon robuste des progrès des acquis des élèves. On retrouve des résultats alarmants dans chacun des pays étudiés.

Ces constats, qui pourraient déboucher sur la conclusion que les élèves apprennent moins bien avec l'APC, et donc que ces réformes sont des échecs ou sont promises à en être, doivent cependant être lus de trois façons :

- avec prudence, dans le contexte de grande incertitude sur la notion d'acquis et sur leur mesure ;
- avec préoccupation, dans la mesure où c'est bien l'essentiel de l'objectif de la réforme qui est peut-être manqué ou en train d'être manqué, toute action éducative ayant pour objet d'améliorer les acquis des élèves ;
- avec détermination pour creuser la question devenue centrale : le fait même qu'on n'a pas mesuré les résultats de la réforme en termes d'acquis d'élèves ne nous renseigne-t-il pas surtout sur un des défauts majeurs de cette réforme : ne pas avoir défini dès le départ ce que seraient ses objectifs en termes d'acquis des élèves ?

## Les acquis des élèves dans la réforme par APC et leur mesure : une question laissée de côté ?

***Un nouveau référentiel de mesure des acquis à définir***

La réforme par APC a été lancée à partir du constat de la faiblesse des résultats des élèves, mesurée en termes de performances et d'abandons. Il s'est agi de mobiliser les ressources contre cette réalité mondiale : l'échec scolaire ! Il n'est donc pas inepte d'interroger d'abord et surtout la réforme sur ses résultats. Les objectifs de l'APC présentés dans la plupart des documents publics devraient avoir une correspondance directe en termes d'acquis des élèves : objectif d'équité (éducation pour tous), objectif de développement national avec l'acquisition de compétences, stimulation de la créativité, du sens de la responsabilité et de l'autonomie, objectif de renforcement de l'identité nationale avec l'utilisation des langues nationales et développement de valeurs de tolérance et de solidarité, objectif de restauration d'un rapport de confiance entre l'école et la communauté. Il semble légitime de passer des objectifs désignés comme tels par les responsables politiques qui ont retenu l'APC à une description d'attendus en termes d'acquis (connaissances et comportements) des élèves et à la mesure des résultats obtenus dans ce domaine.

Il convient aussi de partir des attendus de la réforme curriculaire par APC pour clarifier les acquis attendus des élèves aux différents niveaux et établir la preuve de ces acquis. L'APC distinguant divers types de compétences (disciplinaires, interdisciplinaires, de vie, etc., dont

une catégorisation relativement uniforme serait utile), et, séparant la compétence et les ressources nécessaires à sa mise en œuvre (ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales, etc.), la décision d'attribuer plus ou moins d'importance à chaque type d'acquis devient urgente. Quelle part et quel sens donner à l'évaluation des « ressources », notamment cognitives, et quelle part donner à celle des compétences, appréhendées seulement par le biais des performances réalisées ?

La logique de l'évaluation s'inscrit également dans la question de la contextualisation. Certains pays ont décidé qu'un pourcentage des curricula serait d'inspiration locale, en donnant cette responsabilité à l'inspecteur d'académie : il n'est pas certain que ce soit une bonne idée, car l'inspecteur d'académie possède une vision assez « distanciée » du contexte. Le niveau de l'établissement semble préférable dans la mesure où il est au plus près des contextes locaux et où il permet également que les modalités d'évaluation soient, en partie, contextualisées. L'école de base apparaît ainsi comme le lieu collectif souhaitable d'élaboration des évaluations, au moins de façon partielle, ainsi que de production et de suivi des résultats et des acquis des élèves sur une longue période.

Les évaluations, au long de l'année scolaire, y compris les évaluations certificatives, doivent faire l'objet d'un accord entre l'école et la communauté. Or, la production des preuves de l'acquisition des compétences est une des conditions de la réussite d'un système d'éducation : ce n'est pas seulement pour « expliquer » aux parents les contenus de l'enseignement, mais pour faire en sorte que la signification des « résultats » des élèves adressés aux familles par les écoles ainsi que des certifications et diplômes, vus comme une monnaie sociale, soit claire pour la communauté.

***Des résistances scolaires et sociales à surmonter***

Aux différents niveaux des acteurs de la réforme, il existe des obstacles à l'évolution des attitudes face à la question des acquis des élèves, en raison de méconnaissances ou de confusions.

Cette difficulté à désigner des acquis et à les mesurer n'est pas seulement le fait des acteurs, elle procède aussi des « programmes » qui s'empilent et parfois se concurrencent, qu'ils soient d'origine nationale ou proposés par des bailleurs de fonds : chaque programme pédagogique, quel qu'il soit, contient, explicitement ou non, l'idée d'un certain type d'acquis

à favoriser chez les élèves. La multiplication des mesures des acquis faisant suite à la multiplication des programmes et des financements a des effets négatifs sur la cohérence de l'action des écoles[35].

L'obstacle vient également des représentations développées lors de la promotion d'une réforme curriculaire de ce type : les systèmes et leurs acteurs sont réfractaires à modifier leurs principes d'évaluations, surtout quand elles sont certificatives, car les modes d'évaluations scolaires ont eu au fil du temps un impact sur les sociétés, sur la répartition des pouvoirs et des richesses, et il n'est jamais facile de s'en affranchir.

Enfin, dans les discours des bailleurs de fonds ou des experts apparaissent des notions comme « tests de connaissances » (coopération française au Mali) qui risquent d'être contreproductives car elles se réfèrent précisément à un référentiel étranger à l'APC. Ou bien, des tests de compétences sont proposés à des élèves de façon parachutée et indépendamment des contextes de travail, comme ce fut le cas dans cette étude, étant à la fois justifiés dans ce cadre et indispensables à sa réalisation, mais aussi dangereux en ce qu'ils peuvent ancrer l'idée que les « résultats » de l'APC ne peuvent être mesurés qu'à partir de batteries de tests externes.

Ces obstacles expliquent l'ignorance de la question des acquis des élèves au sein des processus de réforme : alors que la réforme par APC se distingue de bien des réformes antérieures parce qu'elle semble légitimée par la recherche de meilleurs acquis pour un plus grand nombre d'élèves, l'étape du passage des grands objectifs politiques à leur déclinaison en termes de « ce qu'on doit viser comme compétences et connaissances chez les élèves » et « ce qu'on peut attendre d'eux », est la plupart du temps omise ou minorée.

Une prise de conscience a cependant eu lieu chez certains acteurs : en Tunisie ou au Gabon, les autorités sont allées jusqu'à reconsidérer le système général, préexistant, des examens. Au Gabon, la définition d'objectifs intermédiaires (OII) et terminaux (OTI) d'intégration est susceptible de modifier en profondeur la donne. De la même façon, au Cameroun, en 2004, le thème de « l'évaluation des curricula en termes de compétences » était bien l'un des quatre thèmes retenus pour le séminaire national financé par l'OIF. La conscience de la nécessité d'élaborer de nouveaux modes d'évaluation a débouché au Cameroun sur des travaux qui

35 Ce type de difficulté apparaît classiquement, et dans des situations diverses : aux Etats-Unis, par exemple, l'empilement, fréquent, à l'échelle de l'établissement scolaire, de programmes financés par les différents niveaux de l'administration de l'éducation ou d'autres bailleurs a aussi des conséquences fâcheuses en termes d'empilement d'évaluations ponctuelles, liées à chaque programme.

n'étaient pas dans tous les cas liés à l'APC, ce qui confirme l'urgence de se saisir de cette question, dans le cadre de l'APC, pour produire un schéma cohérent.

Ces cas existent mais ils décrivent des évolutions récentes qui n'ont pas encore débouché sur un nouvel équilibre (le nouveau schéma des évaluations certificatives en Tunisie ne semble pas faire l'objet d'un consensus). En dehors de cela, l'évaluation des acquis, certificative ou non, est absente des plans de réformes ou sinon très discrète : les plans de mise en œuvre de la réforme au Mali ne traduisent en rien cette préoccupation. En effet, dans tous les systèmes éducatifs du monde, les traditions des examens sont les plus difficiles à faire bouger, aussi bien dans leur fonction systémique de sélection (un examen est-il là pour sélectionner un certain nombre d'« élus » ou pour sanctionner des acquis ?) que dans la nature de ce qu'ils vérifient (si les curricula changent, les examens doivent nécessairement vérifier d'autres acquis, faire d'autres preuves des acquis des élèves).

***Les enjeux d'une réforme de la mesure des acquis***

L'efficacité de l'école se mesure, non à partir d'indicateurs intermédiaires, mais de « résultats » finaux : les acquis des élèves, c'est-à-dire ce que l'école promet à la nation que les élèves apprendront et maîtriseront et qu'il appartient à chaque système de définir.

Il s'agit donc de mieux faire la distinction entre des mesures effectives d'acquis des élèves, dans tous leurs aspects et des indicateurs qui mesurent autre chose : l'activité des écoles et leurs logiques propres, comme les taux de redoublement, lesquels ne disent rien de direct sur les acquis des élèves (par exemple, au Gabon, une partie importante du redoublement est un redoublement d'attente, c'est-à-dire que les élèves restent dans l'année d'études parce qu'ils ne peuvent pas s'inscrire dans l'année supérieure faute de place ou parce qu'elle n'existe pas localement) ou les taux d'assiduité ou d'abandon.

Si les conditions objectives de l'enseignement ne sont pas toujours propices à une meilleure efficacité, il est encore plus indispensable que chacun se saisisse de ses marges d'action au service des acquis des élèves, en ayant conscience de sa part de responsabilité. Les acquis des élèves appartiennent à l'évidence à l'évaluation des établissements et des maîtres eux-mêmes, non pas de façon mécanique et incriminante, mais de façon à ce que l'évaluation de l'efficacité pédagogique, dans ses marges de manœuvre, fasse partie du regard que les maîtres portent sur eux-mêmes aussi bien que de celui que l'institution porte sur eux.

La mise en place de l'APC ne peut cependant :

- Ni inventer un système parallèle d'évaluation, qui aurait un coût considérable et serait étranger à la logique de l'APC (construction de compétences complexes non évaluables par des tests standardisés, contextualisation des curricula rendant peu pertinents des tests nationaux, etc.).
- Ni tirer des renseignements en termes d'efficacité à partir des résultats produits aujourd'hui spontanément par l'école (à la fois subjectifs et trop agrégés).

Il s'agit plutôt de collecter une information qui réponde à quelques critères permettant de travailler précisément sur l'efficacité des apprentissages : une information qui soit à la fois « fine », non agrégée en « moyennes » et suffisamment objectivée, par des épreuves non totalement laissées à la liberté, voire à la subjectivité, des enseignants.

L'entreprise est complexe mais, si les modes d'évaluation (en classe, aux examens, notamment) ne sont pas revus, la réforme perd en crédibilité et il y a peu de chances qu'elle produise moins d'échec : il est même à craindre qu'elle en produise davantage puisque l'évaluation traditionnelle, tournée vers la mémorisation, les savoirs déclaratifs et l'encyclopédisme, sera, au fur et à mesure de la mise en place de la réforme, de plus en plus éloignée de ce que les élèves auront appris.

## *Les changements institutionnels et sociaux*

### *Les changements structurels*

Au niveau structurel, le changement le plus significatif produit par la réforme curriculaire par l'APC dans les cinq pays de l'étude est la réduction de la durée du cursus primaire au Gabon, de 6 à 5 ans, depuis la rentrée scolaire 2005-2006. Ce changement est d'autant important qu'il s'appuie sur un allègement des nouveaux programmes (suppression des contenus redondants) et l'allongement du temps d'apprentissage qui passe de 25 à 30 semaines. De telles modifications ont des implications multiples, notamment en ce qui concerne la gestion des

parcours scolaires, l'effectif d'enseignants, les ressources matérielles d'enseignement-apprentissage, les dépenses de fonctionnement et d'investissement.

***Les changements organisationnels***

Au plan organisationnel, apparaissent deux cas de figure concernant le pilotage de la réforme : la mise en place de nouvelles structures ou la responsabilisation d'une structure existante. Ces deux cas de figure ne sont pas mutuellement exclusifs. En effet, les nouvelles structures mises en place sont généralement rattachées à une structure existante. Les rapports ne font pas état des effets de ces changements d'ordre organisationnel de façon explicite. Au Gabon, la responsabilisation de l'Institut pédagogique national (IPN) a fait émerger une expertise nationale, capable de piloter la réforme.

En Tunisie, les directeurs d'école ont également identifié le renforcement de l'équipe-école comme un changement majeur à ce niveau, en lien avec l'application de l'APC : « *les enseignants s'entraident, collaborent, le directeur est davantage consulté dans son rôle pédagogique, et le lien parents école est renforcé. Ces changements seraient attribuables à la mise sur pied de projets scolaires et à l'évaluation trimestrielle obligatoire qui force les acteurs à se consulter.* » (Rapport Tunisie, p. 38)

***L'impact social***

La fréquentation scolaire et les rapports entre l'école et la communauté sont les deux critères retenus pour apprécier l'impact social des réformes curriculaires dans cette étude. Les rapports contiennent très peu de données sur le premier critère. En effet, la baisse sensible du taux d'abandon en Tunisie et le taux de présence « assez bon » des élèves et des enseignants en classe au Gabon sont les seuls indices de l'impact des réformes sur la fréquentation scolaire. L'on a un peu plus d'information sur les rapports entre l'école et la communauté. La situation est variable d'un pays à l'autre. Au Cameroun, le constat est que « *les parents ne sont jamais informés des évolutions de la pédagogie*. » Ainsi, la grande majorité « *n'a jamais entendu parler de l'APC* » (Rapport Cameroun, p. 59). En Tunisie, les niveaux d'implication des parents dans la vie scolaire ne sont pas plus manifestes qu'avant sauf dans certaines écoles urbaines. Il en va de même de l'implication des ONG et des partenaires économiques. Au Gabon, l'école s'ouvre sur le milieu. Saluée par les parents, cette ouverture est rendue

possible par l'utilisation de situations de la vie quotidienne par les enseignants et la sensibilisation à l'environnement dans les nouveaux curricula. Les parents d'élèves maliens sont plus critiques à l'égard de la réforme : ils n'adhèrent pas, au moins dans un premier temps, à l'APC, par méconnaissance ou manque d'informations. Ils ne comprennent pas le changement et confondent PC (pédagogie de la convergence) et APC, ce qui atteste de l'absence d'une stratégie de communication (Rapport Mali, p. 57).

***L'organisation des pouvoirs***

Au niveau de l'organisation des pouvoirs, plusieurs points éclairent la compréhension des changements institutionnels dus à la réforme curriculaire :

- **La gouvernance** : La mise en place de la réforme curriculaire par APC a entraîné en quelques cas des modifications dans l'organigramme institutionnel pour piloter ladite réforme : autant il apparaît en effet souhaitable qu'une structure soit chargée de faire la synthèse entre toutes les parties impliquées dans la mise en place de la réforme, comme ce fut le cas au Sénégal, autant il est délicat de mettre en place une nouvelle structure qui n'est en charge que d'une partie du dossier sans avoir autorité sur les autres, comme ce fut le cas au Mali ou au Cameroun (sous le nom de CONAP), ou sans modifier explicitement les responsabilités des structures préexistantes, telles que l'inspection générale. On arrive en effet, dans de tels cas, à des oppositions entre services dont l'effet est plus souvent contreproductif qu'émulateur. La question est de savoir aussi jusqu'où se fait l'intégration des services à la structure de coordination : il apparaît que la réforme par APC ne renvoie pas seulement à l'éducation de base. L'enseignement secondaire et l'éducation informelle sont associés, de même que les structures chargées de la formation des maîtres.

  Le fait que, dans certains pays, il s'agisse de ministères différents ne dispense pas de se poser la question de la mise en œuvre de la réforme par APC à tous les niveaux et de la prendre en charge au plan gouvernemental, sous la bannière du ministre chargé de l'éducation de base.
- **L'expertise locale** : la réforme par APC a été, dans certains cas, comme au Sénégal, l'occasion de donner tout son poids à l'expertise locale, de manière très bénéfique. Parfois, comme au Mali, l'expertise développée lors de la conception de la réforme a

été victime des luttes entre les services et n'a pas pu soutenir la réforme dans sa phase de mise en œuvre.

- **La réforme comme occasion de développer plus de collaboration entre les maîtres dans les écoles,** par le biais notamment de conseils d'écoles (Gabon) ou d'établissements (Tunisie)**.** C'est une perspective intéressante, si l'on n'en reste pas là. En effet, l'argumentaire habituel consistant à défendre l'idée que l'échelon de régulation du système éducatif le plus important doit tendre à devenir l'école de base ou le groupe d'écoles de base a d'autant plus de sens que l'APC s'appuie sur la notion de contextualisation, et donc dispense des enseignements dont les objectifs sont clairs aux yeux de la communauté. C'est aussi l'école qui réalise en partie les évaluations formatives, aussi bien que bilan, voire les évaluations certificatives. Une réflexion sur l'établissement scolaire (l'école ou le groupe d'écoles de base) et son rôle dans la mise au point collective des curricula d'une part, des évaluations des élèves d'autre part, et dans la propre autoévaluation de son efficacité à partir des acquis des élèves serait à construire.

***Le dialogue politique***

Au niveau du dialogue politique, le cas du Sénégal ne semble pas une exception : le dialogue politique a manqué autour de la définition des compétences retenues dans l'APC. En dehors de professionnels de l'éducation et d'experts de ce domaine, il n'y a pas eu de concertation nationale suffisante sur la mise en place et la déclinaison de l'APC.

***La structuration des systèmes***

Au niveau de la structuration des systèmes, un certain nombre d'évolutions ont été simultanées dans certains pays, sans qu'on puisse les attribuer directement à la réforme par APC. La restructuration du système éducatif gabonais est sans doute le meilleur exemple d'une volonté de tirer les conséquences de la mise en place de l'APC, avec :

- La remise en cause du schéma traditionnel des scolarités : réduction de la durée d'ensemble ;
- La définition de nouveaux niveaux de certifications à partir des OTI définis dans le cadre de l'APC et prise en compte des OTI du primaire pour l'admission au collège ;

- La définition d'une nouvelle année scolaire faisant se succéder 5 semaines de classe et une semaine dite d'intégration consacrée en principe à l'évaluation (formative notamment).
- En ce qui concerne les réformes entreprises dans l'organisation des savoirs scolaires, le Mali a explicitement abandonné la référence aux disciplines dans la définition des prescriptions scolaires, leur préférant une répartition en 5 domaines selon une autre structuration des savoirs. C'est en même temps un moyen et une conséquence de la réforme curriculaire par APC.
- Une dernière problématique est celle de la mobilisation extrême des systèmes de formation continue des cadres pour la mise en œuvre de la réforme APC, pour des résultats bien faibles, et ce aux dépens d'autres programmes de formation visant par exemple le renforcement disciplinaire. Dans un contexte de contraintes budgétaires fortes, la question de l'efficacité de la formation continue est essentielle.

On le voit, les réformes par APC ont modifié les systèmes éducatifs, à tous les niveaux et à travers tous leurs acteurs. La question reste entière de savoir s'ils en ont été déstabilisés et si cet impact est considéré comme positif ou non.

# SYNTHESE ET RECOMMANDATIONS

## *Les processus des réformes à la lumière des critères de pertinence et de cohérence*

Dans quelle mesure l'APC constitue-t-elle une réponse appropriée aux problèmes ou besoins ayant motivé son choix par les pays participant à la présente étude ? Le dispositif de mise en œuvre de la réforme dans chacun des pays est-il adéquat ? Les moyens/ressources prévus étaient-ils appropriés, suffisants et disponibles au moment voulu ?

### Quelle pertinence de l'APC ?

La presque totalité des pays africains a hérité d'un système éducatif issu de la colonisation, sélectif, non adapté aux réalités socio-économiques et peu étendu à la population d'âge scolaire. Plusieurs solutions parmi lesquelles la ruralisation croissante de l'enseignement primaire et la professionnalisation de l'enseignement secondaire ont été proposées, avec un succès généralement limité. L'approche par les compétences ne répondait pas directement à ces problématiques mais elle a séduit plus d'un pays africain confronté à un échec scolaire massif, rendu d'autant plus insupportable qu'il était mis en évidence par des enquêtes statistiques comparatives internationales.

En effet, l'approche par les compétences vise à faire acquérir aux élèves des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés, finalisés et contextualisés, produisant des individus capables de s'insérer dans les sociétés actuelles d'un monde dit moderne. Parmi les innovations pédagogiques adoptées par les pays africains, l'APC est apparue et apparaît encore comme une approche susceptible de contribuer non seulement à améliorer l'efficacité de l'enseignement et l'équité (notamment grâce à l'accent mis sur la remédiation, à la question du sens des apprentissages pour l'élève et au ciblage des niveaux taxonomiques supérieurs telles que la résolution de problèmes et la mobilisation divergente des acquis) mais aussi à adapter le contenu scolaire aux réalités contextuelles du monde (contextualisation). Cette approche est perçue comme pouvant contribuer à la réduction des abandons scolaires dans

l'enseignement de base. Pour toutes ces raisons, de manière générale, la pertinence de l'APC sur le plan conceptuel est rarement mise en cause : elle semble le remède miracle susceptible de mettre fin aux maux des systèmes scolaires africains et de résoudre dans un court laps de temps ce qui est vécu comme un décalage par rapport aux pays de l'OCDE.

Ceci est valable pour les cinq pays de la présente étude. Au Cameroun, les États généraux de l'éducation de 1995 ont retenu trois axes principaux de réforme du système éducatif en réponse au diagnostic posé, parmi lesquels la réduction des taux de redoublement (très élevés dans le système francophone) et l'adaptation des programmes et des outils pédagogiques aux réalités du pays. Dans ce contexte, l'APC est apparue comme une approche pertinente pour *« passer d'une conception élitiste à une conception égalitariste de l'éducation. »* (Rapport Cameroun, p. 64) Au Gabon, des taux de redoublement et de déperdition préoccupants et le retour de l'analphabétisme des enfants sortant prématurément du système sont les principaux éléments déclencheurs de la réflexion et des actions[36] ayant conduit au choix de l'APC pour en augmenter l'efficacité interne et externe.

Au Mali, la pertinence de l'APC est illustrée par les propos suivants : « *Les populations ne comprenaient plus où on allait. Des paysans disent : les enfants ont fait des études et n'ont rien à la sortie. L'état doit transformer l'Ecole et faire en sorte qu'elle apporte des débouchés pour ceux qui font des études ; et pour ceux qui n'ont pas terminé leur cursus primaire, on constate qu'ils ne sont pas capables de lire une lettre ou de faire des opérations. »* (Rapport Mali, p. 32) Dans ce contexte, le curriculum axé sur les compétences « *s'inscrit dans le processus de transformation véritable du système éducatif en visant la qualité, [et] a tout son sens dans le prolongement de l'innovation qui l'avait précédé, la […] Pédagogie Convergente qui avait déjà donné toute sa place à l'apprentissage, aux comportements actifs des élèves, aux méthodes actives et introduit l'enseignement des [et en] langues maternelles en concomitance avec le français*. » (ibid, p. 91)

Au Sénégal, la réforme par l'APC tire sa pertinence du fait que ses objectifs s'articulent aux orientations du programme de développement de l'éducation et de la formation (PDEF) et de la stratégie de réduction de la pauvreté. Cette réforme est ainsi jugée « *opportune, actuelle et en phase avec les besoins nationaux et particulièrement avec la demande sociale d'éducation.*

36 *Cf*. notamment le plan de lutte contre le redoublement 2000-2001.

» (Rapport Sénégal, p. 56)

En Tunisie, la réforme par l'APC trouve son origine dans la faiblesse des acquis scolaires révélée par une évaluation en 1992 et confirmée plus tard par d'autres évaluations et comparaisons internationales. À cela s'ajoutent l'ampleur du phénomène d'abandon scolaire et la réduction de l'espérance de vie scolaire. L'imputation de ces échecs à la surcharge des programmes, au caractère élitiste des pratiques pédagogiques et à la forte sélectivité du système d'évaluation est venue justifier l'introduction d'un changement de paradigme curriculaire[37].

La pertinence de l'APC, incontestable conceptuellement aux yeux de ces pays, est plurielle. Pour certains, elle permet d'acquérir des apprentissages pratiques et d'accroître la qualité de l'enseignement ; pour d'autres, elle garantit une meilleure intégration des apprenants dans la société et dans la vie active, elle facilite l'insertion des diplômés dans la vie active et le développement de la société et du pays grâce à l'articulation avec les besoins de la société des nouveaux savoirs enseignés à l'école et traduits en termes de compétences. Pour d'autres encore, elle apparaît comme une approche pédagogique pertinente en réponse aux nouveaux défis de l'éducation pour tous, en passant d'une conception élitiste à une conception égalitaire de l'éducation.

L'unanimité des témoignages exprimant la croyance en sa pertinence constitue une condition nécessaire mais non suffisante à la mise en œuvre de toute réforme. La question du contexte et des conditions réelles de fonctionnement des systèmes éducatifs concernés ne semble pas posée par rapport à la pertinence de la réforme. On peut dès lors s'interroger sur la qualité de l'analyse préalable de faisabilité de ces réformes : par rapport à quelle analyse des conditions réelles de fonctionnement des systèmes éducatifs locaux a été défini le bien-fondé du choix de l'APC comme réforme curriculaire ? La question de la pertinence de la réforme APC ne semble pas avoir été clairement posée. Tout se passe comme si le choix de l'APC relevait plus d'une conviction intellectuelle et théorique que de l'analyse de la pertinence de la réforme par rapport à un contexte précis et des objectifs définis.

37 Dans ce dernier cas, cependant, il faut signaler que certaines voix remettent en cause des aspects de la réforme liés à l'évaluation (la remédiation, l'exploitation de l'erreur et le passage automatique précisément).

## Cohérence des réformes par l'APC

On peut classer en deux groupes les incohérences repérées dans l'étude : celles liées aux conditions matérielles de fonctionnement de l'école et celles liées au processus même de mise en œuvre (actions, mécanismes et structures).

Les incohérences relatives aux conditions matérielles se déclinent en deux points :

- L'APC place l'élève au centre de son apprentissage (production, remédiation personnalisée…). Or, dans la plupart des pays concernés, les classes sont pléthoriques et difficiles à gérer par des enseignants en moyenne très peu qualifiés. Il n'est pas rare de voir des classes de plus de 60 élèves, animées par un enseignant communautaire dont le seul bagage de formation soit son expérience propre d'élève…
- La mise en œuvre de l'APC implique de produire différents supports pédagogiques parmi lesquels les manuels scolaires, les guides du maître et les cahiers annuels de situations de l'élève. Dans des pays dont les moyens sont modiques, où les lignes budgétaires sont plus qu'approximatives et sans que soient souvent établies des priorités financières, la fréquente non disponibilité de ces supports met la réforme en difficulté. C'est le cas au Mali où, depuis la mise à l'essai, aucun manuel n'a été édité, ni diffusé (Rapport Mali, p. 54). Et quand ces outils pédagogiques sont réalisés, leur distribution est tardive et en quantité insuffisante. Seule la Tunisie semble échapper à une telle situation.

Quant aux incohérences liées au processus, les plus nombreuses, elles sont multiples :

- L'absence d'une stratégie de communication ou sa défaillance entraînent une faible implication des communautés dans les réformes dans la plupart des pays de l'étude.
- La formation trop brève donnée aux enseignants, plus courte que celle dont bénéficient leurs formateurs, révèle une disproportion incompréhensible face au rôle clé que l'enseignant joue dans la réussite de la réforme, qui plus est lorsqu'il s'agit de l'APC.
- La prise en compte de l'APC uniquement pour la formation continue des enseignants en service et non pour la formation initiale des élèves instituteurs, qui, en tant que novices, ont tendance à moins résister au changement, fait que les jeunes enseignants

continuent à être formés à la pédagogie par objectifs et sont démunis lorsqu'ils sont affectés dans des écoles appliquant l'APC.

- L'absence ou l'insuffisance du suivi et de l'accompagnement des enseignants sur le terrain au cours de la généralisation de l'APC, qui seuls pourraient compenser le peu de maîtrise des enseignants en poste.
- L'absence d'un dispositif/organe de pilotage, de coordination et de suivi de la réforme clairement identifié, en particulier au Cameroun où la grande majorité des actions relatives aux réformes curriculaires, parmi lesquelles l'APC, sont menées de façon indépendante les unes des autres. Chaque bailleur gère ses propres projets en coordination avec un ou des points focaux du ministère de l'éducation. Cette situation entre en contradiction avec les logiques des stratégies sectorielles d'éducation visant précisément à renforcer les synergies entre les différents acteurs internationaux et les cadres institutionnels nationaux (Rapport Cameroun, p. 66).
- En lien avec ce qui précède, la mise en œuvre de réformes curriculaires concomitantes et non articulées entre elles entraîne des divergences d'interprétation et devient source de confusion. Il peut aussi s'agir d'un recours à des formateurs issus de différents courants de l'APC principalement belges et canadiens.
- Une mise en œuvre de l'APC fort peu systémique. Il existe une coupure entre le primaire où l'APC peut avoir été généralisée et les curricula de l'enseignement secondaire non revus en conséquence.
- Une implantation qui va du haut vers le bas pour résoudre les problèmes de la base (top down), sans s'appuyer directement sur les praticiens et leurs difficultés : l'APC ne fait que se greffer et elle peut même augmenter les problèmes.

## *Les changements à la lumière des critères d'efficacité et d'efficience*

Il est difficile de juger si les changements amenés par l'APC ont été efficaces, car l'efficacité a été très peu mesurée dans son ensemble. On décèle une relative imperméabilité vis-à-vis de sa mesure, comme si la question importait peu.

L'interrogation sur l'efficacité, c'est-à-dire sur la capacité d'un système à atteindre des

objectifs déterminés, est pourtant consubstantielle à toute réforme puisque précisément toute réforme d'un champ de l'action publique s'effectue afin de produire des résultats escomptés. S'agissant de la réforme curriculaire par l'approche par compétences, l'objectif est d'améliorer la qualité d'un système scolaire à partir d'un certain nombre de changements dans la façon dont les élèves apprennent ainsi que dans les objectifs mêmes de leurs apprentissages. Dans le cas du présent audit, il est flagrant que, ni pour les autorités publiques, ni pour les acteurs de base, ni pour les bailleurs de fonds, la problématique de l'efficacité n'a été importante : cette préoccupation est absente aussi bien de la méthodologie initiale de mise en place de la réforme que des actions d'accompagnement ou des préoccupations exprimées par les acteurs ou les responsables. L'efficacité reste donc à l'état de question, aucun des pays n'ayant pris à bras le corps cette dimension, comme s'il était évident que cette réforme était « naturellement » efficace dans les contextes donnés… Pourtant, les quelques résultats disponibles ou obtenus par les études en termes d'acquis des élèves sont préoccupants. L'interrogation sur l'efficience met en rapport le résultat d'une action ou d'une réforme avec les ressources, notamment financières engagées pour l'atteindre.

S'agissant de l'efficience de la réforme APC, la question est encore plus délicate, puisque les cas étudiés ne fournissent ni numérateur (le « résultat », ce qui vient d'être dit à propos de l'efficacité), ni dénominateur, puisque les coûts sont méconnus et peu analysés aussi bien en termes de différence entre coûts d'investissements (démarrage d'une réforme) et coûts de fonctionnement ordinaires, une fois la réforme mise en place qu'en termes de circuits de financement (inscription des financements dans quels budgets ?).

En d'autres termes, les pays ont fourni peu d'éléments permettant aux enquêteurs de se faire une idée précise de l'efficacité et de l'efficience de la réforme APC, ce qui, en soi, constitue une grave question… Mais, connaît-on un pays qui, soumis à une réforme de cette importance, ait fourni des résultats clairs et utilisables ?

## Des obstacles dans la mesure de l'efficacité en éducation

La première mesure pour s'approcher d'une connaissance de l'efficacité est de dépasser les réticences des acteurs pour en faire un outil de la réforme et de l'amélioration de la qualité. A ce manque d'intérêt correspondent des explications classiques, en aucun cas des justifications

définitives :

- Il est fréquent que les systèmes éducatifs soient réticents à s'interroger sur leur propre efficacité, pour différents motifs dont beaucoup tiennent à la réticence même des professionnels de l'enseignement à ce que leur activité soit jugée à partir de données dont ils estiment qu'en général elles ne prennent pas en compte la diversité des réalités pédagogiques ;
- Les personnels peuvent exprimer la crainte que la mesure de l'efficacité soit la première étape de nouveaux modes d'évaluation individuelle, de rémunération et de promotion, voire d'évaluation des écoles pouvant aller jusqu'à des décisions drastiques de fermeture des établissements les moins efficaces ;
- Les responsables des systèmes eux-mêmes ne sont pas toujours en recherche d'une mise à jour de l'efficacité des politiques : la mise en évidence éventuelle d'une faible efficacité peut leur poser des problèmes, par exemple lors d'échéances électorales. Les habitudes de financements sur projets par des bailleurs de fonds peuvent à cet égard être déresponsabilisantes : le bailleur n'ose pas aborder la question de l'efficacité par crainte aussi bien d'être accusé d'ingérence par les autorités nationales que de mauvaise gestion par ses actionnaires, et les autorités nationales, de leur côté, considèrent que la question se réduit à celle de l'efficience de fonds qu'elles n'ont pas décidé d'engager et qui ne dépendent pas d'elles.
- Il existe de toute évidence une question des modalités et du coût de la mesure de l'efficacité : pour que cette mesure ait quelque intérêt, elle devra se faire dans le temps, en installant des séries homogènes, ce qui est coûteux et doit se prévoir et être maîtrisé ;
- Une dernière explication est celle de la difficulté intellectuelle et méthodologique à le faire : que va-t-on appeler « résultats » de la réforme ? Peut-on facilement passer des objectifs proclamés de la réforme à des « résultats » pertinents ? Comment va-t-on interpréter ces résultats ? Quelle importance dans cette interprétation va-t-on donner aux conditions externes des apprentissages, aux différents facteurs ?

L'objectif de mesure de l'efficacité et de son suivi passe par au moins trois conditions préalables qui ne semblent pas avoir été réunies dans la mise en œuvre des réformes par APC dans les pays étudiés :

- Une inscription de la réforme (partielle) dans un système (éducatif d'ensemble, et

même social) qui ne produise pas aussitôt des anticorps contrevenant à l'efficacité de la réforme ;

- Une définition claire et pertinente des données permettant de lire des « résultats », organisés en fonction des différents niveaux où la question de l'efficacité peut être posée : niveaux de l'établissement, de la communauté, de la région, de l'Etat, et susceptibles d'être comparés d'une année sur l'autre pour le suivi dans le temps et d'être comparés aux résultats internationaux ;
- Une élaboration de systèmes d'information et d'évaluation adaptés, incluant leur financement.

### La fragmentation : un handicap rédhibitoire en direction de l'efficacité

L'étude auprès des cinq pays fait apparaître des difficultés communes en raison desquelles la capacité des pays à atteindre les objectifs de la réforme apparaît faible :

- Instauration d'une réforme curriculaire au niveau de l'enseignement de base, essentiellement primaire, sans changement du référentiel des études ultérieures, et notamment secondaires, entraînant une fracture des systèmes susceptible de générer de l'échec scolaire pour les élèves ou bien de séparer du reste du système une école de base « au rabais », pratiquant l'APC.
- Risque particulier que la réforme par APC soit mise en place de façon fragmentaire au sein même de l'école de base, sans modification des programmes, ni des modalités d'évaluation des élèves, ni du sort réservé aux résultats de ces évaluations (décisions de redoublement, par exemple), ni, à plus forte raison, des évaluations certificatives débouchant sur la diplomation de la population ; là aussi, la fragmentation restreint les chances d'efficacité de la réforme.

Il est patent que, parmi les éléments qui font défaut à la mise en place de la réforme, figure régulièrement tout ce qui concerne la réflexion, la clarification et l'innovation en matière de production de résultats en lien avec la recherche. Il s'agit là de handicaps au développement de toute réforme.

## *Forces et faiblesses dans la mise en œuvre des réformes par APC*

Les réformes curriculaires par APC ont été implantées dans les pays d'Afrique à partir des années 1980. Ces pays ne sont pas les seuls à avoir été concernés par cette approche : les pays développés s'y sont intéressés de manière interne, souvent parce que des chercheurs ou des responsables politiques du pays avaient le sentiment que c'était une façon de répondre aux formes d'apprentissage des jeunes, et que l'idée de compétence, se substituant à l'idée de savoir, allait déjouer l'encyclopédisme dont l'école semblait menacée et, par sa proximité avec l'idée de performance, allait rendre plus pragmatiques les attentes de l'école.

Ce qui s'est passé en Afrique est pourtant quelque peu différent car cette réforme n'y émerge pas de l'intérieur du pays : elle naît d'un appel à l'extérieur, dans une sorte de demande souvent confuse des pays. L'offre s'est ainsi faite plus claire que la demande. Il y a eu comme un décalage entre une demande diffuse d'amélioration du système éducatif face à des engagements de massification et d'égalité et une réponse technique, apparemment précise et claire, adossée aux dernières orientations prônées par des chercheurs en éducation des pays de l'OCDE.

L'arrivée de cette réforme fait suite, comme nous l'avons vu plus haut, à la prise de conscience de l'échec actuel de l'école. Celle-ci se base souvent sur des éléments dispersés comme l'importance des redoublements, l'évasion scolaire, l'inégalité de genre, le manque de formation des enseignants et la faiblesse des acquis des élèves évalués par des épreuves nationales ou internationales de qualité très hétérogène. Cette volonté de changement s'acte la plupart du temps dans des Etats Généraux qui marquent la phase de démarrage de cette réforme.

Que s'est-il passé ensuite ? Quelles sont les forces et les faiblesses de ces réformes en Afrique ?

Il est parfois difficile de distinguer forces et faiblesses dans le sens où une force peut être en même temps une faiblesse ou bien une faiblesse peut se transformer en force ou levier d'appui, dans l'utilisation qu'on en fait. C'est pourquoi il nous faut ici les mettre en perspective.

### Les forces

On peut les situer à plusieurs niveaux :

- La définition même de ce qu'est l'approche par **compétences**. Le fait qu'il n'existe pas une unique conception de l'approche par compétences autorise de nombreuses traductions, des interprétations et des contextualisations diverses. Ce qui est parfois vu comme un obstacle peut se révéler une force dans la mesure où les acteurs peuvent s'emparer d'une approche et la reconstruire en fonction de leur manière jusque là de fonctionner, de leurs *habitus*, de leur culture et de leur langue.

  Les taux de redoublement, notamment, nécessitaient une réforme et la réponse promue par la réflexion sur les compétences, promue par des formateurs ayant un label universitaire et de surcroît occidentaux (on pourrait même ajouter qu'on peut y voir la soumission à une hégémonie par ailleurs refusée dans d'autres domaines), arrivait au bon moment.
- La centration sur **l'activité de l'élève**, en matière de pédagogie, la subordination[38] des contenus au profit du développement de compétences vues comme des savoir agir, l'évaluation plus formative, les activités de remédiation, le statut de l'erreur de l'élève, enseignant orienté vers la médiation, etc. Les textes officiels des pays révèlent une conformité avec ces vues et montrent une fidélité à ces théories. Certains évoquent même le courant socioconstructiviste ou constructiviste. Autrement dit, il y a bien une appropriation discursive de ces courants par les officiels.
- Cette réforme est conçue par les responsables à partir d'**un rejet de la pédagogie par objectifs** plutôt comportementaliste, mais rejet ne veut pas dire abandon, comme on l'a observé avec les résurgences de la PPO dans les classes.
- Cette réforme a été révélatrice des enjeux de pouvoir au sein du système et a été accompagnée de restructuration des systèmes éducatifs. Le fait que des structures nouvelles aient été créées pour accompagner les nouvelles modalités est une avancée, sans doute à nuancer dans ses **modes de gouvernance**. On peut aussi constater tout le travail conduit en matière de formation, de production de manuels et d'outils pédagogiques, d'émergence de nouveaux référents (les IPN).
- Dans la plupart des pays, il est prévu des phasages de généralisation de la réforme, avec une **planification** qui peut concerner soit des niveaux (année 1 de la réforme,

38 Lorsque nous disons subordination des savoirs, nous voulons exprimer l'idée que, si les savoirs sont considérés comme des moyens indispensables, voire incontournables, ils n'en constituent pas la fin du processus d'apprentissage. Cette fin renvoie plutôt à un agir réfléchi, critique, autonome qui s'actualise en situation complexe.

première année du scolaire, etc.), soit des régions (année 1 telle région, etc.).

### Les faiblesses

Les faiblesses apparaissent plus nombreuses. L'APC est une pédagogie complexe et exigeante qui révèle souvent les dysfonctionnements scolaires et est indifférente à l'évolution structurelle de l'école dans ces pays, en dépit de son attention aux contextes.
L'étude a permis de distinguer différents niveaux de fragilisation du système :

- **Sur le plan structurel** : Il est toujours délicat de mettre en place une réforme et les difficultés propres à certains pays ont été parfois décuplées, tout simplement parce que les forces évoquées plus haut, autour d'orientations pédagogiques nouvelles émanant de pays développés, sont des faiblesses une fois appliquées à des pays qui ne sont pas équipés politiquement, culturellement, scientifiquement, socialement et institutionnellement pour les accueillir. Les difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs s'accentuent encore par manque de soutien.

  De plus, cette réforme arrive après bien d'autres réformes comme un mille-feuilles où se succèdent des réformes qui n'ont jamais pris le temps de voir si les précédentes étaient installées ni si elles avaient été évaluées. Souvent, elles présentent des proximités, y compris dans leur sigle (par exemple, APC et pédagogie convergente au Mali ou NAP, nouvelle approche pédagogique, basée sur le développement de la pensée inférentielle, etc.). Les autorités n'ont pas suffisamment pris soin d'amener les enseignants à bien saisir la distinction entre les réformes : le déficit de formation et d'accompagnement en est largement responsable.

  Certains éléments structurels du système éducatif ne permettent pas d'accueillir cette réforme venue d'ailleurs, « clés en mains ». Cela peut tenir à la structure des pouvoirs qui ne sont pas prêts à prendre en charge tous les effets de la réforme de type APC, provoquant des difficultés dans la prise de décision, voire des conflits entre entités pouvant aller jusqu'au blocage du processus. Un autre problème structurel est celui des effectifs pléthoriques des classes. Il semble très difficile de mettre en application une pédagogie centrée sur l'apprenant dans des classes de plus de 50 élèves. Le développement de l'enseignement en milieu rural est un autre élément important dont l'impact va s'accroître ces prochaines années. Les enseignants disponibles dans ces

zones sont souvent peu ou pas qualifiés et ont un statut précaire (maîtres payés par la communauté). Ils doivent enseigner dans des classes comprenant plusieurs niveaux et reçoivent peu ou pas de soutien des structures déconcentrées des ministères de l'éducation. Un dernier problème structurel est le faible niveau des enseignants en langues d'enseignement, problème crucial dans des pays qui ont une grande diversité de langues, comme le Mali avec ses 13 langues.

On note, parfois, chez les responsables politiques, une dénégation de l'extériorité de cette réforme ; mais les enseignants n'en ont pas la même appréhension et sont volontiers critiques, même s'ils la trouvent intéressante, à titre conceptuel.

- **Sur le plan pédagogique** : si les textes officiels restent fidèles aux orientations de l'APC, l'application de la réforme au sein des écoles est plus problématique. Ce n'est pas en décrétant le changement que la réforme s'applique au niveau local, par osmose naturelle. Le niveau local improvise, selon ses propres représentations et intérêts, et la coïncidence avec l'esprit de la réforme devient aléatoire.

  On peut aussi s'interroger sur l'inapplicabilité de la réforme APC dans l'état où elle est importée et dans les contextes où on décide de l'appliquer. En effet, sa complexité, son exigence théorique sont très éloignées des conditions concrètes de mise en œuvre (effectifs, compétences des acteurs, dispositifs de soutien professionnel) des systèmes éducatifs concernés. Il aurait peut-être été nécessaire de modifier les exigences de l'APC et de penser le passage progressif d'une pédagogie par objectifs à une pédagogie APC. De fait, les observations faites par les experts montrent une très grande confusion de la part des enseignants entre travail de groupe et autonomie des élèves, entre objectifs d'intégration et pédagogie par objectifs, entre savoirs et compétences, etc.

  On retrouve dans les classes un mélange allègre de pratiques plus ou moins affirmées. L'enseignant se sent non seulement démuni par le fait qu'il n'a pas toujours à sa disposition des manuels et des supports mais aussi parce que cette nouvelle pratique nécessite un grand investissement en temps et est contraignante, car elle renvoie à une autre logique que celle de la transmission. On ne saurait trop souligner l'inadéquation entre l'APC et le modèle de l'évaluation sommative.

  Les habitudes anciennes ne disparaissent pas du jour au lendemain et celles prises avec la PPO qui ne « voit qu'une seule tête » dans la classe se reproduit ici dans une

application stricto sensu de la même progression pour tous les élèves, selon un même rythme. Les orientations pédagogiques sont importées de l'extérieur et les contenus des activités sont parfois même directement inspirés de manuels canadiens ou européens. Une telle situation entraîne beaucoup de confusion et une déviation dans la compréhension de ce que peut être une compétence, envisagée comme juxtaposition entre les savoirs, les savoir faire et les savoir être.

- **Sur le plan de la formation des personnels**. Si les personnels de haut niveau ont bénéficié de formations conséquentes, plus on descend dans la hiérarchie et plus la formation est diffuse voire inexistante. Les enquêtes menées montrent qu'un nombre important d'enseignants n'a reçu aucune formation, d'autres n'ont reçu qu'une formation si lapidaire qu'ils n'ont compris qu'une infime partie des enjeux pédagogiques de la réforme.

  De plus, le processus descendant de la formation (formations en cascades), outre qu'il renforce ces pouvoirs hiérarchiques (entre celui qui sait, qui distille ses savoirs savants et celui qui les ignore) offre une traduction déformée voire fantaisiste des principes de la réforme. Ajoutons qu'il n'y a pas d'isomorphisme entre ce que les enseignants devraient installer dans leur classe (coopération entre élèves dans les apprentissages, développement d'un esprit critique…) et la manière dont est pensée et donnée la formation (top-down), de même en ce qui concerne l'évaluation de la formation (toujours externe). De plus, l'accompagnement local est pauvre, faute de formation des conseillers ou des directeurs d'école. Comment un enseignant peut-il s'y retrouver ?

  Dernier point problématique : la formation initiale ne semble pas du tout concernée par la réforme et continue à être mise en œuvre selon les paradigmes précédant la réforme. Cette coupure radicale est patente dans les différents pays étudiés et menace la pérennité de la réforme.

- **Sur le plan de la méthodologie.** La méthodologie d'implantation de cette réforme suit une démarche descendante et prescriptive, allant de la théorie (concepts et principes de l'APC) à la pratique (formulation des compétences, élaboration des situations d'apprentissages et d'évaluation, définition des critères d'évaluation et d'indicateurs…) et ne part pas des pratiques des enseignants pour les faire évoluer, en

se fondant sur des processus réflexifs fondés sur l'agir enseignant lui-même. Elle rend donc difficile voire improbable une appropriation par les acteurs de terrain.

- **Sur le plan de l'évaluation de la réforme**. Cette réforme a les mêmes défauts que ceux rencontrés dans la majorité des pays, quels qu'ils soient, lors de la mise en place d'une réforme. Une fois celle-ci considérée comme faite, elle est absoute de toute évaluation et de toute étude d'impact. Or, la liste des fondements proclamés de l'APC fait apparaître un ensemble d'objectifs qui devraient avoir un effet direct en termes d'acquis des élèves : objectif d'équité (éducation pour tous), objectif de développement national avec l'acquisition de compétences, la stimulation de la créativité, du sens de la responsabilité et de l'autonomie, objectif de renforcement de l'identité nationale avec l'utilisation des langues nationales et le développement de valeurs de tolérance et de solidarité, objectif de restaurer un rapport nouveau de confiance entre l'école et la communauté : on s'attendrait à ce que chacun des objectifs désignés par les responsables politiques comme liés à l'APC fournisse une description d'attendus en termes d'acquis des élèves.

  Or, la réforme curriculaire par APC n'a pas, jusqu'ici, fait émerger de façon incontestable des progrès dans les acquis des élèves. Il semblerait que l'étape consistant à passer de grands objectifs politiques à leur déclinaison en termes de « ce qu'on doit viser comme compétences et connaissances chez les élèves » et « ce qu'on peut attendre d'eux » ait été la plupart du temps omise ou minorée. C'est un des défauts majeurs de cette réforme : ne pas avoir défini ce qui était attendu des élèves et être restée muette sur les objectifs des apprentissages.

  Cependant, tous les chercheurs ne partagent pas le même avis sur la fixation anticipée des objectifs, et ne retiennent que des **situations** d'apprentissage[39]. On ne peut cependant pas dire qu'il n'y a pas eu des tentatives éparses, parfois menées par des parties prenantes des enjeux de cette réforme (nous voulons dire ceux qui la mettaient en place, acteurs parfois externes aux pays). Ces évaluations ont essentiellement contribué à développer des opinions favorables pour continuer la transformation. Si un espoir de progrès relatif aux acquis des élèves est apparu au cours de diverses phases

39 Par exemple, Jonnaert, chercheur québecois, affirme, avec l'équipe de recherche composée autour de l'Observatoire des réformes (ORé), que les objectifs peuvent, selon certaines conditions, constituer des obstacles au développement de la réforme ! Mais, quelle que soit la qualité de la situation, si elle n'est pas portée par des intentions d'apprentissages explicites, devra-t-on croire au miracle ?

d'expérimentation, ce progrès n'a jamais été confirmé en vraie grandeur.

Par ailleurs, si les compétences prescrites ont été identifiées, elles l'ont été sans concertation avec ceux qui avaient à concevoir les épreuves nationales d'évaluation. Les épreuves certificatives continuent à évaluer selon d'anciens principes, or on sait combien les épreuves nationales guident plus les enseignants que les prescriptions d'une réforme, quelle que soit la qualité de leur formulation.

**Sur le plan social**. Les parents et partenaires de l'école n'ont quasiment aucune idée de cette réforme, si bien que certains y sont totalement opposés tandis que d'autres l'acceptent selon les représentations qu'ils ont pu s'en faire par un bouche à oreille spontané. D'une part, aucun support, que ce soit par des journaux, des communiqués de presse, des réunions, des rassemblements ou des interventions télévisées, n'a été pensé et mis en place. Il existe un hiatus profond entre les prescriptions officielles et les représentations des différents acteurs, dans le système et en dehors. La viabilité des réformes s'en trouve d'autant fragilisée. D'autre part, la contextualisation dont il est question pour les apprentissages n'est souvent pas comprise au niveau du pays : aucune réflexion n'a d'ailleurs été menée sur ce qu'est la contextualisation culturelle et sociale. Au Cameroun, les parents souhaitent que leur enfant sorte du milieu dans lequel il est (aussi bien sur le plan linguistique que culturel), alors que la réforme rabat cette demande sur une réponse très locale. Il importe donc de tenir compte de l'ambiguïté de la contextualisation prônée par cette réforme.

Le devenir de ces réformes apparaît donc incertain.

Toute mise en place de réforme s'appuie sur un ensemble d'éléments indispensables et qui ne peuvent être dissociés. Par exemple, à quoi servirait une bonne ventilation des moyens pédagogiques sans, conjointement, l'installation d'une formation initiale et continue pertinente ? De même, une formation aussi adaptée soit-elle perdrait de son utilité sans supports pédagogiques. Et nous pourrions ainsi continuer.

Une des difficultés des réformes curriculaires par APC est qu'elles impliquent une vision systémique, en cohérence et non en mosaïque, à travers un pilotage hiérarchique unique et cohérent, en collaboration, du plus haut de la hiérarchie à la base, permettant une adaptation du système depuis la formation initiale et continue jusqu'à l'évaluation, une structuration cohérente des niveaux d'enseignement (la mise en place de l'APC au primaire doit amener à réfléchir sur la transition vers le secondaire), et une attention au problème linguistique fort

peu considéré dans certains pays.

Par ailleurs, les études pays démontrent clairement que les réformes APC n'ont pas été réellement mises en place puisque, la plupart du temps, les enseignants n'ont pas changé leur façon d'enseigner par manque de formation ou de matériel pédagogique adéquat, en particulier les manuels scolaires.

La pérennisation de ces réformes dépend donc de la possibilité ou non, à partir d'une représentation cohérente de la réforme, d'intervenir de façon segmentée sur certains aspects essentiels du fonctionnement de l'école, afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Le constat fait dans les cinq études menées est que cette viabilité est, à l'heure actuelle, loin d'être garantie, pour des raisons multiples qui ne tiennent pas toutes à la qualité des conditions de leur mise en œuvre.

## *Recommandations pour la mise en œuvre de réformes par APC*

Le groupe d'experts de cette étude considère que, malgré toutes les difficultés constatées, on ne peut arrêter ces expériences de réforme curriculaire, même s'il faut les revisiter. Il faut reprendre les objectifs de la réforme dans la perspective de lutte contre l'échec scolaire en tenant ensemble, de manière systémique, les critères indispensables à l'installation de toute réforme. L'esprit à l'origine des réformes visait une diminution des redoublements, une réduction des inégalités sociales par l'école, un plus grand intérêt des élèves pour la chose scolaire, et une plus grande proximité entre le monde scolaire et ses programmes et le monde du travail et ses exigences. Ces intentions doivent être maintenues.

Une conscience s'est faite jour, dans les différents pays étudiés, de la difficulté à penser le mouvement au-delà du seul lendemain. Cette prise de conscience peut être facilitatrice des évolutions à accompagner dans un proche avenir.

Enfin, le choix de la continuité tient aussi au fait que les enseignants et les élèves ne peuvent être manipulés au gré de foucades ou de fantaisies, qu'elles viennent des autorités de leur pays ou d'organismes étrangers sans se rebeller, se décourager et cesser de croire au prochain leurre qui leur serait proposé ! Il en va du respect des acteurs de l'éducation et des élèves.

L'APC est une approche curriculaire exigeante, complexe et qui n'a pas toujours été couronnée de succès, même dans les pays développés comme le Canada. Si elle n'y a pas été abandonnée, elle a été atténuée ou sensiblement aménagée. Les défis sont encore plus grands voire insurmontables dans des pays où les conditions minimales ne sont pas remplies (non maîtrise de la pédagogie par objectifs pour faire acquérir les prérequis des compétences aux élèves, classes pléthoriques, parents peu ou mal informés, question des langues locales pas ou partiellement résolue, etc.).

Pour que cette approche ait des chances de réussite dans de tels contextes, plusieurs actions sont indispensables :

- **Agir au niveau des enseignants** en combinant plusieurs paradigmes de formation et d'accompagnement de proximité des enseignants : la formation directe des enseignants et non pas seulement celle des formateurs, la mutualisation (apprentissage avec les pairs), la mise en réseau des ressources APC par la création de communautés d'apprentissage partageant les réussites et les réflexions (situations d'apprentissages ou d'évaluation, méthodes de remédiation avérées, etc.), le recours aux technologies de l'information et de la communication autant que faire se peut, la mise en œuvre d'un dispositif de formation initiale des enseignants fondé sur les compétences professionnelles du métier à acquérir, y compris en APC, assurer une formation continue des enseignants en exercice et un accompagnement des débutants dans le métier d'enseignant.

  Enfin, pour que ces processus de formation et d'accompagnement aient une chance d'être efficaces, un isomorphisme devrait exister entre les pratiques suggérées dans les classes et la mise en place de la réforme à tous les niveaux (gouvernance, production d'aides pédagogiques, formations…) dans le but de créer une culture du changement. Comment demander aux enseignants de faire exister des situations d'apprentissage coopératives ou développant l'esprit critique, de rendre possible des procédures d'auto-évaluation, si ces mêmes idées ne prévalent pas au niveau de la formation, de l'accompagnement de la réforme par les corps intermédiaires et des prises de décision au Ministère ? Les changements pédagogiques espérés dans les classes nécessitent des changements au niveau des fonctionnements du système.

- **Agir au niveau de l'établissement** : renforcer les capacités des directeurs d'école dans leur rôle de coordonnateur d'une « Communauté d'apprentissage » autour de

projets pédagogiques et éducatifs d'école rendant possible et visible l'obtention de moyens disponibles à l'interne ou à mobiliser à l'extérieur ; définir le niveau établissement comme un des acteurs clés de l'accompagnement, de la contextualisation de l'offre pédagogique, de l'évaluation et de la communication interne et externe, pivot essentiel de l'appropriation de la réforme par tous les acteurs.

- **Améliorer le pilotage de la réforme** : définir clairement les responsabilités dans le pilotage de la réforme et leur coordination autour d'une structure unique, privilégier l'approche sectorielle par rapport à l'approche par projets pour garantir la cohérence de la mise en œuvre de l'APC, prendre de la distance avec les fluctuations des divers financements d'organismes étrangers et d'ONG, améliorer les conditions préalables à sa mise en œuvre (implication des enseignants et valorisation de leur travail, maîtrise par les enseignants de la pédagogie par compétences…) avant de chercher à généraliser l'APC à quelque niveau que ce soit du système éducatif, planifier les étapes de la réforme et structurer le lien entre les cycles scolaires. En matière éducative, les réformes curriculaires nécessitent une vision systémique des actions à conduire (non pas en pensant les manuels d'un côté, les formations de l'autre, la place d'un IPN dans un troisième, etc.). Nous avons le sentiment que la mosaïque constituée par les diverses parties du puzzle qu'est l'approche par compétences n'est pas lisible. Le côte à côte peut tendre au face à face faute de liens entre les différents acteurs de la réforme et parce qu'on a le sentiment que la réforme est l'occasion pour certains de développer de nouvelles baronnies. Évidemment, il y a là une question de pilotage du changement dans un système hiérarchique, de gouvernance dans un système plus coopératif.

- **Agir au niveau de la mesure des résultats** pour l'amélioration de la situation : les pays étudiés, à ressources limitées et s'engageant vers des réformes d'autant plus audacieuses que les performances de l'école sont mauvaises, sont encore plus invités à se saisir de la question de l'efficacité et de la mesure de son évolution car :

- il s'agit d'un instrument indispensable de maîtrise de la réforme pour ses concepteurs ;
- il s'agit d'un outil de responsabilisation des acteurs de terrain, auxquels des objectifs d'activité peuvent ainsi être fixés et situer leur action dans des ensembles plus vastes ;
- elle permet aussi de suivre la question de l'équité de l'école, face aux différents

groupes qui constituent la population (genres, groupes sociaux, ethniques, etc.) et aux différentes régions ;

- il s'agit enfin d'un outil d'échange avec la population, aussi bien avec les parents d'élèves, pour leur donner confiance en l'école, qu'avec les citoyens, en tant que contribuables et titulaires d'un droit de vote.

Les outils développés pour la mesure de l'efficacité doivent permettre de les organiser en fonction des différents niveaux (établissement, communauté, région, Etat), de situer les résultats nationaux par rapport à d'autres références internationales et de tenir ces séries disponibles d'une année sur l'autre pour permettre le suivi des évolutions dans le temps. Il est donc capital que le financement des réformes prenne en compte le coût de mise en place de ces services.

Par ailleurs, il ne sert à rien de consacrer des moyens à élaborer des indicateurs pertinents de l'efficacité si l'on ne s'en sert pas pour améliorer la qualité des écoles et des systèmes. Dégager des objectifs graduels dans un processus national d'implantation de la réforme qui ne peut être de l'ordre du tout ou rien faciliterait le pilotage du changement en permettant de mesurer les progrès ou non et de définir les réajustements nécessaires. Il s'agit par là aussi de développer une expertise interne et de mettre en œuvre une recherche-développement utile au système éducatif dans son ensemble.

## *Recommandations pour l'analyse des demandes de financement en appui aux réformes*

A la lumière des analyses et des conclusions apportées dans ce rapport final, il est possible de proposer aux bailleurs de fonds une grille d'indicateurs dont la fonction est double :

- Analyser la demande écrite de financement d'une action à mener dans l'éducation de base.
- Préparer les questions à poser au demandeur (autorités ministérielles concernées) en complément de l'analyse écrite de la demande.

Ils espèrent ainsi voir leurs engagements financiers satisfaire davantage aux critères de pertinence, de cohérence, d'efficacité, d'efficience, d'impact, de viabilité, critères permettant

d'apprécier l'implantation d'une réforme et contribuer ainsi à une éducation de qualité pour tous (Dakar 2000).

## Les caractéristiques des indicateurs

La proposition faite ci-dessous obéit aux caractéristiques suivantes :

- Les indicateurs sont formulés sous forme de questions susceptibles…
  - … dans un premier temps, d'interroger la demande écrite pour y repérer les réponses apportées par le demandeur à chacune d'elles ;
  - … dans un second temps, d'être adressées au demandeur suite à l'analyse de la demande écrite et au constat de l'absence de réponse à certaines d'entre elles et à la nécessité de formuler les questions sous une forme plus opérationnelle en liaison avec l'objet ou selon le contexte de la demande.
- Les questions n'attendent pas des réponses fermées univoques, mais des réponses qui correspondent à une vision reposant sur des fondements clairement explicités
  - Le(s) sens et les enjeux (aux plans politique, social, institutionnel, stratégique, pédagogique, épistémologique) liés à la demande, sans oublier les attentes et jeux de pouvoir présents chez différentes catégories d'acteurs internes et externes (notamment les experts sollicités et le bailleur concerné par la demande) ;
  - La profondeur de la prise de conscience de la complexité du contexte dans lequel s'inscrit la demande, car celle-ci implique des transformations sur les autres dimensions du système éducatif et suppose certains changements de pratiques ancrées culturellement ou institutionnellement chez les acteurs aux différents niveaux du système éducatif ;
  - La profondeur de la prise de conscience (et la volonté d'en tenir compte) que, non seulement la demande implique de préciser les coûts pour satisfaire celle-ci, mais génère indirectement (1) des coûts à d'autres niveaux pour obtenir les effets escomptés, (2) des coûts récurrents pour assurer la viabilité de ce qui a été mis en place ;
  - La cohérence de la planification articulant de façon suffisamment précise les intentions traduites opérationnellement en activités et effets attendus, leur

organisation dans un calendrier et échéancier cohérents et réalistes, les moments privilégiés d'évaluation et de régulation sur la base de dispositifs et d'outils cohérents avec les intentions et permettant d'identifier les effets indirects produits ;

- La nécessité d'un pilotage stratégique et technique clairement officialisé et disposant des ressources nécessaires, dont la fonction est de conduire les activités de communication, de suivi, d'évaluation diagnostique, de régulation et de certification, de telle sorte que, tout au long du processus, des décisions appropriées puissent être prises sur des bases valides ;
- La prise en compte de la viabilité du projet ou du programme au-delà de sa mise en œuvre à l'aide du financement demandé : conséquences non seulement en termes de financement mais aussi d'expertise et d'assistance technique, du rôle de la formation initiale et continue, des nouvelles actions prioritaires à entreprendre, du rôle que les technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient jouer (comme la communication plus rapide, la mise en réseaux, des banques de ressources…).

La grille d'évaluation des demandes adressées peut se présenter sous deux formats possibles selon les préférences de l'utilisateur.

Un premier format consiste en un tableau divisé en 4 colonnes :

- Dans la première, sont inscrits les indicateurs exprimés sous forme soit de questions à poser aux textes écrits formulant la demande, soit de questions à poser en complément aux autorités ministérielles ayant adressé la demande (entretiens à envisager, documents complémentaires à solliciter) ; les indicateurs sont regroupés par catégorie (ou critère) ; dans chaque catégorie, des indicateurs complémentaires sont susceptibles d'être ajoutés par le bailleur en fonction du type de demande et du contexte.
- Dans la seconde, sont consignés les fondements sous-jacents aux critères, c'est-à-dire pourquoi ces questions sont importantes, quels sont les concepts qui les fondent, en quoi le présent rapport apporte des justifications.
- La troisième est vierge au départ ; le bailleur y consignera sous une forme synthétique : (a) les éléments les plus importants dans la demande écrite ; (b) les

éléments absents, et cependant essentiels, qui feront l'objet de questions aux demandeurs.

- La quatrième colonne est également à remplir par le bailleur suite aux démarches complémentaires effectuées auprès des autorités ou instances concernées ; ici encore, le bailleur y consignera deux types d'éléments : (a) les éléments complémentaires importants, présents dans les réponses apportées suite aux entretiens ou documents complémentaires fournis ; (b) les éléments encore absents et qui constituent des aspects à garder en tête en cas d'acceptation de la demande (important pour le pilotage).

Un second format de la grille d'évaluation peut éventuellement être préféré, dans la mesure où il se présente directement sous la forme linéaire d'un rapport écrit d'évaluation. Il comporte autant de sections que de grandes catégories ou critères. Chaque section comporte un titre (l'énoncé de la catégorie de questions) puis les éléments suivants :

- Les indicateurs sous forme de questions,
- Les raisons des indicateurs,
- Les résultats de la première analyse, distinguant :
  - … les éléments présents,
  - … les éléments absents,
- Les résultats de la seconde analyse, distinguant :
  - … les éléments complémentaires présents,
  - … les éléments encore absents.

L'ensemble de ces sections peut être directement suivi d'une conclusion qui précise les décisions prises.

### La grille proposée

Dans les paragraphes qui suivent, est présentée une série d'indicateurs regroupés par grande catégorie ou critère, de même que les contenus de ceux-ci. Ces derniers se réfèrent aux conclusions de ce rapport. Il va de soi qu'il est impossible de faire une liste exhaustive d'indicateurs, qu'une liste trop longue serait trop lourde à utiliser et qu'il est préférable d'aller à l'essentiel et de laisser au bailleur l'initiative de compléter la liste par d'autres indicateurs

jugés importants compte tenu du type de demande et de contexte. Notons enfin que cette grille mérite des essais de validation empirique avec des bailleurs sur quelques exemples de demandes.

**C1 : La pertinence des intentions**

Les indicateurs

- Comment peut se résumer la demande ?
- Comment la demande se traduit-elle en résultats attendus sur le terrain ?
- Quelles connaissances le demandeur a-t-il de son système éducatif ?
- Existe-t-il des rapports d'évaluation sur lesquels fonder la demande ?
- Qu'est-ce qui a poussé le demandeur à faire une telle demande ?
- Qui (personnes ou institutions, internes ou externes) fait « pression » pour que la demande soit adressée et satisfaite ?
- Quels sont les intérêts des personnes ou instances qui appuient la demande ?
- Risquent-ils de rentrer en conflit ?
- L'intérêt des élèves et celui des enseignants sont-ils pris en compte dans la demande ?
- … (indicateurs complémentaires éventuels)

Les raisons de ces indicateurs

Se poser la question de la pertinence, c'est se poser la question « Est-ce que je ne me trompe pas … » de demande, de besoins à satisfaire, de valeurs sous-jacentes, d'enjeux politiques, sociaux, éducatifs, épistémologiques, etc. ? Derrière une demande peuvent se cacher des attentes bien différentes selon les acteurs, comme le montre le rapport : positionnement des personnes ou de certaines instances en lien avec les autres ; attrait des per diem ; attrait pour une mode pédagogique ; pressions externes de bailleurs de fonds, de bureaux d'expertise, etc. La pertinence suppose que l'on n'oublie pas que l'élève est la norme ultime des actions (quelle est la plus-value pour lui ?) et que ce sont les acteurs de terrain qui auront à implanter au quotidien les actions à mener pour obtenir une plus-value chez leurs élèves.

**C2 La conscience des implications sur les différents niveaux et dimensions du système éducatif**

Les indicateurs

- Quelles sont les dimensions explicitement touchées par la demande

(conception, communication, production d'outils didactiques, formation, pilotage, accompagnement, évaluation, etc.) ?

- Quelles sont les implications à prévoir pour d'autres dimensions que celles mentionnées par la demande ?
- Quels sont les niveaux (central, régional, local ; et pour chaque niveau, l'instance ou les instances concernées) impliqués explicitement par la demande ?
- Quelles sont les implications à prévoir pour d'autres niveaux que ceux mentionnés par la demande ?
- L'absence de prise en considération de certaines dimensions ou niveaux risque-t-elle à terme de nuire gravement à l'efficacité du projet (non atteinte des résultats attendus) ?

Les raisons des indicateurs :

Se poser la question des implications à différents niveaux du système, c'est adopter une démarche systémique : toute action sur un élément du système à des répercussions sur les autres, voire sur le système dans sa globalité. Le rapport mentionne de nombreux exemples d'impacts qui n'ont pas été ou trop peu pris en considération par les pays, comme par exemple : la formation initiale continue à former dans une approche différente de celle prescrite dans la réforme curriculaire ; les examens et concours nationaux conçoivent des épreuves incohérentes avec la réforme ; le niveau des établissements est négligé ; l'accompagnement de la réforme sur le terrain a été oublié, etc.

**C3 La cohérence des actions mentionnées dans la demande**

Les indicateurs :

- L'esprit et le sens de la réforme envisagée et des actions prévues sont-ils ou seront-ils compris de la même façon par les différents acteurs concernés (à tous les niveaux et dans les différentes instances) ou, au contraire, faut-il craindre des déperditions/déformations du sens ?
- Les actions envisagées sont-elles isomorphes (même contenu et même format) entre les différents niveaux et instances concernés par la demande ?
- Quelles sont les garanties données afin que les actions conduites par les différentes instances ne soient pas simplement juxtaposées, mais concertées et

coordonnées ?

- La planification des actions dans le temps est-elle cohérente ?
- Les actions envisagées sont-elles conçues de telle façon qu'elles permettent de transformer dans le sens attendu les pratiques des acteurs de terrain ?
- … (indicateurs complémentaires éventuels).

Les raisons des indicateurs :

Dans les systèmes éducatifs, il existe toujours des résistances au changement, quelle que soit sa pertinence. On assiste aussi fréquemment à des réinterprétations et des détournements du sens donné initialement au changement, en fonction des cultures inculquées par les réformes précédentes ou des avantages que l'on peut en retirer. Le présent rapport signale quelques exemples : assimilation abusive de l'APC au seul travail en groupe ; confusion entre l'APC et d'autres réformes en cours (au Mali, par exemple) ; compréhension du concept de situation-problème réduite aux seules situations utilitaristes de la vie courante ; limitation de l'apprentissage de la mobilisation des ressources à la semaine d'intégration, etc. Notons que la cohérence et la cohésion sont intimement liées tant au niveau vertical qu'horizontal et supposent le respect de certaines « métarègles » comme celles de répétition, de progression, de non-contradiction, de relation et de complétude globale.

**C4 L'utilisation efficiente présumée des ressources financières, matérielles et logistiques (coûts)**

Les indicateurs :

- Les ressources financières, matérielles et logistiques ont-elles été mentionnées de façon suffisamment précise par dimension concernée (conception, communication, production d'outils didactiques, formation, pilotage, accompagnement, évaluation, etc.) ?
- Une distinction a-t-elle été faite entre les coûts non récurrents (liés à l'implantation des nouvelles actions) et les coûts récurrents (frais à assumer au-delà de la phase de mise en place) ?
- Quelles sont les sources de financement envisagées ou à envisager (bailleur à qui on adresse cette demande, budget national, autres bailleurs) ?
- Le demandeur (autorités nationales) témoigne-t-il de son engagement à travers

les ressources qu'il est prêt à consacrer aux actions envisagées ?

- L'allocation des ressources pourra-t-elle être débloquée en temps voulu et de façon cohérente entre les différentes sources ?
- Quels sont « les risques d'évaporation » des ressources pour des usages personnels ou institutionnels non en rapport avec les actions envisagées et les résultats à obtenir ? Et quelles sont les précautions prises contre les dérives possibles ?
- En dernier ressort, quelle est la proportion des ressources consacrée aux actions locales ?
- … (indicateurs complémentaires éventuels).

Les raisons des indicateurs :

Dans les systèmes éducatifs africains étudiés, il a été difficile d'avoir une idée claire des différentes sources de financement, des multiples formes de coûts et de l'utilisation des ressources financières, matérielles et logistiques mobilisées pour les actions entreprises. Bien plus, le rapport et d'autres études citées mettent en évidence l'importance des budgets consacrés aux per diem, qui entretiennent une certaine culture de la corruption et ont pour conséquence de réduire à une part infime les ressources consacrées aux actions locales. Or, le rapport montre que l'efficacité des actions envisagées dépend principalement des changements de pratiques réalisés sur le terrain. Maximiser les ressources réellement affectées et utilisées pour les actions de terrain est donc une priorité de l'analyse des demandes de financement.

**C5 L'exploitation du potentiel de ressources humaines**

Les indicateurs :

- Pour chacune des dimensions envisagées dans le projet et à chaque niveau du système éducatif, peut-on tabler sur des instances et des personnes prêtes à s'engager réellement dans les actions envisagées ou susceptibles de l'être ?
- Pour chacune des dimensions envisagées dans le projet et à chaque niveau du système éducatif, connaît-on le degré d'expertise nationale avérée des instances et personnes à impliquer dans les actions envisagées ?
- Quelle est la part d'expertise nationale complémentaire à former pour la réussite des actions ?
- Cette formation complémentaire peut-elle être assurée par des experts

nationaux ou faut-il envisager une assistance technique internationale ?

- Qu'est-ce qui est envisagé pour ne pas créer une dépendance inadéquate et inefficiente à terme par rapport à l'expertise externe ?
- … (indicateurs complémentaires éventuels).

Les raisons des indicateurs :

La finalité recherchée à moyen ou long terme est de voir le système éducatif fonctionner efficacement de façon suffisamment autonome. Le rapport montre qu'il existe des expertises nationales (en Tunisie, par exemple) ou que l'assistance technique a pu générer des expertises nationales auxquelles d'autres pays recourent (le cas du Gabon ou du Sénégal, par exemple). Le rapport montre aussi les dangers d'une trop grande dépendance vis-à-vis de l'expertise extérieure et les méfaits de l'intervention non concertée d'expertises externes juxtaposées ou successives. Le rapport montre également que l'efficacité des actions repose en grande partie sur l'engagement constant d'instances et de responsables définis qui portent le projet.

**C6 L'existence d'une structure institutionnelle et opérationnelle de pilotage efficace**

Les indicateurs :

- Est-il prévu de mettre en place un comité de pilotage stratégique de pilotage au niveau national ?
- Est-il prévu, à chacun des autres niveaux concernés (régional et local), un comité opérationnel ?
- Ces comités sont-ils ou seront-ils composés des personnes qui, par leur position statutaire, leur compétence ou leur autorité morale, sont les mieux à même de piloter proactivement les actions envisagées et ont ou auront l'appui des autorités au plus haut niveau ?
- Ces comités pourront-ils s'appuyer sur un groupe technique restreint qui prépare leurs réunions en leur fournissant les informations nécessaires à la prise de décision ?
- Une stratégie de communication à la fois horizontale (entre les instances d'un même niveau) et verticale (entre les différentes niveaux et cela, non seulement du national au local, mais aussi du local au national) a-t-elle été prévue ?
- Ne faut-il pas prévoir des outils de communication qui permettent une

communication plus rapide et efficace (notamment par l'utilisation des TIC) ?

- … (indicateurs complémentaires éventuels).

Les raisons des indicateurs :

L'existence d'une structure institutionnelle et opérationnelle de pilotage est une des recommandations fortes du présent rapport. Sans une telle structure, au niveau national et aux niveaux opérationnels des actions à mener, il y a un risque de manque de cohérence, de dérives et d'une absence d'implantation réelle sur le terrain. Le rapport montre aussi que l'amélioration de la vitesse et de l'efficacité de la communication (dans les deux sens) est un souci majeur. Ce n'est pas seulement vrai pour la diffusion des prescriptions et des outils pédagogiques, mais aussi pour la façon dont les prescriptions sont comprises par les acteurs de terrain, la façon d'utiliser les outils diffusés, les besoins de formation et d'accompagnement, les échanges d'expériences, etc.

**C7 La viabilité**

Les indicateurs :

- La demande a-t-elle prévu comment les actions seront prolongées lorsque le financement du projet arrivera à terme ?
- A-t-elle prévu les financements récurrents impliqués par le prolongement des actions entreprises ?
- A-t-elle prévu les changements institutionnels requis par la mise en place des actions à entreprendre ?
- Peut-on assurer que dans les différentes instances concernées et aux différents niveaux l'expertise acquise et requise restera en place le temps nécessaire à une relève ?
- Les actions menées toucheront-elles suffisamment les pratiques des acteurs locaux ?
- La demande de financement a-t-elle envisagé une évaluation des résultats des actions ?
- … (indicateurs complémentaires éventuels).

Les raisons des indicateurs :

Le développement de tout système éducatif s'inscrit dans la durée. La comparaison des évaluations nationales montre que ce sont les pays qui ont

inscrit leurs actions dans la durée et ont eu le souci du local qui ont obtenu les meilleurs résultats. L'expérience montre aussi que les bailleurs de fonds rentabilisent davantage leur investissement lorsqu'ils inscrivent leur appui dans la durée, par des investissements coordonnés et non juxtaposés, ce qui leur permet de prendre appui sur des personnes dont ils ont pu apprécier l'engagement, l'expertise et la fiabilité.

Ces sept critères fondamentaux ne sont évidemment pas indépendants et exhaustifs. Comme nous l'avons dit au départ, l'utilisation de la grille se fait au moins en deux temps : pour l'analyse initiale de la demande écrite ; pour une analyse complémentaire, suite aux sollicitations (entretiens, documents complémentaires). On peut envisager différentes manières de synthétiser les résultats de l'analyse au premier et au second temps. On peut imaginer facilement, par exemple, que chaque critère soit l'objet d'une appréciation synthétique à trois modalités : critère non rempli (-) ; critère susceptible d'être respecté suffisamment (+/-) ; critère suffisamment respecté (+). Cette dernière appréciation pourrait éventuellement être l'objet d'une distinction entre un critère suffisamment respecté mais requérant un suivi (+ !) et un critère pour lequel on a suffisamment de garantie (+).
On peut consigner le fruit des appréciations dans un tableau synthétique :

| **CRITERES** | Après la 1° analyse | Après la 2° analyse |
|---|---|---|
| C1 Pertinence | | |
| C2 Implications | | |
| C3 Cohérences | | |
| C4 Efficience présumée des ressources | | |
| C5 Ressources humaines (expertise) | | |
| C6 Pilotage institutionnel et opérationnel | | |
| C7 Viabilité | | |

Idéalement, une demande de financement serait acceptée lorsque 7 synthèses positives seraient consignées dans la dernière colonne ; ce cas de figure est rare. En fonction de l'expérience acquise, le bailleur peut se fixer des règles pour prendre sa décision finale. Cette grille doit évidemment faire l'objet d'une expérimentation ; elle présente l'avantage de fournir

une première base qui tient compte des conclusions et recommandations de ce rapport général.

# OUVERTURES

## *« Lignes de force » et « questions transversales »*

Ce chapitre constitue un pas de côté, permettant une lecture transversale de l'étude pour questionner des allant de soi. Il convient de le lire comme une ouverture sur des interrogations nouvelles, comme un prolongement possible aux expertises en l'état.

Cinq questions transversales ont été débattues au sein du Comité scientifique, questions qui traitent des problématiques suivantes interrogeant à la fois l'approche par compétences et le processus de réforme curriculaire :

- Le statut du savoir dans l'APC. L'APC apparaît comme une pédagogie. Quelle conception du savoir s'y loge implicitement ?
- L'APC et le sens. Les enseignants ont souvent semblé rechercher le sens de cette réforme, en l'interrogeant à partir des contraintes de leur pratique. Comment accompagner leur questionnement ?
- L'APC et une lecture anthropologique de son implémentation. L'idée de norme pratique peut-elle être utilisée pour interroger les éventuels décalages entre une pédagogie venue d'Occident et la réalité africaine ?
- Le rôle accordé dans les pays aux experts et à l'expertise. Quelle relation est dévolue à l'expertise externe par rapport à l'officialisation d'une réforme et à sa prise en charge locale ?
- Le mode de management des réformes semble peu ouvert à des pratiques de gouvernance. Peut-on en infléchir le cours, pour quels enjeux ?

**Quelle relation entre compétences visées et savoir impliqué ?**

En approfondissant la notion de compétence telle qu'elle a été vue p. 11-12 de ce rapport, on peut rappeler qu'une tentative de définition scientifique de la compétence a été initiée par l'OCDE entre 1997 et 2001 : le programme DESECO. Il réunissait une équipe

pluridisciplinaire et pluri nationale composée de deux philosophes, M. Canto-Sperber et J.-P. Dupuy, d'un anthropologue, J. Goody, d'une psychologue H. Haste, de deux économistes, F. Levy et R. Murnane et de P. Perrenoud, sociologue de l'éducation. Le rapport final du programme DESECO retient la définition suivante de la compétence : « *Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier*. » On le pressent : la compétence est une hypothèse intellectuelle sur des ressources intellectuelles, sociales, affectives dont la combinaison dynamique permet l'activité. Ainsi la notion de compétence, "*attracteur étrange*" pour G. le Boterf donne-t-elle lieu à des définitions qui se multiplient à l'infini. "*Savoirs en acte*" pour le formateur G. Malglaive. "*Ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau*." Pour M. de Montmollin, psychologue et ergonome. " *Une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations*" pour P. Perrenoud, sociologue et pédagogue. "*Dans l'enseignement, la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes*", pour Wikipedia.

Qu'en retenir ? Au contraire de la performance, action efficiente dans une situation donnée, la compétence est un potentiel d'action efficiente dans un ensemble de situations. Une performance se constate ; une compétence s'infère. Une compétence est donc potentiellement une action réussie et elle n'est incarnée qu'à la condition de donner lieu à une performance constatée.

Les définitions précédentes et beaucoup d'autres conduisent à attribuer quatre attributs à une compétence :

- une compétence est toujours finalisée car elle est indissociable d'une activité ;
- une compétence est apprise, elle n'est pas innée : l'élève devient compétent par construction personnelle et par construction sociale ;
- une compétence combine (et n'est donc pas une simple addition) des savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir ;

- une compétence est abstraite et hypothétique : on ne peut observer directement la compétence réelle (à ne pas confondre avec la compétence prescrite), mais on peut observer ses manifestations, ses conséquences.

Une comparaison avec ce qui est nommé compétence dans les programmes par APC dans plusieurs rapports suscite trois interrogations concernant la réalité même de ce qui est ainsi dénommé, la pédagogie corrélative et la nature du savoir sous-jacent.

***Lorsqu'on parle de compétence, est-ce bien de compétence dont il s'agit ?***

Remarquons d'abord la profusion de compétences dont il est fait état dans les rapports-pays : compétences de base, compétences de champs disciplinaires, compétences de vie, compétences transversales. On évoque aussi la présence d'objectifs : objectifs intermédiaires et objectifs terminaux d'intégration. L'accolement des mots compétence et objectif dans un même curriculum entretient une confusion, sinon une collusion entre l'APC et la pédagogie par objectifs, c'est-à-dire entre deux variétés de modes d'apprentissage[40].

Avec le qualificatif de "significatif" utilisé au Gabon (on a sans doute voulu écrire signifiant), la compétence telle qu'elle est rapportée dans l'APC préjuge qu'elle doit être le plus possible en rapport avec le vécu quotidien des élèves afin de donner du sens aux activités. Rappelons que le sens n'est pas seulement dans l'usage que l'on fait de ce que l'on sait. Le sens de l'institution scolaire et de ce qui est enseigné (deux réalités souvent confondues) ne dépend pas seulement de l'ancrage dans le quotidien de ce qu'on apprend, dans la matérialité d'événements auxquels on se rapporte, il est aussi dans la compréhension de l'origine des savoirs et de la fonction scolaire.

Sans doute doit-on être vigilant dans l'analyse des compétences prescrites pour chaque niveau d'enseignement afin d'en vérifier la nature (on parle parfois de compétences alors qu'il s'agit de connaissances) ainsi que l'homogénéité ou l'hétérogénéité au sein d'une discipline donnée. Il s'agit là de s'intéresser à la chaîne des mécanismes de transposition des compétences (des compétences prescrites aux compétences en actes dans l'enseignement, aux compétences

40 Remarquons encore que les compétences dans l'APC sont fréquemment rapportées à leur caractère "significatif". Un exemple au Gabon :

OII : au terme du CP, l'élève devra pouvoir résoudre des situations-problèmes *significatives* à partir d'un support visuel et/ou oral faisant intervenir la structuration spatio-temporelle, l'addition et la soustraction, dans les limites des nombres entiers de 0 à 20.

CB1 : résoudre des situations problèmes *significatives* faisant intervenir la structuration spatiale, la sériation dans des limites de son niveau (activités préparatoires à la géométrie et à la mesure).

CB2 : résoudre des situations problèmes *significatives* faisant intervenir l'addition, la soustraction, la comparaison, à l'intérieur des nombres de 0 à 20 (activités pré numérique et numérique, opérations).

évaluées et aux compétences acquises).

***L'APC est-elle une pédagogie ? Et alors comment la spécifier ?***

On ne parle pas de "pédagogie par les compétences" comme on parle de "pédagogie par objectifs", de "pédagogie différenciée" ou de "pédagogie de maîtrise", mais d' « approche » – vocable incertain – par les compétences. Ainsi l'approche par compétences ne se revendique pas explicitement comme une méthode pédagogique. Aussi les discours des enseignants recueillis dans les rapports retiennent-ils de l'APC les aspects qu'ils pensent la caractériser, émiettant la vision qu'ils en ont en rabattant l'APC sur les idées de situation-problème, de situations terminales d'intégration et de travail en groupes. Notons la difficulté constatée ici, mais déjà largement relevée, de statuer de manière univoque sur l'APC.

Cet état de fait peut s'expliquer par plusieurs raisons :

- Une méthode pédagogique correspond à un ensemble codifié de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative. On ne note pas de codification univoque de l'APC dans les termes utilisés qui varient énormément. L'APC constitue une réalité polymorphe qui, de surcroît, cohabite avec d'autres pédagogies[41].
- La variété de caractéristiques attribuées à l'APC correspond sans doute à la variété des experts étrangers qui se sont succédé parfois en développant des points de vue différents, sinon contradictoires[42].
- Qui pourrait avoir légitimité pour convenir de ce qu'est et de ce que n'est pas l'APC ?

Il en va ainsi de toutes les pédagogies. Elles essaiment dans les pays, s'y fondent dans des cultures diverses, se concrétisent par différentes aides pédagogiques, en fonction de subsides variés, et cherchent peut-être même à se différencier de ce qui porte le même nom dans un pays voisin.

Pourtant, en deçà de la difficulté à statuer définitivement sur l'APC en tant que méthode pédagogique codifiée, diverses caractéristiques semblent en donner la mesure, quel que soit le

41 Au Gabon, les outils conceptuels suivants sont en jeu pour préciser ce qu'est l'APC : compétence de base, objectif intermédiaire d'intégration (et non pas compétence intermédiaire), objectif terminal d'intégration, situation problème et situation d'intégration.

Au Cameroun, on parle de pédagogie de l'intégration et "l'APC apparaît comme un contenu secondaire greffé à un contenu principal", la NAP.

Au Mali, il est fait état de la pédagogie convergente et il est question de compétence transversale et de compétence de vie.

42 Au Mali, deux directions du ministère – le CNE et la DNEB – ont été accompagnées pour produire un référentiel de compétences, d'abord par des experts canadiens puis par ceux du CEPEC. Les approches différentes de ces deux organismes ont conduit à des désaccords au niveau des deux directions maliennes (à moins que ce soit l'inverse), illustrant une divergence d'approche de l'APC entre deux groupes d'experts étrangers. Il semblerait que ce soit principalement trois équipes de formateurs, de France, de Belgique et du Canada, qui se sont partagé les interventions dans les cinq pays étudiés.

pays considéré. Citons l'importance attribuée à des enseignements/apprentissage par situations-problèmes désignées comme significatives[43].

En somme, comme pour statuer sur ce que l'on nomme compétence dans les curricula, il serait utile de codifier l'APC pour les pays qui se réfèrent à ce choix d'enseignement/apprentissage. Évidemment, cela impliquerait de suggérer les étapes qui permettraient de passer d'une pédagogie jusqu'alors normée, frontale et mettant l'accent sur l'enseignement, à une pédagogie plus ouverte, offrant une large marge d'initiatives à l'enseignant intéressé non pas par l'écolier mais par l'apprenant.

Cet éclairage éviterait que tout le monde se retrouve autour du terme APC à partir de consensus contradictoires. Aussi bien ceux qui y voient une poursuite de la pédagogie par objectifs (rabattant l'idée de compétences sur celle d'objectif, installant des épreuves d'évaluation avec une régularité de métronome, sans se rendre forcément attentifs aux occasions de transfert ne correspondant pas qu'aux évaluations terminales) et ceux qui y trouvent une occasion de valoriser le socio-constructivisme qu'ils revendiquent (insistant notamment sur les situations-problèmes, la prise en compte des erreurs des élèves ou l'interdisciplinarité).

En effet, la mise en œuvre de l'APC semble s'être faite sans attention à la rupture introduite, en pensant le changement sans en mesurer les implications et sans proposer des paliers progressifs de mise en œuvre, notamment par rapport aux changements de pratiques pédagogiques requis.

### *La nature du savoir sous-jacent à l'approche par compétences*

Dans l'APC, les contenus enseignés continuent d'appartenir à des champs disciplinaires : les mathématiques, la langue française, l'éveil le plus généralement… Avec l'idée de compétence, une meilleure visibilité des programmes est recherchée[44].

L'APC insiste sur l'idée de compétence mais, quel que soit le pays concerné, on n'observe pas de réflexion épistémologique antérieure à la caractérisation de cette dernière[45].

---

43 Dans le rapport Mali, la réforme curriculaire entend passer d'une pédagogie traditionnelle "transmissive" à une "pédagogie de l'apprentissage", à savoir "une pédagogie centrée sur l'apprenant, sur son vécu et son environnement, une pédagogie différenciée, une pédagogie de groupe, une pédagogie de projets éducatifs, une démarche de résolution de situations-problèmes, des activités et réalisations des élèves à partir de situations de vie".

44 Un exemple serait le tableau proposé dans le rapport Gabon, pour l'enseignement des mathématiques**,** p. 27.

45 Rappelons que **l'épistémologie** est une réflexion critique sur les principes, les méthodes et les conclusions d'une science, et qu'une épistémologie des savoirs scolaires interroge le caractère d'intelligibilité d'une discipline enseignée. Ce n'est pas la même mathématique celle

Dans les rapports, le mot épistémologie n'apparaît à aucun moment et aucune indication ne montre que les compétences choisies se réfèrent à une réflexion épistémologique.

Penser l'enseignement de l'histoire à partir des batailles et des grands hommes ou penser l'histoire à partir de la vie des hommes au quotidien et de la manière dont les événements nationaux ont affecté ou non leurs modes de vie renvoient à deux épistémologies de l'histoire. Penser l'enseignement de la géométrie en montrant que l'on raisonne sur des figures idéales (personne n'a jamais vu et ne verra jamais un cercle ou des parallèles dans la pureté et l'exactitude de leurs définitions), c'est enseigner un autre rapport à la géométrie et à la discipline mathématique qu'expliquer que les parallèles sont comme les rails des chemins de fer ou les cercles comme des ballons. En ne prenant pas le temps d'une réflexion épistémologique sur les disciplines enseignées, on risque d'enseigner des compétences assises sur un savoir vieilli, voire obsolète, et de se perdre dans un émiettement des compétences en perdant de vue la structure des disciplines enseignées. Si l'APC s'implante avec difficulté au niveau de l'enseignement secondaire, c'est notamment parce qu'à ce niveau, approcher une discipline comme un ensemble de compétences ne donne pas aux élèves la compréhension du paradigme disciplinaire que l'on poursuit.

En d'autres termes, si l'APC nécessite une réflexion sur ce qu'on nomme compétence dans les programmes et sur la codification de ce qui en constitue la méthode d'enseignement (les deux dimensions précédemment notées), l'APC implique aussi une réflexion de nature épistémologique à propos des savoirs enseignés, afin que les disciplines ne soient pas obsolètes au niveau de leur paradigme constitutif. Sinon, on penserait moderniser l'enseignement avec l'idée de compétences alors qu'on le ringardiserait sans référence à l'état du savoir actuel.

**Comment l'APC peut-elle aider les acteurs à trouver du sens à leurs actions ?**

Les résultats aux différentes épreuves soumises aux élèves montrent qu'il existe encore (et qu'il existera toujours !) des avancées à faire pour améliorer les résultats des élèves. Deux

---

qui considère le calcul et la géométrie comme un ensemble d'opérations logiques à maîtriser et celle qui fait de la question du sens le cœur de cette matière, mettant l'accent sur l'histoire de ses savoirs, leur variation dans le temps, leur caractère idéalisé. Montrer à l'occasion de la numération, la variation des systèmes d'écriture, leur ancrage dans une socio-histoire, c'est commencer à développer une culture mathématique davantage qu'un enseignement mathématique. Et évidemment on pourrait multiplier les objets mathématiques sur lesquels prolonger cette idée. Ce n'est pas la même visée dans l'apprentissage du français de mettre l'accent préférentiellement sur l'orthographe, la communication ou la littérature. Ce n'est pas la même chose en éveil de présenter la science comme un ensemble de faits ayant valeur de dogme ou de prendre le temps d'en expliciter l'origine. Nombreux (quoique ?) sont les élèves capables de dire que c'est le soleil qui est au centre du système solaire et que la terre tourne autour en tournant sur elle-même. Mais combien ont été enseignés sur les circonstances qui ont conduit à ce résultat et dans quel contexte cela s'est passé. A ne pas le faire, la science risque d'apparaître comme un dogme, une nouvelle théologie.

voies s'offrent alors pour modifier l'existant :

- Un autre management de l'implémentation, plus de formation, des aides pédagogiques parvenant à temps et en nombre aux enseignants et aux élèves, de l'accompagnement de la réforme seraient susceptibles d'améliorer ce que l'on observe. On s'intéresse à l'organisationnel à partir des adultes acteurs.
- Un questionnement de la réforme curriculaire à partir de la question du sens. Ce serait parce que les élèves ne trouvent pas suffisamment de sens dans les pratiques et les contenus de l'APC que s'expliquerait leur faible réussite. Acceptons à titre d'école cette dernière hypothèse pour discuter la manière dont cette question est abordée en filigrane dans les curricula et comment il serait complémentairement possible de la poser.

C'est sans doute parce que les situations problèmes sont significatives (proches de problèmes de vie, du quotidien des élèves) que l'on espère voir les élèves trouver de l'intérêt à ce qui est enseigné. Deux partis pris prévalent :

- Le rapport entre aujourd'hui (situation scolaire dite situation de vie) et aujourd'hui (situations de vie) crée le sens.
- Le rapport entre aujourd'hui (situation scolaire dite situation de vie) et demain (situation potentiellement possible comme situation de vie, notamment quand elle est référée au domaine professionnel) crée le sens.

Dans les deux cas, le sens naîtrait de la familiarité, dont on fait l'hypothèse qu'elle parle davantage aux élèves que des situations excentrées de leur vécu. On ne peut éliminer cette possibilité ; il en est d'autres sur lesquelles ne travaillent pas les curricula. Le sens réside aussi dans l'étrangeté et l'originalité de situations à résoudre[46].

Le sens réside encore dans l'histoire du savoir enseigné afin de montrer aux élèves que ce qui est abordé à l'école est le résultat que nous ont laissé les hommes qui nous ont précédés[47].

Gilles Deleuze, dans *Les logiques du sens*, écrit : « *Et pour moi, je laisserai entendre que*

---

[46] En proposant des situations étrangères au quotidien, où il serait question d'étoiles à acheter ou à vendre, de longueurs de taille de montagne à comparer en pays plat, de gouttes de pluie à compter en pays désertique, on risquerait de retenir une attention fréquemment mobilisée par des situations banales du quotidien …

[47] Connaître les fractions au CM2 est important pour aborder cette entité comme une division non effectuée entre deux entiers relatifs. Mais il est tout aussi important de savoir que cette notion remonte à 1000 ans avant J-C et que ce sont les Egyptiens qui l'ont mise en place pour comparer la surface de leurs champs afin de les retracer après les inondations du Nil. Connaître la numération est fondamental, savoir à quel moment et dans quelles circonstances les premières numérations ont été créées est aussi une occasion de découvrir que l'école est une forme de transmission de l'héritage que nous ont transmis tous les hommes qui nous ont précédés.

*trouver du sens dans une situation, c'est, au-delà du visible, identifier un rapport qui peut m'unir à moi-même et à mes actes, aux autres sans doute, au monde enfin. Et qu'en définitive, le sens que je peux trouver dans une situation est dans le rapport du sujet à ses actes, dans le rapport du sujet au savoir, et dans le rapport du sujet au monde.* »

Nous avons fait allusion au rapport au monde en évoquant l'histoire des savoirs ou leur usage au quotidien. Le rapport aux autres, c'est ce qui se passe lorsqu'on découvre qu'autrui pense différemment de soi et qu'il est possible de s'en enrichir. Cette dimension de socialisation par le savoir, c'est peut-être ce que les enseignants ont trop rapidement retenu en cherchant à faire travailler les élèves en groupe, comme si le sens de l'APC se réduisait à cela. Le rapport à soi, c'est ce qu'on découvre lorsqu'on est invité par l'enseignant à dire ce que ce savoir évoque pour soi, ce qu'il permet de penser maintenant que l'on ne pensait pas jusqu'alors. Au-delà de tous les apprentissages de l'école à travers la découverte des savoirs, on peut avoir comme projet d'aider les élèves à découvrir l'histoire que les hommes qui nous ont précédés nous ont transmise. Poser la question d'une réforme curriculaire, ce n'est pas avancer d'abord une réflexion pédagogique, mais une réflexion épistémologique. L'APC ne peut en faire l'impasse.

**Le changement curriculaire par l'APC à la lumière de la notion de norme pratique ?**

Un consortium de huit centres, laboratoires et instituts de recherche présente comme thème central de recherche "les liens entre le pouvoir et la politique en Afrique". Au sein de ce consortium, deux organismes publient en langue française : le Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDEL) et la division Sociologie, Histoire, Anthropologie des Dynamiques Culturelles (SHADYC) de l'EHESS. Le LASDEL vient d'achever un programme de recherche de grande envergure sur « la corruption quotidienne » en Afrique de l'Ouest, exemple avant-coureur du type de recherche comparative sur les réalités de la gouvernance en Afrique, fondée sur des travaux de terrain. La SHADYC, grâce aux professeurs J.-P. Olivier de Sardan et G. Blundo, vise, entre autres, à promouvoir le changement social comme domaine de recherche en anthropologie.

Le concept de normes pratiques est utilisé par ces auteurs pour tenter de comprendre comment les acteurs publics agissent de façon tout à fait régulée. A travers des enquêtes empiriques, ils cherchent à rendre compte de la complexité, de la variété et de l'ambigüité des comportements des élites politiques et des fonctionnaires en Afrique. Le concept de norme pratique veut

dépasser des termes comme « clientélisme », « néo-patrimonialisme », ou « informel» (trop généraux, fruits d'un regard en extériorité sur les situations observées) pour caractériser l'écart entre les normes officielles de l'Etat et le comportement de ses représentants. Ils cherchent, dans le même temps, à juger des effets positifs de tels ou tels aspects de cette « gouvernance » réelle en termes de croissance économique et de politiques publiques profitables aux pauvres. L'idée de normes pratiques part ainsi des acteurs pour une conceptualisation « enracinée dans le terrain ».

Observant au cours des enquêtes menées dans la plupart des pays, l'importance des per diem pour obtenir la participation des acteurs à la recherche, il est possible de référer ce comportement soit à celui de pays pauvres (mais en Occident, les bakchich existent tout autant), soit à des comportements créés par le colonialisme, soit à des comportements renvoyant à des normes pratiques. Les mêmes remarques valent lorsqu'on observe la difficulté des responsables à disposer de données objectives (alors qu'ils possèdent une formation et souvent des archives qui leur permettraient de répondre aux questions posées notamment dans le domaine économique) ou lorsque ces mêmes responsables refusent un rendu public du rapport pays les concernant, ou à travers les comportements au sein de la ligne hiérarchique. Sont-ce des explications générales "culturo-traditionnalistes" qu'il convient d'appliquer à ces observations ou faut-il, à travers l'idée de normes pratiques, observer ce qu'elles signifient ?

Un prolongement des études-pays serait à envisager afin de mieux comprendre certains fonctionnements observés qui ont pu apparaître comme renvoyant à des spécificités de comportement africains, telles les pratiques d'échange entre enquêteur et enquêté, au sein des administrations du Ministère ou au sein de la chaine hiérarchique. L'association de chercheurs de différentes cultures (sociologie, anthropologie, spécialistes des politiques publiques dans l'administration, pédagogues) serait nécessaire pour une telle recherche et devrait s'appuyer, comme pour l'exemple des per diem, sur des faits observés lors de l'implémentation des réformes.

**Quels rôles pour les experts et leur expertise dans l'APC ?**

Le titre d'expert peut être autoproclamé ou il relève d'une qualité reconnue un jour à un individu ou à un collectif pour une fonction donnée puis étendu, par la rumeur, à l'ensemble de ses/leurs actions. Parfois, le titre d'expert, sur lequel se base la reconnaissance, sert à la

personne pour le reste de son activité professionnelle. La notion d'expertise est discutable et cependant ne peut être mise en question pour deux raisons. Il n'y a pas d'examen, de concours, de diplôme attribuant le titre d'expert en éducation. Il n'existe pas d'expert comme le superviseur en psychanalyse. Le titre de consultant paraît moins discutable que celui d'expert. Cette distinction expert-consultant ne relève pas d'une querelle sémantique, mais recèle un positionnement différent au regard d'une demande qui leur est formulée. L'expert est censé tout savoir et de manière définitive ; donc, on n'est pas tenté de préciser à son égard une demande particulière. Le consultant consulte, donc répond à une demande. Derrière ces distinctions expertise-consultance, se noue le rôle dévolu à celui que nous continuerons à nommer expert. Les responsables des rapports-pays ont fréquemment remarqué combien les pays se déchargeaient de leurs responsabilités sur les experts. Au lieu, dans un pays, d'avoir un responsable de la réforme secondé par un groupe de pilotage stratégique, c'est souvent l'expert étranger qui occupe implicitement, voire explicitement ce rôle de responsable. Le pilote de la réforme ou le groupe de pilotage ne font pas que le consulter sur une décision à prendre. Ils le conduisent souvent à prendre la décision à leur place. Le propos de l'expert est pris pour argent comptant et il devient le véritable pilote de la réforme. Cette responsabilité de l'avancée de la réforme peut convenir à l'expert s'il ne se contente pas d'une fonction de consultant. Elle peut convenir aussi aux responsables lorsque la réforme n'est pas entièrement souhaitée, lorsque la responsabilité du changement n'est pas prise en charge au plus haut niveau, lorsque le pays accepte que coexistent l'APC et d'autres curricula.

Une autre question posée par l'expertise consisterait pour les pays à s'interroger sur les conditions d'existence d'un pool (jamais un seul) de consultants nationaux, de pointer avec précision les nœuds de consultances utiles, voire nécessaires pour l'implémentation d'une réforme curriculaire. Il y a peu parfois de la dépendance à l'assujettissement.

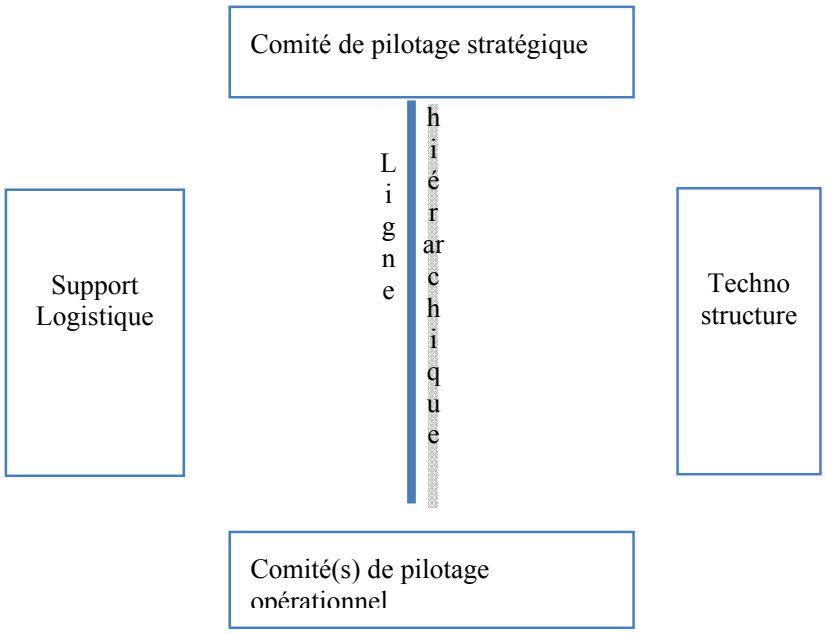
Comment faire exister un pool d'experts/pays est une question à poser à chacun des pays concernés dans le but de diminuer la dépendance vis-à-vis de la consultance externe.

**Le management de la réforme curriculaire par APC et la gouvernance ?**

Le gouvernement renvoie à une vision hiérarchique du pouvoir. Le mot de gouvernance a pu apparaître comme un artifice de langage voire comme une enflure syntaxique. Pourtant, il se distingue du terme de gouvernement relativement au mode de gestion d'un système. Gouvernance, de *gubernare* qui a donné gouvernail, suggère un pouvoir partagé sans exclure

pour autant des formes d'autorité et de régulation. Une question qu'il est possible de se poser à la lecture des rapports-pays concerne les modalités de changement.

Généralement le management conduit à faire exister une cellule de pilotage autour d'un responsable de la réforme par l'APC. Dans le meilleur des cas, on met en place un groupe de pilotage stratégique au plan national et des groupes de pilotage opérationnel à un niveau déconcentré (gouvernorat ou province). On observe peu de conseil scientifique autour du groupe de pilotage stratégique et c'est sans doute dommage, car un tel conseil permettrait un regard en extériorité, non confronté à la ligne hiérarchique pour reprendre les distinctions de Mintzberg que nous schématisons ci-dessous.




La technostructure (administrative et pédagogique) est représentée par les inspecteurs le plus fréquemment s'assurant sur le terrain que les décisions du comité de pilotage opérationnel sont mises en actes. Le support logistique (l'intendance du dispositif) s'assurerait que les manuels arrivent à temps, que les guides du maître n'aient pas de retard…

La ligne hiérarchique entre le comité stratégique et les comités opérationnels existe peu, qui viserait à un double flux, top-down, du comité de pilotage stratégique aux comités de pilotage opérationnels et bottom-up en sens inverse.

S'ouvrir à la gouvernance au-delà de ce schéma du management, c'est favoriser le plus possible les deux flux, bottom-up et top-down, et pas seulement s'appuyer sur un dispositif top-down. La participation des représentants des enseignants, et dans des structures adéquates,

des représentants des parents et des collectivités territoriales serait sans doute utile pour viser une implémentation partagée. Notons que le partage des décisions n'exclut bien évidemment pas la responsabilité ultime confiée aux responsables nommés par le pouvoir politique.

Développer une visée systémique de la réforme, chercher à associer le maximum d'acteurs au changement, en rendant lisibles et transparents les lieux de débat et les lieux de décision, conduiraient à penser le changement en termes de gouvernance plus que de gouvernement.

# ANNEXE 1 – TERMES DE REFERENCE

**Contexte de l'étude**

L'Agence Française de Développement (AFD), la Banque Africaine de Développement (BAD), le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), le MAEE (Ministère des Affaires Etrangères et Européennes), et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) se sont associés pour lancer un projet d'étude sur les processus de réformes curriculaires en éducation de base dans plusieurs pays africains. L'analyse de ces processus, de leurs effets sur les systèmes éducatifs et de leurs résultats, permettra d'aider à la définition et au suivi des politiques d'appui aux réformes que ces organisations mènent dans les pays en voie de développement.

**Les objectifs de l'étude**

Chaque étude pays vise à réaliser un état des lieux des processus de réformes curriculaires en éducation de base dans le pays africains concerné, afin d'aider les responsables des systèmes éducatifs à prendre les mesures les plus pertinentes pour engager et accompagner les réformes et améliorer la qualité de l'enseignement.
L'objectif est d'analyser leur degré de mise en œuvre et leur impact sur l'organisation du système éducatif, sur la formation et la pratique des enseignants et sur l'apprentissage des élèves. Il ne s'agit pas de comparer les différentes approches curriculaires entre elles (curriculum définis en savoirs ou en compétences) ce qui reviendrait à tomber dans le débat d'experts qui ne déboucherait pas sur des conclusions opérationnelles solides. Il s'agit de faire un premier bilan de la mise en œuvre des réformes curriculaires pour identifier les problèmes rencontrés, les résultats positifs et les bonnes pratiques, en tenant compte de l'environnement institutionnel et culturel de différents pays. L'objectif final est de proposer des solutions permettant d'assurer l'application efficace des curricula dans les salles de classe et partant d'améliorer la qualité de l'enseignement.

**La structure de l'étude**

Les analyses qualitatives et quantitatives produites s'intéresseront à quatre dimensions de la réforme curriculaire :

<u>Les facteurs de choix et les objectifs au démarrage de la réforme curriculaire axée sur l'APC</u>

Ce qui a pré existé à l'écriture de la réforme et aux conditions de sa mise en œuvre est ici en cause. Il s'agit de ce qu'on pourrait nommer le temps zéro de la réforme ; le moment de son

initialisation.

Les facteurs de choix de l'APC

Des entretiens, des analyses de documents s'intéresseront aux conditions de mise en œuvre et à la nature des changements espérés lors du démarrage de la réforme curriculaire. Le différentiel entre :

- d'une part, l'état initial reconstitué (1.) et les conditions de la mise en œuvre de la réforme (2.)
- d'autre part, les résultats obtenus (3.)

permettra de cerner les réussites, les leviers, les résistances et les réticences au changement en vue de proposer des solutions pour l'avenir.

Cette première phase de l'étude repose sur un recueil et une analyse de données :

- auprès des personnes et des institutions à l'initiative, d'abord de l'idée de réforme curriculaire, puis du choix de l'APC comme théorie d'une pratique de référence.
  Ministre, haut fonctionnaire du MEN, chercheur, responsable de formation, coopérant, bureau de conseil en éducation… peuvent être impliqués. Mais aussi comment se sont jouées les interactions et les délégations de responsabilités entre ces acteurs ?

- des éléments jugés déterminants pour l'adoption définitive de l'APC.
  S'agit-il de l'air du temps, d'une pression ou d'une vive incitation des bailleurs de fonds, de la volonté de ne pas se mettre en marge des changements curriculaires dans d'autres pays, de l'espoir d'un lien entre APC et développement socio-économique, d'une relation espérée entre APC et formation professionnelle, des résultats à une évaluation internationale…

- du contexte mis en place pour que l'APC corresponde ou non à un projet partagé.
  A-t-il existé par exemple des assises de l'éducation au plan national, un dialogue participatif avec des syndicats enseignants ou des associations ou des acteurs économiques, un groupe de rédaction ou de pilotage de la réforme, une écriture commune des finalités curriculaires…
  Dans le cas d'un projet que l'on n'a pas souhaité faire partager au départ, comment l'initialisation s'est-elle opérée ? (décret…)

Ces études qualitatives rechercheront sous les propos explicites tenus, quels facteurs ont été jugés déterminants pour choisir l'APC (des facteurs idéologiques, économiques, scientifiques, éducatifs, politiques au niveau local..) afin de rendre compte de la culture de changement espéré.

Les objectifs initiaux de la réforme, préalables à sa mise œuvre

Trois intentions seront poursuivies :

- cerner les capacités initiales nationales pour réaliser cette réforme ;
- identifier les modalités de mise en œuvre du processus de gouvernance de cette réforme ;
- analyser le curriculum en vigueur sous les divers aspects qui le structurent

**a) Les contenus traités :**

Pour chacune des trois intentions, les contenus à étudier sont les suivants :

- les capacités nationales à réaliser cette réforme :

- les moyens financiers prévus, disponibles et réellement investis ;
- les raisons invoquées ;
- les ressources linguistiques de la population par rapport à la langue de la réforme.

- les modalités de mise en œuvre du processus de gouvernance de la réforme :

- les personnes et les organismes impliqués dans la préparation de la réforme ;
- les personnes et les organismes impliqués dans l'implémentation de la réforme ;
- les personnes et les organismes impliqués dans le suivi de la réforme;
- les personnes et les organismes impliqués dans le processus d'évaluation de la réforme.

**b) Les aspects du curriculum à analyser**

- les finalités du curriculum (pourquoi ?) :

- finalités internes, de conservation (de transmission d'un patrimoine culturel, d'auto-perpétuation…
- finalités externes adaptatives (sociales, économiques…)

- les fondements et les orientations du curriculum (pour quoi ?) :

- les fondements : quelle théorie de l'apprentissage et de la connaissance prévaut ?
- les orientations du curriculum : quelle place est faite aux disciplines, à leur éventuel regroupement, aux life skills, à une organisation en cycles, aux pratiques sociales de référence…

- les clientèles visées (pour qui ?) :

- le curriculum a-t-il été écrit pour les seuls enseignants (et les parents, et les élèves ?)
- combien d'années sont au départ concernées ?

- les contenus (quoi ?)

- les apprentissages des élèves sont-ils référés à des compétences ? qu'entend-on par compétence ? de quel type sont ces compétences ? quels sont les caractéristiques qui les distinguent des autres approches ?

- les auteurs (qui ?) ?

- sur quelles sources se sont-ils appuyés (sources nationales, internationales ?)

- les ressources (avec quoi ?) :

- de quelle nature sont-elles (pédagogiques ? didactiques ?) ; précises quant aux intentions visées et aux choix effectués ?
- sous quelle forme se présentent-elles (manuels, guides d'accompagnement, cahiers d'exercice, utilisant les TICE…)

- les modalités opératoires (comment ?)

- y a-t-il des indications relatives aux situations d'apprentissage-enseignement ?
- fait-on référence à des approches pédagogiques privilégiées ? (activités de projet, d'interdisciplinarité, de résolution de problèmes… ?)
- y a-t-il des indications relatives à l'utilisation des ressources ?

- les modalités d'évaluation (qu'en est-il des pourquoi, des pour quoi, des quoi ?)

- des situations d'évaluation sot-elles prévues, et de quel type (diagnostic, formatif, sommatif ?)
- sont-elles en congruence avec les autres éléments du curriculum ?
- la question de la qualification/certification est-elle présente ?

**c) Les dispositifs méthodologiques :**

L'identification des interlocuteurs à rencontrer et des documents à analyser seront spécifiques à chaque pays.

Des responsables gouvernementaux, des fonctionnaires du Ministère de l'éducation, des universitaires, des ONG éventuellement, des experts étrangers, des enseignants, des parents, des concepteurs de manuels, des syndicalistes, des responsables économiques, des spécialistes de l'écriture de curricula, des concepteurs de manuels sont vraisemblablement concernés. L'échantillonnage à prévoir ne peut être déterminé à l'avance.

Des entrevues semi-structurées, des entretiens de groupe seront à envisager, de préférence à des questionnaires.

Les conditions de mise en œuvre de la réforme axée sur l'apc et l'éventuel renforcement des capacités locales qui en a découlé

On s'est intéressé précédemment à l'origine du projet. On se centrera maintenant par des analyses qualitatives et quantitatives :

- sur les procédures et les processus qui ont suivi pour mettre en place la réforme
- sur la situation telle qu'elle se présente actuellement.

L'intérêt de ces études réside dans l'écart constaté entre ce qui était envisagé au départ et ce qui en a résulté. Il s'agira, en quelque sorte, d'analyser la traduction du « plan papier » en « plan réel ». Il s'agira aussi de distinguer ce qui serait de l'ordre de la spécificité de l'APC par rapport à une autre réforme curriculaire.

Ainsi sera-t-il possible d'envisager les questionnements suivants :

Les objectifs initiaux ont-ils été tous mis en œuvre, ont-ils été revus, voire transformés et si oui, dans quels sens ?

Deux niveaux d'analyse sont souhaités :

**a) A un niveau macro**

- **Objectifs et questionnement :**

Deux principaux axes de questionnement :

- *Comment la réforme a-t-elle été traduite dans la réalité?*

- Quelles étapes effectives ont scandé la mise en œuvre de la réforme ?
  - Comment les repérer ? A partir de quelles ruptures ?
- La réforme a-t-elle nécessité une construction administrative particulière ?
  - De nouvelles fonctions ou de nouvelles attributions ont-elles été mises place ?
  - De nouveaux postes d'emploi ont-ils émergé à l'occasion de cette réforme ? Lesquels et qui en sont ou en ont été les titulaires?
  - De nouvelles institutions en ont-elles découlé (par exemple un nouveau centre de formation, une unité d'évaluation du système, un nouveau centre de recherche universitaire, un nouveau centre de ressources pédagogiques, une banque d'outils pédagogiques accessible à distance, …) ?
- Quels rôles les structures de l'administration aux différents paliers (central, intermédiaire et local) ont-elles joués dans la mise en œuvre de la réforme ?
- La réforme a-t-elle donné lieu à la production d'aides didactiques spécifiques?
  - Lesquelles, comment ont-elles été produites, et dans quel but ?
  - Comment ont-elles été diffusées ?
- Y a-t-il eu des changements dans la politique d'évaluation des apprentissages ?
- Quelles formations ont été offertes aux enseignants ?
  - Selon quelle vision ?
  - Selon quelles modalités et avec quel programme ?
  - Qu'en est-il des formateurs/encadreurs d'enseignants et de leur formation ?
  - Les instances de formation ont-elles été transformées ?
  - Existe-t-il un système de suivi et d'accompagnement des enseignants face à la réforme ?
- Une stratégie de communication a-t-elle été mise en place afin de justifier, expliquer ce qui est fait et les attentes ?
  - Dans quelles langues ?
- Comment la réforme a-t-elle été pilotée?
  - Si un comité de pilotage devait être mis en place, l'a-t-il été et a-t-il fonctionné tel que prévu ?
  - Comment a-t-on évalué la réforme, le cas échéant ?
  - Sur quoi portaient-elles ? Dans la négative en a-t-on ressenti le besoin ?
- Y a-t-il eu des retards ou des blocages par rapport à la planification initiale ?
  - Les réticences et les résistances aux changements sont ici en jeu. On cherchera à les mettre en lumière et on veillera à l'existence des modes de réponses qui leur ont été apportés.
  - L'idée d'un pilotage de la réforme s'est-elle ainsi imposée ? S'est-on fixé des indicateurs planifiés du changement ?
  - Quelles réticences ou résistances aux changements a-t-on enregistrées ?
  - Quelles réponses y a-t-on apportées ? Qu'est-ce que cela a donné comme résultats ?
  - L'idée d'un pilotage de la réforme s'est-elle ainsi imposée ?
- Dans quelle mesure les objectifs initiaux de la réforme ont été tous mis en œuvre ?
  - Ont-ils été revus, voire transformés et si oui, pourquoi et dans quels sens ?

♦ *Quels processus de généralisation ont été mis en œuvre ou sont envisagés ?*

- Avait-on une vision claire de la mise en œuvre d'une réforme curriculaire ?
  - Une place a-t-elle été faite à l'expérimentation de la réforme, à sa validation, à son extension progressive, à sa généralisation ?

- Comment ont été intégrées les initiatives locales préexistantes ? (total Top-Down ou partiel Bottom-Up)
- Une place a-t-elle été faite à l'expérimentation de la réforme, à sa validation, à son extension progressive, à sa généralisation ?

- **Considérations méthodologiques**

  - *Par rapport au premier axe de questionnement*

De façon générale, les informations nécessaires pour répondre aux questions spécifiques liées à la traduction de la réforme dans la réalité seront recueillies à travers des entretiens avec les personnes impliquées à différents niveaux d'une part et, d'autre part, une analyse documentaire. Cette dernière devra précéder les entretiens. En d'autres termes, les questions à poser aux répondants lors des entretiens devraient prendre appui sur l'analyse documentaire en vue de compléter, valider ou nuancer ce qu'on y aura trouvé.

  - *Par rapport au deuxième axe de questionnement*

La généralisation d'une réforme peut se faire globalement de trois manières :
- soit en s'appuyant sur des innovations venues de la base et produites par les acteurs eux-mêmes, ce qui veut dire que la réforme draine ces innovations en les rassemblant et en leur donnant une forme relativement commune,
- soit par des expérimentations pilotes localement développées puis qui s'étendent progressivement à tout le territoire national (généralisation par expansion ou reproduction),
- soit en procédant à une mise en place sur tout le pays de la réforme sans préalable (généralisation par explosion).

Nous appelons innovation une activité professionnelle qui rompt avec les habitudes et les attitudes généralement adoptées ; elle s'appuie sur les initiatives mêmes des acteurs. La réforme, elle, émane d'une autorité politique centrale avec des processus de concertation divers.

**b) A un niveau micro**

- **Les buts visés :**

L'analyse de la réforme curriculaire à un niveau micro doit fournir des informations en matière :
- de pratiques des enseignants ;
- de représentations des différents partenaires concernés;
- de supports pédagogiques.

Elle doit permettre d'évaluer les conditions de mise en œuvre de la réforme par l'APC afin de:
- mettre en exergue les forces et les faiblesses des pratiques enseignantes ;
- explorer les représentations et les attitudes des partenaires potentiels ;
- identifier les enjeux et les problèmes prioritaires ;
- proposer des pistes d'actions de régulation en termes de processus et produits.

- **Les intentions poursuivies**

- Il s'agit de recueillir des informations sur les pratiques réellement mises en œuvre dans les classes pour juger leur adéquation avec les principes de l'APC et en estimer l'efficacité. L'essentiel du travail consiste à :
  - décrire les pratiques adoptées par les enseignants ;
  - identifier les lieux de réussite relatifs à la mise en place de l'APC ;
  - cerner les éventuels blocages ou confusions ou insuffisances entravant l'efficacité de l'APC ;
  - en comprendre les déterminants.

- On s'appuiera notamment sur les ressources pédagogiques mises à la disposition des enseignants. Elles peuvent varier d'un pays à l'autre, les plus répandues étant les programmes officiels, les documents (guides) des enseignants et les manuels scolaires. Le travail consiste à :
  - lister les supports pédagogiques conçus dans le cadre de la réforme ;
  - saisir la disponibilité de ces supports ;
  - en repérer les modalités d'usage ;
  - appréhender l'utilité, l'applicabilité et la faisabilité de leurs contenus (scientifique et pédagogique).

- Toute action peut avoir des effets induits. Il s'agit de tout produit observé à l'occasion de la mise en œuvre de la réforme sans qu'il soit visé par celle-ci. Les effets induits positifs consolident l'édification de l'effet souhaité. Les effets induits négatifs sont susceptibles de biaiser l'effet attendu. Parmi les effets induits, la mise en place ou la prolifération d'écoles hors l'école, les nouveaux curricula mettent le plus souvent les parents dans une situation de déséquilibre ; les cours particuliers deviendraient alors une solution alternative.

- L'étude de l'absentéisme des enseignants et des élèves constitue une dimension importante de l'analyse du processus de mise en œuvre de la réforme et de ses retombées au niveau des partenaires de l'action éducative. Cet absentéisme permet d'estimer le temps réellement investi dans l'action d'enseignement et le temps effectif d'apprentissage (time en task). Il apparaît aussi comme un indicateur de "fuite" à des conditions de travail non réconfortantes lorsque les absences prennent un caractère répétitif et non objectivé.

- Les stratégies familiales renvoient à la participation des parents aux activités et au programme d'éducation à l'école et au processus de décision et de gestion scolaire, à l'aide effective et au soutien apporté à la maison, à la supervision des activités scolaires. Les informations recueillies à ce sujet vont permettre de juger d'une part de l'adhésion des parents au projet éducatif et d'autre part de la congruence entre les messages véhiculés par l'école et ceux transmis par la famille.

- Les représentations des enseignants sur la réforme constituent une source importante d'informations, compte tenu de leur statut et de leur rôle dans le projet éducatif. Etant un des partenaires les plus directement concernés par la réforme et le responsable premier de la réalisation de ses objectifs, l'appréhension du vécu professionnel de l'enseignant, ses attitudes et ses jugements vis-à-vis des nouvelles orientations éducatives s'impose comme une

entreprise incontournable pour dégager le sens commun et comprendre la façon dont il pensait, vivait et interprétait l'expérience de l'APC. Les informations à recueillir concerneraient trois dimensions :

- ce qu'ils pensent de l'APC (pertinence, faisabilité, efficacité, …) ;
- leurs attitudes vis-à-vis de la réforme APC (adhésion ou refus) ;
- leurs pratiques APC (réussites et difficultés).

- Compte tenu de leur statut d'intermédiaires, entre les instances officielles et les praticiens, qui leur incombe de bien veiller à la réalisation des objectifs assignés dans le curriculum, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les chefs d'établissement jouent un rôle actif dans la mise en œuvre des projets éducatifs. De plus, la position qu'ils occupent respectivement dans la hiérarchie pédagogique et administrative leur commande d'entretenir des contacts réguliers avec les enseignants et les classes, et par là même, les habilite à avoir un double regard sur la réalité du terrain : interne et externe. Ceci étant, il importe d'appréhender leurs opinions et leurs attitudes vis-à-vis de la réforme mise en place afin d'examiner le degré de cohésion établie entre les différents intervenants.

- La réforme du système éducatif ne concerne pas uniquement les enseignants, les élèves et le corps d'intermédiaires ; c'est bien plus un projet national dont la réussite demeure largement tributaire de l'adhésion des partenaires externes tels que les associations de parents d'élèves et les syndicats. Ces derniers, de par leurs statuts respectifs, jouent un rôle important dans le consentement social qui s'élabore autour des changements à instaurer, il importe en conséquence de recueillir leurs représentations et leurs réactions vis-à-vis de la réforme afin de mieux comprendre la manière dont se sont jouées les interactions.

- **Les dispositifs méthodologiques :**

Cette partie de l'investigation tente de se rapprocher du monde intérieur, des représentations et des pratiques des acteurs humains concernés par la réforme. Pour y parvenir, trois méthodes semblent adaptées :

- Une observation des enseignants « en temps réel » dans ce qu'ils font et pensent « ici et maintenant » (les pratiques), pour connaître leurs manières d'appliquer l'approche préconisée et dégager ainsi le rapport entre ce qui est "prescrit" et ce qui est effectivement réalisé ;
- Des interviews des différents partenaires (les représentations) pour connaître leur propre évaluation de la mise en place de l'APC, leurs propres questionnements et leurs recommandations ;
- Des analyses documentaires (les supports pédagogiques) ; le recensement des documents pédagogiques élaborés dans le cadre de la réforme en vue de dégager les orientations théoriques et méthodologiques.

<u>Dans quelle mesure les réformes sont en relation avec les capacités locales des acteurs concernés ?</u>

- Le niveau de formation des enseignants est-il en conformité avec les objectifs de l'APC et si non comment a-t-on procédé pour ne pas envisager une réforme à trop grande distance des structures culturelles, cognitives, sociales existantes ?

- Le niveau de réceptivité des corps intermédiaires et des formateurs est-il grand vis-à-vis de la réforme et comment les a-t-on sensibilisés ?

L'évaluation du coût de la réforme est-elle réalisée et sous quelle forme ?

a) **Coût de préparation de la réforme :**

- Coût financier et investissement en temps :
  - du travail préparatoire (analyse des besoins, constitution d'équipes disciplinaires, choix des disciplines concernées, planification du travail à réaliser...) ;
  - de recherche de financement et du recrutement du (des) consultant(s) spécialiste(s) en développement des curricula ;
  - de la formation des concepteurs de curricula (frais de déplacements, de séjours, fournitures de matériel de formation et frais administratifs...) ;
  - des ateliers de conception, de rédaction et de distribution des nouveaux programmes et manuels scolaires exigés par la réforme (frais de déplacements, frais de séjours, frais administratifs et fournitures de matériel de formation,...) ;
  - de formation des inspecteurs et conseillers pédagogiques, des enseignants et directeurs d'écoles à la maîtrise et à l'application des nouveaux curricula ;
  - de l'expérimentation des nouveaux curricula dans les écoles : frais de déplacement et de séjour des expérimentateurs, de fourniture de bureau, de reprographie, de correction des épreuves de pré-expérimentation et/ou d'expérimentation éventuelles, d'analyse des données et de rédaction de rapports de l'expérimentation ;
  - de finalisation des curricula expérimentés ;
  - de confection ou d'acquisition de nouveaux manuels scolaires découlant des nouveaux curricula.

**b) Coût de la mise de la mise en œuvre de la réforme**

- Coût financier et investissement en temps :
  - de la généralisation de la réforme : multiplication des curricula finalisés, de manuels de l'élève et des guides méthodologiques du maître ainsi que de leur distribution dans les écoles, du suivi et accompagnement de la généralisation de la réforme...
  - de révision éventuelle des curricula après une période de temps donnée
- Charges récurrentes : coût de la création de nouvelles fonctions suite à la réforme, de nouveaux types de matériel didactique, d'outils d'évaluation des acquis des élèves et d'équipements, de la construction de nouveaux locaux et de leur entretien...
- Coût en expertise extérieure : honoraires, per diem, déplacement et autres frais des consultants recrutés

**c) Coûts analytiques et bénéfices attendus :**

Quelle est la part du coût de la réforme sous forme de don et sous forme de prêt remboursable et sous forme de contrepartie nationale ?

Bénéfices attendus en termes de réduction des différents coûts unitaires suite à l'accroissement du taux de réussite des élèves et de la réduction des abandons et des redoublements.

Bénéfices attendus en termes d' « utilisabilité » des acquis des élèves au terme de leur scolarité.

L'analyse des résultats

Une dimension importante de l'évaluation des réformes curriculaires concerne les résultats observables sur les apprentissages des élèves. L'objectif de ces réformes est de modifier, non seulement les contenus d'enseignement, mais plus largement l'approche pédagogique traditionnelle classique et in fine la nature des apprentissages réalisés pas les élèves. Les objectifs affichés de l'APC sont ambitieux :

- Réduire les abandons et les redoublements,
- Réduire les disparités entre les élèves au sein de la classe,
- Donner un sens à l'apprentissage,
- Permettre à l'élève d'intégrer les acquis scolaires en vue de résoudre des problèmes inhérents à la vie quotidienne ou de les utiliser efficacement en cas de besoin.

L'évaluation des effets de ces réformes sur les résultats des élèves n'est pas une activité aisée, pour au moins deux raisons.

- La première tient à l'objet d'évaluation lui-même et aux traces observables qu'il peut laisser sur les apprentissages des élèves. Il est ainsi nécessaire de pouvoir disposer d'outils permettant d'apprécier le plus largement possible les résultats attendus chez les élèves ayant bénéficié de l'approche pédagogique soumise à l'évaluation.
- La seconde raison tient à la difficulté d'isoler dans les résultats des élèves au niveau d'un pays ce qui tient précisément aux réformes curriculaires de ce qui relève d'autres facteurs liés aux conditions générales d'enseignement.

Ces difficultés peuvent être en partie surmontées en croisant deux approches complémentaires, basées sur des méthodologies et des niveaux d'analyses différents. La première apporte une vision globale de l'impact des réformes avec une approche comparative (spatiale et temporelle) et quantitative, la seconde mobilise une approche descriptive et qualitative permettant d'apprécier, via les pratiques enseignantes, les effets précis sur les apprentissages des élèves.

**Une méta-analyse des données existantes** (voir annexe 3)

| |
|---|
| Cette méta-analyse donnera lieu à une production particulière. |

Elle figurera dans le rapport-pays final.
Elle n'incombe pas aux experts du pays concerné.

Les réformes curriculaires (plus précisément l'approche par compétences) ont touché nombre de pays d'Afrique ces dernières années, à des degrés divers. La question de l'analyse de l'influence de ces réformes sur la qualité de l'éducation est légitime dans la mesure :

- où les réformes entraînent des coûts spécifiques non négligeables dans un contexte de rareté des ressources
- et la politique éducative doit pouvoir se nourrir d'orientations pédagogiques pertinentes pour améliorer significativement la qualité des systèmes.

L'évaluation de l'ensemble des objectifs de l'APC est délicate dans la mesure où l'on ne dispose pas de données rendant compte à grande échelle des apprentissages des élèves tels que l'APC les conçoit. Ainsi, les programmes d'évaluation internationales qui concernent l'Afrique (PASEC, SACMEQ, MLA) ne font pas spécifiquement appel à l'évaluation de situations d'apprentissage / enseignement basé sur l'approche par les compétences.

Il est en revanche possible d'évaluer les effets des réformes sur les objectifs plus larges relatifs à l'efficacité interne et l'équité des systèmes ; dans cette perspective, des données comparatives peuvent être mobilisées. Les évaluations menées dans le cadre du PASEC (programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN) fournissent des informations sur un nombre de pays important et sur une période assez longue pour pouvoir établir des comparaisons spatiales et temporelles en matière de qualité de l'éducation. En outre, les évaluations PASEC ciblent deux niveaux d'enseignement du cycle primaire (2$^{ème}$ et 5$^{ème}$ année) et deux disciplines (mathématiques et langue française) ce qui permet d'avoir une image assez large de la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire.

Le tableau suivant présent succinctement l'ensemble des données PASEC, sachant que les fichiers comportant les scores par item sont également disponibles et utilisables. Une première étape est d'identifier pour tous les pays pour lesquels c'est possible, le degré de couverture de l'APC dans l'enseignement primaire en mobilisant des indicateurs objectifs concernant l'implantation de la réforme mais aussi, et de manière plus subjective, en ce qui concerne l'estimation de son degré de réussite. Il est ainsi possible de disposer d'un indicateur global permettant de situer chacun des pays par rapport à la réforme APC.

| Programme PASEC : Tableau des évaluations réalisées et en cours | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Pays** | **Date des opérations de terrain** | **Type d'évaluation** | **Rapport format papier** | **Rapport format électronique** | **Résume du rapport** |
| **Djibouti** | 1993/1994 | Diagnostic | | | |
| **Congo** | 1993/1994 | Diagnostic | X | | |
| **Mali** | 1994/1995 | Diagnostic | X | | |
| **République Centrafricaine** | 1994/1995 | Diagnostic | X | | |
| **Sénégal** | 1995 à 2000 | Suivi de cohorte | X | X | X |
| **Burkina Faso** | 1995 à 1998 | Diagnostic | X | X | |
| **Cameroun** | 1995/1996 | Diagnostic | | X | |
| **Côte d'Ivoire** | 1995 à 1998 | Suivi de cohorte | X | X | |
| **Madagascar** | 1997/1998 | Diagnostic | X | X | |
| **Guinée** | 1999/2000 | Thématique | X | X | |
| **Togo** | 2000/2001 | Thématique | X | X | X |
| **Mali** | 2001/2002 | Thématique | X | X | X |
| **Niger** | 2001/2002 | Thématique | X | X | X |
| **Tchad** | 2003/2004 | Diagnostic | X | X | X |
| **Mauritanie** | 2003/2004 | Diagnostic | X | X | X |
| **Guinée** | 2003/2004 | Thématique | X | X | X |
| **Bénin** | 2004/2005 | Diagnostic | X | X | X |
| **Cameroun** | 2004/2005 | Diagnostic | | X | X |
| **Madagascar** | 2004/2005 | Diagnostic | Dec 07 | Dec 07 | Dec 07 |
| **Gabon** | 2005/2006 | Diagnostic | En cours | En cours | |
| **Maurice** | 2006 | Diagnostic | En cours | En cours | En cours |
| **Congo** | 2006/2007 | Diagnostic | | | |
| **Sénégal** | 2006/2007 | Diagnostic | | | |
| **Burkina Faso** | 2006/2007 | Diagnostic | | | |

Une première phase de l'étude consiste à examiner globalement l'efficacité interne des pays sur la base d'indicateurs relatifs aux flux d'élèves (redoublements, abandons, achèvement des du cycle, etc.) et le niveau de qualité des systèmes (à partir des scores moyens du PASEC). Il s'agit de voir en quoi la dynamique de l'évolution des résultats peut être liée au processus des réformes curriculaires. Cette première analyse doit permettre de détecter les traces des réformes sur la qualité de l'enseignement primaire et son évolution dans le temps.

La seconde phase, qui correspond à la méta-analyse, s'attache à examiner plus en détail l'influence des réformes sur les apprentissages des élèves à plusieurs niveaux. L'objectif affiché de réduction de la dispersion des acquis des élèves peut déjà être testé empiriquement à partir des données PASEC. Il est ainsi possible d'apprécier en fonction du degré de couverture de l'APC dans les pays, si les acquis des élèves présentent une plus ou moins faible dispersion. Cette dispersion peut s'observer au niveau global (dispersion inter-élèves dans les échantillons), et au niveau de la classe (dispersion inter-élèves au sein des classes). Des analyses détaillées peuvent ensuite être conduites selon le niveau de réussite aux tests PASEC dans différentes dimensions des acquis. Même si les tests PASEC ne proposent pas de situations pouvant permettre d'évaluer directement des compétences, il reste possible de

distinguer plusieurs niveaux taxonomiques dans les connaissances mobilisées par les élèves : savoir-faire élémentaires, restitution de connaissances, association de connaissances, applications…. Des scores pourront être reconstruits sur la base de cette catégorisation et permettre des comparaisons inter-pays.

En outre, toujours sur la base de scores détaillés par type de connaissances, les données PASEC, du fait qu'elles soient longitudinales (pré-test et post-test) et quelles concernent deux niveaux d'enseignement, permettent de réaliser des analyses sur la dynamique des acquisitions (évolution des acquis en cours d'année scolaire et comparaison des acquis en cours de cycle).

Les résultats internes à l'école et leur imputabilité à la réforme

Nous évaluons une réforme curriculaire fondée sur une approche par compétences. La question de l'évaluation implique donc d'abord d'identifier ce que l'on va appeler « résultats » en termes d'acquis d'élèves d'une telle réforme :

- va-t-on se préoccuper de savoir si les élèves atteignent mieux ou moins bien qu'avant la réforme curriculaire, les acquis (connaissances et micro-compétences) que vise traditionnellement l'école ?
- va-t-on se préoccuper de savoir si les élèves parviennent précisément à construire les compétences au nom desquelles a été proposée et bâtie la réforme ?

Il faut probablement garder la double curiosité, qui seule peut permettre de répondre de façon ouverte à la question de l'efficacité possible de l'APC.

Comme il ne serait pas pertinent de procéder par épreuves spécifiques sur échantillon, étant donné en particulier qu'on ne dispose pas d'une mesure antérieure qui servirait de point de référence à une comparaison, on tentera d'approcher les acquis des élèves (des deux types, scolaires traditionnels et spécifiques à une démarche par compétences), de façon indirecte :

***a) Approche (de seconde main) des acquis des élèves par les données et analyses, locales et/ou à plus large échelle, éventuellement produites dans le cadre même de la réforme***

La première question sera de savoir :

- si dans son déroulement normal, la réforme a prévu des mesures de l'évolution des acquis des élèves
- quels ont été les résultats de ces mesures, ainsi que leur exploitation.

Si on rencontre ce type de données et les analyses qu'elles ont le cas échéant permises, il conviendra d'en apprécier la disponibilité, la pertinence et la fiabilité.

On se demandera en particulier :

- si ces analyses ont pris aussi en compte la question de l'équité des acquis des élèves ;

- si ces « résultats » étaient des données disponibles dans les écoles avant l'engagement de la réforme, ou s'ils ont été produits pour la première fois par les écoles dans le cadre de la réforme ;
- si le suivi de la réforme s'est occupé de mesurer seulement les résultats (scolaires, à court terme) de la réforme, ou aussi ses effets (sociaux, moyen et long terme) voir plus loin ?

***Approche des acquis des élèves par la mesure des résultats de type scolaire imputables à la réforme à partir des données normalement disponibles dans l'école.***

Ce point est important dans la mesure où existent souvent dans les écoles des données inexploitées d'approche des résultats, dont l'avantage est double :

- leur coût de production est faible ou nul ;
- comme elles sont produites directement par l'école, elles sont un outil d'évaluation qui reste disponible et auquel les acteurs locaux peuvent avoir recours ultérieurement.

Ces données locales peuvent concerner les domaines suivants :

- **Données relatives aux « résultats » obtenus par les élèves au sein de l'école :**

On est là dans l'évaluation des élèves par leurs propres maîtres, évaluation qui est donc en général reçue comme douteuse.

On peut toutefois se faire une idée des « résultats » à partir des notes des élèves, non pas bien sûr en valeur absolue, mais :

- Pour rechercher à partir des « notes » (ou des « évaluations par compétences » si elles existent) quelles sont domaines qui sont le plus souvent ou le moins souvent maîtrisés par les élèves : ces connaissances et compétences sont-elles les mêmes d'une classe à l'autre ? d'une école à l'autre ? De trop grandes variations demanderaient alors d'être éclairées : comment sont-elles explicables ? différence réelle et exogène des capacités des élèves ? différence de qualité pédagogique des maîtres ? mauvaise qualité des procédures d'évaluation des compétences mises en œuvre ?
- Pour étudier l'évolution en cours d'année ou d'une année à l'autre de la dispersion des « notes » ou des « compétences » ;
- Pour étudier la « sécurité » des résultats des élèves d'une année sur l'autre : la variabilité des résultats d'une année sur l'autre est-elle acceptable ou bien excessive, témoignant d'apprentissages qui n'avaient pas d'étayage suffisant.

- **Données relatives aux « résultats » obtenus par les élèves à des examens locaux ou nationaux :**

On est là dans un autre registre puisqu'il s'agit d'évaluations externes. La première question à observer est de savoir si les modalités de l'évaluation externe des élèves ont évolué à l'occasion de la réforme curriculaire.

En tous les cas les résultats des examens sont à interroger des points de vue suivants :

- Evolutions des taux de succès pour telle école ;
- Evolution du nombre moyen d'années nécessaires à produire un diplômé ;

- Evolution du rapport entre le nombre de diplômés à l'année n et le nombre d'élèves inscrits en première année l'année n-x ;
- Quelles sont les épreuves d'examen qui apparaissent comme marquées par le succès pour une majorité d'élèves ? Quelles sont les autres ? Ces résultats sont-ils fortement divergents d'une classe à une autre dans le même établissement, d'une année à une autre dans le même établissement, d'un établissement à l'autre ?
- Quelle est la sécurité des élèves sur leurs acquis ? : peut-on établir des corrélations entre les résultats à l'examen et ceux obtenus en classe ? Ces corrélations sont-elles très variables d'une classe à l'autre dans la même école, d'une année à l'autre dans la même école, d'une école à l'autre ?

**b) Données relatives au comportement des élèves :**

On pense là essentiellement :

- Aux données souvent chiffrées qu'on peut avoir sur l'assiduité des élèves en cours d'année : dispose-t-on de séries assez longues permettant d'analyser l'évolution dans le temps (avant la réforme, dès le début de sa mise en œuvre, etc.) ? dispose-t-on de la possibilité de voir précisément quels sont les âges des élèves les plus concernés ? peut-on faire sur le critère de l'assiduité et de son évolution une distinction filles/garçons ?
- Aux données que l'on peut le cas échéant avoir sur les questions de discipline des élèves, sur leur comportement (distribution de bons points ? punitions ? exclusions pour faits d'indiscipline ?). Des interviews de maîtres peuvent aussi éclairer l'étude à propos de l'attitude en classe des élèves à l'occasion des apprentissages.

**d) Données relatives aux flux et à la démographie scolaire :**

On observera :

- L'évolution dans le temps de la demande de scolarisation en provenance des familles : nombre de vœux d'inscription pour une place à l'école, à offre constante ; part de la population de la zone en âge d'être scolarisée qui l'est effectivement ;
- Les taux de promotion et de redoublement d'une classe à l'autre, à chacun des niveaux : certes ces taux peuvent résulter de décisions quasi-administrées des responsables de l'école, mais le succès d'une réforme doit avoir des conséquences sur ces taux, en réduisant fortement les taux de redoublement. Le défaut d'une telle réduction signerait l'échec de la réforme elle-même. Ces données ne sont pas toujours disponibles, mais une étude nom par nom à partir des registres matricules de chaque année scolaire permet de reconstituer les séries nécessaires ;
- Les taux d'évaporation volontaires des élèves d'une année sur l'autre ou en cours d'année ;
- Les taux d'abandon involontaire de scolarité (non autorisation de passage ni de redoublement) aux différents niveaux de scolarité sont aussi symptomatiques, et sont en général facilement disponibles ;

La combinaison de ces différentes observations peut permettre de savoir, sur un certain nombre de cohortes successives d'élèves inscrits en première année, comment évolue la part d'élèves qui parviennent dans la dernière année dans le délai normal.

<u>Les effets externes imputables à la réforme</u>

On s'intéressera à l'équité sociale (de genre et territoriale) :

- au plan de l'insertion familiale et communautaire (notamment la prise en charge des langues vernaculaires)
- au niveau de l'insertion économique (emploi, entrepreneurship).

Les éléments ci-après pourraient être intégrés comme focus particulier à deux des études-pays.

Equité :

Suivi d'indicateurs d'écart genre, résidence (urbain, périurbain, rural) et richesse (quartile, enquêtes de ménage ou RESEN) entre des périodes antérieures et postérieures à la réforme curriculaire, sur la rétention et les résultats aux examens. (Exploration documentaire simple)

Insertion, intégration, effets sociaux

Préparation de la réforme : interrogation auprès des institutions ayant piloté la réforme :

- Des acteurs de l'économie informelle ont-ils été associés à une phase quelconque du processus ?
- Des études relatives aux réserves de productivité de l'économie informelle ont-elles été mobilisées ou intégrées dans les bases documentaires ?
- Des acteurs de développement en matière de prévention sanitaire (paludisme, VIH, nutrition) ont ils été associés à une phase quelconque du processus, dans l'intégration de life skills au curriculum ?

Effets :

Focus-groups sur le thème « la nouvelle façon d'apprendre a-t-elle des effets visibles, chez des sortants de l'école primaire ne poursuivant pas d'études secondaires classiques »

- avec des acteurs de l'économie informelle
- avec des acteurs de la formation professionnelle
- avec des acteurs de développement en matière de prévention sanitaire.

<u>Quel bilan coût-efficacité peut être en définitive dressé ?</u>

<u>Nature du rapport-pays</u>

Le rapport sera rendu sous une forme papier et sous une forme numérique, à partir d'une feuille de style au plus tard le 15 janvier 2009

Il sera constitué de deux parties, une introduction générale rappelant la commande.

***Première partie du rapport : recueil, analyse des données et présentation des résultats***

Une introduction présentera la méthodologie et sa légitimation.
Elle renseignera les points précédemment répertoriés. En annexe, des scripts des entretiens les plus marquants et des documents retenus rendront compte de l'analyse conduite.

***Deuxième partie du rapport : analyse transversale et discussion des résultats***

Une introduction présentera le cadre conceptuel et la procédure suivie.
Elle conduira à une seconde lecture, transversale, des résultats obtenus :

- En s'intéressant aux six critères de qualité suivants (pertinence, efficacité, efficience, impact, viabilité)
- En suggérant des préconisations

**La Pertinence de la réforme par l'APC.**

Dans quelle mesure les objectifs de la réforme correspondent aux besoins du pays et aux attentes des bénéficiaires (en dernière analyse les élèves, mais aussi les acteurs sociaux et économiques et les acteurs directs de la réforme sur le terrain) ?

**La Cohérence de la réforme par l'APC.**

Dans quelle mesure le dispositif de mise en œuvre de la réforme est adéquat aux objectifs ?

**L'Efficacité de la réforme par l'APC**

Dans quelle mesure le projet a obtenu les résultats escomptés et dans quelle mesure ses objectifs ont été atteints (ou sont en train de l'être) ?

**L'Efficience de la réforme par l'APC.**

Quel est le rapport entre les effets observés et les ressources investies ?

**L'Impact de la réforme par l'APC.**

Quels sont les effets observés au-delà des résultats attendus ?

**La viabilité de la réforme par l'APC**

Dans quelle mesure les résultats positifs du projet et le flux des avantages sont susceptibles de se poursuivre après la fin des financements externes ou des interventions non financières ?

**Préconisations**

En fonction des résultats de l'étude-pays, quels changements semblent susceptibles de participer au développement de la réforme, en en renforçant les effets ou en en infléchissant le cours ?

<u>Profil des experts</u>

Cette étude reposera sur un recueil de données de type qualitatif afin de comprendre les processus de mise en œuvre et de généralisation des réformes curriculaires en éducation de base. La mesure de l'impact de ces réformes sur la qualité des enseignements nécessitera également des analyses de données quantitatives recueillies par différentes enquêtes.

Chaque étude-pays sera réalisée par deux experts : un expert national et un expert international. Ce dernier sera le responsable final de la rédaction du rapport. Pour la désignation de ces experts, on recherchera une complémentarité en termes d'approche méthodologique, d'expérience et de compétences.

Pour réaliser la présente étude, deux experts seront désignés par pays : un expert national et un expert international

**L'expert national**

**Compétences souhaitées**

- 5 ans d'expérience minimum dans le secteur de l'éducation notamment en gestion et organisation de l'éducation de base
- titulaire d'un diplôme universitaire supérieur (niveau troisième cycle) en sciences de l'éducation ou dans un domaine lié à l'éducation
- la participation et/ou la conduite d'étude ou de recherche sera un atout
- expérience dans l'analyse et l'évaluation des systèmes éducatifs à partir de données qualitatives et/ou quantitatives
- connaissance approfondie des réformes curriculaires (notamment APC) récentes mises en place dans les pays d'Afrique
- capacité à mobiliser les acteurs de l'éducation du pays autour de l'étude
- bonnes capacités rédactionnelles et très bonne maitrise de la langue française écrite et parlée

**L'expert international**

**Compétences souhaitées**

- 10 ans d'expérience professionnelle minimum dont au moins 5 dans des pays en développement, en particulier en Afrique
- titulaire d'un diplôme universitaire supérieur (niveau troisième cycle) en sciences de l'éducation ou dans un domaine lié en éducation
- expérience reconnue dans l'évaluation des systèmes éducatifs
- expérience en gestion et planification de l'éducation
- connaissance approfondie des réformes curriculaires (notamment APC) et des différentes approches pédagogiques afférentes,
- expérience dans l'analyse et l'évaluation des systèmes éducatifs à partir de données qualitatives et/ou quantitatives
- expérience récente dans la conduite d'étude et/ ou de recherche
- excellente maîtrise de la langue française écrite et orale ;
- excellente capacité de rédaction et de synthèse

Pour le Cameroun, il serait souhaitable que les experts soient bilingues.

Le binôme constitué par l'expert national et par l'expert international bénéficiera d'un accompagnement tout au long de l'étude, selon deux modalités.

En septembre 2008, les experts désignés participeront avec les membres du conseil scientifique responsables de l'étude sur les projets curriculaires en Afrique, à deux journées d'atelier méthodologique au CIEP de Sèvres. Ces journées permettront de préciser les objectifs de cette étude et les méthodologies à mettre en œuvre. Ils préciseront la nature de la propriété intellectuelle de l'étude-pays conduite.

Au cours de l'étude-pays, le binôme d'experts bénéficiera de l'appui et de l'accompagnement de deux membres désignés du conseil scientifique.

Un séminaire sera organisé entre juin et septembre 2009 au cours duquel les experts nationaux et internationaux seront invités.

Calendrier et durée des études

Les experts seront désignés par les bailleurs de fonds de cette étude sur les réformes curriculaires par l'APC en Afrique (AFD, BAD, MAEN, OIF) au mois de juillet 2008.

Les 8 et 9 septembre 2008 au CIEP de Sèvres, un atelier de méthodologie regroupera les experts retenus, les membres du comité d'organisation et les membres du conseil scientifique.

L'étude dans les pays devra être conduite au cours du dernier trimestre 2008. Elle pourra être réalisée en deux temps.

Le rapport avec ses deux parties devra être rendu le 15 février 2009 avec le niveau de confidentialité nécessaire.

Dans la dernière quinzaine de février 2009 sera organisé au niveau de chaque pays concerné un rendu de l'étude aux autorités politiques du pays et aux acteurs concernés par l'étude.

# ANNEXE 2 – RESUMES EXECUTIFS DES RAPPORTS PAYS

Sigles et acronymes

| | |
|---|---|
| APC | Approche par compétences |
| APO | Approche par objectifs |
| BIEF | Bureau international d'éducation et de formation |
| EPT | Education pour tous |
| FED | Fonds européen de développement |
| PASE | Programme d'appui au secteur éducatif |
| PC | Pédagogie convergente |
| PPO | Pédagogie par objectifs |
| RESEN | Rapport d'état d'un système éducatif national |
| UNICEF | Fonds d'urgence des nations unies pour l'enfance |

Résumé du rapport CAMEROUN
Juin 2009

Etude réalisée par :

Experte internationale :

Hélène CHARTON, chargée de recherche au CNRS, Centre d'étude d'Afrique noire, IEP de Bordeaux, rapporteur

Experts nationaux :

Philomène BIHINA NDI, chef de service ministère de l'éducation, Cameroun
Jean-Calvin BIPOUPOUT, inspecteur pédagogique national, Cameroun
Joseph SONDZIA, inspecteur pédagogique national, Cameroun

L'étude réalisée au Cameroun s'inscrit dans un projet comparatif visant à mesurer les modalités d'adoption de l'APC (approche par compétences) dans cinq pays d'Afrique (le

Mali, la Tunisie, le Sénégal, le Gabon et le Cameroun). Le Cameroun apparaît comme un pays où le développement de l'APC est à ses débuts, étant donné que cette approche n'a été introduite qu'à partir de 2003 (projet pilote) ; c'est seulement en 2006 qu'un document officiel fait référence directement aux compétences en matière de programmes et d'évaluation. Dans ce contexte, une évaluation de l'APC peut apparaître un peu précoce, puisqu'on ne peut prétendre, sur un laps de temps aussi court, en mesurer l'impact réel. Mais une telle étude est cependant utile pour apprécier les modalités de mise en œuvre de l'APC au niveau du système éducatif. C'est précisément sur ces aspects que l'enquête menée au Cameroun d'octobre à décembre 2008 par une équipe de quatre membres (Mme Bihina Ndi, Chef de service du Ministère de l'éducation de base, MINEDUB), M. Sondzia, Inspecteur Pédagogique National (IPN), M. Bipoupout IPN et Mme Charton, expert international) s'est concentrée.

En termes de méthodologie, l'équipe a travaillé selon deux niveaux d'analyse macro et micro afin d'évaluer à tous les niveaux :
- Les interactions entre les acteurs nationaux et internationaux.
- Les convergences entre les initiatives institutionnelles et la mise en œuvre des réformes sur le terrain.
- Les convergences entre les discours et les pratiques de l'APC.

Au niveau macro, une cinquantaine d'entretiens semi-structurés, individuels ou collectifs, ont été menés avec différentes catégories d'acteurs :
- 15 cadres de l'inspection générale ;
- 17 cadres de l'administration déconcentrée (délégués régionaux, inspecteurs régionaux de pédagogie, inspecteurs régionaux coordonateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs d'arrondissement) ;
- 9 responsables des services centraux ;
- 8 représentants des partenaires techniques ;
- 8 représentants de la société civile investis dans l'action pédagogique (délégués syndicaux, associations de parents d'élèves, éditeurs, universitaires).
Les informations recueillies dans le cadre de ces entretiens ont été croisées avec des sources écrites de nature différente : les ressources administratives (décrets, lois, documents statistiques), pédagogiques (curricula, manuels, guides, rapports et programmes de formations et d'activités), les rapports et suivis de projets, la littérature scientifique sur l'APC.

Au niveau micro, l'enquête a porté sur dix écoles et 30 classes (cours préparatoire, cours élémentaire deuxième année et cours moyen deuxième année de chaque école), dans trois zones géographiques : Yaoundé (4 écoles), Limbé (3 écoles) et la région rurale d'Ebolowa (3 écoles). Les critères de choix des écoles ont suivi le protocole défini dans le cadre de l'enquête collective (zone urbaine: Yaoundé ; zone semi-urbaine : Limbé, et zone rurale : région d'Ebolowa). Ils ont été adaptés aux spécificités du Cameroun : région anglophone du Sud-Ouest avec Limbé et exposition de certains établissements à l'APC avec l'expérience pilote éducation 2 (4 écoles) ou les programmes de renforcement de l'APC menés par l'Unicef dans le cadre de son réseau d'écoles *amies des enfants, amies des filles* (2 écoles).

Dans chacune de ces zones les établissements de formation des maîtres (écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général, ENIEG) ont fait l'objet d'enquêtes systématiques. Dans les écoles et les ENIEG sélectionnées, l'équipe a mené des entretiens avec les

directeurs, les enseignants et les parents d'élèves, a observé les classes et a analysé un ensemble de documents scolaires (cahiers des élèves, notes de préparation de cours, épreuves d'évaluation des acquis scolaires).

## 1. Les facteurs de choix et le contexte de l'adoption de l'APC au Cameroun

A la suite de la crise du début des années 1990, le Cameroun a initié un processus de rénovation de son système éducatif avec la convocation d'Etats généraux de l'éducation en mai 1995 dont les principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998. Les programmes scolaires ont ainsi été modifiés à partir de 2000 en les adaptant à la pédagogie par objectifs et en introduisant l'approche pédagogique basée sur le développement de la pensée inférentielle ; les méthodes d'enseignement ont également été réorientées dans le sens d'une prise en compte accrue des méthodes actives centrées sur l'enfant. Ces initiatives pédagogiques ont été développées dans le cadre de la nouvelle approche pédagogique (NAP) et appuyées par la coopération française à travers le PASECA (programme d'appui au secteur éducatif camerounais).

C'est dans le sillage de cette réflexion globale que l'APC a fait son apparition au Cameroun avec la participation de ce pays au programme de l'OIF de formation d'un pool d'experts francophones en sciences de l'éducation dont les travaux ont essentiellement porté sur l'APC, à partir de 2001 (formation d'un membre du pool des experts et de quatre personnes ressources). L'APC a été introduite au Cameroun en 2003 dans le cadre d'un projet pilote (projet éducation 2) financé par la Banque africaine de développement (BAD) visant à réduire les redoublements en développant des activités de remédiation. Lors de la deuxième phase de ce projet, 75 écoles pilotes de l'ensemble du pays ont expérimenté l'APC pour l'année scolaire 2003-2004, afin d'apprécier l'impact de cette approche sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'évaluation de ce projet a souligné l'excellence des résultats obtenus. Le programme aurait dû, sur cette base, être généralisé mais à ce jour aucune décision n'a été prise dans ce sens. Par ailleurs, les experts nationaux formés par l'OIF, qui ont encadré le projet pilote, ont été sollicités par la BAD pour rédiger des programmes en termes de compétences, mais ceux-ci sont toujours en instance de validation par le ministère de l'éducation de base (MINEDUB).

A la suite de ces initiatives, une formation nationale à l'APC a été organisée à Yaoundé pour former les cadres de l'inspection nationale et les inspecteurs coordonateurs des régions, afin d'étendre le processus de formation à l'APC à l'ensemble des acteurs de la chaîne pédagogique dans le cadre des formations en cascade. L'arrêté du MINEDUB N°315/B1/1464 du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire fait pour la première fois référence aux compétences au niveau des programmes et des modes d'évaluation, cependant les « textes particuliers » relatifs à ces questions mentionnés dans l'arrêté (art 7-2 et art. 9-2) n'ont toujours pas été produits.

Enfin dans le cadre de la stratégie sectorielle d'éducation élaborée, à la suite du rapport d'état du système éducatif national (RESEN) de 2003, et adoptée en juin 2006 par l'ensemble des partenaires techniques du Cameroun, les bailleurs ont été sollicités par le MINEDUB pour appuyer diverses actions de formation relatives à l'APC.

En somme, l'adoption de l'APC au Cameroun s'est faite de manière semi-officielle. Elle n'a pas fait l'objet d'une réflexion globale sur les enjeux et les implications de la diffusion de ce

type d'approches. Elle s'est greffée aux initiatives lancées par des acteurs extérieurs (OIF, BAD) sans faire l'objet d'une formulation précise en termes de programmes et de curricula. Le caractère pragmatique de cette mise en route se ressent nettement au niveau des résultats observés dans le cadre de l'enquête.

## 2. Principaux résultats

Les principaux résultats de l'enquête menée au Cameroun portent sur trois points clés : la coordination de la réforme, ses modalités de diffusion et sa réalité sur le terrain. Les enquêtes réalisées auprès de différentes catégories d'acteurs ont révélé la faiblesse (l'inexistence même) d'un dispositif de coordination de la réforme. Différents partenaires, notamment la Banque mondiale dans le cadre de son programme d'appui au secteur éducatif (PASE), l'UNICEF et Plan Cameroun ont ainsi été sollicités par l'inspection générale des enseignements pour conduire des formations sur l'APC sans concertation. Dans ce contexte, des redondances ont été observées dans les initiatives entreprises (Plan Cameroun et Unicef ont ainsi produits des guides similaires sur l'APC). Cette absence de coordination s'est traduite également par une dispersion des ressources humaines. Les formateurs recrutés localement pour animer ces programmes ont parfois une connaissance superficielle de l'APC. Des confusions importantes sur le sens et les contenus de l'APC délivrés dans le cadre de ces formations ont également été observées.

Par ailleurs, en l'absence d'une planification formelle et rigoureuse, la diffusion de l'APC au Cameroun, s'est faite selon plusieurs niveaux d'entrées sans qu'il y ait eu de concertation et d'articulation entre eux :
- l'évaluation avec le programme du PASE sur la nouvelle vision de l'évaluation, qui intègre la notion d'évaluation critériée et renforce la place de l'évaluation formative ;
- la formation des formateurs à l'APC (Unicef, OIF) ;
- l'élaboration de guides pédagogiques (Plan Cameroun, Unicef) ;
- l'élaboration et la diffusion des manuels scolaires rédigés en termes de compétences avec l'introduction, à partir de 2006, de la série des *Nouveaux Champions,* éditée par Edicef.

Il convient, par ailleurs, de noter que les programmes officiels des écoles primaires du Cameroun sont toujours définis en termes d'objectifs, ce qui ne facilite pas le développement de l'APC.

Le pilotage des réformes pédagogiques revient en principe à l'Inspection générale des enseignements (IGE). Or, force est de constater que cette direction n'a pas joué son rôle en matière d'APC. Les orientations pédagogiques retenues par l'IGE manquent de consistance, et donnent l'impression d'enchaîner les innovations pédagogiques. Depuis 2008, des moyens importants ont ainsi été déployés en faveur de « La main à la pâte » alors que l'APC n'en est encore qu'à ses balbutiements et que la NAP continue d'être l'approche de référence dans la plupart des plans de formation proposés par l'IGE. Depuis 2003, l'IGE n'a pas mobilisé de moyens spécifiques pour appuyer l'APC dont la diffusion doit tenir dans le dispositif régulier de formation continue. Le MINEDUB semble toutefois avoir pris conscience de ces dysfonctionnements puisqu'un nouveau comité a été mis en place au sein du ministère pour assurer le suivi de ces réformes ; il s'agit du Comité national d'appui à l'action pédagogique (CONAP).

Le second élément révélé par ces enquêtes concerne les modalités de formation à l'APC. Celles-ci ne touchent que de façon marginale ou pas du tout le public-cible, à savoir les

instituteurs. En effet, l'ensemble des formations programmées autour de l'APC depuis 2004 a principalement touché les cadres nationaux et régionaux de l'inspection. Toutes formations confondues, les inspecteurs de pédagogie nationaux et les inspecteurs régionaux coordonateurs ont bénéficié de 29 jours de formation, 24 pour les inspecteurs régionaux de pédagogie, 21 pour les directeurs et chefs des études et des stages des ENIEG et les conseillers pédagogiques, qui interviennent au niveau des départements, et 9 seulement pour les inspecteurs d'arrondissements. Les directeurs d'écoles et les instituteurs n'ont pas directement participé à ces formations, leur contenu étant en principe répercuté dans le cadre de la formation continue en cascade.

Or les modalités d'organisation de ces formations en cascade n'offrent pas un cadre propice à la dissémination de l'APC. Organisées sur un ou deux jours, au mois d'octobre en général, les journées pédagogiques abordent trois ou quatre thématiques dont l'une ou deux sont décidées nationalement en référence aux thématiques des formations des cadres nationaux. En 2008, une demi-journée a été consacrée à la nouvelle vision de l'évaluation. En outre, tous les enseignants ne participent pas à ces journées. La plupart du temps, les seuls enseignants participants sont les directeurs et les animateurs de niveaux qui ont ensuite la responsabilité de répercuter l'information et la formation aux autres enseignants chargés de classes. Ces journées sont en général animées par les inspecteurs d'arrondissements.
Par ailleurs, il convient de noter que les programmes de formation initiale dans les ENIEG n'ont pas été modifiés selon l'APC. L'information et la formation sur l'APC sont également assurées dans le cadre des programmes annuels de formation continue. Enfin, les modalités de suivi pédagogique ne semblent pas permettre d'appuyer la pénétration de cette innovation pédagogique jusque dans les salles de classe.

Les résultats observés au niveau des pratiques de classes reflètent les limites du dispositif de mise en œuvre de l'APC. D'après les enquêtes réalisées auprès de 32 enseignants : ils sont 62,5% à déclarer ne pas avoir reçu de formation à l'APC depuis 2007 et 72% avant 2007. Seuls 12,5 % d'entre eux ont bénéficié de 1 à 3 journées de formation à l'APC. L'impact de ces formations sur les enseignants apparaît limité. La grande majorité de cet échantillon affiche cependant un très fort degré d'adhésion à l'APC qui est considérée comme une approche pertinente pour « acquérir des apprentissages pratiques », « accroître la qualité de l'enseignement » et « améliorer la vie des communautés » en « garantissant une meilleure intégration des apprenants dans la société et dans la vie active » et enfin « contribuer au développement du pays ». Mais pour la grande majorité des personnes interrogées, le manque de formation empêche la diffusion de cette approche. Le degré de mise en pratique de l'APC s'est également révélé assez faible même dans les écoles ayant bénéficié de l'expérience pilote éducation 2 ou de l'appui de l'Unicef. Les éléments caractéristiques de l'APC observés dans les classes, comme l'activité des élèves ou le statut de l'erreur, semblent être le produit d'une bonne maîtrise de la NAP. En revanche, les situations de problèmes, les activités d'intégration ou encore l'interdisciplinarité restent rares.

## 3. Interprétation des résultats

Au regard des résultats relevés, l'introduction de l'APC au Cameroun semble pertinente. Cette approche s'inscrit, en effet, dans le cadre d'un processus d'amélioration de la qualité de l'éducation amorcé en 1995 qui est à la fois porté par une volonté politique nationale et soutenu par l'ensemble des partenaires techniques et financiers. Il se dégage en outre un large consensus sur la pertinence de l'APC par rapport aux besoins du pays et à la place de l'école

dans la société (sans que ces questions aient toutefois été débattues spécifiquement).
En revanche, la cohérence de cette réforme (si on peut qualifier le processus en cours de réforme) pose problème. L'absence d'un dispositif de pilotage et de coordination des actions engagées autour de l'APC depuis 2003 ne permet pas à la réforme d'atteindre son objectif. Outre le caractère fragmenté et étanche des programmes initiés, ceux-ci ne s'articulent pas à un référentiel commun sur l'APC - qui n'a pas été formulé - et qui pourrait servir de cadre de référence à des programmes rédigés en termes de compétences. Les moyens mis en œuvre pour diffuser l'APC apparaissent également très insuffisants, les dispositifs de formation initiale et continue n'ayant pas été modifiés pour permettre une réelle appropriation de ces réformes par les enseignants qui sont les principaux acteurs de l'action pédagogique.

Il ressort de ces observations, un degré très faible d'efficacité des actions engagées au niveau de l'impact des formations (ce sont les principales actions réalisées en matière de développement de l'APC) qui n'atteignent pas le public cible. Par ailleurs, ces actions n'ont pas permis de produire un dispositif cohérent d'outils pédagogiques pour accompagner la réforme (programmes, guides, manuels). Enfin, en l'absence d'objectifs clairement définis (en dehors de la réduction des taux de redoublement), il est difficile de mesurer l'efficacité de ces actions sur la qualité de l'éducation.

En ce qui concerne l'efficience et la viabilité, le processus engagé montre également ses limites. Sur le plan des ressources humaines, les personnes ressources formées à l'APC depuis 2001 ne sont pas mobilisées de façon systématique. L'animation de certaines formations par des personnels formés de façon superficielle à l'APC est même contre-productive. Par ailleurs les ressources financières engagées sur des actions relatives à l'APC n'ont produit que des effets limités faute d'avoir porté sur les catégories de personnel les plus opérationnelles (les enseignants) et en l'absence d'un système de formation adapté à la nature de la réforme. En outre, les conditions de viabilité de la réforme ne sont pas réunies. L'ensemble des initiatives relatives à l'APC repose sur des financements des bailleurs ; aucune ligne budgétaire spécifique n'a été dégagée pour accompagner ce processus au niveau du ministère de l'éducation de base. Par ailleurs, ces actions dispersées ne sont pas inscrites dans la stratégie sectorielle d'éducation qui pourrait constituer un cadre de suivi et d'accompagnement de ce processus.

## 4. Les recommandations

Les résultats de l'enquête montrent que l'introduction de l'APC apparaît inachevée voire hasardeuse. Les actions menées autour de l'APC n'ont pas dépassé le stade de la sensibilisation. Si cette approche suscite un très fort enthousiasme de la base au sommet de la chaîne pédagogique, ses modalités de mise en œuvre doivent être complètement revues.

### 4.1. Pilotage de la réforme

Il est urgent de mettre en place un comité de suivi et d'évaluation au sein du MINEDUB dont la configuration pourrait dépasser les seuls cadres de l'inspection en intégrant différents échelons de la chaîne pédagogique, mais également les bailleurs et les membres de la société civile (parents d'élèves, représentants syndicaux) également concernés par ces approches. Un comité exécutif plus restreint et représentatif du comité de pilotage pourrait assurer le suivi de la réforme dans le cadre de revues annuelles. En outre, l'APC gagnerait à être intégrée dans la stratégie sectorielle d'éducation afin d'articuler les actions menées aux différents niveaux du système éducatif et assurer une meilleure coordination entre les bailleurs.

**4.2. Contenus et des enjeux de l'APC**

Il conviendrait de susciter un véritable débat national sur les attentes envers l'adoption de l'APC. L'organisation d'états généraux de la pédagogie permettant de réfléchir aux enjeux et aux apports des différentes innovations pédagogiques introduites au Cameroun depuis 2003 et à leur pertinence par rapport au contexte national, pourrait par exemple être envisagée. C'est sur cette base qu'un socle ou un référentiel de compétences pourrait être élaboré afin de produire au plus vite des curricula et des outils pédagogiques permettant de rendre effective l'approche par compétences dans les classes. La recherche en pédagogie devrait également être encouragée à l'université et à l'ENS.

**4.3. La formation**

La formation continue en cascade doit être abandonnée ou améliorée par un dispositif de formation qui permette de toucher le plus directement possible les enseignants et limiter au maximum la déperdition. Le modèle actuel n'est pas adapté à la dissémination de l'innovation pédagogique. Il apparaît en effet nécessaire de replacer les enseignants au cœur du dispositif de formation. La formation d'équipes de formateurs pourrait par exemple être envisagée en s'appuyant sur les ressources humaines formées à l'APC au cours des cinq dernières années. Ces équipes de formateurs mixtes (intégrant différents maillons de la chaîne pédagogique) auraient ensuite la charge de former directement enseignants et directeurs d'écoles dans les régions. Ces formations pourraient être organisées dans les ENIEG lors des congés scolaires et suivant une durée suffisamment longue (une semaine par exemple) pour permettre une maîtrise minimale des compétences professionnelles de base par les participants. Des plans de formations élaborés sur plusieurs années permettraient de consolider étape par étape les différentes compétences liées à la pratique de l'APC. Il est également indispensable de revoir les programmes de formation dans les ENIEG afin de les ajuster aux exigences de l'APC.

**4.4. Suivi et évaluation de la réforme**

Il est nécessaire de mettre en place des indicateurs de suivi et d'évaluation afin de mesurer efficacement les apports de la réforme. Au niveau des écoles, des tests pourront être élaborés et prodigués de façon régulière dans les classes. Les équipes de formation, précédemment mentionnées, pourraient également assurer le suivi et l'accompagnement de la réforme sur le terrain. Il apparaît en outre nécessaire de valoriser le rôle de l'établissement scolaire comme espace pédagogique privilégié et non comme simple unité administrative.

**4.5. L'insertion de l'école dans la société**

Il serait pertinent de développer des campagnes d'informations pour renforcer l'implication des parents d'élèves dans le suivi pédagogique de leurs enfants. Le renforcement des associations de parents d'élèves et leur structuration au niveau national et régional permettrait également d'améliorer les rapports entre l'école et la société tout en contribuant au renforcement du partenariat entre les différents maillons de la communauté éducative.

Résumé du rapport GABON
Juin 2009

Etude réalisée par :

Expert international :
Ansoumana SANE, coordonnateur national des blocs d'enseignement des sciences et de la technologie, ministère de l'éducation du Sénégal, rapporteur

Expert national :
Adrien MAKAYA, consultant international Gabon

Ce document résume l'étude sur la réforme curriculaire fondée sur l'APC menée au Gabon. Il répond à une commande du CIEP, agissant au nom du Comité d'organisation de l'Etude sur les processus de réformes curriculaires en éducation de base dans plusieurs pays africains regroupant l'Agence Française de Développement (AFD), la Banque Africaine de Développement (BAD), le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), le MAEE (ministère des Affaires Etrangères et Européennes) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). L'objectif de cette étude au Gabon était de faire un état des lieux du processus de mise en œuvre de la réforme curriculaire fondée sur l'APC dans le système éducatif gabonais (les facteurs de choix de la réforme par l'APC ; la mise en œuvre de l'APC ; les résultats de la réforme : le point de vue des acteurs ; les résultats de la réforme : l'observation des pratiques ; la pertinence, la cohérence, l'efficacité et la viabilité de l'APC ; des recommandations) afin d'aider les responsables à prendre les décisions les plus pertinentes pour engager, accompagner la réforme en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

## 1. Méthodologie et déroulement

Plusieurs démarches complémentaires ont été mises en œuvre :
- recherche et analyse documentaire des textes officiels[48] régissant la réforme curriculaire au Gabon et un recensement des documents pédagogiques[49] élaborés dans le cadre de cette réforme en vue de dégager les orientations théoriques et méthodologiques qu'ils inspirent ;
- entretiens individuels et collectifs avec les différents acteurs du système du sommet à la base (responsables nationaux, chefs de services provinciaux, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles, enseignants, élèves, parents d'élèves, syndicalistes, partenaires techniques et financiers…) pour recueillir leurs représentations et connaître leur propre évaluation de la mise en place de l'APC, leurs questionnements et recommandations ;
- organisation de focus groups (acteurs centraux, concepteurs de programmes, inspecteurs et

[49] Les documents recensés sont cités dans le rapport, au paragraphe « Résultats de la réforme ».

conseillers pédagogiques, enseignants, partenaires sociaux afin d'approfondir qualitativement le diagnostic à partir des explications de terrain ;
- visite de classes, observation de leçons et administration d'exercices d'évaluation des acquis dans plusieurs classes d'un échantillon d'écoles dans trois provinces (Estuaire, Moyen-Ogooué, La Ngounié) pour voir ce que les enseignants et les élèves font (leurs pratiques), connaître leurs manières d'appliquer l'approche préconisée et dégager ainsi le rapport entre ce qui est prescrit et ce qui est effectivement réalisé.

Ce cadre méthodologique a été arrêté en septembre 2008 au CIEP (Sèvres), au cours d'un atelier avec les membres du comité scientifique (CS). L'étude au Gabon a été conduite au cours du dernier trimestre 2008. Elle s'est déroulée sur le terrain en trois étapes.

- Etape 1 (30 octobre - 07 novembre 2008)
Le travail a consisté essentiellement à rechercher auprès des responsables et principaux acteurs à différents niveaux les informations nécessaires pour comprendre le processus de mise en place de la réforme curriculaire dans le pays à travers la recherche documentaire et des entretiens. Cela s'est traduit sur le terrain par des rencontres avec différentes personnes (Secrétaire Général, Directrice de l'Inspection Générale de Pédagogie, Inspecteur Chef de Circonscription Scolaire de Libreville Centre, Directrice du Pré-primaire, Directeur de l'Inspection pédagogique nationale, IPN, Directeur Général des Enseignements et de la Pédagogie) et l'organisation du premier focus group avec les concepteurs de curricula à l'IPN.

- Etape 2 (12 - 26 décembre 2008)[50]
Cette seconde étape de l'étude s'est centrée sur l'analyse de la réforme curriculaire à un niveau micro dans l'objectif de collecter des informations relatives aux pratiques des enseignants, aux représentations que les différents partenaires ont de cette réforme, aux supports pédagogiques conçus et utilisés de manière à pouvoir évaluer les conditions de mise en œuvre effective de la réforme par l'APC sur le terrain : pratiques adoptées par les enseignants ainsi que leurs forces et faiblesses, réussites et contraintes éventuelles, effets induits, ressources pédagogiques mises à la disposition des enseignants (programmes officiels, outils d'accompagnement, disponibilité, utilité, applicabilité de ces outils…), etc. Cela est traduit effectivement par des visites de classes, des observations de leçons, des entretiens avec les enseignants, des analyses documentaires; un recensement des documents pédagogiques élaborés dans le cadre de la réforme, des focus groups avec différents acteurs…

- Etape 3 (07 - 12 Février 2009)
Cette période a été consacrée à la restitution, c'est-à-dire à la présentation aux différents acteurs (autorités éducatives, partenaires sociaux, enseignants, etc.) des résultats de l'étude, des conclusions et préconisations que ces résultats nous ont inspirées.

L'étude a été menée sur le terrain avec le concours de Madame Bénédicta Marie Louise BOUTAMBA (Point focal - ministère de l'éducation nationale Gabon), Monsieur Martin Mathys NDOUNGOU (inspecteur) et Madame Charlotte NDOMBI (inspectrice).

[50] Cette seconde étape a coïncidé avec une grève générale des enseignants qui a paralysé tout le système éducatif. Cette situation non prévue a eu des effets sur notre calendrier, même si, à la demande des autorités éducatives, les enseignants ont accepté d'assister aux focus groups pour ne pas compromettre l'étude. Comme la grève n'avait pas pris fin avant cette seconde période ce qui a fait que toutes les informations recherchées n'ont pu être réunies dans le temps qui était imparti. Le travail s'est dont poursuivi à distance jusqu'au 15 janvier 2009, date à partir de laquelle la rédaction du rapport d'étude a commencé.

## 2. Principaux résultats

### 2.1. Les facteurs de choix de la réforme par l'APC

Selon l'analyse documentaire et les entretiens que nous avons eus avec les différents acteurs, au Gabon, la réforme curriculaire fondée sur l'APC a été choisie comme démarche pour l'élaboration de nouveaux programmes scolaires dans l'enseignement primaire, considéré comme base du système éducatif. Ce choix est parti du constat d'une série de dysfonctionnements du système éducatif, particulièrement au plan du rendement interne jugé très faible[51]. Ce sont ces constats qui ont principalement conduit les autorités gabonaises à opter pour une autre approche susceptible d'améliorer ce rendement.

Le processus de mise en place de la réforme s'est fait progressivement. Après une série de rencontres nationales, le Ministre de l'éducation nationale a désigné l'IPN comme institution chargée de mener des recherches sur des approches à même d'améliorer les performances du système éducatif. C'est à partir de cette instruction du Ministre que l'IPN, en collaboration avec divers acteurs nationaux et internationaux, a procédé à une analyse critique des programmes d'études en vigueur à cette époque, avant d'identifier l'approche susceptible de développer de nouvelles manières de faire à même de mieux répondre à la demande sociale et aux préoccupations ministérielles. Au terme de cette analyse des programmes, la nécessité d'une révision des programmes s'imposait et un projet a été mis en place à cet effet. La mise en œuvre de ce projet nécessitait des ressources trouvées au niveau du Projet FED[52] « Soutien à l'éducation de base ». Avec ce soutien, un appel d'offre international a été lancé pour identifier la structure susceptible de proposer une approche appropriée. C'est à la suite de cet appel d'offre que l'APC proposée par un cabinet a été retenue comme approche en adéquation avec les besoins du pays. Il s'en est suivi une série de d'actions de sensibilisation-formation en faveur des agents de l'IPN (futurs concepteurs des programmes selon cette approche). Après la phase d'appropriation de l'APC, le choix du primaire comme niveau d'intervention a été fait par l'IPN en concertation avec le ministère de l'éducation nationale. Il y a eu ensuite la constitution de sous-groupes disciplinaires, la conception de curricula et d'outils d'accompagnement, l'expérimentation dans un certain nombre d'écoles selon un échantillonnage national et la généralisation progressive dans les différentes classes du primaire (en allant du cours d'initiation au cours moyen 2ème année). L'APC a été préconisée au départ pour ses possibilités de :

- accroître l'efficacité du système éducatif pour mieux répondre à la demande sociale : réduire l'échec scolaire en garantissant une meilleure fixation des acquis, en mettant l'accent sur l'essentiel, en établissant des liens entre les différents savoirs, savoir-faire et savoir être ;
- donner du sens aux apprentissages : trop d'élèves n'utilisent pas leurs connaissances dans leur vie quotidienne, parce qu'ils n'ont pas appris à le faire ;
- diminuer les redoublements grâce à un système d'évaluation fiable ;
- assurer à tous les élèves des chances identiques au départ de leur formation.

### 2.2. La mise en œuvre de la réforme par l'APC

L'option pour l'APC et la formation des concepteurs de programmes à l'IPN ont été suivies par la réécriture de nouveaux curricula selon ce modèle. Plusieurs professionnels du 1er degré

[51] Le taux de redoublement était de 34% en 2001-2002 dont 53% au CP1 (Cours préparatoires 1ère année). En 1999, le taux d'abandon était tel que 42%, à peine, des élèves atteignaient le CM2 (Cours Moyen 2ème année) et 18% des élèves de l'enseignement primaire avaient plus de 15 ans. La durée moyenne d'un élève dans l'enseignement primaire était de 12 ans et le taux de réussite au concours d'entrée en 6ème en 1998 avoisinait 30%.

[52] Ce projet portait sur une assistance technique (planification et statistiques scolaires, gestion, formation, évaluation, construction d'infrastructures, équipement).

ont été associés à l'écriture des curricula et à la conception des outils APC[53], parmi lesquels des instituteurs, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs pédagogiques mais aussi des inspecteurs et conseillers pédagogiques du second degré. Ces derniers ont été associés par anticipation à une meilleure articulation future (dans le cadre de la généralisation) entre le primaire et le secondaire. Ainsi, après la définition des Objectifs Terminaux d'Intégration (OTI), des Objectifs Intermédiaires d'Intégration (OII) et des compétences de base (CB), des familles de situations-problèmes en adéquation ont été élaborées et pré-expérimentées auprès de groupes d'élèves de la 1ère à la 5ème année dans des écoles pilotes, puis réajustées avant d'être expérimentées à l'échelle nationale. Ces situations-problèmes sont tirées du vécu quotidien de l'enfant gabonais et constituent la base des outils produits (curricula, guides d'intégration, cahiers de situations-cibles, manuels…). L'activité pédagogique tournait autour de trois disciplines de base (français, mathématiques, éveil ou étude du milieu). Cette phase de conception des curricula et des outils APC a été régulièrement soutenue par des plénières organisées pour une mise au net des productions, avec l'appui de l'expertise internationale.

Dans le prolongement de la conception des curricula et des outils, différents acteurs du système éducatif ont été sensibilisés (inspecteurs délégués d'académie des neuf provinces que compte le pays, inspecteurs chefs de circonscription scolaire, chefs de base pédagogique, chefs d'antenne pédagogique, maîtres expérimentateurs, conseillers pédagogiques) pour superviser l'expérimentation sur le terrain. Des maîtres expérimentateurs et des coordonnateurs locaux ont bénéficié, à chaque début d'année jusqu'à la fin du projet FED, d'une formation de base ou de consolidation et, pendant les semaines d'intégration, d'un accompagnement par les agents de l'IPN (experts nationaux). Il en est de même d'une bonne frange d'instituteurs stagiaires en fin de formation dans les structures de formation initiale des enseignants du pays (ENIL, ENIC, ENPI, ENIF).

La mise en place de l'APC dans les écoles gabonaises s'est faite de façon progressive de 2002 à 2005 et les supports produits (curricula et outils) ont été expérimentés à l'échelle nationale sur un échantillon de 152 classes choisies selon des critères bien définis :
- huit écoles ont été choisies par circonscription scolaire, sur un total national de dix-neuf circonscriptions scolaires au début de la réforme ;
- une classe expérimentale et une classe témoin (dans les meilleurs des cas) étaient identifiées dans chaque école retenue, sinon l'école voisine pouvant servir de groupe contrôle ;
- la prise en compte du statut zonal des écoles (4 écoles urbaines, 2 écoles périurbaines et 2 écoles rurales) ;
- la représentativité de deux types d'enseignement (6 écoles publiques, 2 écoles privées confessionnelles[54]).

### 2.3. Les résultats de la réforme : le point de vue des acteurs

Les points de vue des acteurs de la réforme sont classés en deux familles : les avancées et les contraintes.

#### 2.3.1. Les avancées

Parmi les résultats considérés comme des avancées significatives, nous en avons noté

[53] Il est à noter qu'au départ, la conception des supports était prévue pour les six niveaux de l'école primaire (du CP1 au CM2). L'exigence des études réalisées prévoyait la réduction du cycle primaire par l'instauration du CP unique. Mais avec la pression syndicale qui conditionnait l'instauration du CP unique par la généralisation du cycle pré-primaire, les concepteurs ont été amenés à revoir les programmes de six à cinq ans en introduisant la notion d'année primaire (1ère année, 2ème année, 3ème année, 4ème année et 5ème année).

[54] Il s'agit d'écoles privées sous contrat avec le ministère de l'éducation nationale.

plusieurs.

**- L'organisation de l'enseignement primaire en cinq années au lieu de six, sans que cela ne remette en cause** le niveau de formation des élèves grâce à un allègement qualitatif des nouveaux programmes par le « toilettage » des anciens programmes (suppression des contenus redondants) et à l'allongement du temps d'apprentissage qui passe de 25 à 30 semaines.

**- L'organisation du curriculum de l'enseignement primaire en deux cycles** (un premier cycle et un deuxième). Au début et au sein d'un cycle, l'évaluation est essentiellement formative et le redoublement d'un élève devient une exception. Au terme d'un cycle, l'évaluation est essentiellement certificative et décide si l'élève est en mesure de passer dans le cycle supérieur. Trois situations d'intégration permettent de vérifier la maîtrise de l'OTI de fin de cycle. Il s'agit là d'un élément nouveau important de la réforme car prenant en compte les élèves en difficultés.

**- L'organisation du temps scolaire où** l'année est découpée en cinq paliers. Chaque palier est constitué de cinq semaines d'apprentissage systématique et d'une semaine réservée à l'intégration des acquis par la résolution des situations-problèmes ($6^{ème}$ semaine). La fin de l'année scolaire est ponctuée par la passation des situations de l'OII ou de l'OTI.

**- Le profil de sortie de l'élève :** l'ensemble des apprentissages de chaque année est articulé autour d'un certains nombre de compétences de base bien ciblées à acquérir par les élèves dans chaque discipline et le nouveau curriculum respecte un profil d'entrée et garantit le profil de sortie de l'élève du cycle primaire : en 5 ans l'élève a les acquis nécessaires pour le passage au collège (profil de sortie).

**- Le système d'évaluation des acquis scolaires :** il rend plus objective l'appréciation du travail scolaire de l'élève et s'intéresse aux savoirs essentiels que l'élève va utiliser pour résoudre des situations problèmes de la vie courante. Mieux le suivi scolaire est assuré par un bulletin spécifique où sont consignées les compétences qui font l'objet d'une évaluation formative. Le passage, par exemple, du cours préparatoire au cours élémentaire est lié à la réussite des situations élaborées à partir de l'objectif intermédiaire d'intégration. Les acteurs trouvent dans ce système d'évaluation critériée une certaine équité qui fait que l'élève est comparé par rapport à lui-même et non aux autres comme dans l'ancienne formule (évaluation normative), en plus d'une grille qui garantit l'objectivité. Ce changement de paradigme dans la certification des élèves fait que, désormais, c'est le conseil d'école qui décide de la certification des apprentissages et non le maître isolément.

**- La formation des élèves :** avec l'APC, l'élève est maintenant un acteur principal dans la résolution de situations-problèmes car elle met en exergue l'entrée par les activités qui s'éloigne du modèle exclusivement transmissif. L'élève prend connaissance du travail à faire dans son cahier de situations-problèmes ainsi que des consignes à respecter. Les livres comme le maître deviennent pour lui des ressources à utiliser au mieux. La fréquence des travaux de groupe au niveau des élèves favorise leur socialisation et développe chez eux leurs capacités d'intégration des valeurs. La systématisation de la remédiation permet de tirer vers le haut les élèves faibles. Il y a aussi le fait que tous les élèves, quelle que soit leur situation géographique ou leur origine socio-économique, bénéficient de la gratuité des outils didactiques conçus dans le cadre de la réforme curriculaire APC.

- **Les outils d'accompagnement :** la présence d'outils didactiques contextualisés (curricula, guides d'intégration, bulletins d'évaluation, cahiers de situations-cibles, manuels de l'élève, guides pédagogiques, livrets d'activités…) par discipline et par niveau améliore considérablement les conditions de travail des élèves. Pour les enseignants, ces outils contribuent à l'amélioration de leurs conditions de travail. Le fait aussi que ces supports pédagogiques produits prennent en compte non seulement l'environnement quotidien de l'élève gabonais en s'élargissant au fur et à mesure qu'il change de niveau d'études pour s'ouvrir sur le monde, mais aussi des thèmes émergents innovants comme l'éducation à l'environnement, le vivre ensemble, l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs culturelles, le VIH/SIDA, la culture de la paix… est bien apprécié par les acteurs.

- **Les programmes enseignés :** la disponibilité, la clarté, l'accessibilité et la lisibilité des nouveaux programmes fondés sur l'APC (curricula) par rapport aux anciens sont bien appréciées. Chaque enseignant dispose maintenant de l'ensemble des curricula fondé sur l'APC. L'instauration du principe d'équité caractérisé par le suivi du même programme d'études sur l'ensemble du pays est réalisée.

### 2.3.2. Les contraintes

Les facteurs cités par les différents acteurs comme des contraintes ou difficultés recensées dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire fondée sur l'APC s'articulent autour d'un certain nombre d'éléments dont ceux qui suivent :

- **Des contraintes liées à la gestion des outils didactiques :** selon les enseignants et les directeurs d'école, la distribution tardive et en quantité insuffisante des supports didactiques est vécue comme un frein à la réforme. Les manuels, octroyés gratuitement par l'Etat à tous les élèves, arrivent tardivement dans les écoles (fin décembre alors que la rentrée scolaire est effective dès octobre). Pire, les encadreurs institutionnels (conseillers pédagogiques, inspecteurs…) ne sont pas pris en compte dans la distribution de ces supports didactiques. Par ailleurs, l'absence d'une banque de données permettant de renouveler les cahiers de situations cibles est déplorée par les acteurs.

- **Des contraintes liées à l'organisation de la semaine d'intégration :** les enseignants déclarent éprouver des difficultés dans la gestion de la semaine d'intégration. En effet, la pléthore des effectifs dans les classes ne garantit pas le bon déroulement des activités d'apprentissage et d'évaluation des élèves. Les maîtres éprouvent des difficultés à faire, dans la même semaine, la passation des épreuves, la correction des copies d'élèves et la mise en place d'un dispositif de remédiation pour la gestion des erreurs. A titre d'exemple : dans une discipline, il y a 3 compétences de base (CB) en général. Chaque CB comporte 3 situations-problèmes, soit un total de 9 (3 x 3) situations-problèmes par discipline. Pour l'ensemble des disciplines enseignées (maths, français, éveil ou étude du milieu), il y aura 9 situations-problèmes x 3 = 27 situations-problèmes. Dans une classe de 100 élèves, par exemple, l'enseignant a 27 x 100 (soit 2700) situations-problèmes à corriger, pour chaque palier, avec des temps de remédiation entre 2 situations d'une compétence de base donnée. Ceci s'avère d'une part, difficile sinon impossible pour l'enseignant qui consacre 4 à 5 semaines d'intégration par année. D'autre part, cela a le désavantage d'entamer le temps des paliers suivants et, par conséquent, de ne jamais aller au terme du programme annuel.

- **Des contraintes liées à la formation continue des enseignants : l**a durée des formations à

l'APC (une semaine) est jugée par les bénéficiaires (enseignants et certains encadreurs) comme insuffisante entraînant une certaine tendance au bachotage, la mauvaise exploitation des outils APC, l'incapacité de certains enseignants à concevoir de nouvelles situations-cibles.

**- Des contraintes liées à la formation initiale des enseignants :** la non prise en compte effective de l'APC dans les écoles de formation initiale des enseignants faute de formateurs suffisamment formés à la démarche.

**- Des contraintes liées à l'évaluation des acquis scolaires :** l'organisation des examens nationaux encore en cours fait que les élèves de la 5ème année vivent une injustice car ils ne sont pas évalués par rapport à l'APC au CEPE et à l'entrée au collège ; les épreuves proposées sont encore de type traditionnel et ne reflètent aucune philosophie de l'APC.

**- Des contraintes liées à la communication entre acteurs :** l'absence d'organe de suivi et de concertation entre les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'APC à la fin du projet FED a créé un vide limitant l'évolution normale de la réforme sur le terrain. Le manque de cadre formel d'échange entre l'IPN (institution de conception de la réforme curriculaire) et les partenaires de l'éducation (parents d'élèves, syndicats, ONG….) constitue un handicap au partage entre les acteurs des changements préconisés.

**- Des contraintes liées aux Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'éducation (TICE)** : l'école gabonaise se caractérise encore par l'insuffisance – pour ne pas dire l'absence – de l'outil informatique. Les acteurs déplorent cette situation vécue comme un handicap augmentant le cercle des analphabètes fonctionnels.

### 2.4. Les résultats de la réforme : l'observation des pratiques

L'observation des pratiques relatives à la réforme par l'APC s'est organisée autour d'un échantillon de 9 écoles dans 3 provinces (Estuaire, La NGounié, Moyen Ogooué), à raison de trois écoles par province (une urbaine, une périurbaine et une rurale). Dans chacune de ces écoles, il y a eu une visite des locaux, l'observation de leçons (2ème année, 3ème année et 5ème année), un entretien avec les enseignants et le recensement des élèves qui possèdent les outils d'accompagnement élaborés dans le cadre de la réforme curriculaire sur l'APC. Nous avons aussi donné à un groupe d'élèves des classes visitées une petite situation-problème (problème en maths) pour tester à chaud les performances de ces élèves en termes de capacités à mobiliser des ressources.

Les entretiens avec les enseignants ont révélé que certains d'entre eux, bien que formés en APC par des conseillers pédagogiques et inspecteurs, reconnaissent l'insuffisance de cette formation et en éprouvent par conséquent un grand besoin et un accompagnement de proximité. Lors des visites d'écoles et de classes, un tableau de bord par classe a été réalisé à partir d'indicateurs précis (nombre d'élèves présents en classe pendant la leçon ; nombre d'élèves présents ayant un manuel de langue, de mathématiques et autres ; nombre d'élèves présents ayant une ardoise, un cahier et un cartable). Ces visites ont révélé l'insuffisance quantitative du matériel didactique mis à la disposition des élèves. En dehors de l'ardoise, du cahier et du cartable, peu d'élèves possèdent tous les manuels requis pour leur apprentissage, alors que le discours officiel fait état de la gratuité de ces supports pour tous les élèves. Pour ceux qui en possèdent, nous avons observé leur participation assez active aux différents cours. Les salles de classes sont assez bien entretenues, même si certaines ne disposent pas

d'éclairage électrique. Les classes à double flux ou multigrades ont semblé rencontrer de réelles difficultés pour la bonne mise en œuvre de la réforme.

Les enseignants des classes visitées manifestent un réel effort de mise en œuvre de l'APC, compte tenu notamment du fait que, dans l'école, ils ont une obligation de concertation et de programmation communes pour les classes de même niveau, en prévision de la semaine d'intégration. Les cours observés sont le plus souvent reliés entre eux et contiennent des notions, des valeurs, des habiletés et des démarches qui sont des bases importantes pour l'apprentissage dans les disciplines cibles. Ils représentent une nouvelle transposition des connaissances à faire acquérir en un ensemble cohérent avec des méthodes d'enseignement nécessaires. Nous avons pu voir comment les outils d'accompagnement fournis aident les enseignants à examiner la portée et le but de chaque apprentissage essentiel. Ce sont des documents qui suscitent des questions, une réflexion et un dialogue enseignant-élève riche en enseignements. Ils donnent aux enseignants une vue d'ensemble de chaque apprentissage essentiel par rapport à la pratique de l'enseignement.

Dans les cours observés, le type d'apprentissage suscité amène l'élève à aborder ses apprentissages avec confiance. A propos des infrastructures des neuf écoles visitées (salles de cours, toilettes, mobilier, soutien extérieur, électrification, équipements techniques…), nous avons relevé une inégalité dans la répartition, les écoles urbaines bénéficiant le plus souvent d'un meilleur traitement par rapport à celles du milieu rural. L'examen des résultats scolaires montre que la réussite des élèves est variable d'une école à une autre, entre garçons et filles. Il en est de même pour les redoublements et les abandons. Dans aucune des écoles visitées, nous n'avons relevé de cas d'exclusion. Les résultats des exercices de mathématiques que nous avons administrés aux élèves de 5ème année primaire[55] montrent que cet enseignement semble avoir priorisé la maîtrise de techniques opératoires au détriment de la sélection d'outils mathématiques pertinents.

## 3. Discussion autour des résultats de la réforme

### 3.1. Le financement de la réforme par l'APC

Ce point a été celui où nous avons eu le plus de difficultés pour obtenir des informations précises, malgré plusieurs contacts auprès de personnes ou structures censées les détenir. Les données obtenues auprès de la Direction de la Planification et de la Programmation des Investissements (DPPI) du ministère de l'éducation nationale ne sont pas suffisamment explicites pour permettre une bonne compréhension du coût de la réforme, même si elles portent sur des aspects en rapport avec l'objet de l'étude. Nous avons simplement retenu que l'essentiel des dépenses occasionnées par la réforme curriculaire sur l'APC a été supporté par deux sources : le FED, à travers le projet « soutien à l'éducation de base » (environ 5 000 000 euros) et l'Etat du Gabon (environ 458 000 euros).

### 3.2. La pertinence de la réforme par l'APC

Nous avons noté une convergence d'appréciations des acteurs sur la pertinence de la réforme par l'APC notamment sur les principaux points comme les contenus d'enseignement (savoirs, savoir-faire, savoir-agir, savoir-être, savoir-vivre…), l'organisation de ces contenus

[55] Compte tenu de la situation de grève généralisée des enseignants qui prévalait lors de notre passage dans les écoles, il ne nous a pas été possible d'administrer les tests dans les niveaux et les matières initialement prévus (2ème année, 4ème année, 5ème année, français, mathématiques). Nous avons été contraints à revoir notre dispositif et à ne retenir que la classe de 5ème et les mathématiques pour lesquelles des enseignants étaient disponibles et de réajuster les indicateurs.

(disciplines, compétences….), la place de l'élève, le rôle de l'enseignant dans la classe, les situations d'apprentissage (situations d'exploration, situations de recherche, situations d'intégration, situations d'évaluation,...), 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, les valeurs à promouvoir et la demande sociale), le processus d'enseignement-apprentissage associé au curriculum et qui fait que les taux de redoublement commencent à baisser depuis le début de l'expérimentation de la réforme, etc.

### 3.3. La cohérence de la réforme par l'APC

Par rapport au critère de cohérence, nous avons observé l'existence de liens entre les objectifs annoncés dans les curricula et les activités menées en classe. Toutefois, il importe de reconnaître les insuffisances relevées dans la mise en œuvre de la réforme et citées plus haut, découlant des conditions qui auraient été réunies préalablement : sensibilisation et mobilisation de tous les acteurs aux différents niveaux, formation initiale et continue, équipements, suivi-évaluation...

### 3.4. L'efficacité de la réforme par l'APC

D'une façon générale, les avancées significatives de la réforme curriculaire fondée sur l'APC soulignées par l'ensemble des acteurs autorisent à dire que les résultats escomptés sont en train d'être atteints. Par rapport à la réussite scolaire, les résultats de l'expérimentation de la réforme montraient au cours préparatoire 1, 72,88% de réussite par rapport au taux national qui est de 47%. Il s'agit là d'un apport assez significatif de la réforme, quand on sait qu'avant son instruction, le taux de redoublement dépassait 53%[56]. Si les résultats attendus n'ont pu encore être atteints globalement, c'est probablement lié au fait qu'un certain nombre de conditions minimales n'étaient pas réunies (formation systématique en APC de tous les enseignants et encadreurs, disponibilité quantitative et qualitative des outils d'accompagnement pour l'ensemble des acteurs qui est un des objectifs attendus par les responsables ministériels, construction de salles pour mettre aux normes le ratio enseignant/élèves, révision des examens et concours nationaux…).

### 3.5. L'efficience de la réforme par l'APC

Malgré les quelques insuffisances observées ici et là, force est de noter que l'Etat gabonais a su faire des efforts significatifs pour une mobilisation des ressources et pour leur utilisation optimale. En effet, dès la prise de décision pour une généralisation de la réforme, l'Etat gabonais pour tenir compte de la charge financière que celle-ci allait constituer pour les familles, notamment les plus nécessiteuses, a créé une ligne budgétaire pour l'achat des manuels scolaires et des outils d'accompagnement à mettre gratuitement à la disposition des enseignants et des élèves. Ce qui est regrettable, c'est que, malgré ces sommes importantes consacrées à l'acquisition de supports scolaires (pour la rentrée d'octobre 2007[57], 300 000 manuels scolaires et 700 000 supports pédagogiques APC au bénéfice des élèves et des enseignants du 1er degré ont été distribués sur l'ensemble du territoire national), le rendement interne marque encore le pas, sans parler de la distribution tardive de ces supports pédagogiques dans les écoles. Tout cela fait qu'il est encore un peu difficile de pouvoir mettre en exergue le rapport entre les effets observés de la réforme (résultats) et les ressources investies.

[56] IPN (2004). Résultats de la phase expérimentale (2003-2004). Libreville : IPN, juin.
[57] Voir Le quotidien *l'Union* du 06 et 07 Octobre 2007.

### 3.6. L'impact de la réforme par l'APC

Nous avons pu observer, au-delà des résultats attendus (réduire l'échec scolaire en garantissant une meilleure fixation des acquis, donner du sens aux apprentissages, diminuer les redoublements grâce à un système d'évaluation fiable, assurer à tous les élèves des chances identiques au départ, mettre à la disposition des enseignants des outils d'accompagnement appropriés, donner une meilleure visibilité externe aux activités scolaires), un certain nombre d'impacts positifs de la mise en œuvre de la réforme par l'APC parmi lesquels :

- le gain de temps important qu'offrent les nouveaux programmes car les anciens étaient trop touffus, faisant apprendre aux élèves des connaissances éparses sans profil précis pour ces derniers ;
- le type d'organisation pédagogique des enseignements proposés par les nouveaux curricula qui a permis de réduire la scolarité primaire de 6 à 5 ans ;

Ces impacts positifs ne doivent pas occulter un autre impact de la réforme jugé par les enseignants comme trop éprouvant : il s'agit de la période de remédiation, compte tenu du grand nombre d'élèves par classe et de la difficulté de faire face à plusieurs fronts à la fois (l'intégration, l'évaluation critériée, la remédiation).

### 3.7. La viabilité de la réforme

L'engagement actuel de l'Etat pour assurer la couverture en supports didactiques pour l'ensemble des élèves du primaire, l'existence d'une expertise nationale et l'adhésion de la quasi-totalité des acteurs (notamment les enseignants, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les parents d'élèves) constituent, à nos yeux, des indicateurs que les résultats positifs de la réforme seront maintenus à la fin des financements externes. L'exemple est donné par la réflexion déjà en cours au sein du ministère de l'éducation nationale pour l'extension de la réforme au pré-primaire et au secondaire général, puisque c'est déjà chose acquise dans le secondaire technique et professionnel. Ce qui nous fait dire que la question de la durabilité de la réforme curriculaire fondée sur l'APC au Gabon ne se pose pratiquement pas. La question est davantage celle de savoir quelles stratégies et quels moyens additionnels mobiliser pour apporter les corrections aux insuffisances précédemment identifiées dans le primaire, avant de s'orienter vers la généralisation de la réforme au pré-primaire et au secondaire (collège et lycée) ?

## 4. Recommandations

C'est fort de cette analyse que nous avons préconisé un certain nombre de recommandations nécessaires pour apporter des corrections aux insuffisances relevées plus haut, indispensables pour la viabilité de cette réforme, parmi lesquelles celles qui suivent :

- la réorganisation de la politique de commande et de distribution des supports didactiques en y associant tous les acteurs pour faire face aux difficultés liées à la distribution tardive et en quantité insuffisante des supports didactiques ;
- l'organisation d'actions de formation à l'utilisation des supports AVANT la rentrée des classes en faveur des enseignants ;
- le renforcement des capacités des encadreurs institutionnels des circonscriptions scolaires et des centres de perfectionnement pédagogique par des actions récurrentes de formation
- la création d'une cellule permanente et amovible chargée de la réactualisation des supports didactiques dans chaque inspection déléguée d'académie (IDA) ;

- la conception de cahiers de situations-cibles chaque année par les enseignants ayant une expertise avérée dans chaque inspection déléguée d'académie (IDA) pour favoriser l'émergence d'une politique provinciale de production de situations-cibles davantage contextualisées par les enseignants eux-mêmes et, partant, disposer d'une banque de données permettant de renouveler les cahiers de situations cibles ;
- l'accompagnement continu et régulier des concepteurs afin d'apporter un meilleur équilibre des contenus des produits (curricula, guides d'intégration, cahiers de situations, manuels des élèves et guides pédagogiques) ;
- l'introduction d'un module de l'APC dans les référentiels de formation initiale et continue des enseignants et encadreurs ;
- la formalisation des épreuves des examens de fin d'année (CEPE et entrée en $6^{ème}$) selon l'APC ;
- la formation de tous les encadreurs à l'utilisation d'outils statistiques pour mieux analyser les résultats des élèves et en tirer les enseignements utiles pour l'amélioration de l'action ministérielle ;
- la dotation des écoles en matériel relatif aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et de l'audiovisuel (ordinateurs, photocopieurs, vidéoprojecteurs, scanners, caméras numériques…) aux circonscriptions scolaires et en assurant un entretien permanent et une initiation conséquente des enseignants, des élèves et des superviseurs à l'utilisation et à la gestion de ces outils.

Résumé du rapport MALI
Juin 2009

Etude réalisée par :

Experte internationale :

Marguerite ALTET, professeure des universités, Centre de recherche en éducation de Nantes, responsable réseau de l'Observatoire des pratiques enseignantes, Université de Nantes, rapporteur

Expert national :

Cheick Omar FOMBA, professeur, Institut supérieur de formation et de recherche appliquée, Université du Mali

Selon les Termes de Référence de cette étude sur la réforme curriculaire en cours au Mali, il s'est agi de réaliser un état des lieux des processus de la réforme curriculaire par approche par compétences, APC en éducation de base, de sa mise en œuvre, de ses points forts et de ses difficultés, et de désigner des pistes possibles d'évolution afin d'aider les responsables des systèmes éducatifs à prendre les mesures les plus pertinentes pour améliorer la qualité de l'enseignement. Pour réaliser l'étude, la mission, confiée à Marguerite ALTET, professeure de Sciences de l'éducation à l'université de Nantes, expert international et à Cheick FOMBA, professeur à l'université de Bamako, expert national, s'est déroulée au Mali en quatre étapes à partir de la lecture, l'appropriation et l'analyse des documents sur la réforme, de deux sessions sur le terrain, pendant lesquelles les deux experts ont ensemble réalisé les divers entretiens planifiés et les observations des 27 classes dans 9 écoles retenues parmi les 80 écoles ayant participé à la mise à l'essai du curriculum par APC, une intersession de recueil de données statistiques complémentaires sur le terrain et un traitement des données quantitatives et qualitatives par les deux experts et une première analyse menée en commun.
La méthodologie choisie est de nature quantitative, qualitative et compréhensive ; elle s'appuie sur trois sources de données, des rapports d'études existants sur la réforme, sur le système éducatif malien et l'analyse des référentiels, sur des entretiens individuels menés par les deux experts à partir d'un protocole d'entretien et de critères élaborés en commun, auprès des différents responsables du ministère, acteurs de la conception du curriculum et de sa mise en œuvre et ensuite, sur des études de cas avec des observations de classe, des entretiens individuels avec les enseignants observés et les directeurs des écoles ainsi qu'avec des parents d'élèves. La première session sur le terrain nous a permis d'émettre des hypothèses sur la mise en œuvre de la réforme qui ont été mises à l'épreuve lors de la seconde session, puis validées par notre analyse. La triangulation des différentes informations recueillies (quantitatives et qualitatives) a permis de donner des éléments de réponses aux préoccupations poursuivies par l'étude.

## 1. Principaux résultats

### 1.1 Choix et mise en forme de la réforme par l'APC

Le Mali est un pays qui, depuis 1962, s'est préoccupé de l'amélioration de son système éducatif de façon constante et qui, actuellement, attribue 33% de son budget à l'éducation. Au Mali on ne peut pas parler de la réforme mais des réformes curriculaires, la dernière sur la pédagogie convergente, PC qui introduit les langues nationales et les méthodes actives est encore en cours. C'est encore dans une perspective de changement que les grandes orientations de la politique éducative du Mali prescrivent, pour dépasser « une conception de programmes normatifs », « une approche curriculaire, privilégiant ainsi une vision globale et intégrée de la formation, vision selon laquelle, le concept de compétences devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives » (document d'orientation, Centre national de l'éducation, CNE, 2002), d'où la réforme curriculaire par approche par compétences est l'objet de notre étude six ans après sa première mise à l'essai en 2002. Le curriculum est lui-même défini comme « l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emplois du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants » (Loi d'orientation du 28-12-1999, n°99-046). La réforme curriculaire a été conçue à partir de l'élaboration d'un curriculum dont la finalité est « d'assurer aux apprenants l'acquisition de compétences. La notion de compétence devient le principe directeur dans l'organisation des activités d'apprentissage ».

Dans le cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali, la compétence est définie comme suit : « La compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches ». La conception malienne de la réforme curriculaire par les compétences est fondée sur un curriculum basé sur les compétences (compétences disciplinaires, compétences transversales, compétences de vie), comprenant un plan d'action pédagogique large, une approche globale et intégrée de l'apprentissage, un décloisonnement des disciplines et leur regroupement en « domaines », un apprentissage basé sur la démarche de résolution de problèmes se fondant sur la liaison entre l'école et la vie afin de donner du sens aux apprentissages scolaires, un rôle différent pour le maître (facilitateur pour l'acquisition des compétences et/ou guide pour créer un environnement favorable à l'apprentissage). Les éléments jugés déterminants pour l'adoption de l'APC sont pluriels :

- constat des résultats d'échecs des programmes en cours publiés par diverses évaluations nationales et internationales ;
- et du choix pédagogique d'une nouvelle innovation s'inscrivant dans la continuité des innovations antérieures et les prolongeant avec la notion de compétence, choix d'une approche méthodologique adoptée aussi dans plusieurs pays de la sous-région ;
- de l'appui technique de TECSULT (agence canadienne d'exécution), des propositions d'accompagnement de consultants canadiens de PDY, relayés dans un second temps, par un appui technique du Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC) de Lyon ;
- avec l'espoir d'un lien entre APC, meilleurs apprentissages, meilleurs résultats scolaires et développement socio - politique, d'une relation espérée entre APC et formation des citoyens.

La conception du projet semble avoir été partagée au niveau des décideurs ; c'est un projet entièrement impulsé par le ministère suite aux nombreux constats d'échecs des résultats du

système éducatif, une réforme « *bottom down* », avec l'appui de bailleurs de fond et de chercheurs et techniciens québécois des curricula au départ, relayés ensuite par le CEPEC de Lyon pour la construction du référentiel et le suivi.
Il y a bien eu des réflexions, des forums, des assises de l'éducation au plan national, mais, d'après les deux syndicats d'enseignants pas de véritable dialogue participatif avec eux et les enseignants alors qu'ils ont mis en garde le ministère par rapport à une généralisation trop hâtive; il ne semble pas y avoir eu non plus véritablement de concertation ou d'appui des acteurs économiques.
La mise en œuvre de la réforme curriculaire par compétences a été décidée en 2002 et initiée par une mise à l'essai dans 80 écoles. La planification de la réforme curriculaire a été assurée par le ministère de l'éducation nationale, à travers deux structures, d'une part, le Centre national de l'éducation (CNE), chargé de la responsabilité de la conception et de la mise à l'essai, et d'autre part la Direction nationale de l'éducation de base (DNEB), chargé de sa mise en œuvre, avec l'appui des partenaires techniques et financiers, entamé un processus de planification et de développement des curricula. Cinq phases d'élaboration du curriculum ont été prévues par les concepteurs du curriculum du CNE : la préparation, la conception / rédaction, la mise à l'essai, la validation et la généralisation. Un important travail a été réalisé avec l'élaboration des référentiels, des guides, des formations des formateurs, des directeurs et des enseignants.

### 1.2. Coût et financement de la réforme

Les ressources mobilisées dans le cadre de la réforme sont importantes et se rapportent à plusieurs activités : préparation et rédaction du curriculum, formation, suivi évaluation. Plusieurs partenaires techniques et financiers sont intervenus dans le financement de la réforme. L'importance accordée à la composante formation en terme d'affectation des ressources financières est liée au fait qu'elle détermine dans une large mesure l'atteinte des objectifs de la réforme puisqu'il est nécessaire de former les enseignants à une nouvelle approche pédagogique. Le coût relativement élevé de la formation tend à s'expliquer par le nombre de personnes qu'elle mobilise (formateurs et participants) et qui perçoivent en retour chacune une indemnité journalière de séjour.

Les sommes investies dans les formations auraient pu être moins élevées et mieux gérées en s'adressant d'abord aux enseignants impliqués dans les écoles l'APC et sur plusieurs niveaux de classe. Ces dernières auraient pu concerner un plus grand nombre d'enseignants si les « *per diem* », indemnités journalières de subsistance étaient revues à la baisse. Mais, les rencontres sur le terrain ont permis de comprendre que les formations constituent aussi une source de revenus pour les différents participants.

### 1.3. Eléments de bilan de la réforme

La réalisation du projet a été plus longue que prévu et s'est heurtée à un certain nombre de difficultés. Six ans après la mise à l'essai réalisée en 2002-2003, 3 ans après le début de la généralisation commencé à la rentrée 2005 dans 2 550 classes sur 8 063, le bilan global est mitigé, pas tant au niveau du choix de la méthodologie soutenue par tous les acteurs, ni de la conception et de l'élaboration du curriculum (malgré des imperfections de rédaction et des problèmes de lisibilité pour les utilisateurs, c'est un outil bien construit, complet et de qualité avec une vision systémique), qu'au niveau de sa mise en œuvre généralisée sur le terrain.
Il semble qu'aient été sous-estimées les conditions préalables requises pour la mise en œuvre et pour une généralisation, même progressive, d'une réforme d'une telle ampleur et, des

facteurs externes au curriculum lui-même ont perturbé la réalisation des objectifs fixés.

Cependant des points forts existent autour de l'adhésion des enseignants à la réforme et des avancées sont reconnues par tous les acteurs de terrain : enseignants, formateurs, conseillers pédagogiques, syndicalistes rencontrés affirment tous unanimement que l'approche par compétences est « une bonne méthode en soi » car elle modifie le sens des apprentissages pour les élèves et le rôle de l'enseignant devenu médiateur entre le savoir et l'élève plutôt que transmetteur, MAIS ils disent qu'ils n'ont pas pu s'approprier la méthodologie faute de formation suffisante, ni la mettre véritablement et efficacement en œuvre faute d'une logistique appropriée, absence de manuels, de guides du maître et faute de suivi.

Tous les enseignants rencontrés sont convaincus de la nécessité de changement ; l'échec de l'école traditionnelle est fortement ressenti et le besoin d'une refondation de l'école pour une école plus équitable est totalement partagé. L'adhésion pédagogique aux méthodes actives, à la centration sur l'apprentissage et au développement des compétences avec la pédagogie convergente (PC) puis l'APC est réelle ainsi que la prise de conscience de la nécessité de nouvelles pratiques. Mais cette adhésion est fragilisée par les problèmes de formation et le manque de suivi.

Plusieurs facteurs internes et externes sont à l'origine de ce bilan en demi-teinte.
- Le brouillage des réformes antérieures encore en cours comme la PC, la pédagogie convergente qui a apporté un vrai renouvellement des pratiques pédagogiques, à la fois par l'introduction des Langues Nationales (LN) et par le développement de méthodes actives, avec l'APC. Du fait de la proximité et des sigles PC, APC, d'une formation qui porte sur les deux volets lors de la même session de formation, il y a un parasitage et une vraie confusion chez de très nombreux acteurs entre PC et APC. Et la vraie question de la convergence entre la langue nationale et le français n'est pas traitée dans le curriculum.
- Sur le plan des facteurs internes, au niveau de la construction du curriculum, le choix de l'adoption d'une double démarche simultanée, l'approche par les compétences APC avec sa méthodologie propre et le regroupement des disciplines en 5 domaines de formation a posé des difficultés dans la mise en œuvre.
- La question de la place des langues nationales (LN) langues orales est cruciale et surtout les difficultés posées par leur transcription écrite sont omniprésentes. Leur faible instrumentation, manque de lexiques, de dictionnaires, de répertoires crée de sérieux problèmes. Le passage de la langue nationale au français pose problème. Les difficultés linguistiques sont elles-mêmes à l'origine des problèmes de lecture graves, qui à leur tour, conditionnent les autres apprentissages.
- La question de la formation, de sa durée actuellement insuffisante, 20 jours pour 1 niveau, de son inadaptation est clairement posée de façon lancinante et unanime à tous les niveaux d'acteurs, par toutes les catégories d'acteurs, une formation davantage information-sensibilisation théorique que formation véritable par des mises en actes.
- La non prise en compte de la réforme curriculaire dans la formation initiale des enseignants fait que les jeunes enseignants formés à l'enseignement classique se retrouvent démunis dans des écoles, sans formation par rapport à la nouvelle approche par les compétences et dans des classes pléthoriques.
- La gestion des personnels avec une grande mobilité du personnel enseignant affecté dans les classes du curriculum et majoritairement constitué de contractuels est une difficulté majeure qui désorganise les écoles et fragilise la mise en œuvre du curriculum.

En général, la conception du curriculum en rupture avec les anciens programmes scolaires centrés sur des contenus notionnels épars, les étapes de la construction du curriculum et de la mise à l'essai sont plutôt positivement appréciées, même si le produit final est jugé trop théorique, trop compliqué. C'est la phase de la généralisation qui rencontre de nombreuses difficultés. La mise à l'essai a été peu évaluée, pas vraiment validée, sans une vraie vérification de l'appropriation ou non de la méthodologie par les enseignants dont le niveau académique est faible ; le processus de généralisation conçu « comme une construction progressive » a fait le pari, un peu hâtif, de la capacité des enseignants à traduire en pratique cette nouvelle approche avec 20 jours de formation, (dont 3/4 pour la transcription des langues nationales) et les évaluateurs constatent que les maîtres ne se la sont pas appropriée.

Les responsables ministériels maliens partagent avec beaucoup de réalisme cette vision de la situation ; d'ailleurs une Commission mixte DNEB-CNE vient d'être créée fin 2008 pour rechercher des solutions concrètes et proposer des plans d'action.

## 2. Discussion autour des résultats de la réforme

L'analyse transversale nous permet de discuter les points suivants.

### 2.1. La pertinence de la réforme par l'APC

Pour tous les acteurs rencontrés, la réforme curriculaire fondée sur l'approche par compétences est nécessaire et pertinente. Puisqu'il s'agit de refonder le système éducatif malien dans son ensemble, faire le choix d'une démarche globale et systémique en construisant un curriculum intégrateur est pertinent et se justifie totalement. Tels qu'ils ont été construits les objectifs de la réforme correspondent parfaitement aux besoins du pays et aux attentes des enseignants acteurs directs de la réforme sur le terrain, mais aussi aux bénéficiaires, les élèves, ainsi qu'aux acteurs sociaux et économiques.

### 2.2. La cohérence de la réforme par l'APC

Si le curriculum est pertinent, sa mise en œuvre révèle de nombreux décalages par rapport aux objectifs fixés. Et surtout les conditions nécessaires préalables à la mise en œuvre de ce projet systémique ambitieux n'ont pas été réunies au départ. La question linguistique fondamentale de la maîtrise des langues maternelles, langues nationales n'a pas été prise en compte et a parasité la mise en place de l'APC ; avec la PC, pédagogie convergente, comme socle de la réforme, il y a eu confusion. Un autre grave problème qui remet en cause la cohérence, c'est la non édition des manuels APC et le peu de documents disponibles; on ne peut maîtriser une nouvelle méthodologie sans outils. Le problème des manuels non édités est majeur, de même l'insuffisance de la formation a été fortement soulignée ainsi que l'inadaptation de la formation continue assurée, car trop construite autour de l'appareillage conceptuel nouveau et pas assez centrée sur les pratiques et les activités à mettre en place. De plus, les contractuels recrutés ne maîtrisent pas les disciplines enseignées dans l'enseignement de base. L'inexistence de la formation initiale sur l'APC pose un autre problème d'incohérence. Tous les jeunes enseignants sortants ne sont pas préparés à enseigner avec l'approche par compétences. Les Instituts de formation des maîtres (IFM) ne forment pas à l'APC mais sont « des petits lycées ». Le référentiel avec l'APC a développé un corpus de notions nouvelles dont certaines ne sont pas encore suffisamment stabilisées théoriquement pour engendrer des pratiques non équivoques. Il en va ainsi des notions de « compétences et de situations problèmes, de tâches intégratives, d'évaluation formative, de situations de

remédiation, de réinvestissement », éléments clefs de l'APC au plan des pratiques de classe. Il semble que certains formateurs eux-mêmes maîtrisent peu ces notions et que la formation a été essentiellement applicationniste, ne permettant pas aux maîtres de se former à partir de situations pratiques.

### 2.3. L'efficacité de la réforme par l'APC

Le projet n'a pu atteindre les résultats escomptés faute d'avoir mis en œuvre les conditions minimales requises. Cependant l'approche APC s'est glissée dans l'existant et a conduit, dans le prolongement de la PC, à une prise de conscience de la nécessité de se centrer sur les apprentissages, pratiques plus adaptées aux nouveaux publics d'élèves plus souvent en difficulté. L'APC, même non maîtrisée, a déplacé le regard de l'enseignant des contenus à l'élève-apprenant et a modifié ses attitudes, a réussi parfois à développer son initiative et sa créativité autour du travail de groupes et de méthodes actives, a amené le maître à partir de savoirs contextualisés qui ont du sens pour l'élève.

Des avancées existent au niveau de la prise de conscience de l'inefficacité des méthodes transmissives traditionnelles et de l'adhésion à une approche pédagogique centrée sur l'apprentissage et le rôle des situations-problèmes. Des changements d'attitudes et de pratiques ont été ponctuellement relevés, par contre les résultats des élèves restent faibles, surtout en langue, à part dans quelques écoles qui ont quelque peu réussi la mise en œuvre de l'APC.

### 2.4. L'efficience de la réforme par l'APC

Les importants moyens de financement consacrés à la réforme en particulier, le montant élevé accordé à la composante formation en terme d'affectation des ressources financières n'ont pas permis l'atteinte des objectifs de la réforme. Le coût relativement élevé de la formation qui s'explique par le nombre de personnes qu'elle mobilise (formateurs et participants) a produit un faible rendement au vu des résultats obtenus et de l'insatisfaction des enseignants quant à l'insuffisance et à l'inadéquation de la formation.

Malheureusement, les réalités du terrain ont permis de comprendre qu'avec les per diem, les formations constituent surtout une source de revenus pour de nombreux participants.
Mais surtout de nombreux enseignants appelés à enseigner dans les classes où le nouveau programme est appliqué n'ont souvent reçu aucune formation en rapport avec l'approche par compétences. Ce constat semble révéler un décalage entre l'offre d'enseignants formés à l'APC et le nombre de classes effectivement concernés par le programme, à cette étape de son évolution. Le déséquilibre entre les appuis financiers, les formations réellement assurées et la satisfaction de la demande dans les classes, nécessite la mise en œuvre de stratégies plus efficientes en matière d'affectation et de gestion des ressources financières prévues pour la formation, voire des contrôles.

Par ailleurs, le sentiment que de nombreux enseignants des écoles visitées manifestent par rapport à leur non maîtrise du curriculum amène à s'interroger aussi sur l'efficacité réelle des engagements financiers au titre des formations assurées. Les activités de formation exécutées semblent n'avoir pas eu de conséquences réelles positives sur les enseignants en termes d'efficacité. Pour preuve, dans la plupart des classes visitées, les niveaux de compétences observées chez les élèves aux tests de langue et de mathématiques ont été jugés très faibles. Ce sont moins de 5% des élèves qui sont parvenus à faire les tests d'écriture et de

mathématiques. Toutes ces considérations amènent à s'interroger sur l'efficience des actions menées et à prédire des résultats plus sombres si la tendance actuelle sans formation ni suivi renforcés, se maintenait.
De plus, le fait que les manuels ne sont pas encore disponibles actuellement, et ne l'ont pas été au moment opportun de la généralisation pour soutenir la réforme est un handicap sérieux qui ne peut être justifié.

## 2.5. L'impact de la réforme par l'APC

Un certain nombre d'effets ont été observés au-delà des résultats attendus : sur le plan pédagogique : c'est l'adhésion pédagogique au changement, le changement de regard sur l'élève, le passage d'un enseignement centré sur les savoirs à un enseignement centré sur l'apprenant et son activité. Un impact cognitif et social ressort de la place donnée à l'initiative de l'élève à sa créativité, la parole donnée, rendue à l'élève et du rôle donnés aux savoirs sur le milieu. La centration sur les compétences et l'activité de l'élève sont un tournant pédagogique essentiel, une révolution copernicienne. L'adhésion pédagogique à l'innovation est réelle et la mobilisation des acteurs de terrain autour du changement de pratiques est forte.
Mais la mise en œuvre n'a pas permis d'atteindre la finalité d'équité visée, de même l'impact économique n'a pas pu être observé

## 2.6. La viabilité de la réforme par l'APC

On peut se demander dans quelle mesure les résultats positifs du projet et le flux des avantages sont susceptibles de se poursuivre après les financements et des interventions techniques. Avec une formation adaptée et un accompagnement, suivi-évaluation constant, la réforme peut prendre tout son sens et modifier vraiment les pratiques.
Il est urgent de faire une campagne de communication sur la nécessité de la réforme et d'expliquer davantage les défis qui rendent indispensables les transformations des pratiques et l'adoption d'une approche par les compétences. Le changement ne doit pas correspondre seulement à une réforme imposée. Aussi une synergie entre un développement induit par des textes du curriculum officiel et un développement induit par une posture de participation, de formation-recherche-action au niveau des terrains est à installer. De plus l'APC doit s'inscrire dans une conception claire de la compétence. A présent, un accord existe entre chercheurs sur les caractéristiques constantes de la compétence: c'est l'idée d'un « savoir-agir » au sens de savoir faire usage de « fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001) relié à des situations complexes, visant à une adaptabilité dans un répertoire de situations, rendant plus signifiants les apprentissages réalisés. A une vision analytique, il importe de substituer une *vision dynamique*: la compétence est appréhendée en termes de processus et considérée comme évolutive, c'est-à-dire susceptible de se développer et de s'enrichir à travers sa mise en œuvre dans des situations variées, une vision qui fait appel à la personne, à l'acteur en situation dans l'interprétation de la situation et des prescriptions. Dans la réforme curriculaire Malienne, on note une vision très classique de la compétence vue comme une somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Sa description consiste en une énumération de ses éléments constitutifs.

Mais une autre condition de la viabilité de l'APC, c'est son articulation avec la didactique L'approche par compétences n'est qu'une méthodologie pédagogique et la construction des compétences ne rejette pas les savoirs, bien au contraire, elle a à s'appuyer sur eux.
C'est pourquoi il n'y a pas d'APC viable et efficace sans aussi une vision didactique : donner le sens des concepts aux élèves, développer l'épistémologie des savoirs scolaires et

caractériser sa conception de la discipline enseignée comme réponse à un questionnement sur le réel, se centrer sur le contrat didactique et le choix des tâches avec les obstacles qu'elles impliquent, travailler l'interaction élève-savoir, les conceptions représentations, les obstacles; les erreurs, développer la variété des modalités d'apprentissage et le transfert. La notion de didactique est peu présente dans le référentiel malien or un curriculum qui porte sur ce que nous devons enseigner doit nécessairement comporter un volet didactique et épistémologique, par la même, il devient urgent de développer les didactiques des disciplines en formation initiale et continue des enseignants.

## 3. Les recommandations

Une réforme curriculaire axée sur les compétences comme l'a conçue le Mali est un changement global de fond du système éducatif. Or les changements en éducation ont une double origine : politique et pédagogique. Il semble que dans la situation malienne analysée, la méthodologie pédagogique du curriculum a pris le pas sur le politique. L'importance donnée, en travail et en temps, à la construction du curriculum par des chercheurs, des pédagogues, des techniciens a occulté le rôle du politique nécessaire tout au long du processus, a négligé l'importance de l'adhésion au démarrage du projet à l'accompagnement pendant la mise en œuvre et à son évaluation. Le changement d'un système éducatif ne correspond pas seulement à la volonté des pédagogues mais à une nécessité politique. La réforme mise en place et le changement visé sont porteurs de finalités d'ordre sociétal : faire réussir le plus grand nombre d'élèves partout dans le pays pour permettre les transformations socio-économiques que le pays s'est fixées. La finalité du curriculum construit, axé sur les compétences est de rendre les élèves compétents, créatifs, autonomes et responsables et ceci correspond, au-delà du souhait des pédagogues, à la nécessité de former des citoyens capables d'assumer des tâches de développement, d'innovation, de conception dont le pays a besoin.

En conséquence il semble indispensable que l'impulsion au changement soit apportée, puis portée de façon continue et constante, par une parole politique forte venant du plus haut niveau du ministère et de l'Etat et appuyée au-delà du discours par des actes appropriés, par les engagements financiers et logistiques nécessaires à la réalisation de la réforme.
En fonction des résultats de l'étude et du constat unanime fait par les acteurs que la réforme est « en panne », bloquée, un certain nombre de changements semblent indispensables pour poursuivre l'adaptation et le développement de la réforme si on veut améliorer la qualité de l'enseignement et renforcer les effets de la réforme curriculaire. Le projet était pertinent mais ambitieux et les conditions préalables nécessaires n'ont pas toutes étaient réunies ; il devient à présent urgent de procéder à des ajustements et nous faisons ci-dessous quelques préconisations pour l'action.

### 3.1. Préconisations en termes de pilotage politique

- ne pas suspendre la réforme mais arrêter sans tarder des choix clairs d'ajustements et d'accompagnement du changement suivis d'actions,
- faire preuve d'une véritable volonté politique et passer du discours volontaire à la concrétisation des actions de mise en œuvre nécessaires pour reprendre et consolider l'existant, passer à la validation et alors faire la généralisation pour les 8 063 écoles de l'enseignement de base du pays. Pour ce faire, mettre en place un comité de pilotage unifié chargé de la réalisation et de l'accompagnement de la mise en œuvre de la réforme, de sa régulation à tous les niveaux selon la conception systémique préconisée dans le projet initial

- améliorer la gestion pédagogique des ressources par un pilotage par les résultats
- revoir la gestion des personnels et stabiliser les enseignants formés en APC, éviter les mutations.

**3.2. Préconisations en termes de communication**

- entreprendre une politique d'explicitation et de mobilisation en direction de tous les acteurs, y compris les parents, pour obtenir une adhésion générale

**3.3. Préconisations en termes d'ingénierie pédagogique**

- revoir le référentiel en le rendant plus lisible, plus accessible aux enseignants, en définissant clairement ce qu'est une compétence et quelle est l'approche par compétences choisie,
- modifier le guide du Maître en exemplifiant les tâches, en proposant des situations d'apprentissage variées, situations-problèmes en amont, en aval, situations de structuration, d'intégration et en décrivant des activités d'apprentissage, en simplifiant les préparations.

**3.4. Préconisations en termes de formation**

- revoir le modèle de formation continue, passer d'une formation théorique éloignée du terrain à un modèle de formation pratique-théorie-pratique.
- approfondir la formation des directeurs des Centres d'animation pédagogique (CAP), inspecteurs, des formateurs, des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école pour qu'ils assurent à leur tour une formation professionnalisante centrée sur les compétences au plus près des pratiques et situations professionnelles et une fonction de coordination des initiatives dans les écoles.
- revoir et compléter les formations déjà faites avec les enseignants à tous les niveaux du curriculum de façon systématique, d'abord pour les enseignants des 2 500 écoles de l'extension de la mise en œuvre sur 3 ans pendant les congés scolaires, formations qui seraient assurées par le réseau des 280 conseillers pédagogiques eux-mêmes formés à cet effet autrement pour répondre aux besoins des enseignants, aux questions pragmatiques qu'ils posent et ce avec un financement prévu à cet effet permettant de passer ensuite à la formation des maîtres des 8 063 écoles du pays.
- construire et mettre en œuvre dans les IFM un référentiel de formation initiale des enseignants par APC et mettre en place une véritable formation initiale professionnalisante fondée sur les compétences professionnelles du métier à construire, axée sur une consolidation en français et en mathématiques et centrée sur la nouvelle approche APC.
- En formation continue et initiale, il s'agit de passer d'une logique d'application d'un curriculum prescrit et mal maîtrisé à une logique d'appropriation par une visée de responsabilisation et des changements négociés par les acteurs.

**3.5. Préconisations en termes de recherche**

- s'attaquer vraiment et sans tarder aux problèmes linguistiques de transcription écrite des langues nationales et d'articulation avec le français ainsi qu'à ceux de lecture-écriture ;
- développer la recherche linguistique fondamentale sur les langues nationales, la construction de dictionnaires ; à partir des systèmes unicodes faits pour les langues africaines avec des correcteurs orthographiques ; il devient urgent de financer ces types de recherche;
- améliorer la maîtrise de la langue française et sa convergence, son articulation avec la les langues nationales ;
- développer la recherche pédagogique, la recherche collaborative entre enseignants et chercheurs au plus près des mises en œuvre de l'APC.

**3.6. Préconisations en termes de manuels**

- rédiger, éditer et diffuser des manuels APC avec des situations-problèmes situées à l'origine de l'apprentissage et à la fin, des situations de structuration, des tâches et situations d'intégration, des évaluations formatives en français et en langue nationale.

**3.7. Préconisations en termes d'évaluation et de régulation**

- conduire des évaluations systématiques de l'implantation de la réforme à partir de la mise en place de tests d'évaluation des acquis scolaires à chacun des niveaux de l'enseignement fondamental pour assurer un suivi des enseignements et y apporter les corrections nécessaires.

**3.8. Préconisations en termes d'accompagnement de proximité**

- développer le suivi sur le terrain par les conseillers pédagogiques, les directeurs de CAP ou ex-inspecteurs et consolider les équipes pédagogiques dans chaque école et les « communautés d'apprentissage » autour de directeurs formés ; c'est par la mutualisation des pratiques et leur contamination que se fera le changement, d'où l'intérêt de tirer des leçons des innovations passées et de capitaliser les acquis antérieurs en les diffusant,

**3.9. Préconisations en termes de structures**

- développer la créativité et la coopération dans les classes conduit à faire de même au niveau des enseignants. Le changement dans les classes oblige à un changement dans l'école et le développement de la coopération professionnelle autour d'un directeur coordonateur et d'une « communauté d'apprentissage ». Il serait important de développer la contractualisation des écoles autour de projets d'école pédagogiques et éducatifs qui pourraient donner lieu à l'obtention de moyens.

En conclusion, si, comme nous l'avons écrit, le métier d'enseignant se professionnalise, si un enseignant n'est pas seulement transmetteur de connaissances, mais un médiateur entre l'élève et le savoir , alors la méthodologie pédagogique axée sur la construction de compétences a toute sa pertinence pour faire apprendre et faire réussir l'élève malien et le curriculum conçu au Mali à tout son sens à condition que le politique se donne vraiment les moyens de la réussite et s'oblige à une gestion pédagogique par les résultats, c'est le prochain vrai défi à relever pour la réussite de la réforme curriculaire par APC et l'atteinte des objectifs du millénaire annoncés !

Résumé du rapport SENEGAL
Juin 2009

Etude réalisée par :

Expert international :
Labass Lamine DIALLO, consultant international, Mali, rapporteur

Expert national :
Bamba Déthialaw DIENG, chef de la division des relations internationales à l'Université Cheikh Anta Diop, Sénégal

L'option d'une réforme curriculaire par l'approche par les compétences au Sénégal est l'aboutissement d'un processus de quête d'une école de qualité et porteuse de développement. De nombreuses concertations nationales et internationales ont nourri l'idée de la réforme en faisant le constat de la détérioration de la qualité du système éducatif. Elles ont, en général, mis en exergue les difficultés suivantes de l'institution scolaire sénégalaise :
- la baisse de niveau scolaire se traduisant par des échecs massifs aux différents examens ;
- la faiblesse de niveau scolaire et les difficultés d'apprentissage dans les disciplines fondamentales telles que le français et les mathématiques ;
- le caractère livresque et encyclopédique de l'approche par les contenus, pédagogie alors en vigueur, dénoncé par les praticiens et les théoriciens ;
- les capacités d'accueil du système scolaire de plus en plus limitées ;
- l'inadaptation de la structure du système scolaire aux défis du moment ;
- la désaffection grandissante de l'école par la communauté.
Même si la construction d'une vision sénégalaise nouvelle de l'éducation de base et, par conséquent, l'idée d'une réforme curriculaire ont découlé de ces concertations, il convient de noter que le choix précis de la réforme curriculaire par l'approche par les compétences a incombé exclusivement aux techniciens, experts et décideurs politiques de l'éducation.

Le choix de l'APC au Sénégal a reposé sur un souci d'adaptation de l'école aux mutations intervenues dans l'environnement national et international. Les initiateurs de la réforme ont estimé que « le début du troisième millénaire est marqué par une dynamique accélérée de mondialisation et la nécessité pour les ressources humaines d'un pays quel qu'il soit d'être de plus en plus compétentes. L'option de l'approche curriculaire adoptée par le Sénégal a pour but principal *de permettre au système éducatif sénégalais d'entrer de manière appropriée dans la modernité »*.

Introduite en 1996, la réforme curriculaire par l'APC a pour but la formation de citoyens en phase avec leur environnement socio-économique et culturel, ouverts à la civilisation universelle mais surtout acteurs de développement. Il s'agit à travers le nouveau curriculum de dépasser la traditionnelle accumulation de connaissances et de favoriser l'assimilation de

compétences susceptibles d'être exploitées pour la résolution de problèmes immédiats.
Ce curriculum par l'approche par les compétences se fonde sur deux théories : le constructivisme et le socioconstructivisme ; tous deux concevant respectivement qu'il n'y a de connaissance que construite par l'expérience et que l'interaction sociale dans l'expérience fonde la connaissance.
Dans cette logique, le curriculum par l'APC s'opère par le développement de compétences chez les apprenants tout en privilégiant la pédagogie de l'intégration. Cette pédagogie consiste à aider l'élève à apprendre et à mobiliser ses connaissances et savoir-faire dans un contexte social, éthique et moral afin de résoudre des situations problèmes qui ont du sens pour lui.

## 1. La mise en œuvre

### 1.1. La stratégie de mise en œuvre

Au démarrage de la mise en œuvre du curriculum de l'éducation de base (CEB) ont été mises en place les structures suivantes :
- un secrétariat permanent assurant le pilotage et la coordination ;
- un comité scientifique;
- des commissions disciplinaires spécialisées

Ces structures ont créé le cadre de la construction, pour le préscolaire, l'élémentaire, l'alphabétisation et les écoles communautaires de base (ECB), un Livret Horaires et Programme (LHP) intégrant toutes les données validées et présentées sous forme d'une liste de compétences selon les domaines taxonomiques (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Cet outil a été mis à l'essai dans les classes. L'évaluation de sa mise à l'essai en 2001 a mis en évidence des limites importantes qui ont entraîné son retrait des classes.
L'insuccès de cette première étape de la construction du curriculum de l'éducation de base a conduit à la mise en place en 2001 de trois structures pour la conduite de la réforme :
- Le Comité National de Pilotage du Curriculum (CNPC)
- Le Secrétariat Technique Permanent (STP)
- Les Commissions techniques

Une pause stratégique dans la mise en œuvre du curriculum sur le terrain a aussi été opérée en 2001. Après la pause stratégique, enrichie des leçons tirées de l'expérience du LHP, la construction du curriculum s'est poursuivie dans une démarche d'interaction entre concepteurs du curriculum et acteurs de terrain. Ce principe appelé construction active a tenu pour acquis que la construction des instruments didactiques de base exige d'abord un travail de la part de techniciens spécialisés. Il apparaît que, par cette démarche, les enseignants ont été munis de meilleurs outils de travail que lors de la mise à l'essai. La participation active, attendue de leur part, consistait en une critique des outils sur la base des difficultés rencontrées en situation d'enseignement.

Le processus de construction du curriculum sénégalais a permis la production de supports didactiques, en plus des intrants cibles. Au total, soixante-deux titres on été produits pour les sections ou niveaux respectifs des différents sous secteurs. Pour chaque niveau d'étude, il s'agit du livret de compétences, d'un guide pédagogique, d'un cahier d'activités, d'un cahier d'exercices ou cahier de l'élève pour les différentes disciplines (mathématiques, langage ou français, IST, ESVS). Pour le langage, il y a aussi un cahier de lecture.
Les supports produits ont été gratuitement distribués aux utilisateurs, mais insuffisamment répartis dans les établissements scolaires et les classes. Une bonne diffusion de ces supports impliquerait des moyens conséquents.

### 1.2. La formation des acteurs

La mise à l'essai du CEB, démarrée en 2005 à la suite du processus de la relance, a permis l'élaboration de référentiels de formation adaptés aux différentes cibles et un dispositif de suivi accompagnement avec des outils adaptés.

Les formations se sont déroulées en cascade et ont été menées, au plan national, dans les bassins regroupant des régions ou au niveau des Inspections d'académie (IA) ou des Inspections départementales de l'éducation nationale (IDEN) en fonction de la cible ou la dimension de l'échantillon concerné.

Ainsi, l'ensemble des inspecteurs des structures centrales et déconcentrées associés à la mise à l'essai du CEB ont bénéficié de formation et ont, à leur tour, assuré celle de plus de 8.000 enseignants.

L'intégration de l'APC en 2008/2009 en tant que composante de la formation initiale des inspecteurs en vue d'une extension à celle des enseignants, peut être considérée comme un élément de réussite dans la mise œuvre du curriculum.

### 1.3. Vers la généralisation

L'implémentation progressive de la réforme au Sénégal est en cours. Elle est planifiée sous forme de phase de mise à l'essai, suivie d'une phase d'extension puis d'une phase de généralisation. L'implémentation se fait par niveaux d'étude : CI-CP (niveau 1), CE1-CE2 (niveau 2) et CM1-CM2 (niveau 3).

La programmation de la mise en œuvre de la réforme, à la suite de la relance, prévoyait une généralisation du nouveau CEB par l'APC au cycle élémentaire en 2010. En 2007/2008, l'extension a couvert plus de 30% des CI, le renforcement s'est réalisé dans les CE1 et la mise à l'essai dans les autres classes de l'élémentaire.

Cependant, en raison de contraintes budgétaires et difficultés liées aux procédures d'appels d'offres, les projections pour les années 2008/2009 et 2009/2010 ne seront pas respectées. La généralisation du CEB dans l'ensemble du cycle élémentaire est depuis programmée pour 2011/2012.

## 2. Les résultats de la réforme

### 2.1. Le point de vue des acteurs

L'opinion des acteurs permet de mesurer à la fois un aspect des résultats de la réforme, mais aussi le degré d'appropriation par ces mêmes acteurs. Nous notons que la réforme curriculaire par l'APC est quasiment inexistante dans le discours syndical. Cependant, même si les enseignants impliqués dans sa mise en œuvre affirment sa nécessité et sa pertinence, ils mettent l'accent sur l'urgence de l'amélioration de la condition enseignante et scolaire comme préalable à toute réforme visant une meilleure qualité éducative. Aussi réclament-ils plus de formation à l'APC, jugeant le volume horaire des formations suivies insuffisant pour maitriser les concepts « un peu lourd » de l'approche.

Le regard des autres acteurs scolaires (agents d'académie d'enseignement, inspecteurs et directeurs d'école) sur la réforme n'est pas éloigné de celle des enseignants. Ils évoquent la nécessité du renforcement de leurs moyens d'action et de leurs capacités d'appui, de suivi et d'accompagnement des enseignants et des écoles dans la mise en œuvre de la réforme. Dans leur logique, ce préalable est la condition *sine qua non* de la réussite de toute réforme.

Si de nombreux parents d'élèves ignorent la réforme, ceux qui la connaissent expriment une réelle adhésion à l'initiative pour essentiellement un de ses principes, à savoir, la mise en lien

de l'école avec son environnement socio-économique.

Bien que l'analyse des résultats de la réforme sénégalaise soit restreinte par l'absence d'un document de cadrage définissant les objectifs de départ et résultats visés, et une estimation financière globale du coût de la réforme, il nous est possible de discuter les points qui suivent.

**2.2. La pertinence de la réforme curriculaire par l'APC**

Les différents acteurs dans leur majorité affirment la pertinence de la réforme. Parce que ses objectifs s'articulent aux orientations du Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF, document d'orientation de politique éducatif) et du Document stratégique de réduction de la pauvreté (DSRP), la réforme curriculaire par l'approche par les compétences peut être jugée opportune, actuelle et en phase avec les besoins nationaux et particulièrement avec la demande sociale d'éducation.

**2.3. La cohérence de la réforme curriculaire par l'APC**

L'analyse des objectifs, des réalisations et des moyens de la réforme nous permet de dégager un certains nombre d'éléments et de situations portant atteinte à sa cohérence.

Il nous apparaît ainsi que l'état matériel actuel des établissements scolaires, la qualité et la quantité des ressources humaines de l'éducation constituent des conditions difficiles pour développer des compétences.
L'insuffisance du volume de temps de formation des enseignants à l'APC et le niveau de formation de nombreux enseignants contractuels n'habilitent pas les enseignants pour répondre pleinement aux défis pédagogiques de l'APC.
L'insuffisance des moyens financiers, les difficultés budgétaires liées, entre autres, aux procédures d'appels d'offres ne participent pas de la cohérence entre les moyens existants et la réalisation effective de la réforme.
Enfin, l'absence d'un engagement politique affiché en faveur de la réforme est un élément peu propice à la cohérence de la réforme au Sénégal.

Malgré ces facteurs d'incohérence, la réforme comporte des réalisations porteuses de cohésion telle l'introduction de l'APC dans la formation initiale des inspecteurs et la projection de son introduction dans la formation des enseignants.

**2.4. L'efficacité de la réforme curriculaire par l'APC :**

La réforme curriculaire par l'APC au Sénégal peut cependant constituer une satisfaction pour ses initiateurs et les bénéficiaires en de nombreux points.

L'APC a favorisé chez les acteurs de terrain une volonté de changement qualitatif de l'enseignement. L'adhésion à la dynamique d'innovation pédagogique des acteurs impliqués est très visible.
La réforme a réussi la mise en place d'un capital de ressources humaines propres au système éducatif sénégalais, aguerries dans la production curriculaire (conception, rédaction, révision et validation).
La réforme a réussi la formation à l'APC de 8000 enseignants dans le cadre de la mise à l'essai, même si le volume horaire de cette formation reste insuffisant.
Elle a effectué la production de 62 titres sous diverses formes de supports (livret de compétences, guide pédagogique, cahier d'activités, cahier d'exercices ou cahier de l'élève),

alors que le système scolaire disposait de 31 titres avant le lancement de la réforme.
Les acquis scolaires des classes APC, comme l'indiquent les tests de cette étude, sont positifs comparativement au niveau scolaire des classes traditionnelles estimé par les inspecteurs.
Même si elle ne porte que sur un échantillon de mise à l'essai, la réforme curriculaire par l'APC semble porteuse de qualité de l'éducation, au vu des résultats de ces tests. Cette analyse prend force dans l'idée que les échantillons de la mise à l'essai du CEB n'évoluent pas dans des micro-conditions favorables et particulièrement différentes de ceux de l'ensemble du système éducatif. Les ratios élèves/manuel, élèves/classe et le niveau des enseignants recrutés en sont révélateurs.

### 2.5. L'efficience de la réforme curriculaire par l'APC

Certes, les informations financières dont nous disposons ne sont pas exhaustives et ne nous permettent pas le calcul et la critique des coûts unitaires, ni l'analyse du rapport ressources investies et effets observés. Nous pouvons par contre, de façon générale, remarquer que l'insuccès du Livret horaires programme (LHP) porte un coup à l'efficience de la réforme, la mobilisation des ressources de l'initiation de la réforme (1996) à l'évaluation du LHP (2001) n'ayant pas abouti à des résultats probants. Cependant, la réforme a réussi une gestion optimale des ressources humaines de l'éducation, en privilégiant souvent le recours à l'expertise nationale notamment dans la rédaction du curriculum et en optant pour une démarche de formation au curriculum en cascade.

### 2.6. L'impact de la réforme curriculaire par l'APC

L'école sénégalaise a connu ces dernières années de nombreux mouvements sociaux (grèves d'enseignants et d'inspecteurs) affectant à la fois le rendement des travailleurs et le partenariat social autour de l'école. Cependant, une motivation particulière pour l'innovation pédagogique en marche existe chez les enseignants des classes APC, les inspecteurs et autres acteurs scolaires impliqués dans la mise en œuvre de l'APC. D'autre part, les témoignages des acteurs de terrain et les rapports des inspections (IDEN et IA) révèlent que la mise en œuvre de la réforme n'a jusqu'ici jamais été le cadre d'une confrontation quelconque d'acteurs, ou de mouvements de revendication particulière.

### 2.7. La viabilité de la réforme curriculaire par l'APC

Divers éléments favorisent la pérennité des résultats de la réforme, des mécanismes et moyens mis en place pour l'amélioration de ces résultats.
- En choisissant de procéder à une construction du curriculum par les ressources humaines propres au système éducatif sénégalais, au lieu de faire exécuter le travail pour lui ; cette option a favorisé une appropriation graduelle de la méthodologie de l'APC, incluant la conception, la rédaction, la révision et la validation de tous les productions curriculaires.
- En privilégiant l'option de formation en cascade, ce qui a permis une meilleure appropriation du processus par les pédagogues des différentes échelles du système éducatif (inspecteurs, directeurs d'école, enseignants) et donc la formation d'un noyau dur de ressources humaines formées à l'approche par les compétences.
- L'énonciation de la réforme dans le PDEF et le plan d'action national EPT Sénégal, ce qui assure le lien entre la réforme et les grandes orientations éducatives nationales.
- L'introduction à compter de l'année académique 2008/2009 de l'APC comme composante de la formation initiale des inspecteurs en vue d'une extension à celle des enseignants.
Remarquons que le manque d'affirmation et d'expression officielle de la volonté politique soutenant la réforme peut fragiliser les facteurs de la viabilité de la réforme. Aussi, il y a

besoin d'un approfondissement de la mobilisation sociale autour de la réforme, notamment la poursuite de la mutualisation du curriculum entamée par le secrétariat technique permanent de la réforme.

**3. Recommandations**

La réforme curriculaire par l'APC est bien fondée et nécessaire en raison de la logique et de la qualité de sa démarche. Il convient cependant de noter que l'APC comme approche pédagogique pour une amélioration de la qualité de l'éducation ne saurait apporter une réponse aux difficultés structurelles du système éducatif. Bien au contraire, les problèmes récurrents relatifs notamment à la qualité et quantité des effectifs enseignants, des salles de classes, du matériel didactique, etc., incombant à la bonne gestion et au pilotage du système éducatif, doivent être préalablement résolus afin de permettre à la réforme curriculaire par l'approche par les compétences d'offrir pleinement tous ses avantages au système éducatif sénégalais.

L'analyse de l'ensemble des aspects de la réforme en marche nous permet de dégager ici des préconisations pour une consolidation et un meilleur développement de l'initiative.

- La création d'une banque de situations-problèmes significatives et assez diversifiées.
- L'amélioration et renforcement de la formation des enseignants afin qu'ils puissent concevoir et élaborer des situations-problèmes significatives et diversifiées, ainsi que des supports et matériels didactiques.
- L'amélioration du dispositif de suivi/accompagnement par le renforcement des moyens humains, financiers et matériels des IDEN, ainsi que par l'implication des directeurs d'école dans le suivi/accompagnement après une formation appropriée ;
- La normalisation des effectifs, du mobilier et des locaux scolaires avec les exigences de l'APC.
- Une meilleure affirmation de la volonté politique qui sous-tend la réforme par les autorités gouvernementales et une prise en compte des questions liées à la réforme par les syndicats ;
- La duplication des stratégies d'appropriation du secrétariat technique permanent au niveau local pour une plus grande implication des collectivités locales, des associations de parents d'élèves et des parents d'élèves individuellement, de la société civile locale, etc.
- La mise en place d'un dispositif national d'évaluation sommative et certificative.
- L'amélioration de la coordination des différents intervenants du système éducatif en vue d'une meilleure articulation des différentes réformes en cours.
- La mise en place d'un budget de la réforme permettant une planification sur le long terme.
- L'amélioration de la politique de distribution des supports didactiques avec l'implication des services déconcentrés de l'éducation.
- La poursuite de l'introduction de l'APC comme composante dans la formation initiale des inspecteurs et enseignants.

Résumé du rapport TUNISIE
Juin 2009

Etude réalisée par :

Expert international :
Louise LAFONTAINE, professeure associée, Université de Sherbrooke, Canada, rapporteur

Expert national :
Mohamed BEN FATMA, consultant international, Tunisie

À l'instar de quatre autres pays africains, la Tunisie a accepté de participer à une étude visant à établir un état des lieux des processus de réformes curriculaires en éducation de base. Cette étude, financée par l'AFD, la BAD, le CIEP, le MAEE et l'OIF, a été menée à l'automne 2008 en Tunisie.
Des analyses documentaires et des entretiens avec les partenaires de l'éducation et de l'enseignement, notamment des artisans de l'APC, des responsables administratifs, des enseignants, des parents, enrichis d'observations dans 27 classes réparties sur le territoire, ont fourni une somme de données extrêmement riches. Les constatations et les recommandations qui suivent en découlent. Nous espérons qu'elles seront utiles à la Tunisie dans sa quête d'amélioration du système éducatif en enseignement de base.

## 1. Choix et mise en œuvre de la réforme

### 1.1. Les facteurs de choix de la réforme par l'APC

Depuis l'indépendance, la Tunisie a connu trois réformes majeures de son système éducatif. La réforme entreprise en 1958 avait pour mission principale de démocratiser l'école jusque là réservée à une minorité (14%) ; celle de 1989 -consacrée par la loi du 19 juillet 1991- a poussé encore plus loin la démocratisation en rendant l'enseignement de base obligatoire et gratuit pour tous. La réforme actuelle, débutée en 1995, souhaite non seulement maintenir l'école accessible à tous, mais elle veut la rendre *efficace* pour tous, des évaluations internes et externes ayant mis en évidence les faibles performances des élèves tunisiens. À cet objectif prioritaire d'amélioration des acquis des élèves, s'ajoute la volonté pour la Tunisie de s'inscrire dans le mouvement international qui vise à adapter l'école à un monde aux frontières éclatées et en mutations rapides.

Au vu de ces besoins, la Tunisie a procédé à une vaste consultation qui a permis de faire un consensus sur les caractéristiques de l'approche recherchée. Celle-ci devrait redonner du sens aux apprentissages, décloisonner les savoirs, rendre l'élève plus actif dans la construction des savoirs, et outiller les enseignants afin qu'ils interviennent auprès des élèves plus faibles. L'APC déjà expérimentée dans d'autres pays et de façon limitée en Tunisie, a été retenue

comme une approche pédagogique pertinente par ses caractéristiques et ses finalités.

### 1.2. La mise en œuvre de l'APC

L'expérimentation de l'APC à l'enseignement de base a débuté en 1995-1996, dans environ 10% des écoles primaires et s'est échelonnée sur une période de cinq ans. L'expérimentation s'est faite avec les curricula alors en vigueur et elle s'est déroulée sans écueils majeurs. Des évaluations internes et externes ont démontré l'efficacité de l'APC quant à la réussite des élèves aux épreuves nationales. Un comité de pilotage appuyé par des experts internationaux a supervisé l'expérimentation et a encadré de près les enseignants des classes expérimentales. Ces deux facteurs semblent avoir été déterminants dans la réussite de l'expérimentation.

La généralisation a été amorcée en 2000-2001 et s'est faite par niveaux scolaires successifs. L'année précédant l'implémentation, les enseignants recevaient une formation d'une dizaine de jours dispensée par des inspecteurs, à partir de documents pédagogiques nationaux. Lors des entretiens, plusieurs reproches ont été formulés à propos de cette formation. D'abord la durée : tous les intervenants ont jugé qu'un changement aussi radical que celui du passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences aurait nécessité une formation et un accompagnement beaucoup plus intenses. Le deuxième reproche concerne la structure en cascades retenue pour le dispositif de formation parce qu'elle aurait entraîné une déperdition de la qualité et de la fidélité à l'approche. Enfin, dans un effort louable de décentralisation, l'autonomie laissée aux directions régionales de l'enseignement de base dans l'implémentation de la réforme a rendu celle-ci dépendante du dynamisme et des convictions des autorités locales et aurait provoqué des disparités notables. Le même phénomène a été observé au niveau des institutions scolaires, plusieurs directeurs démontrant un engagement très relatif dans la réforme par l'APC.

Parallèlement à la formation des enseignants, des équipes d'experts produisaient dans l'effervescence, les curricula et le matériel pédagogique pour le niveau scolaire à venir. L'analyse de ce matériel a révélé une fidélité aux principes, aux caractéristiques et aux objectifs de l'APC. L'observation dans les classes a permis de constater que chaque enseignant possède ce matériel et l'utilise pour la planification et la remédiation. Toutefois peu d'enseignants possèdent suffisamment la maîtrise de l'APC pour pouvoir à l'occasion, se dégager de ce matériel, ou même dans certains cas, pouvoir l'exploiter selon les principes de l'APC.

Une stratégie de communication avait été prévue et élaborée en vue de la généralisation. Elle ne s'est pas concrétisée et aujourd'hui, on considère qu'il s'agit d'une grave erreur, les enseignants et les parents n'ayant pas été suffisamment informés, préparés et consultés.

## 2. Principaux résultats.

### 2.1. Les résultats de la réforme : le point de vue des acteurs

La grande majorité des enseignants rencontrés partage la même opinion sur l'APC. S'ils estiment que cette approche représente une approche idéale, ils la trouvent difficile d'application. Tous estiment qu'elle entraîne une augmentation de la charge de travail, particulièrement à cause de la pratique de l'évaluation formative, de l'élaboration de situations d'intégration et de la remédiation. Les directeurs d'établissement sont d'accord avec les enseignants sur ce point. Par ailleurs, directeurs comme enseignants constatent un accroissement de la collaboration entre enseignants grâce à l'évaluation diagnostique et à

l'existence de projets dans les classes ou dans l'école. Tous s'en réjouissent ; cependant les enseignants souhaiteraient qu'on tienne compte de l'augmentation de tâche que cela représente. Environ la moitié des directeurs et la majorité des enseignants disent enregistrer une baisse de la motivation chez les élèves, sans toutefois pouvoir démontrer clairement un lien direct entre l'adoption de l'APC et ce phénomène. Par contre, certains directeurs et certains parents disent assister à une augmentation de la motivation qui pourrait être liée à des efforts de contextualisation de l'enseignement. Si les statistiques relatives aux taux d'abandons prouvent une meilleure efficacité de l'enseignement de base dans les écoles visitées, les enseignants, les parents et certains directeurs déplorent une baisse des acquis. Enfin, l'unanimité se crée relativement au besoin de revoir le passage automatique et à toute la question de l'évaluation. Les enseignants souhaiteraient être davantage formés, soutenus et guidés dans la pratique de l'APC.

### 2.2. Les résultats de la réforme : l'observation des pratiques

L'observation des pratiques dans 27 classes de 2e, 4e et 6e années a montré que dans la planification des leçons, les enseignants sont soucieux de se conformer aux exigences de l'APC telles qu'elles apparaissent dans les programmes et les guides pédagogiques. Ils utilisent le langage de l'APC et respectent les étapes prescrites. En revanche, la conduite des interventions en classe a peu de fois permis de constater une pratique effective de l'APC, la pédagogie pratiquée étant encore fortement teintée de l'approche par objectifs. Les enseignants exercent un jugement formatif sur les travaux des élèves mais peu parviennent dans les faits à transformer les erreurs en occasions d'apprentissage. L'évaluation semble porter encore davantage sur le résultat plutôt que sur le processus. Des efforts sont faits pour décloisonner les apprentissages à l'intérieur d'un même champ disciplinaire, la centration demeure toutefois sur les savoirs. Les résultats obtenus par les élèves à nos tests de langue arabe et de mathématiques ont démontré une assez grande faiblesse des élèves, en général. Il faut cependant relativiser ces résultats en tenant compte du fait que ces élèves étaient en tout début d'année scolaire.

Interviewés sur leurs pratiques de l'APC, les enseignants observés considèrent qu'ils la pratiquent, qu'ils sont bien formés mais qu'ils auraient besoin de formation additionnelle. À l'instar de leurs collègues, ils estiment que l'APC est très exigeante en temps. Ils considèrent également qu'il faudrait revoir toute la question de l'évaluation, non seulement parce qu'elle apporte une augmentation importante de tâche, mais principalement parce qu'elle ne renseigne pas sur les apprentissages réels des élèves. La question du passage automatique est aussi à réévaluer à leur avis. Enfin, ils estiment que la remédiation constitue un point fort de l'APC et exigerait de meilleures conditions de travail.

## 3. Discussion autour des résultats de la réforme

### 3.1. La pertinence de l'APC

En réponse aux besoins prioritaires de diminution des abandons scolaires à l'enseignement de base et de formation des élèves en adéquation avec un monde en bouleversements rapides, l'APC constitue une réponse dite pertinente par presque tous.

Cependant les doutes émis par bon nombre d'enseignants quant à l'utilité d'exploiter l'erreur ou de développer des savoir agir amènent à s'interroger sur leur véritable perception de l'APC. Nous pensons que plusieurs maladresses dans la généralisation de l'APC empêchent encore actuellement les enseignants d'être vraiment fixés sur sa pertinence. La formation trop brève donnée aux enseignants n'a pas permis la démonstration que l'échec n'est pas une

fatalité et que l'erreur peut être source d'apprentissage. Quant au savoir agir, il faut certes beaucoup de temps pour que les attentes, aussi bien celles des parents que celles des enseignants ne soient plus celles de savoirs encyclopédiques. Par ailleurs, le fait que la réforme dans son ensemble résulte d'un mouvement du haut vers le bas, rend son adhésion encore toute théorique pour plusieurs. Par contre, sur le plan de la réduction des abandons scolaires et conséquemment des coûts, au vu des résultats, l'APC a démontré sa pertinence à l'enseignement de base.

### 3.2. La cohérence de l'APC

Les objectifs poursuivis par la réforme se sont révélés d'une grande cohérence. Quant aux dispositifs de formation déployés dans la phase expérimentale, ils sont apparus opportuns et cohérents. Toutefois, la présence de formateurs reliés à différents courants de l'APC, principalement les courants belge et canadien, a parfois entraîné des divergences d'interprétation et conséquemment de compréhension des concepts, jusqu'à ce que la Tunisie définisse son propre modèle. Ce modèle résulte d'une fusion de l'approche dite de « l'intégration des acquis » et de l'approche « interdisciplinarité ». De la première approche, la Tunisie a conservé le concept d'intégration, qui recouvre en partie de concept d'interdisciplinarité de la seconde approche, et de l'approche interdisciplinarité, elle a conservé le concept de compétence transversale.

Forte des succès et des promesses de l'expérimentation, la Tunisie a rapidement procédé à la généralisation. Avec le recul, on constate que cette décision est venue hâtivement parce qu'elle n'a pas permis de consacrer le temps nécessaire à la formation des enseignants, particulièrement si l'on prend en considération l'importance des changements de paradigmes. De plus, selon plusieurs, l'approche pédagogique utilisée auprès des enseignants aurait très peu fait appel à leurs acquis antérieurs et serait de ce fait, allée à l'encontre des principes socioconstructivistes. Dans ce contexte d'urgence, aucun relevé des pratiques existantes n'a été fait, relevé qui aurait permis d'établir les véritables besoins de formation continue. Nous avons pu observer que plusieurs enseignants, partagés entre l'approche par objectif et l'approche par compétences, sont encore maintenant à la recherche de points de repères. Le fait d'avoir confié le perfectionnement aux inspecteurs est également à questionner à cause de leur statut d'évaluateur dans la carrière enseignante. Il aurait été souhaitable de conclure des ententes négociées avec les syndicats des enseignants avant de procéder à la généralisation puisque la réforme engagée allait indirectement ou directement toucher les conditions de travail. Dans le même moment, pour assurer la cohérence et la viabilité de la réforme, il aurait été primordial d'entreprendre la révision des programmes de formation de façon à ce que les nouveaux enseignants deviennent des leaders et ne soient pas à la remorque de leurs collègues ou des aides pédagogiques.

### 3.3. L'efficacité de l'APC

Depuis le début de la généralisation de l'APC, la Tunisie a régulièrement enregistré une diminution des taux d'échecs et d'abandons. Les élèves réussissent mieux. Pourquoi alors autant d'enseignants et de parents affirment-ils qu'il y a diminution des acquis chez les élèves ? L'explication pourrait se trouver dans la confusion à propos de l'identification et de la nature de ces acquis. Plusieurs parents et enseignants continueraient à se référer à des savoirs de type encyclopédique, faute de comprendre les objets d'évaluation préconisés par l'APC. De plus, la disparition des épreuves nationales certificatives entretient cette morosité par rapport aux exigences de l'école et les fait apparaître subitement très éloignées des pratiques

connues et bien enracinées. La communication avec les parents au sujet de l'évaluation, de ses objets, de sa transmission, du passage automatique, a été bien déficiente. Toute cette question de baisse présumée des acquis reste à clarifier, d'autant plus que la Tunisie enregistre actuellement une augmentation des abandons en 7e année et en 1ère secondaire, ce qui pourrait être interprété comme une confirmation de la baisse de la qualité de l'enseignement de base. De plus, pour l'ensemble du système, ce déplacement des abandons du primaire vers le secondaire se solde par une augmentation des coûts puisqu'un abandon au primaire coûte 860 dinars et au secondaire, 1,154 dinars.

### 3.4. La viabilité de l'APC

À la lumière de l'observation des pratiques enseignantes et des réflexions des enseignants, il est apparu que des pratiques se sont modifiées. La pratique de l'évaluation formative et de la remédiation a convaincu des enseignants de ses bienfaits auprès des élèves plus faibles. Si les modalités d'application en sont revues avec le concours des enseignants, il s'agira là, à notre avis, d'un changement durable. Dans les planifications, les situations d'apprentissage sont contextualisées; dans certains cas observés, ces contextes agissent comme amorce lors des leçons, et se révèlent alors aux yeux des enseignants comme des moyens efficaces pour motiver les élèves et donner un sens aux apprentissages. Les réussites consolidant la confiance, les enseignants puiseront de plus en plus dans des contextes réels. Le décloisonnement disciplinaire, qu'il soit vécu lors de projets imposés par l'école ou initiés par l'enseignant et si minime soit-il, semble aussi en voie de convaincre des enseignants des avantages de l'APC. Certains de ces acquis sont plus fragiles que d'autres et ils ne sont pas le fait de tous les enseignants, mais ils sont porteurs d'espoir, s'ils sont encouragés et soutenus. Par contre, si l'APC demeure limitée à l'enseignement de base, des transitions devraient certainement être aménagées entre l'enseignement primaire, l'enseignement dans les collèges et le secondaire.

## 4. Les recommandations

Au terme des consultations et des observations sur le terrain, pour assurer la viabilité et l'efficacité de la réforme par l'APC, il serait souhaitable que le système éducatif tunisien envisage un ensemble d'actions. Nous souhaitons que les suggestions qui suivent soient considérées comme une contribution à la réflexion en cours. Pour chaque catégorie d'actions, une recommandation prioritaire est d'abord formulée.

### 4.1. A propos de la formation continue :

Il a été clairement établi que la formation donnée aux enseignants de même que le suivi sur le terrain en vue de la généralisation de l'APC ont été insuffisants.

**Recommandation prioritaire : mettre sur pied un programme de formation continue spécifique à l'APC, après l'identification des besoins.**

- Concevoir une stratégie de formation des enseignants mettant les pairs à contribution dans les écoles, par la création de communautés d'apprentissage où sont partagées les réussites et les réflexions.
- Favoriser la formation par l'accompagnement et redéfinir le rôle des inspecteurs dans la formation continue des enseignants.
- Mettre en œuvre un dispositif de suivi et d'évaluation de la formation continue.

### 4.2. A propos de la formation initiale :

Tous les intervenants ont déploré une baisse de la qualité des programmes de formation

initiale et la quasi absence de préparation à l'APC.

**Recommandation prioritaire : dans le contexte d'une révision de programme, hausser les exigences de diplomation et consacrer une part significative du curriculum à l'APC.**

- Revoir à la hausse, les profils d'admission des programmes de formation des maîtres.
- Permettre un contact réel avec l'APC lors des stages ou des activités de formation pratique.
- Hausser les exigences d'embauche des enseignants (par exemple en exigeant la détention du diplôme spécifique au niveau d'enseignement)

**4.3. A propos des représentations de l'APC :**

Pour assurer la compréhension des concepts fondamentaux de l'APC et supporter les transpositions didactiques,

**Recommandation prioritaire : mettre en œuvre un programme de régulation des représentations et des pratiques enseignantes destiné aux enseignants et aux personnels de l'encadrement pédagogique.**

- Produire des supports pédagogiques, en concertation avec des enseignants, qui donneraient des exemples de possibilités d'intégration de savoirs simples dans des modules d'apprentissage.
- Constituer des banques d'outils regroupant la description des projets menés dans des écoles appartenant à différents milieux, projets liés aux caractéristiques de ces milieux.
- Équiper les classes en bureaux mobiles de façon à permettre le travail en équipe et favoriser la co-construction des savoirs.
- Relier les laboratoires informatiques au réseau Internet et les utiliser comme supports pour des projets bien délimités.

**4.4. A propos des acquis :**

Malgré une amélioration des taux de promotion, nombre d'enseignants et de parents principalement ont dit constater une baisse des acquis des élèves.

**Recommandation prioritaire : Établir la nature des acquis dans la perspective de l'APC.**

- Vérifier s'il y a réellement une baisse du niveau des acquis.
- Établir les facteurs explicatifs et les stratégies de remédiation.
- Établir la problématique liée au passage du primaire, au collège et au secondaire.

**4.5. A propos de l'évaluation :**

L'APC remet en cause le statut de l'erreur; l'évaluation formative et la remédiation soulèvent de nombreux malentendus.

**Recommandation prioritaire : Faire le point sur l'ensemble de la question de l'évaluation et clarifier les notions d'évaluation du produit versus évaluation du processus.**

- Organiser une consultation qui permette aux responsables pédagogiques, aux enseignants, aux parents de s'exprimer librement.
- Revoir le cas échéant les objets d'évaluation, les approches, les finalités et les exigences. Pour cela, former des équipes de travail à la base avec des enseignants.
- Revoir la question du passage automatique et ses conséquences sur les élèves, et sur le travail de l'enseignant.
- Revoir le partage des responsabilités par rapport à l'évaluation certificative déjà en cours.

**4.6. A propos de la gouvernance :**

Compte tenu du rôle essentiel de la direction d'école dans l'implantation locale de l'APC,

**Recommandation prioritaire : établir un programme de formation et de soutien des directions d'école dans le pilotage de l'APC.**

- Organiser une consultation auprès d'un échantillon d'enseignants afin d'entendre leurs besoins face au rôle du directeur et au rôle des inspecteurs.
- Assurer la stabilité du personnel de direction particulièrement en zone rurale.
- Rendre fonctionnels les conseils d'établissement.

**4.7. A propos de la communication :**

**Recommandation prioritaire : mettre en œuvre une stratégie fonctionnelle de communication avec tous les partenaires.**

# ANNEXE 3 - ANALYSE COMPARATIVE DES ACQUISITIONS DES ELEVES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE - QUELS ENSEIGNEMENTS POUR LES REFORMES CURRICULAIRES ?

Auteurs : Adeline SEURAT et Bruno SUCHAUT, IREDU-CNRS, Université de Bourgogne

**Introduction et problématique**

L'approche par compétences tend à se généraliser dans les systèmes éducatifs du monde entier et les réformes curriculaires ont touché nombre de pays d'Afrique subsaharienne ces dernières années, à des degrés divers et sous des formes variées. La question de l'analyse de l'influence de ces réformes sur la qualité de l'éducation est légitime dans la mesure où :

i) les réformes entraînent des coûts spécifiques non négligeables dans un contexte de rareté des ressources,

ii) la politique éducative doit pouvoir se nourrir d'orientations pertinentes dans le domaine pédagogique pour améliorer significativement la qualité des systèmes.

L'objectif des réformes curriculaires est de modifier, non seulement les contenus d'enseignement, mais plus largement l'approche pédagogique traditionnelle classique et, in fine, d'agir sur la nature des apprentissages réalisés par les élèves. Les objectifs affichés sont souvent ambitieux. Ainsi, l'approche par les compétences (APC) vise à diminuer les abandons et les redoublements, à réduire les disparités entre les élèves au sein de la classe et plus largement à donner un sens aux apprentissages en permettant à l'élève d'intégrer les acquis scolaires en vue de résoudre des problèmes inhérents à la vie quotidienne ou de les utiliser efficacement en cas de besoin.

Une dimension importante de l'évaluation des réformes visant l'amélioration de la qualité de l'école concerne l'appréciation du niveau des résultats des élèves, mais cela n'est pas une activité aisée pour au moins deux raisons. La première tient à l'objet même d'évaluation et aux traces observables qu'il peut laisser sur les apprentissages des élèves. Il est nécessaire de pouvoir disposer d'outils permettant d'apprécier le plus précisément possible les résultats

attendus chez les élèves ayant bénéficié de l'approche pédagogique en question et cela n'est la plupart du temps pas prévu dans les différentes phases de développement des réformes. La seconde raison tient à la difficulté d'isoler dans les résultats des élèves ce qui tient précisément aux réformes curriculaires, de ce qui relève d'autres facteurs liés au contexte général d'enseignement et même au contexte global du pays. Ces difficultés peuvent être en partie surmontées en croisant deux approches complémentaires, basées sur des méthodologies et des niveaux d'analyses différents. La première apporte une vision globale de l'impact des réformes sur le niveau d'acquisition des élèves avec une approche comparative et quantitative, la seconde mobilise une approche plus qualitative en cherchant à apprécier, via l'opinion des acteurs impliqués dans le processus et des observations réalisées sur le terrain, la mise en œuvre et les effets spécifiques des réformes sur le système éducatif. C'est la première approche qui sera mobilisée dans ce rapport en portant un regard global, puis plus ciblé sur le niveau et la nature des acquisitions des élèves dans 9 pays d'Afrique subsaharienne.

L'objectif de notre étude est de tenter de situer les réformes curriculaires en référence à la qualité de l'école primaire en Afrique. Il s'agira d'apprécier le niveau des apprentissages des élèves avec une perspective comparative entre les pays, mais aussi à l'intérieur d'un même pays selon le contexte géographique et scolaire. Les questions relatives à cette étude concernent une analyse du niveau des élèves et l'explication de sa diversité, mais aussi le lien entre les différents types d'acquisitions allant des simples connaissances à la notion de compétences. L'idée générale étant de rechercher si le degré de couverture des réformes a bien un lien avec le niveau, la dispersion et la nature des acquisitions des élèves.

Une des difficultés majeures qui rend la démarche ambitieuse est que l'on ne dispose pas d'outils spécifiquement adaptés pour rendre compte à grande échelle des apprentissages des élèves tels que les approches développées dans les réformes les conçoivent. Ainsi, les programmes d'évaluation internationales qui concernent l'Afrique ne font appel que très partiellement à l'évaluation de situations d'apprentissage / enseignement basées sur l'approche par les compétences. Il est en revanche possible d'évaluer globalement les effets des réformes sur les objectifs plus larges relatifs à l'efficacité interne et l'équité des systèmes comme le niveau moyen des apprentissages ou la dispersion des résultats entre les écoles et entre les élèves. En outre, la distinction dans les épreuves d'évaluation de plusieurs niveaux taxonomiques et de différents domaines d'acquisition peut indirectement livrer des informations utiles pour mieux identifier et apprécier la trace laissée par les réformes curriculaires.

Les évaluations menées dans le cadre du PASEC (programme d'analyse des systèmes

éducatifs de la CONFEMEN) fournissent des informations sur un nombre de pays important et permettent d'établir des comparaisons spatiales en matière de qualité de l'éducation. Les évaluations PASEC ciblent deux niveaux d'enseignement du cycle primaire (2ème et 5ème année) et deux disciplines (mathématiques et langue d'enseignement) mais nous nous sommes limités dans ce travail à l'analyse des résultats de 5ème année, ce qui permet d'avoir une idée générale de la qualité de l'école en fin d'école primaire.

Une première partie de ce rapport consiste à examiner globalement les acquisitions des élèves des différents pays ciblés dans l'étude et à analyser les facteurs qui expliquent leur variété. Une seconde partie s'attache à décrire plus précisément la structure des acquisitions des élèves, notamment en référence aux niveaux taxonomiques et aux domaines testés dans les épreuves.

## I Les résultats globaux en fin de 5ème année

L'analyse est basée sur les résultats aux tests en mathématiques et en français[58] obtenus par les élèves à la fin de la 5ème année du primaire. Le choix a été fait de cibler une période récente pour obtenir un état des lieux qui corresponde le plus à la situation actuelle de l'école africaine. Les données sont issues des enquêtes menées entre 2002 et 2005 dans 9 pays africains (Bénin, Cameroun zone francophone, Gabon, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad), dans le cadre du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC). Ces enquêtes recueillent de nombreuses informations sur les élèves et sur le contexte scolaire dans lequel ils évoluent, à l'aide de questionnaires administrés à différents niveaux (directeurs d'école, enseignants, élèves). Parmi ces informations, nous avons sélectionné les résultats détaillés des élèves (item par item) aux tests de mathématiques et de français, ainsi que quelques informations sur leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge) et scolaires (nombre de redoublements, écoles dans lesquelles ils sont scolarisés et zone d'implantation de l'école : urbaine ou rurale). Pour 7 des pays (Bénin, Cameroun zone francophone, Gabon, Guinée, Madagascar, Mauritanie et Tchad), les tests administrés aux élèves sont identiques et comprennent 83 items, soit 42 en français et 41 en mathématiques. Au Mali et au Niger, si le test de mathématiques est semblable à celui des autres pays, le test de français compte 35 items. Pour pouvoir être comparés, les tests des 9 pays doivent être rigoureusement identiques, c'est pourquoi les items supplémentaires ont été supprimés des tests de français. Les tests sur lesquels se base cette étude comportent donc 40 items en mathématiques et 34 en français (annexe 1). L'échantillon

[58] Sauf pour la Mauritanie où il s'agit d'un test en langue arabe (langue première d'enseignement).

total comporte 15 260 élèves scolarisés dans 1 380 écoles. Le tableau 1 présente la répartition des élèves dans les différents pays.

*Tableau 1 : Caractéristiques générales de l'échantillon*

| Pays (année de l'enquête) | Nombre d'écoles | Effectifs d'élèves | Pourcentage d'élèves |
|---|---|---|---|
| Bénin (2005) | 150 | 1 823 | 11,9 |
| Cameroun (2005) | 131 | 1 735 | 11,4 |
| Gabon (2005) | 148 | 1 497 | 9,8 |
| Guinée (2004) | 182 | 2 187 | 14,3 |
| Madagascar (2005) | 180 | 1 967 | 12,9 |
| Mali (2002) | 140 | 1 761 | 11,5 |
| Mauritanie (2004) | 160 | 1 489 | 9,8 |
| Niger (2002) | 140 | 1 556 | 10,2 |
| Tchad (2004) | 149 | 1 245 | 8,2 |
| Ensemble | 1380 | 15 260 | 100,0 |

On précisera que l'échantillonnage du programme PASEC est tel qu'une seule classe de 5$^{ème}$ année est sélectionnée dans une école et qu'une vingtaine d'élèves fait l'objet d'un tirage aléatoire dans chacune des classes. Le terme « école » employé dans l'ensemble de ce document désigne donc plus spécifiquement la classe que l'école. On peut néanmoins raisonnablement penser que les autres classes de l'école partagent des caractéristiques communes par rapport à la population d'élèves, mais aussi quant au degré de diffusion des réformes curriculaires.

Le tableau 2 présente la distribution des élèves en fonction de certaines de leurs caractéristiques, à savoir le sexe, l'âge et le redoublement. Sans surprise, on constate que l'amplitude de l'âge et du retard scolaire est très importante en fin d'école primaire, ce qui rend la population d'élèves très hétérogène à ce niveau scolaire. Cette diversité des âges, qui est une caractéristique partagée par nombre de systèmes éducatifs des pays en développement n'a pas seulement une influence sur la dimension économique de l'éducation, mais aussi sur le plan pédagogique avec une gestion de l'hétérogénéité particulière au niveau des rythmes d'apprentissage des élèves.

*Tableau 2 : Caractéristiques des élèves de l'échantillon*

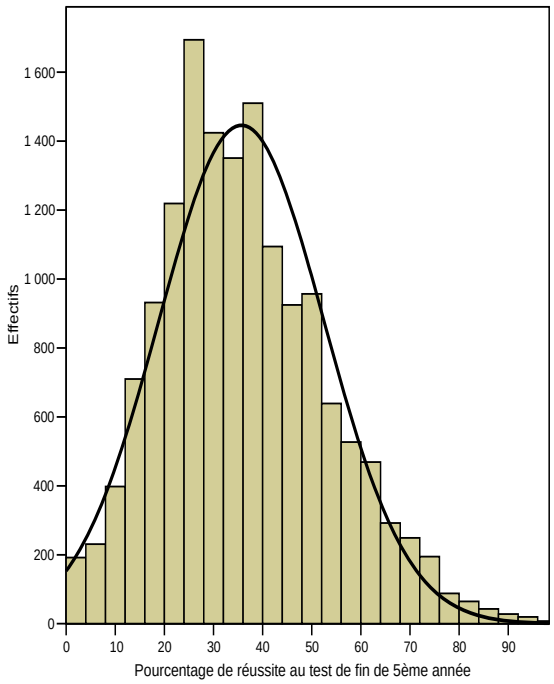
| | | Effectifs | Pourcentages |
|---|---|---|---|
| Sexe | Garçon | 9 366 | 55,0 |
| | Fille | 7 674 | 45,0 |
| Age | 9 ans | 773 | 4,6 |
| | 10 ans | 1 936 | 11,5 |
| | 11 ans | 3 239 | 19,2 |
| | 12 ans | 4 016 | 23,8 |
| | 13 ans | 2 975 | 17,6 |
| | 14 ans | 2 265 | 13,4 |
| | 15 ans et plus | 1 670 | 9,9 |
| Nombre de redoublements | Pas de redoublement | 7 169 | 40,8 |
| | Un redoublement | 7 889 | 44,9 |
| | Deux redoublements | 2 079 | 11,8 |
| | Trois redoublements ou | 414 | 2,4 |

Une première étape descriptive consiste à examiner le niveau moyen des élèves de 5ème année et sa diversité. Le tableau 3 présente les principaux paramètres statistiques de la distribution des scores obtenus par l'ensemble des élèves aux tests en fin de 5ème année ; les scores sont ici exprimés en pourcentages de réussite.

*Tableau 3 : Paramètres de distribution des scores en fin de 5ème année*

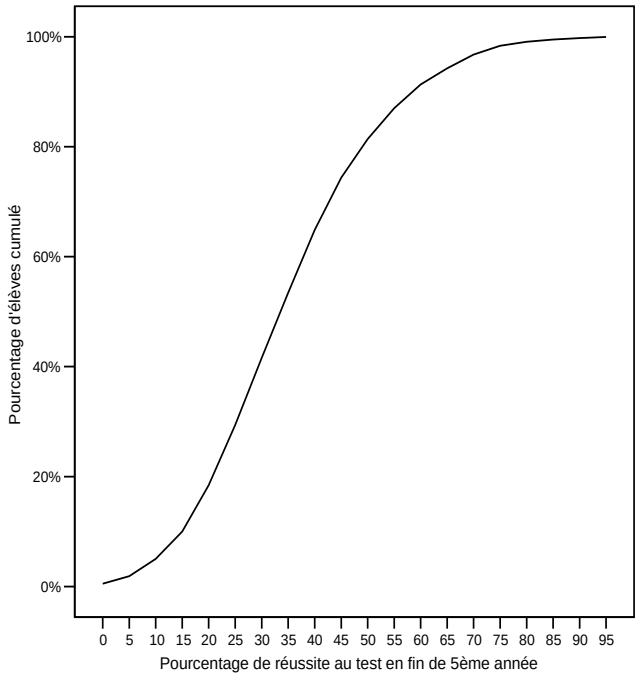
| | 1er quartile | 3ème quartile | Moyenne | Ecart-type | Médiane |
|---|---|---|---|---|---|
| Score de | 24,4 | 48,8 | 37,5 | 18,1 | 36,6 |
| Score de français | 21,4 | 45,2 | 34,8 | 19,0 | 30,9 |
| Score global | 24,1 | 46,9 | 35,7 | 16,8 | 34,0 |

On observe que les élèves réussissent en moyenne un peu plus d'un tiers des items, avec un score légèrement supérieur en mathématiques, ces chiffres traduisent un résultat globalement faible en termes de performances scolaires dans les deux disciplines ce qui laisse penser que la plupart des élèves arrivent à la fin du cycle primaire en ne maîtrisant qu'une modeste partie des contenus de programmes enseignés (les tests étant élaborés à partir des contenus des programmes scolaires). La moyenne ne reflète cependant pas la variété des scores obtenus par les élèves, l'écart-type est de 16,8 en ce qui concerne le score global. Cela signifie qu'environ les deux-tiers des élèves obtiennent un score compris entre 19% et 53% de réussite. Le graphique 1 illustre la répartition des scores sur l'ensemble de l'échantillon.



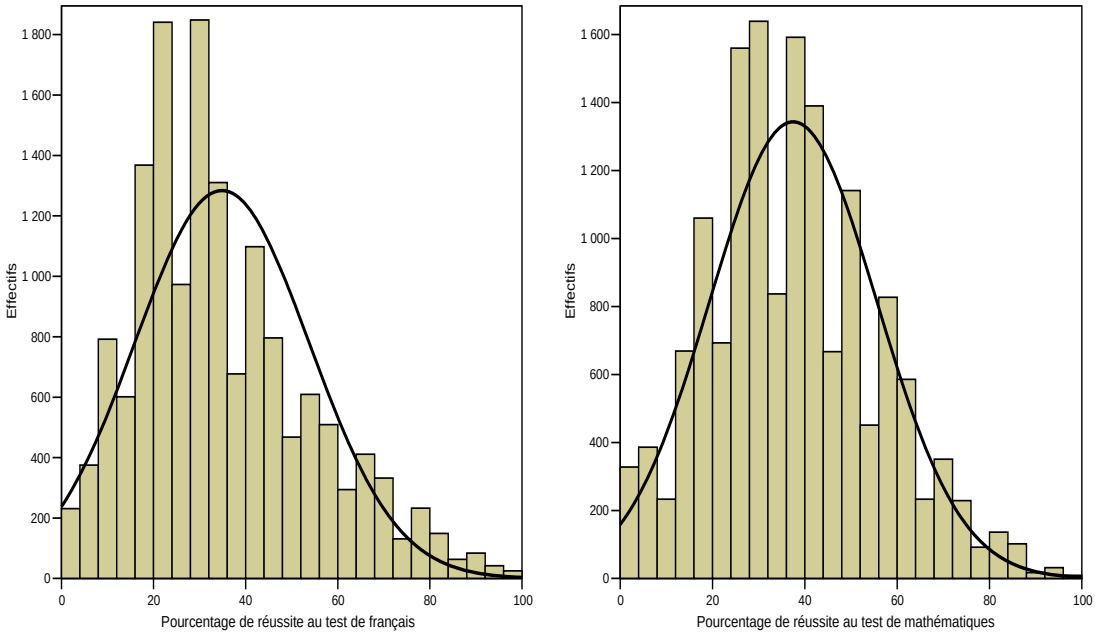

*Graphique 1 : Distribution du score global au test de fin de 5ème année*

Afin d'avoir une vision complémentaire et plus précise de la distribution des scores des élèves, on peut représenter la fonction de répartition du score global. La courbe des fréquences cumulées (graphique 2) fait correspondre pour chaque score observé le pourcentage cumulé d'élèves qui a atteint ce score. On constate que près de 80% des élèves ne réussissent que la moitié des items, mais aussi que 20% des élèves ne réussissent au plus que 20% des items, ce qui, compte tenu de la présence de nombreuses questions à choix multiple (qui laissent une place au hasard dans les réponses), témoigne du niveau d'acquisition très faible d'une proportion d'élèves non négligeable de l'échantillon et, plus largement, interroge sur le degré d'alphabétisation d'une part importante de la population scolarisée.




*Graphique 2 : Courbe des fréquences cumulées de la distribution du score global au test de fin de 5$^{ème}$ année*

Si l'on examine les résultats des élèves selon la discipline évaluée (graphiques 3 et 4), on observe une certaine dissymétrie dans la distribution du score de français, témoignant d'un niveau de difficulté du test dans cette discipline plus important et/ou d'un niveau de compétences plus faible des élèves dans la maîtrise de la langue qu'en mathématiques. Les tests PASEC n'utilisant pas les modèles de réponse à l'item (IRT), il n'est pas possible de savoir de manière statistique lequel de ces deux constats (difficulté du test et niveau de compétences des élèves) correspond le mieux à la réalité.



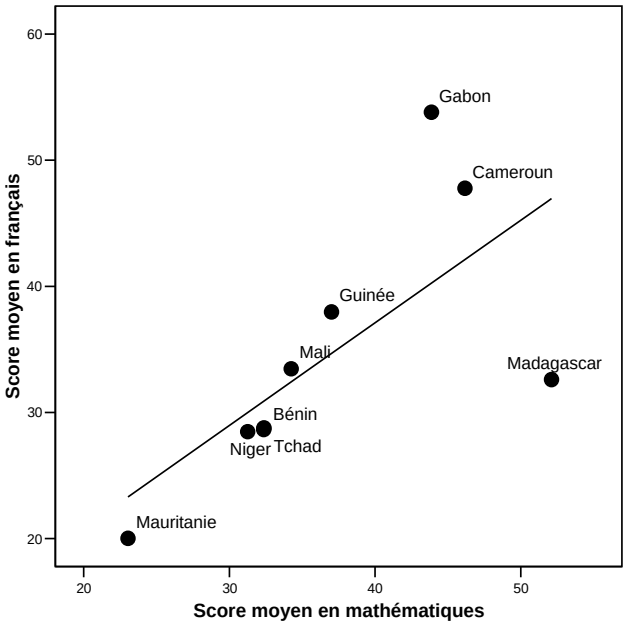

*Graphiques 3 et 4 : Distributions des scores de français et de mathématiques au test de fin de 5ème année*

Examinons à présent la relation entre les performances des élèves dans les deux disciplines. Une question est en effet de savoir si de degré de réussite des élèves dans une matière est lié au degré de réussite dans l'autre matière. Le coefficient de corrélation entre les deux scores vaut +0,65 (significatif au seuil de 1%) ce qui signifie, qu'en moyenne, les élèves qui obtiennent des scores élevés en français ont tendance à avoir de bonnes performances en mathématiques. Cela dit, cette relation peut varier sensiblement d'un pays à l'autre comme peuvent en témoigner les coefficients figurant dans le tableau 4 (ainsi que le graphique 5). La corrélation entre les deux disciplines est forte en Mauritanie (mais les scores sont aussi très faibles dans les deux dimensions dans ce pays), au Bénin ou en Guinée alors qu'elle est plus faible au Cameroun, à Madagascar ou au Gabon. La faible corrélation affichée par Madagascar tient au faible score obtenu en français dans la mesure où la langue française n'est pas la première langue d'enseignement.

*Tableau 4 : Corrélation entre les scores de mathématiques et de français selon le pays*

| | N | R |
|---|---|---|
| Bénin | 2 099 | +0,74 *** |
| Cameroun | 1 781 | +0,59 *** |
| Gabon | 2 028 | +0,59 *** |
| Guinée | 2 447 | +0,73 *** |
| Madagascar | 2 218 | +0,57 *** |
| Mali | 1 761 | +0,62 *** |
| Mauritanie | 1 681 | +0,75 *** |
| Niger | 2 046 | +0,63 *** |
| Tchad | 1 597 | +0,66 *** |

*** : significatif au seuil de 1%




*Graphique 5 : Relation statistique entre les scores de français et de mathématiques en fin de 5ème année*

Ce premier constat comparatif nous invite à se pencher plus précisément sur les scores obtenus par les élèves dans les différents pays ; le tableau 5 présente pour chacun des 9 pays les principales statistiques descriptives associées aux scores.

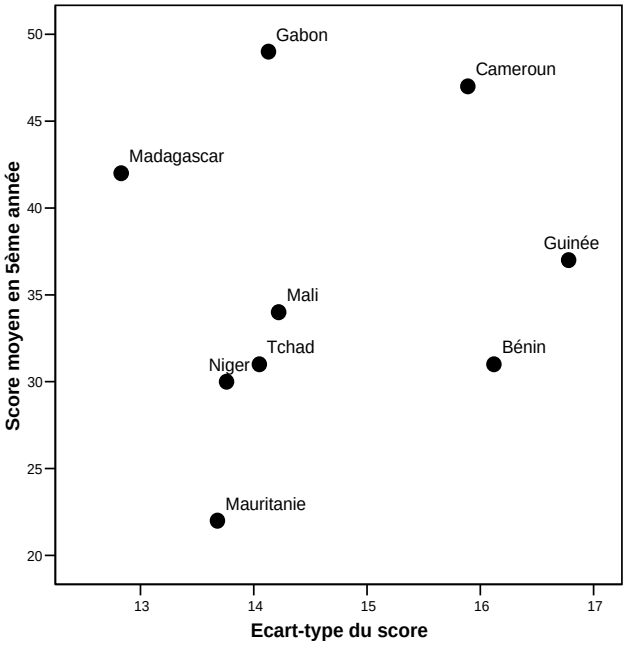
On observe de fortes différences de scores moyens d'un pays à l'autre qui sont toutes significatives au niveau statistique. Ces écarts peuvent atteindre jusqu'à 27 points entre le Gabon et la Mauritanie (soir plus 1,6 écart-type dans l'échelle des scores), ce qui est bien sûr considérable. A titre d'illustration, 10% des élèves mauritaniens dépassent le score de 40 points, alors que ce même niveau de score est dépassé par 70% des élèves gabonais. Dans trois pays, le Cameroun, le Gabon et Madagascar, les élèves réussissent en moyenne plus de 40% des items, le score atteignant presque 50% au Gabon. Dans les autres pays, excepté en

Mauritanie, les élèves réussissent entre 30 et 40% des items. Enfin, dans ce dernier pays (Mauritanie), le score moyen n'est que de 22%, ce qui est un chiffre extrêmement bas qui traduit une très faible qualité du système éducatif primaire dans ce pays. Il est aussi pertinent d'observer la diversité des scores obtenus par les élèves, mais compte tenu des moyennes différentes d'un pays à l'autre, les écart-types ne peuvent être directement comparés et il convient de mobiliser le coefficient de variation (rapport de l'écart-type sur la moyenne) pour pouvoir effectuer cette comparaison avec plus de pertinence. Les coefficients de variation les plus faibles (proches de 0,30) sont relevés pour le Cameroun, le Gabon et Madagascar. En revanche, le Bénin (coefficient de 0,53) et surtout la Mauritanie (coefficient de 0,64) affichent de fortes dispersions des scores entre les élèves.

*Tableau 5 : Paramètres de distribution du score global dans les différents pays*

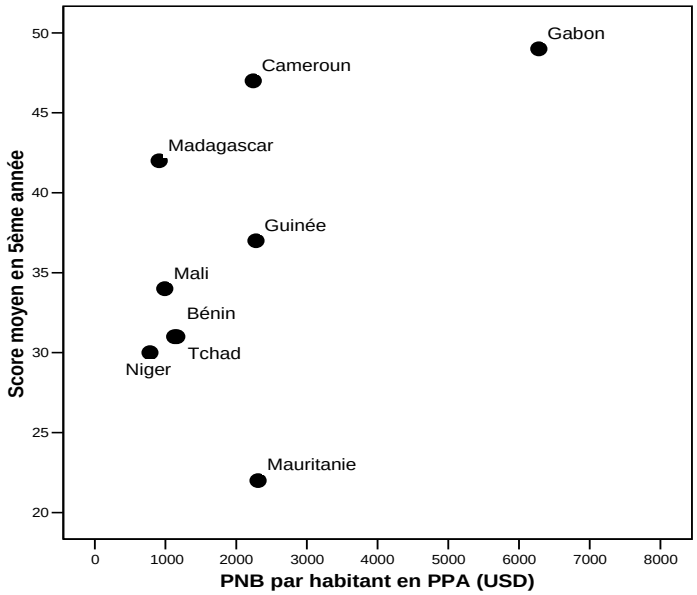
| | 1er quartile | 3ème quartile | Moyenne | Ecart-type | Médiane |
|---|---|---|---|---|---|
| Bénin | 20,5 | 37,5 | 30,6 | 16,1 | 27,8 |
| Cameroun | 35,0 | 57,7 | 47,0 | 15,9 | 44,7 |
| Gabon | 38,5 | 58,9 | 48,8 | 14,1 | 49,3 |
| Guinée | 25,5 | 46,9 | 37,5 | 16,8 | 34,9 |
| Madagascar | 33,8 | 50,7 | 42,4 | 12,8 | 42,2 |
| Mali | 24,0 | 41,1 | 33,8 | 14,2 | 32,0 |
| Mauritanie | 13,1 | 27,7 | 21,5 | 13,7 | 19,3 |
| Niger | 21,4 | 36,9 | 29,9 | 13,8 | 28,7 |
| Tchad | 20,5 | 38,6 | 30,5 | 14,0 | 27,7 |

Le graphique suivant permet d'avoir une idée générale des différences en matière de dispersion du niveau des élèves d'un pays à l'autre. Les pays sont présentés en fonction de deux critères : le niveau moyen des acquis des élèves et la dispersion des scores. A ce niveau très agrégé, il n'existe pas de relation entre ces deux indicateurs comme le témoigne l'éparpillement des points sur le graphique. Des pays qui obtiennent des scores voisins comme le Niger, le Tchad et le Bénin se distinguent quant au degré d'hétérogénéité des performances de leurs élèves : élevé pour le Bénin et plus faible pour les deux autres pays. Quand on combine les deux critères, le Gabon et Madagascar sont les mieux placés avec des scores moyens élevés et une faible dispersion (surtout pour Madagascar), alors le Cameroun qui présente également un score moyen élevé affiche une hétérogénéité plus forte des résultats des élèves.




*Graphique 6 : Niveau moyen et dispersion des acquisitions en fin de 5ème année*

Ces écarts de scores moyens entre pays peuvent déjà s'expliquer au niveau macro par des différences liées au niveau de développement économique et donc par des différences de ressources financières globales dont les pays bénéficient. A part le Gabon, qui est de loin le pays le plus riche de l'échantillon et en même temps le plus performant, la relation entre richesse économique et qualité des apprentissages des élèves est loin d'être évidente, comme le montre le graphique 7. Ainsi, à PNB quasiment équivalent, le Cameroun, la Guinée et la Mauritanie ont des performances très différentes ; Madagascar obtient, à PNB par habitant comparable, un score supérieur au Niger, au Tchad, au Bénin et au Mali. Cela ne signifie bien sûr pas que dans l'absolu le niveau économique ne joue pas sur les performances des élèves, mais on peut suggérer que dans cet échantillon de pays en développement, il faut rechercher ailleurs les causes principales des différences de qualité des systèmes éducatifs de ces pays.

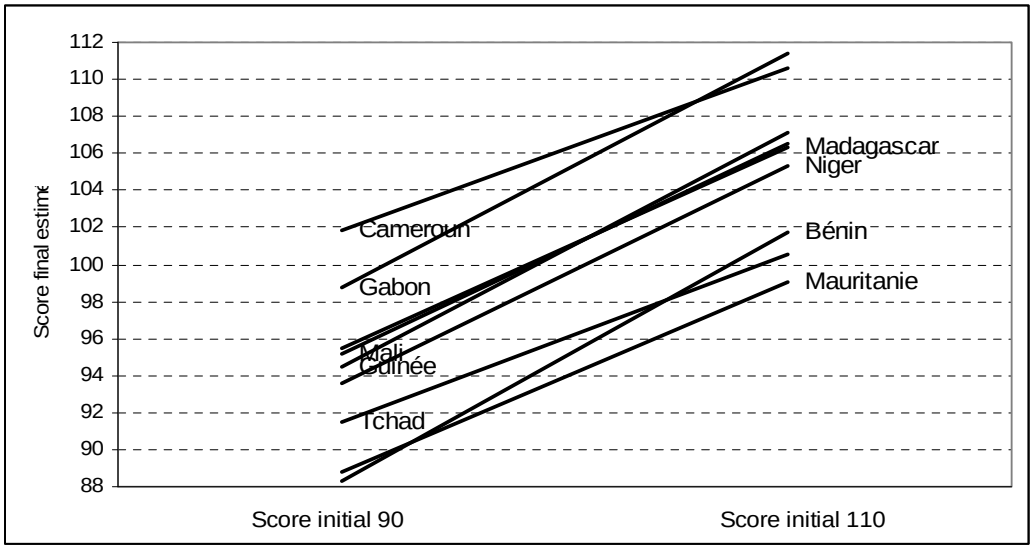



*Graphique 7 : Relation entre richesse économique et niveau d'acquisition des élèves*

L'originalité des données PASEC, par rapport aux autres programmes d'évaluation internationale, est de mobiliser deux tests pour l'évaluation des élèves, en début et en fin d'année scolaire. Cela permet de raisonner en termes de progression et de mesurer plus précisément l'impact des caractéristiques de l'élève et du contexte scolaire sur les progressions réalisées sur une année. En ce qui nous concerne, la relation statistique entre scores de début et fin d'année fournit des informations comparatives intéressantes sur la capacité que peuvent avoir les systèmes éducatifs, ou du moins leur école primaire, à réduire les écarts entre les élèves. Le graphique suivant permet de visualiser la relation entre le score initial et final (scores standardisés sur l'ensemble de l'échantillon avec une moyenne fixée à 100 et un écart-type de 15). Les droites de régression rendent compte de deux dimensions complémentaires : efficacité moyenne et équité. Les différences de hauteur des droites montrent les écarts de niveau moyen des élèves entre les pays, alors que l'inclinaison (la pente au sens statistique du terme) des droites traduit des situations variées en matière d'équité pédagogique, c'est à dire de réduction des écarts initiaux entre les élèves. Il est alors possible de comparer selon ces deux dimensions (efficacité et équité) les situations de plusieurs pays dont les performances moyennes des élèves en fin de 5ème année sont proches mais qui diffèrent sensiblement sur le plan de l'équité, par exemple le Cameroun et le Gabon ou encore le Bénin et le Tchad.

Le Gabon et le Cameroun affichent des scores moyens de fin de 5ème année voisins (respectivement 111,2 et 109,6) mais les droites présentent des allures différentes, le Gabon témoignant d'une situation plus inéquitable que le Cameroun. Autrement dit, un élève faible

(score de 90) réalise de meilleures progressions au Cameroun (score final de 102) qu'au Gabon (score final de 99). Le Bénin et le Tchad ont des scores moyens équivalents (95) mais le Tchad donne un avantage aux élèves faibles qui réalisent de meilleurs progressions que des élèves comparables scolarisés au Bénin, ceci se visualise par la pente moins forte de la droite de régression pour le Tchad, alors que la droite représentant le Bénin est beaucoup plus accentuée. Concrètement, un élève ayant un score initial de 90 peut espérer obtenir un score de 88 au Bénin et de 91,5 au Tchad.




*Graphique 8 : Efficacité et équité en 5ème année dans les différents pays*

## II Les différences de performances liées au contexte

La variété des scores moyens au sein de chaque pays demande à être analysée pour identifier quelles caractéristiques de l'environnement peuvent expliquer les écarts de résultats. Une première variable qui rend compte du contexte géographique est utile à notre problématique, il s'agit de la zone d'implantation de l'école. En effet, les réformes curriculaires ont été mises en œuvre dans les pays avec plus ou moins d'intensité et sans doute aussi avec plus pu moins de réussite en fonction des zones géographiques ; ce bien souvent les secteurs proches des capitales qui sont les plus touchés par les changements dans ce domaine. Les pays en développement présentent en effet des différences parfois très marquées dans l'organisation de leur système éducatif entre zone urbaine et zone rurale. Cela est principalement du au fait que certaines zones rurales sont très difficiles d'accès, peu équipées et moins facilement impactées par la politique éducative. Le tableau suivant présente la répartition des écoles dans les différents pays selon ce critère.

*Tableau 6 : Répartition des écoles en fonction de la zone d'implantation*

| | Pourcentage d'écoles | |
|---|---|---|
| | Zone urbaine | Zone rurale |
| Bénin | 35,4 | 65,6 |
| Cameroun | 48,8 | 51,2 |
| Gabon | 69,1 | 30,9 |
| Guinée | 76,5 | 23,5 |
| Madagascar | 33,5 | 66,5 |
| Mali | 61,0 | 39,0 |
| Mauritanie | 43,5 | 56,5 |
| Niger | 68,3 | 31,7 |
| Tchad | 44,5 | 55,5 |

Une première question est de savoir si des différences de performances moyennes se manifestent entre les écoles situées en zones urbaines et celles implantées dans les zones rurales et si ces écarts sont présents pour chacun des pays considérés dans cette étude. Pour cela des modèles multiniveau ont été estimés qui permettent de mieux estimer l'impact du milieu que de simples modèles de régression établis avec la méthode des moindres carrés ordinaires (méthode des M.C.O.). En effet, ces modèles multiniveau permettent de prendre en compte le niveau « école » dans les analyses et donc de mesurer l'effet de la zone d'implantation de l'école en neutralisant les différences systématiques liées aux classes. Le tableau suivant présente les résultats des estimations dans les différents pays (coefficients de régression).

Sur l'ensemble des pays, il existe bien une différence de résultats, les élèves fréquentant des écoles situées en zone urbaine ayant de meilleures performance que ceux scolarisés dans le rural ; l'écart est de près de 3 points dans l'échelle des scores standardisés de fin de 5$^{ème}$ année (moyenne de 100 et écart-type de 15). En revanche, le tableau 7 fait apparaître des situations variées d'un pays à l'autre. Au Bénin et à Madagascar les différences entre zones sont très marquées (5 et 7 points), elles sont également visibles au Gabon et au Cameroun mais avec moins d'intensité. Enfin, dans les autres pays (Guinée, Mauritanie, Tchad, Mali et Niger) les scores entre zone urbaine et zone rurale ne sont pas significativement différents. Il est intéressant de relever que les pays qui affichent les plus fortes différences entre zones urbaines et rurales sont aussi ceux qui présentent les scores les plus élevés. En revanche, dans les pays les moins performants on ne relève pas de différences au niveau géographique.

*Tableau 7 : Effet de la zone urbaine sur les acquisitions en fin de 5ème année*

| Pays | Coefficient |
|---|---|
| Bénin | +5.0 *** |
| Cameroun | +2.9 * |
| Guinée | -2.5 n.s. |
| Madagascar | +6.6 *** |
| Mauritanie | +2.2 n.s. |
| Tchad | +2.0 n.s. |
| Gabon | +2.9 * |
| Mali | -1.3 n.s. |
| Niger | -1.3 n.s. |

*** : significatif au seuil de 1%, * : significatif au seuil de 10%, n.s. : non significatif

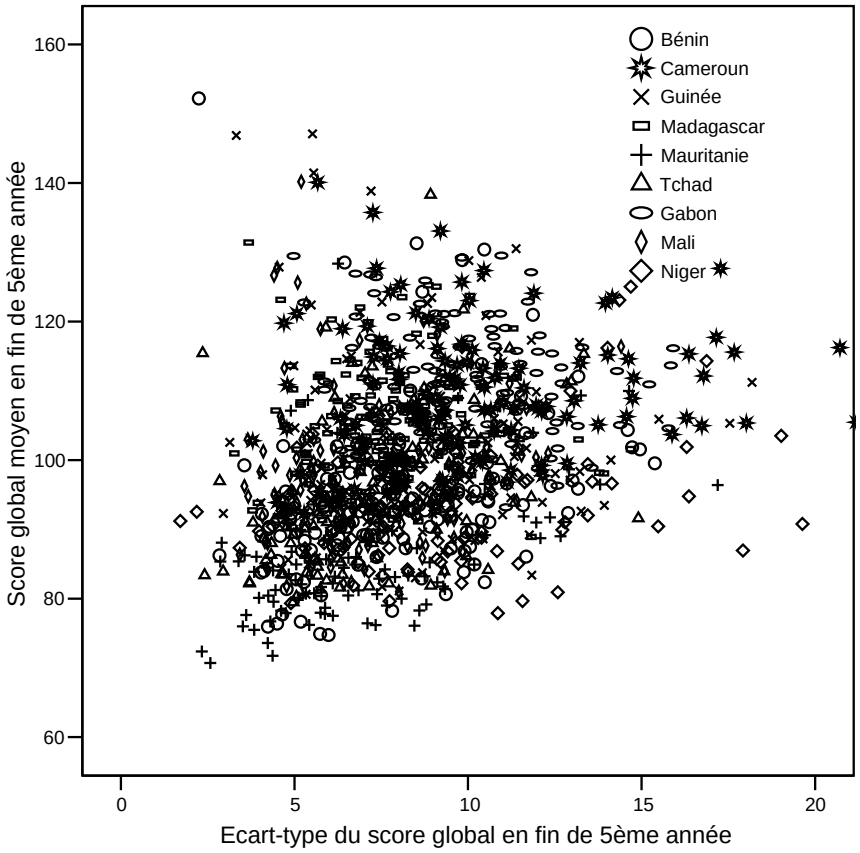
Parmi les facteurs pouvant expliquer les différences de scores entre élèves, il en est une tout à fait intéressante sur le plan de la politique éducative qui livre directement des informations sur l'équité du système et sur ses capacités de régulation : le contexte classe. Ce facteur a été très étudié dans les études anglo-saxonnes dans le courant des études du « school effectiveness ». Une manière simple de mesurer la part de la dispersion des scores qui est due à l'école (en l'occurrence ici à la classe) est de décomposer la variance des scores en une variance inter et intra école (rappelons encore qu'il s'agit en fait davantage de différences entre classes et non entre écoles). Cette décomposition a été réalisée également sur la base d'estimations provenant de modèles multiniveau. Sur l'ensemble de l'échantillon de pays, la variance inter-écoles (coefficient Rho intraclasse) est de 65% pour le score global, de 63% en français et de 61% en mathématiques. Le tableau suivant présente les chiffres provenant des modèles estimés pour chacun des pays.

*Tableau 8 : Variance inter-classes des scores de fin de 5ème année*

| | Bénin | Cameroun | Gabon | Guinée | Madagascar | Mali | Mauritanie | Niger | Tchad |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Français | 61 | 37 | 38 | 62 | 50 | 56 | 52 | 39 | 61 |
| Mathématiques | 60 | 41 | 24 | 60 | 43 | 63 | 59 | 34 | 57 |
| Global | 65 | 42 | 36 | 66 | 52 | 65 | 61 | 40 | 64 |

Le Gabon et le Niger se distinguent avec des valeurs relativement faibles dans les deux disciplines testées, alors que le Bénin, la Guinée, le Mali, la Mauritanie et le Tchad affichent des valeurs autour de 60% et pouvant même aller jusqu'à 65%. Ces chiffres très élevés témoignent de différences considérables dans les contextes d'apprentissage en fin de cycle primaire dans un même pays. Pour illustrer ce constat, le graphique suivant projette l'ensemble des écoles de l'échantillon avec deux dimensions : le score global moyen et la dispersion de ce score. On remarque qu'en ce qui concerne les contextes les plus performants (les classes situées en haut du graphique) tous les pays, excepté la Mauritanie sont présents. Si

l'on considère les classes qui affichent de faibles performances, elles sont représentées dans tous les pays (avec une fréquence plus importante pour la Mauritanie et le Niger).



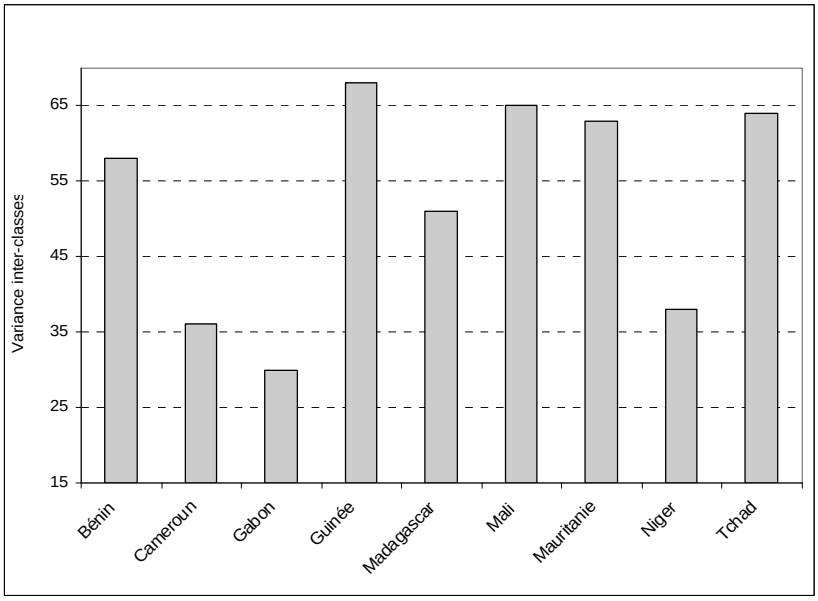

*Graphique 9 : Score moyen et dispersion dans les écoles en fin de 5ème année*

Ces différences très importantes entre les classes de 5ème année résultent d'un double effet : celui des caractéristiques des élèves (sociales et scolaires) et celui de l'environnement scolaire (caractéristiques des écoles, des classes et des enseignants principalement). Le niveau de connaissances et de compétences de l'élève en fin de primaire est le résultat de l'influence de l'ensemble de ces variables depuis l'entrée à l'école et même, en ce qui concerne les variables personnelles de l'élève, depuis la petite enfance. Afin d'avoir une image plus précise de l'importance du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves et de limiter sa mesure dans le temps (sur une année scolaire), il suffit d'intégrer aux modèles précédents le score initial pour identifier ce que l'on nomme dans la littérature les « effets-classes ». Il s'agit bien de mesurer globalement les différences de progressions d'une classe à l'autre pour des élèves ayant un niveau initial comparable (le niveau initial intégrant dans sa mesure une partie des différences initiales dues aux caractéristiques personnelles de l'élève). Le tableau et le

graphique qui suivent fournissent les estimations de ces effets-classes en ce qui concerne les progressions observées sur le score global. Trois pays, Cameroun, Gabon et Niger affichent des valeurs pas très éloignées de ce que l'on peut relever dans les systèmes éducatifs des pays économiquement développés, alors que les chiffres des autres pays sont particulièrement élevés et supérieurs à 60% au Mali, Mauritanie et Tchad et même 68% en Guinée. Concrètement, cela signifie que dans ce dernier pays, une classe qui obtient un score moyen de 100 en début d'année (ce qui correspond à la moyenne sur l'ensemble de l'échantillon d'élèves) peut, en fin d'année scolaire, avoir un score variant de 90 à 130 selon les cas, soit une variation de plus de 2,5 écart-type, ce qui est bien sûr très élevé.

*Tableau 9 : Variance inter-classes des progressions en 5ème année*

| | Béni | Camerou | Gabo | Guiné | Madagasc | Mali | Mauritanie | Nige | Tcha |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Score | 58 | 36 | 30 | 68 | 51 | 65 | 63 | 38 | 64 |




*Graphique 10 : Variance inter-classes des progressions en 5ème année*

Les écarts de progressions d'une classe à l'autre s'expliquent par différentes variables, liées à l'élève (ses capacités intellectuelles et scolaires), à son environnement familial et au contexte scolaire. Les analyses effectuées dans le cadre du PASEC permettent de mesurer l'influence de chacune de ces variables sur les progressions en cours d'année en estimant des modèles économétriques. Dans la plupart des analyses, peu de variables liées aux pratiques d'enseignement exercent un impact significatif sur les progressions. Le mode de recueil des informations liées à cette dimension (pratiques déclarées sur la base de questionnaires) est certainement pour quelque chose dans cette difficulté à isoler des facteurs pédagogiques efficaces. Rappelons que l'objet de notre travail n'est pas d'effectuer des analyses du même

type, mais d'apprécier les variations dans les acquisitions des élèves (niveau moyen, dispersion, nature et structure) de manière plus générale. Au-delà des scores moyens par discipline, il est particulièrement important pour notre questionnement d'identifier les différences entre pays à des niveaux plus fins.

## III Les résultats dans les différentes dimensions des acquisitions

Les tableaux suivants présentent pour chacune des disciplines évaluées, la catégorisation des items selon deux critères. Le premier critère concerne les domaines d'acquisition, tels qu'ils peuvent être identifiés de manière classique dans les programmes scolaires. On distinguera en français : la grammaire (50% des items), la conjugaison (9% des items), l'orthographe (9% des items) ; ces 3 domaines pourraient d'ailleurs être regroupés sous un terme plus générique « outils de la langue ». Le dernier domaine a trait à la lecture-compréhension (32% des items). En mathématiques les domaines suivants sont identifiés : géométrie (18% des items), numération (40% des items), résolution de problèmes (17% des items), opérations (25% des items).

Le second critère concerne plus directement l'objet de notre étude puisque l'on cherche à caractériser, à travers les épreuves PASEC, le type d'activité cognitive mobilisé par les élèves. On distinguera les simples connaissances à restituer, les applications, les applications habillées et enfin les compétences. Cette distinction donne forcément lieu à une part d'arbitraire, mais elle a été établie le plus objectivement possible en étudiant de près les situations proposées dans chaque item. Les tests PASEC mobilisent pour une grande part des items faisant appel à la simple restitution de connaissances (respectivement 42% et 41% des items en mathématiques et en français). Les items pour lesquels les élèves doivent appliquer un savoir dans une situation déterminée représentent 43% des items en mathématiques et 47% en français. Les applications habillées, qui nécessitent des habiletés cognitives plus élevées, concernent 12% des items de mathématiques et 3% des items de français. Enfin, les items faisant appel à de véritables compétences sont peu nombreux : 3% des items en maths et 9% en français. En définitive, on constate qu'une faible proportion d'items concerne des niveaux taxonomiques élevés dans les tests PASEC. Néanmoins, il reste pertinent de cibler les analyses sur les réussites différenciées en fonction de ces différences niveaux taxonomiques car on peut penser que les pays qui ont bénéficié le plus des réformes curriculaires sont ceux dont les élèves réussiront davantage les items relevant des applications habillées et des compétences.

*Tableau 10 : Répartition des items de français en fin de 5ème année selon les domaines et les niveaux taxonomiques*

| Niveau taxonomique | Description des items | |
|---|---|---|
| | **Domaine** | **Objectif** |
| **Connaissances** | Grammaire | Accorder le verbe avec son sujet |
| | Orthographe | Orthographier correctement des homographes grammaticaux |
| | Conjugaison | Identifier les verbes conjugués au présent du subjonctif |
| | Grammaire | Identifier la nature d'un complément de verbe |
| | Grammaire | Identifier la fonction d'un adjectif qualificatif |
| **Application** | Compréhension | Identifier la préposition qui donne du sens à la phrase |
| | Grammaire | Remplacer un groupe nominal par un pronom personnel |
| | Compréhension | Donner un titre à un paragraphe. Répondre à une question dont la réponse est explicite dans le texte |
| | Grammaire | Transformer une phrase affirmative en une phrase interrogative |
| | Compréhension | Répondre à une question dont la réponse se trouve explicitement dans le texte |
| | Compréhension | Répondre à une question dont la réponse se trouve explicitement dans le texte |
| | Grammaire | Transformer deux phrases indépendantes en une phrase complexe : proposition principale et proposition subordonnée relative |
| **Application habillée** | Compréhension | Répondre à une question dont la réponse se trouve explicitement dans le texte |
| **Compétence** | Compréhension | Donner un titre à un paragraphe. Répondre à une question dont la réponse est explicite dans le texte |
| | Compréhension | Répondre à une question dont la réponse se trouve explicitement dans le texte |

*Tableau 11 : Répartition des items de mathématiques en fin de 5ème année selon les domaines et les niveaux taxonomiques*

| Niveau taxonomique | Description des items | |
|---|---|---|
| | **Domaine** | **Objectif** |
| **Connaissances** | Géométrie | Identifier un rectangle parmi plusieurs figures géométriques |
| **Application** | Numération | Calculer mentalement (multiplier deux nombres entiers ; multiplier et diviser par 0,5) |
| | Numération | Ranger des nombres entiers dans l'ordre croissant |
| | Numération | Ranger des nombres décimaux dans l'ordre décroissant |
| | Opération | Convertir des mesures de grandeur (masse, capacité, longueur) |
| | Opération | Effectuer des additions et des soustractions de nombres entiers et décimaux |
| | Problème | Dans un problème concret, calculer le côté d'un carré connaissant son périmètre |
| | | Dans un problème concret, calculer la surface d'un disque connaissant son rayon |
| | | Dans un problème concret, calculer le diamètre d'un cercle connaissant sa circonférence |
| | Numération | Comparer des fractions de même numérateur |
| | | Comparer des fractions de même dénominateur |
| | | Comparer des fractions de même numérateur |
| | Numération | Simplifier des fractions |
| | Géométrie | Tracer les médianes d'un losange |
| | | Tracer les médianes d'un rectangle |
| | | Tracer les médianes d'un carré |
| | | Tracer les diagonales d'un losange |
| | | Tracer les diagonales d'un rectangle |
| | | Tracer les diagonales d'un carré |
| **Application habillée** | Problème | Résoudre un problème faisant intervenir des mesures agraires |
| | | Résoudre un problème faisant intervenir des mesures de capacités |
| | Problème | Résoudre un problème faisant intervenir des prix |
| | Opération | Estimer une quantité sur un dessin |
| **Compétence** | Problème | Résoudre un problème faisant intervenir des longueurs |

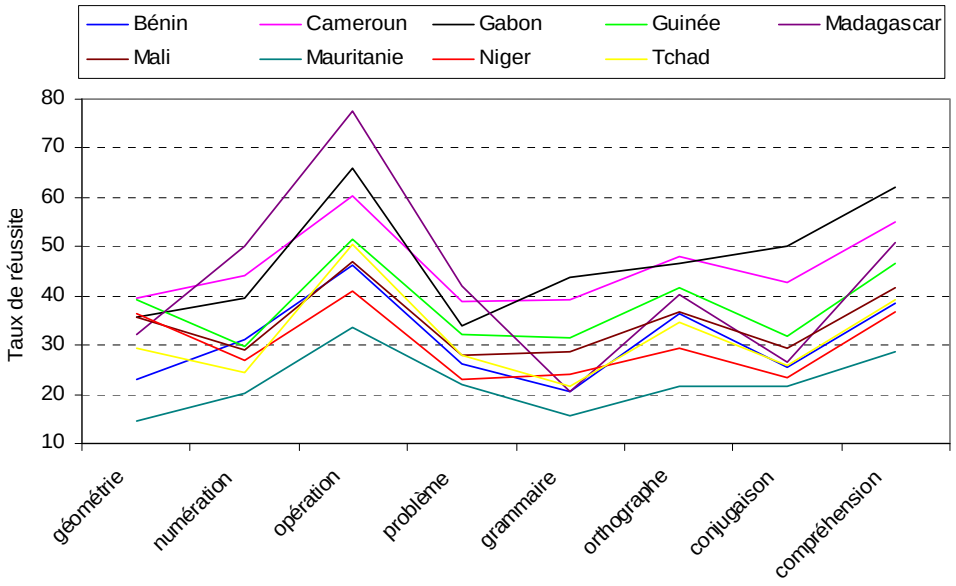
Examinons dans un premier temps les résultats des élèves en fonction des domaines dans chacune des disciplines (tableau 12 et graphique 11).

*Tableau 12 : Taux de réussite au test de fin de 5ème année dans les différents domaines*

| | Géométrie | Numération | Opération | Problème | Grammaire | Orthographe | Conjugaison | Compréhension |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Bénin | 23 | 31 | 46 | 26 | 21 | 36 | 26 | 38 |
| Cameroun | 29 | 44 | 60 | 39 | 39 | 48 | 43 | 55 |
| Guinée | 39 | 30 | 52 | 32 | 31 | 42 | 32 | 47 |
| Madagascar | 32 | 50 | 78 | 42 | 21 | 40 | 27 | 51 |
| Mauritanie | 15 | 27 | 41 | 23 | 16 | 22 | 21 | 29 |
| Tchad | 29 | 24 | 51 | 28 | 22 | 35 | 26 | 39 |
| Gabon | 36 | 39 | 66 | 34 | 44 | 47 | 50 | 62 |
| Mali | 36 | 29 | 47 | 28 | 29 | 37 | 29 | 41 |
| Niger | 36 | 27 | 41 | 23 | 24 | 29 | 26 | 39 |
| Ensemble | 32 | 33 | 53 | 31 | 27 | 37 | 31 | 44 |

Il est difficile de commenter globalement ces chiffres pour deux raisons. La première est que l'échantillonnage des items n'a pas été établi selon des critères précis de répartition dans les différents domaines, si bien que le poids accordé à chaque domaine (par le nombre d'items) relève, de fait, d'une certaine subjectivité. La seconde raison est que le degré de difficulté des items n'a pas non plus donné lieu à des mesures précises (notamment selon des modèles de réponses à l'item). Ainsi, rien ne permet vraiment d'affirmer que les élèves sont meilleurs en opérations qu'en numération, aucun seuil de compétences n'ayant été préalablement fixé. Par contre, une analyse comparative des résultats peut nous permettre de dire si les pays présentent des profils de performances différents et si, de manière relative, un domaine est mieux réussi ou moins réussi qu'un autre selon les pays. C'est donc davantage les écarts entre pays qu'il faut apprécier plutôt que le seul taux de réussite observé dans un domaine particulier.

On remarquera tout d'abord que les pays présentent des profils de réussite assez proches comme peuvent le témoigner les allures des courbes du graphique. On constate néanmoins que Madagascar réalise de bonnes performances dans le domaine des opérations et en compréhension et de plus faibles en grammaire. Le Gabon affiche des résultats relatifs meilleurs dans le domaine de la compréhension, mais plus faibles en résolution de problèmes.

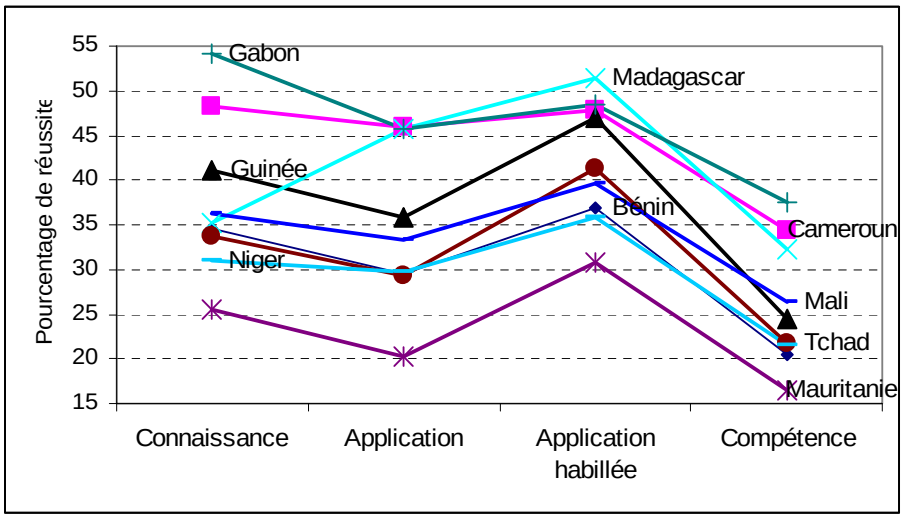



*Graphique 11 : Taux de réussite au test de fin de 5ème année dans les différents domaines*

Le tableau et le graphique suivants présentent quant à eux les résultats des pays selon le niveau taxonomique évalués dans les items. Là encore, c'est surtout une interprétation relative des résultats qu'il faut mobiliser, sachant que les tests n'ont pas été étalonnés en fonction de niveaux taxonomiques préalablement identifiés.

*Tableau 13. : Taux de réussite au test de fin de 5ème année dans les différents niveaux taxonomiques*

| | Connaissance | Application | Application habillée | Compétence |
|---|---|---|---|---|
| Bénin | 34,5 | 29,4 | 36,9 | 20,5 |
| Cameroun | 48,4 | 46,0 | 47,9 | 34,4 |
| Guinée | 41,2 | 35,9 | 47,1 | 24,6 |
| Madagascar | 35,2 | 45,7 | 51,4 | 32,3 |
| Mauritanie | 25,6 | 20,3 | 30,7 | 16,6 |
| Tchad | 33,7 | 29,3 | 41,4 | 21,7 |
| Gabon | 54,3 | 45,8 | 48,4 | 37,5 |
| Mali | 36,3 | 33,3 | 39,7 | 26,4 |
| Niger | 30,9 | 29,8 | 35,9 | 21,6 |
| Ensemble | 38,0 | 35,5 | 42,6 | 26,3 |




*Graphique 12 : Taux de réussite au test de fin de 5ème année dans les différents niveaux taxonomiques*

Les allures des courbes traduisent de profils de performance également assez proches les uns des autres avec des meilleurs résultats dans les connaissances et les applications habillées, des résultats plus faibles en application mais ce sont surtout les items faisant intervenir des compétences qui affichent les scores les plus faibles. On remarquera toutefois des différences entre les pays ; ainsi 3 pays se distinguent par des scores moins faibles dans le domaine des compétences : le Gabon (37,5%), le Cameroun (34,4%) et Madagascar (32,3%). Madagascar se distingue également par des taux de réussite particulièrement bas (comparés à ceux obtenus par ce pays dans les autres dimensions) dans le domaine des connaissances.

Il est à présent utile de s'intéresser aux variations possibles de ces résultats en fonction de la zone d'implantation de l'école. On sait en effet que les réformes ont parfois des difficultés à se généraliser à l'ensemble d'un pays et des différences sont fréquentes entre les zones rurales et les zones urbaines, ces dernières (notamment dans les capitales) étant plus souvent concernées par les réformes pédagogiques. La question est donc de savoir si des écarts apparaissent dans la réussite des élèves selon les domaines d'acquisitions et les niveaux taxonomiques en fonction de la zone d'implantation de l'école. Le tableau suivant présente les coefficients issus de modèles analysant la variance des scores obtenus dans les différents niveaux taxonomiques. Ces modèles multiniveau permettent de contrôler les différences entre écoles, l'effet de la variable « zone d'implantation de l'école » est donc mesuré plus précisément.

*Tableau 14 : Effet de la zone urbaine sur la réussite dans les différents niveaux taxonomiques en fin de 5ème année*

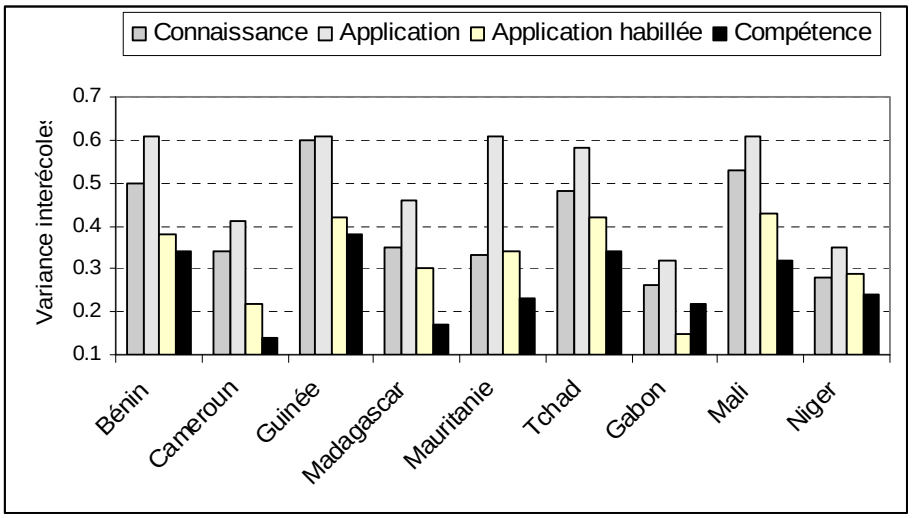
| | Connaissance | Application | Application habillée | Compétence |
|---|---|---|---|---|
| Bénin | +4,96 ** | +5,55 *** | +3,01 n.s. | +4,88 * |
| Cameroun | +3,18 n.s. | +3,23 n.s. | +1,35 n.s. | +4,27 ** |
| Guinée | -1,76 n.s. | -2,86 n.s. | -3,47 n.s. | -0,66 n.s. |
| Madagascar | +4,81 *** | +7,45 *** | +9,04 *** | +6,61*** |
| Mauritanie | +1,99 n.s. | +2,70 n.s. | +2,08 n.s. | -0,22 n.s. |
| Tchad | +1,95 n.s. | +2,28 n.s. | -1,21 n.s. | +1,14 n.s. |
| Gabon | +1,70 n.s. | +2,65 n.s. | +2,33 n.s. | +6,37 ** |
| Mali | -0,98 n.s. | -1,96 n.s. | -0,82 n.s. | +0,79 n.s. |
| Niger | +0,89 n.s. | -2,33 n.s. | +1,36 n.s. | -3,06 n.s. |

* : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%,
*** : significatif au seuil de 1%, n.s. : non significatif

Nous rappellerons tout d'abord que nous avions identifié précédemment 4 pays pour lesquels les performances étaient plus élevées en zone urbaine qu'en zone rurale, il s'agissait du Bénin et de Madagascar et, avec moins d'intensité, du Cameroun et du Gabon (tableau 7). L'examen des chiffres consignés dans le tableau 14 nous indique que les résultats sont systématiquement meilleurs à Madagascar en zone urbaine, quel que soit le type d'items. Pour le Cameroun et le Gabon, c'est uniquement dans les items rendant compte de compétences que les zones urbaines constituent un contexte d'apprentissage plus favorable. Au Bénin, les performances sont également plus élevées en zone urbaine, sauf pour les applications habillées. Dans la même logique, il peut être intéressant d'examiner les différences au sein de chaque pays entre les écoles. Pour cela, des modèles ont été estimés sur chaque domaine taxonomique (tableau 15 et graphique 13).

*Tableau 15 : Effets classes-écoles dans les différents niveaux taxonomiques en fin de 5ème année*

| | Connaissance | Application | Application habillée | Compétence |
|---|---|---|---|---|
| Bénin | 0,50 | 0,61 | 0,38 | 0,34 |
| Cameroun | 0,34 | 0,41 | 0,22 | 0,14 |
| Guinée | 0,60 | 0,61 | 0,42 | 0,38 |
| Madagascar | 0,35 | 0,46 | 0,30 | 0,17 |
| Mauritanie | 0,33 | 0,61 | 0,34 | 0,23 |
| Tchad | 0,48 | 0,58 | 0,42 | 0,34 |
| Gabon | 0,26 | 0,32 | 0,15 | 0,22 |
| Mali | 0,53 | 0,61 | 0,43 | 0,32 |
| Niger | 0,28 | 0,35 | 0,29 | 0,24 |




*Graphique 13 : Taux de réussite au test de fin de 5ème année pour les différents niveaux taxonomiques*

Un premier constat est que les différences entre écoles sont moins fortes pour les applications habillées et les compétences que pour les autres niveaux taxonomiques dans la grande majorité des pays. En ce qui concerne spécifiquement les items mesurant des compétences, un pays semble toutefois se démarquer des autres, il s'agit du Gabon qui présente des écarts entre écoles relativement plus importants quand on les compare à ceux relevés dans les autres dimensions des acquisitions (la dimension des connaissances notamment). On peut rapprocher ce résultat de celui constaté précédemment au niveau des écarts entre zones rurales et urbaines mentionné auparavant dans le même niveau taxonomique.

Comme nous l'avons fait précédemment au niveau des deux disciplines (mathématiques et français), on peut étudier la relation entre les résultats obtenus par les élèves dans les différents domaines des acquisitions (tableau 16). Les chiffres confirment des structures d'acquisitions classiques relevées dans d'autres pays (en France notamment) avec par exemple de fortes relations observées entre les items mobilisant des opérations et ceux liés à des problèmes. Ce qui est à souligner, c'est que des domaines provenant de champs disciplinaires différents peuvent être davantage liés que des domaines issus d'une même discipline. Par exemple, la numération est davantage liée à la grammaire qu'elle ne l'est à la géométrie. Cela témoigne bien du caractère transversal des acquisitions à l'école primaire. Les tableaux A à I en annexe déclinent ces différentes corrélations pour tous les pays.

*Tableau 16 : Corrélations entre les domaines d'acquisition en fin de 5ème année*

| | | Grammaire | Orthographe | Conjugaison | Compréhension de phrase | Compréhension de texte |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Français | Grammaire | | | | | |
| | Orthographe | +0,43 *** | | | | |
| | Conjugaison | +0,38 *** | +0,25 *** | | | |
| | Compréhension de phrase | +0,43 *** | +0,26 *** | +0,20 *** | | |
| | Compréhension de texte | +0,52 *** | +0,34 *** | +0,29 *** | +0,37 *** | |
| Mathématiques | Géométrie | +0,35 *** | +0,20 *** | +0,15 *** | +0,20 *** | +0,29 *** |
| | Numération | +0,47 *** | +0,33 *** | +0,22 *** | +0,34 *** | +0,46 *** |
| | Opération | +0,42 *** | +0,33 *** | +0,22 *** | +0,34 *** | +0,48 *** |
| | Problème | +0,43 *** | +0,31 *** | +0,25 *** | +0,27 *** | +0,41 *** |

De la même manière, nous avons estimé les corrélations entre les scores obtenus dans les différents niveaux taxonomiques de l'épreuve de fin de 5ème année suer l'ensemble des pays (tableau 17) et pour chacun d'entre eux (tableaux 18 à 26).

*Tableau 17 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,63 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,43 *** | +0,56 *** | | |
| **Compétences** | +0,42 *** | +0,49 *** | +0,34 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

On constatera que les connaissances entretiennent une relation marquée avec le domaine des applications, ce qui est moins le cas avec applications habillées et les compétences. Par ailleurs, le domaine de compétences semble être celui qui est le plus indépendant de tous les autres domaines. La structure relationnelle observée est comparable d'un pays à l'autre, même si, dans certains cas, des corrélations plus fortes apparaissent entre certains domaines, par exemple entre applications et connaissances au Bénin (+0,70).

*Tableau 18 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques au Bénin*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,69 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,46 *** | +0,58 *** | | |
| **Compétences** | +0,46 *** | +0,55 *** | +0,38 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

*Tableau 19 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques au Cameroun*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,62 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,37 *** | +0,52 *** | | |
| **Compétences** | +0,40 *** | +0,45 *** | +0,28 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

*Tableau 20 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques au Gabon*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,60 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,32 *** | +0,42 *** | | |
| **Compétences** | +0,41 *** | +0,47 *** | +0,26 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

*Tableau 21 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques en Guinée*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,66 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,45 *** | +0,55 *** | | |
| **Compétences** | +0,42 *** | +0,46 *** | +0,33 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

*Tableau 22 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques à Madagascar*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,46 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,35 *** | +0,53 *** | | |
| **Compétences** | +0,23 *** | +0,35 *** | +0,28 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

*Tableau 23 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques au Mali*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,56 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,38 *** | +0,50 *** | | |
| **Compétences** | +0,38 *** | +0,42 *** | +0,32 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

*Tableau 24 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques en Mauritanie*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,63 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,46 *** | +0,60 *** | | |
| **Compétences** | +0,32 *** | +0,39 *** | +0,32 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

*Tableau 25 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques au Niger*

| | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,55 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,37 *** | +0,49 *** | | |
| **Compétences** | +0,37 *** | +0,37 *** | +0,31 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

*Tableau 26 : Corrélations entre les niveaux taxonomiques au Tchad*

| | Connaissances | Applications | Applications habillées | Compétences |
|---|---|---|---|---|
| **Applications** | +0,58 *** | | | |
| **Applications habillées** | +0,42 *** | +0,50 *** | | |
| **Compétences** | +0,36 *** | +0,43 *** | +0,27 *** | |
| *** : significatif au seuil de 1%. | | | | |

Il est possible d'aller plus loin dans l'analyse de ces relations en tentant de hiérarchiser les niveaux taxonomiques en fonction de la réussite ou de l'échec des élèves à chacun de ces niveaux. Les scores ont donc été recodés de façon à rendre compte de l'échec ou de la réussite, en fixant à 75% le seuil à partir duquel on considère que l'élève a réussi (seuil généralement fixé), ainsi, lorsqu'il obtient moins de 75%, l'élève est considéré comme n'ayant pas totalement maîtrisé les notions associées au domaine considéré. Nous avons ensuite mis en relation l'échec ou la réussite à chacun des niveaux taxonomiques. Dans chaque case du tableau 27, le nombre indiqué représente le pourcentage d'élèves sur la totalité de l'échantillon qui réussit à un niveau taxonomique, tout en ayant échoué à un autre.

*Tableau 27 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques (en % d'élèves)*

| | | **Réussite** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 0,7% | 6,8% | 0,8% |
| | **Applications** | 4,3% | | 7,9% | 1,0% |
| | **Applications habillées** | 3,1% | 0,6% | | 0,9% |
| | **Compétences** | 4,8% | 1,5% | 8,6% | |

Par exemple, 4,3% des élèves (première case à gauche) ont réussi les items correspondant à des connaissances et ont échoué aux items liés à des applications. On aurait pu s'attendre à ce que les pourcentages les plus forts se retrouvent dans la partie inférieure du tableau, indiquant ainsi que les élèves ayant échoué à un niveau échouent également aux niveaux taxonomiques supérieurs. Or, on observe que les plus forts pourcentages concernent les élèves ayant réussi aux items liées à des applications habillées (niveau 3) et échoué aux deux premiers niveaux. A l'inverse, et de façon logique, très peu d'élèves échouent aux trois premiers niveaux, tout en réussissant les items liées à des compétences (niveau 4).

Nous avons ensuite hiérarchisé les niveaux taxonomiques pour chaque pays. Les résultats,

présentés dans les tableaux 28 à 36 montrent que l'on peut distinguer trois groupes de pays. S'agissant du premier groupe, composé du Bénin, du Cameroun, de la Mauritanie et du Niger, on observe que les niveaux se hiérarchisent de la même façon que pour l'ensemble des pays. Vient ensuite le Gabon, qui présente la même structure hiérarchique avec une moindre réussite aux items de compétences et d'applications. Il est cependant le seul pays pour lequel une plus forte proportion d'élèves réussit les items correspondant à des connaissances plutôt qu'à des applications habillées, tout en échouant aux autres niveaux. Enfin, le dernier groupe de pays, dans lequel se retrouvent la Guinée, Madagascar, le Mali et le Tchad, se différencie par le fait que la plus faible proportion d'élèves réussit les items liés à des applications, tout en échouant aux autres niveaux. Cela signifie que les élèves réussissent moins aux items correspondant à des applications qu'à ceux liés à des compétences. Comme pour le premier groupe de pays, le plus fort pourcentage d'élèves réussissent les items liés à des applications habillées (plutôt qu'à des connaissances), tout en échouant aux autres niveaux.

*Tableau 28 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques au Bénin (en % d'élèves)*

| | | **Réussite** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 0,2% | 4% | 0,3% |
| | **Applications** | 2,7% | | 5,4% | 0,7% |
| | **Applications habillées** | 1,2% | 0,1% | | 0,4% |
| | **Compétences** | 3% | 0,8% | 5,8% | |

*Tableau 29 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques au Cameroun (en % d'élèves)*

| | | **Réussite** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 2,3% | 7,6% | 1% |
| | **Applications** | 8,2% | | 8,6% | 1,7% |
| | **Applications habillées** | 7% | 2,1% | | 1,4% |
| | **Compétences** | 9,9% | 4,7% | 10,9% | |

*Tableau 30 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques au Gabon (en % d'élèves)*

| | | Réussite | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 2,3% | 7,6% | 1% |
| | **Applications** | 11,3% | | 8,6% | 1,7% |
| | **Applications habillées** | 9,2% | 2,1% | | 1,4% |
| | **Compétences** | 9,9% | 4,7% | 10,9% | |

*Tableau 31 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques en Guinée (en % d'élèves)*

| | | Réussite | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 1,3% | 15,1% | 1,3% |
| | **Applications** | 5,4% | | 15,4% | 1,2% |
| | **Applications habillées** | 3,9% | 0,6% | | 1% |
| | **Compétences** | 7% | 1,4% | 16% | |

*Tableau 32 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques à Madagascar (en % d'élèves)*

| | | Réussite | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 1,3% | 15,1% | 1,3% |
| | **Applications** | 1,9% | | 15,4% | 1,2% |
| | **Applications habillées** | 0,9% | 0,6% | | 1% |
| | **Compétences** | 2,1% | 1,4% | 16% | |

*Tableau 33 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques au Mali (en % d'élèves)*

| | | Réussite | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 0,4% | 5,6% | 0,6% |
| | **Applications** | 3,9% | | 6,8% | 0,6% |
| | **Applications habillées** | 2,6% | 0,3% | | 0,6% |
| | **Compétences** | 3,9% | 0,4% | 6,8% | |

*Tableau 34 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques en Mauritanie (en % d'élèves)*

| | | Réussite | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 0,1% | 3% | 0,1% |
| | **Applications** | 0,1% | | 2,9% | 0% |
| | **Applications habillées** | 0,1% | 0% | | 0% |
| | **Compétences** | 0,1% | 0,1% | 3% | |

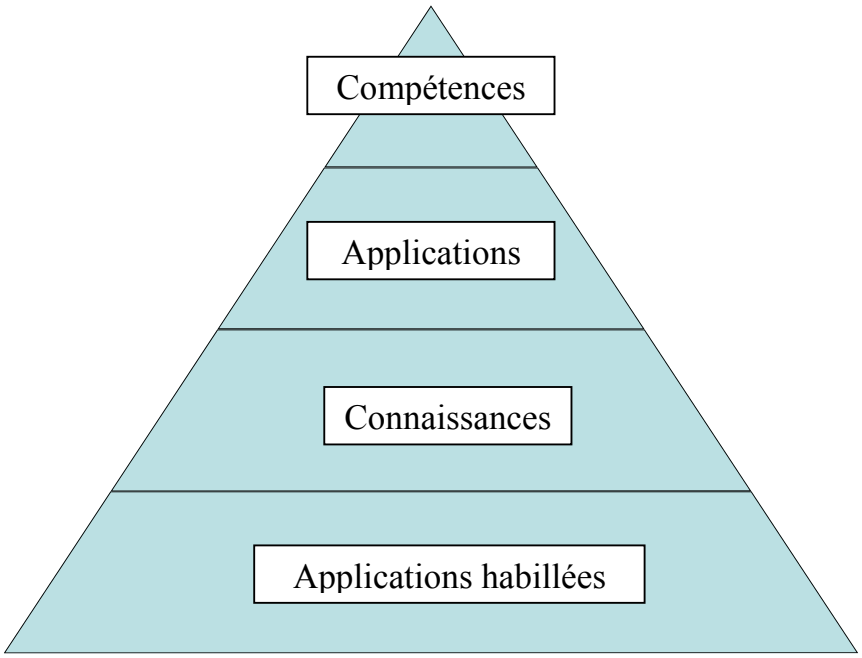
*Tableau 35 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques au Niger (en % d'élèves)*

| | | Réussite | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 0,3% | 4,9% | 0,3% |
| | **Applications** | 1,7% | | 5,2% | 0,4% |
| | **Applications habillées** | 1,3% | 0,3% | | 0,3% |
| | **Compétences** | 1,9% | 0,6% | 5,5% | |

*Tableau 36 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques au Tchad (en % d'élèves)*

| | | Réussite | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **Connaissances** | **Applications** | **Applications habillées** | **Compétences** |
| **Echec** | **Connaissances** | | 0,2% | 6,9% | 0,3% |
| | **Applications** | 3% | | 8,5% | 0,4% |
| | **Applications habillées** | 1,4% | 0,2% | | 0,3% |
| | **Compétences** | 3,1% | 0,3% | 8,6% | |

Le graphique 14, établi à partir des éléments du tableau 27 représente la structure pyramidale des niveaux taxonomiques sur l'ensemble des pays. Le sommet de la pyramide représente le niveau que les élèves ne peuvent maîtriser qu'en ayant maîtrisé les niveaux inférieurs. On retrouve donc, en haut de la pyramide, les compétences (niveau le plus difficile à maîtriser), puis viennent les applications, les connaissances et enfin, les applications habillées. Ce dernier niveau apparaissant alors comme le plus indispensable à la maîtrise des autres. On notera que cette structure d'ensemble se retrouve dans tous les pays, sauf au Gabon pour lequel le domaine des connaissances apparaît à la base de la pyramide.




*Graphique 14 : Structure pyramidale des niveaux taxonomiques*

## IV Influence des caractéristiques des élèves sur les résultats en fin de 5ème année

Les constats précédents sur la nature et la structure des résultats des élèves nous interrogent sur les déterminants des différences constatées, non seulement entre les pays, les écoles ou encore selon la zone géographique, mais aussi en fonction des variables plus directement lies à l'élève lui-même. Il est en effet important de voir de quelle manière les caractéristiques des élèves influencent les performances scolaires, de manière globale, mais aussi de façon plus spécifique dans les différents niveaux taxonomiques. Il est ainsi intéressant de pouvoir estimer la part des différences de scores entre les élèves qui sont dues à des caractéristiques propres à l'élève comme le genre ou l'âge. Pour cela, nous avons estimé des modèles de régression sur le score global dans chaque pays (tableau 37).

*Tableau 37 : Analyse du score de fin de 5ème année selon le genre et l'âge des élèves*

| Pays | Variables | | b (sig.) | % de variance expliquée |
|---|---|---|---|---|
| | Référence | Active | | |
| **Bénin** | | Constante | +32,2 *** | 1,3% |
| | Garçon | Fille | -2,6 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2,5 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -3,2 *** | |
| **Cameroun** | | Constante | +48,3 *** | 1,4% |
| | Garçon | Fille | -0,2 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -1,9 ** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -4,4 *** | |
| **Gabon** | | Constante | +52,5 *** | 6,5% |
| | Garçon | Fille | -0,8 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -5,2 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -8 *** | |
| **Guinée** | | Constante | +41,2 *** | 2,3% |
| | Garçon | Fille | -4,7 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2,2 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -3 *** | |
| **Madagascar** | | Constante | +46,3 *** | 4,1% |
| | Garçon | Fille | -0,5 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -5,2 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -6 *** | |
| **Mali** | | Constante | +35,8 *** | 1,7% |
| | Garçon | Fille | -3,2 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2,4 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -1 (ns) | |
| **Mauritanie** | | Constante | +24,2 *** | 3,2% |
| | Garçon | Fille | +0,4 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -3,8 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -5,6 *** | |
| **Niger** | | Constante | +30,5 *** | 0,7% |
| | Garçon | Fille | -0,6 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2,5 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -1,2 (ns) | |
| **Tchad** | | Constante | +29,6 *** | 0,0% |
| | Garçon | Fille | -0,3 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | +0,7 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | +0,6 (ns) | |
| n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1% | | | | |

Ces modèles appellent déjà trois remarques : i) la faible part de variance expliquée par le

genre et l'âge des élèves, ii) toutefois, dans chacun des pays, les caractéristiques individuelles n'expliquent pas dans les mêmes proportions les différences de scores obtenus par les élèves ; et iii) les effets spécifiques de chacune des caractéristiques individuelles n'ont pas la même intensité dans tous les pays. On observe en effet que le pourcentage de variance expliquée est plus élevé au Gabon (6,5%), à Madagascar (4,1%) et en Mauritanie (3,2%). Cela signifie que dans ces pays, le sexe et l'âge expliquent davantage (que dans les autres pays) les écarts de score entre les élèves. Notons qu'au Tchad, les caractéristiques individuelles que sont le sexe et l'âge n'expliquent aucune des différences de scores. La variable liée au genre n'est significative que dans quatre pays. Au Cameroun, au Gabon, à Madagascar, en Mauritanie, au Niger et au Tchad, les garçons n'obtiennent pas, de façon significative, des scores supérieurs à ceux des filles. Dans les autres pays, les filles ont, à âge équivalent, des scores inférieurs à ceux obtenus par les garçons : au Bénin, l'écart de score au détriment des filles est de 2,6 points, au Mali de 3,2 points et en Guinée de 4,7 points. Les élèves âgés de 12 ans ou plus ont des scores inférieurs à ceux obtenus par ceux âgés de moins de 12 ans dans sept pays (Bénin, Cameroun, Gabon, Guinée, Madagascar, Mauritanie, Niger). Les différences sont particulièrement fortes au Gabon, où les élèves âgés de 12 ans ont des scores inférieurs de 5,2 points par rapport à ceux âgés de moins de 12 ans et de 8 points pour ceux âgés de 12 ans ou plus. Les écarts de score sont également élevés à Madagascar, où ils atteignent respectivement -5,2 et -6 points, ou encore en Mauritanie, avec -3,8 et -5,6 points. Pour avoir une idée plus précise de l'influence de certaines caractéristiques individuelles sur les scores, nous avons décomposé la variance des scores obtenus par les élèves à chaque niveau taxonomique. Nous avons donc estimé quatre modèles par pays, correspondant aux quatre niveaux, et intégré les variables liées au sexe et à l'âge. Les résultats des estimations sont présentés dans les tableaux suivants.

*Tableau 38 : Analyse de la variance du score en connaissances (niveau 1)*

| Pays | Variables | | b (sig.) | % de variance expliquée |
|---|---|---|---|---|
| | Référence | Active | | |
| **Bénin** | | Constante | +36,1 *** | 0,6% |
| | Garçon | Fille | -1,6 * | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -3,4 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -1,8 (ns) | |
| **Cameroun** | | Constante | +51,4 *** | 0,2% |
| | Garçon | Fille | -0,3 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -4,1 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -6,7 *** | |
| **Gabon** | | Constante | +59,3 *** | 4,7% |
| | Garçon | Fille | -0,9 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -7,3 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -9,1 *** | |
| **Guinée** | | Constante | +44,7 *** | 1,1% |
| | Garçon | Fille | -4,1 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -1,9 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -2,4 * | |
| **Madagascar** | | Constante | +39,5 *** | 2,1% |
| | Garçon | Fille | -0,8 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -5 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -5,6 *** | |
| **Mali** | | Constante | +40,2 *** | 1,7% |
| | Garçon | Fille | -3,9 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -3,9 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -3,1 *** | |
| **Mauritanie** | | Constante | +28,6 *** | 1,6% |
| | Garçon | Fille | -0,5 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -3,1 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -4,6 *** | |
| **Niger** | | Constante | +31,7 *** | 0,9% |
| | Garçon | Fille | +0,7 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -3,4 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -1,5 (ns) | |
| **Tchad** | | Constante | +33,9 *** | 0,0% |
| | Garçon | Fille | -0,7 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -0,4 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | +0,2 (ns) | |

n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

*Tableau 39 : Analyse de la variance du score en applications (niveau 2)*

| Pays | Variables | | B (sig.) | % de variance expliquée |
|---|---|---|---|---|
| | Référence | Active | | |
| **Bénin** | | Constante | +31,6 *** | 1,5% |
| | Garçon | Fille | -3,1 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2 ** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -3,5 *** | |
| **Cameroun** | | Constante | +47,2 *** | 0,8% |
| | Garçon | Fille | 0 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -1,2 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -3,3 *** | |
| **Gabon** | | Constante | +49,2 *** | 5,0% |
| | Garçon | Fille | -0,7 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -4,5 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -7,1 *** | |
| **Guinée** | | Constante | +39,5 *** | 1,7% |
| | Garçon | Fille | -4,2 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -1,7 * | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -2,6 *** | |
| **Madagascar** | | Constante | +49,7 *** | 2,8% |
| | Garçon | Fille | -0,5 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -4,9 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -5,3 *** | |
| **Mali** | | Constante | +35,5 *** | 1,3% |
| | Garçon | Fille | -3 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2,5 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -0,7 (ns) | |
| **Mauritanie** | | Constante | +23,7 *** | 3,2% |
| | Garçon | Fille | +0,7 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -4,3 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -6,1 *** | |
| **Niger** | | Constante | +35,5 *** | 0,6% |
| | Garçon | Fille | -3 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2,5 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -0,7 (ns) | |
| **Tchad** | | Constante | +28,5 *** | 0,2% |
| | Garçon | Fille | -0,2 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | +1,3 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | +1,2 (ns) | |

n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

*Tableau 40 : Analyse de la variance du score en applications habillées (niveau 3)*

| Pays | Variables | | B (sig.) | % de variance expliquée |
|---|---|---|---|---|
| | Référence | Active | | |
| **Bénin** | | Constante | +38,6 *** | 0,4% |
| | Garçon | Fille | -2,5 ** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -1,3 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -2,7 * | |
| **Cameroun** | | Constante | +48,6 *** | 0,1% |
| | Garçon | Fille | -1,2 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | +0,6 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -1,1 (ns) | |
| **Gabon** | | Constante | +52,1 *** | 1,3% |
| | Garçon | Fille | -2,8 ** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -3,5 ** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -4,6 *** | |
| **Guinée** | | Constante | +50,3 *** | 0,8% |
| | Garçon | Fille | -3,7 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -2,1 * | |
| **Madagascar** | | Constante | +58 *** | 2,1% |
| | Garçon | Fille | -3,4 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -5,2 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -7,3 *** | |
| **Mali** | | Constante | +41,3 *** | 1,2% |
| | Garçon | Fille | -5,1 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | +0,5 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | +1,2 (ns) | |
| **Mauritanie** | | Constante | +34,5 *** | 1,1% |
| | Garçon | Fille | -0,7 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -4,7 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -5,2 *** | |
| **Niger** | | Constante | +37,4 *** | 0,4% |
| | Garçon | Fille | -1 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2,9 ** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -2,6 (ns) | |
| **Tchad** | | Constante | +40,4 *** | 0,2% |
| | Garçon | Fille | -0,8 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | +2,5 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | +1,3 (ns) | |

n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

*Tableau 41: Analyse de la variance du score en compétences (niveau 4)*

| Pays | Variables | | B (sig.) | % de variance expliquée |
|---|---|---|---|---|
| | Référence | Active | | |
| **Bénin** | | Constante | +20,7 *** | 0,4% |
| | Garçon | Fille | +1,8 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2,9 ** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -1,8 (ns) | |
| **Cameroun** | | Constante | +37,5 *** | 1,0% |
| | Garçon | Fille | -1 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -3,8 ** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -6,1 *** | |
| **Gabon** | | Constante | +40,5 *** | 1,7% |
| | Garçon | Fille | +0,6 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -3,1 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -8,3 *** | |
| **Guinée** | | Constante | +28,5 *** | 0,9% |
| | Garçon | Fille | -4,2 *** | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -2 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -3,2 ** | |
| **Madagascar** | | Constante | +36,5 *** | 1,0% |
| | Garçon | Fille | -0,4 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -5,7 *** | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -5,7 *** | |
| **Mali** | | Constante | +27,1 *** | 0,2% |
| | Garçon | Fille | -1,4 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -1,2 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | +0,6 (ns) | |
| **Mauritanie** | | Constante | +16,5 *** | 0,5% |
| | Garçon | Fille | +1,9 * | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -0,3 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -2 * | |
| **Niger** | | Constante | +22,1 *** | 0,1% |
| | Garçon | Fille | -0,3 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -1,2 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -0,7 (ns) | |
| **Tchad** | | Constante | +22 *** | 0,1% |
| | Garçon | Fille | -0,5 (ns) | |
| | Agé de moins de 12 ans | Agé de 12 ans | -0,8 (ns) | |
| | | Agé de plus de 12 ans | -0,4 (ns) | |
| n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1% | | | | |

L'intérêt de ces estimations est qu'elles permettent d'une part, une comparaison entre les neuf

pays de l'influence des caractéristiques individuelles sur les scores obtenus à chaque niveau taxonomique, et d'autre part, une comparaison pour chaque pays de l'influence de ces mêmes caractéristiques aux différents niveaux taxonomiques. Concernant le pourcentage de variance expliquée, on observe que plus le niveau taxonomique est élevé, moins les caractéristiques individuelles (sexe et âge) expliquent les écarts de score obtenus par les élèves.

Excepté au Gabon, les caractéristiques individuelles expliquent moins de 1% des écarts de scores obtenus au niveau des compétences (niveau 4) ce qui est vraiment faible comme proportion. Les différences dans le niveau de maîtrise des situations de compétences sont donc le fait d'autres caractéristiques des élèves (environnement familial dans une certaine mesure) et du contexte scolaire dont on a vu précédemment qu'il pouvait exercer une influence notable sur ce domaine. On note par ailleurs que, quel que soit le niveau taxonomique, le pourcentage de variance expliquée est toujours plus fort au Gabon et à Madagascar, alors qu'il est quasiment nul au Niger et au Tchad.

On observe également, que quel que soit le niveau taxonomique analysé, l'effet de l'âge sur les scores obtenus joue dans davantage de pays que l'effet du genre. Ainsi, s'agissant des scores obtenus en connaissances, les élèves âgés de 12 ans et plus obtiennent des scores inférieurs aux élèves âgés de moins de 12 ans au Cameroun, au Gabon, à Madagascar, au Mali et en Mauritanie. L'influence de l'âge est particulièrement forte au Gabon, où les élèves âgés de 12 ans ont des scores inférieurs de 7,3 points et les élèves de plus de 12 ans de 9,1 points par rapport aux scores obtenus par les élèves âgés de moins de 12 ans. A ce même niveau taxonomique, l'effet du genre est significatif seulement en Guinée et au Mali, où les filles obtiennent des scores inférieurs à ceux des garçons de près de 4 points. Concernant les scores obtenus en applications, on retrouve les influences de l'âge et du genre dans les même pays. On observe cependant que l'effet du genre joue également au Bénin et au Niger. Au niveau des scores obtenus en applications habillées, l'influence de l'âge joue dans seulement trois pays, au Gabon, à Madagascar et en Mauritanie, alors que le genre fait des différences dans cinq pays, au Bénin, au Gabon, en Guinée, à Madagascar et au Mali. Enfin, lorsqu'il s'agit de compétences, les filles obtiennent des scores inférieurs à ceux des garçons seulement en Guinée. L'influence de l'âge joue dans six pays, et de façon plus intense au Cameroun, au Gabon et à Madagascar.

## V Réformes curriculaires et acquisitions des élèves

Pour conclure cette analyse, il reste un point important à étudier : celui du lien entre les réformes curriculaires et le niveau d'acquisition des élèves. Au-delà des caractéristiques étudiées précédemment, les données permettent avec une approche macro de mettre en relation l'intensité des réformes en matière d'approche par les compétences et les acquisitions

des élèves. En se basant sur des éléments collectés sur les différents pays par des entretiens avec l'expertise internationale impliquée dans ce processus, nous pouvons identifier les situations suivantes quant à la mise en place et la diffusion des réformes.
Le Bénin a été l'un des premiers pays d'Afrique subsaharienne, sinon le premier, à décliner les programmes scolaires en termes d'APC à la fin des années 90. A l'époque, cette réforme a été conduite avec l'appui d'une équipe canadienne, dans le sens d'introduire des compétences transversales, transdisciplinaires et interdisciplinaires. Les Béninois ont revu leurs manuels et ont commencé à généraliser l'approche dans tout le pays au début des années 2000. Ils ont ensuite constaté que l'approche choisie les menait dans une impasse : approche trop complexe, manque de pistes pour les apprentissages et pour l'évaluation. Depuis 2006, le Bénin a opéré un revirement partiel, et commencé à revoir leurs programmes dans le sens de la pédagogie de l'intégration. Ils sont dans le processus d'expérimentation et de généralisation des programmes, à partir du premier cycle. De plus, ils sont en train de revoir tout leur dispositif d'évaluation des acquis des élèves à la fin du primaire, dans le sens de l'approche par l'intégration.

Le Cameroun est un pays atypique qui développe une véritable réflexion intellectuelle autour de l'APC. Il y a eu un très grand nombre d'initiatives, en particulier en ce qui concerne la formation des enseignants dans le domaine de l'APC, même si ces initiatives semblent très inégales selon les régions. Quant à l'implantation de l'APC dans les classes, d'une part elle semble également inégale selon les régions, et d'autre part elle semble beaucoup plus importante que dans certains pays voisins et beaucoup plus contextualisée. Il semble donc qu'il existe une véritable pédagogie de l'APC même si elle a été fortement influencée par la pédagogie de l'intégration.

Au Gabon, un projet ambitieux mené par l'Union européenne a conduit à un développement massif de l'APC avec un vaste dispositif de formation et de production d'outils. L'approche par compétences serait donc en principe généralisée, mais dans les faits, elle est implantée de façon variable selon les régions et majoritairement dans la zone de la capitale et de la région de l'Estuaire. Les Guinéens ont procédé à une réforme de leurs curricula en termes d'APC, en s'appuyant sur leurs forces propres, mais il semble que la réforme, pour des raisons diverses, ait très peu pénétré dans les écoles du pays. A Madagascar, l'approche par les compétences est généralisée, mais elle relève davantage de la pédagogie de l'intégration sur le terrain. On notera qu'une révision des contenus des programmes est actuellement en cours.
Le Mali développe la pédagogie de la convergence au niveau des langues d'enseignement, mais il y a eu également une révision des curricula au début des années 2000 dans une optique de transversalité mais qui n'aurait jamais dépassé le stade d'une expérimentation.

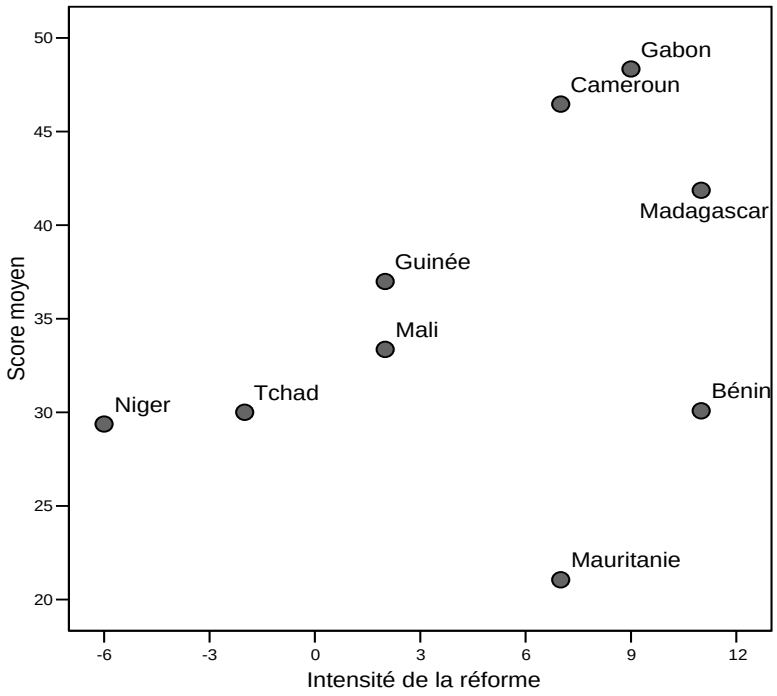
Dernièrement, les Maliens ont opéré des ajustements partiels de ces programmes en termes de pédagogie de l'intégration, mais ces ajustements sont trop récents pour que les effets se fassent sentir sur le terrain. En Mauritanie, l'APC serait officiellement généralisée mais effectivement mises en place seulement dans les écoles dans lesquelles les conditions d'enseignement sont les moins défavorables. On signalera également que l'implantation de l'APC s'est réalisée en même temps qu'une réforme des langues d'enseignement. On dispose de peu d'informations sur la situation au Niger, mais il semble qu'il n'y a pas eu de révision des curricula (qui relèvent de la pédagogie par objectifs), ni de modifications des pratiques de classe en matière d'approche par les compétences. Enfin, pour le Tchad, le centre national des curricula commence à rédiger des outils dans la logique de la pédagogie de l'intégration, mais il n'y a pas encore de mise en place de l'APC dans le pays.

Sur la base de ces éléments et d'autres relevant d'échanges avec l'expertise internationale en la matière, il est possible de graduer le développement de l'approche par les compétences dans les différents pays selon différentes dimensions : l'influence sur les pratiques pédagogiques, ancienneté, l'ancienneté de la réforme, le degré de couverture dans le pays et son intensité. Le tableau 42 présente pour chaque dimension des indicateurs numériques qui peuvent varier dans l'échelle retenue de – 3 (aucune trace de la réforme) à + 3 (bonne implantation).

En associant ces différents indicateurs, on peut obtenir une image globale du degré d'implantation des réformes curriculaires. Les pays les plus « favorisés » sur ce plan sont le Bénin, Madagascar, le Gabon et le Cameroun ; à l'inverse, le Niger et le Mali apparaissent peu touchés par ces réformes. Le graphique 15 établit le lien entre l'intensité globale des réformes et le score moyen des élèves en fin de 5ème année. Bien que l'échantillon restreint de pays ne permette pas de calculer des corrélations fiables entre les deux indicateurs, on peut néanmoins constater la tendance d'ensemble suivante : les pays dans lesquelles la réforme est la mieux implantée sont ceux qui affichent les scores moyens les plus élevés.

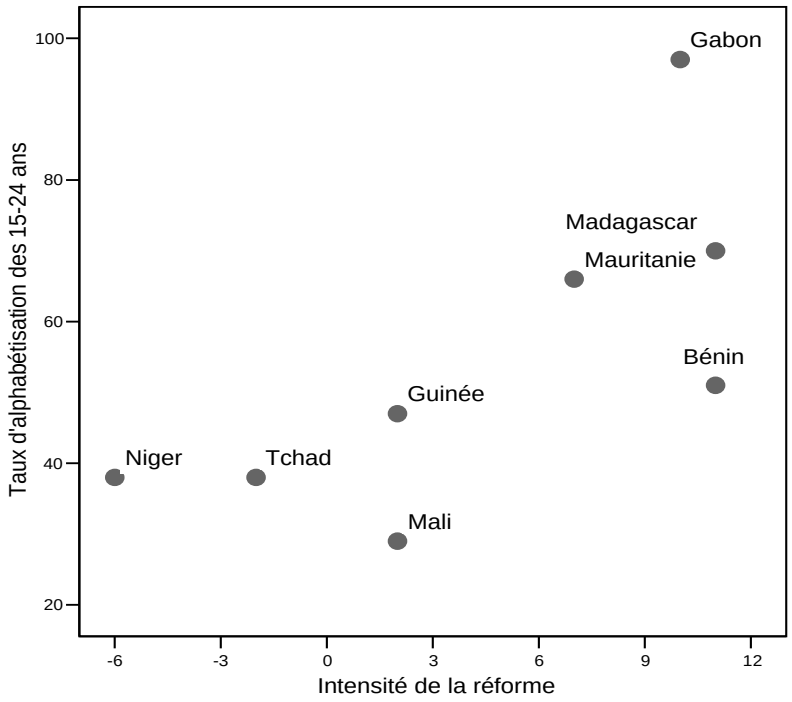
*Tableau 42 : Degré d'implantation des réformes curriculaires dans les pays*

| | Influence | Ancienneté | Couverture | Intensité |
|---|---|---|---|---|
| Bénin | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Cameroun | 2 | 1 | 2 | 2 |
| Guinée | 1 | 3 | -1 | -1 |
| Madagascar | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Mauritanie | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Tchad | 3 | -1 | -2 | -2 |
| Gabon | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Mali | -1 | 3 | -1 | 1 |
| Niger | -1 | -1 | -2 | -2 |




*Graphique 15 : Relation entre l'intensité des réformes et le score moyen en fin de 5ème année*

Ainsi, on sait que le niveau global d'alphabétisation de la population adulte est, comme le montre le graphique 16, lié lui aussi au niveau de qualité du système éducatif à la période où les jeunes adultes enquêtés fréquentaient l'école primaire. Le Gabon et Madagascar présentaient déjà de meilleurs résultats avant les réformes curriculaires et il est donc difficile, sur la base de ces données générales, d'établir une relation de cause à effet entre les réformes curriculaires et la qualité des apprentissages réalisés par les élèves dans un pays donné.




*Graphique 16 : Relation entre l'intensité des réformes et le taux d'alphabétisation*

**Conclusion**

Cette étude avait pour objectif de dégager des constats sur le niveau d'acquisition des élèves en fin d'école primaire sur un échantillon de neuf pays d'Afrique subsaharienne. Au-delà de ces constats généraux sur les différences entre pays, l'idée principale était de se centrer, à l'aide d'analyses, sur la nature des acquisitions des élèves et d'isoler la dimension «approche par les compétences ». Au terme de ce travail, les éléments synthétiques suivants peuvent être dégagés :

1) La qualité des apprentissages des élèves en fin d'école primaire est faible dans les pays étudiés. Dans certains pays, le niveau d'acquisition moyen est tel que l'on peut affirmer que l'enseignement primaire public ne remplit pas ses missions pour la quasi-totalité des élèves.

2) Au-delà de cette situation d'ensemble, il existe pour des pays économiquement comparables, de fortes différences de niveau des élèves.

3) Les différences au sein d'un même pays sont liées majoritairement au contexte géographique et scolaire. Dans certains pays, les différences de niveau des élèves d'une école à l'autre sont considérables et témoignent d'une gestion pédagogique défaillante.

4) Les performances des élèves sont d'autant plus faibles que l'on considère des niveaux taxonomiques élevés, c'est le cas pour les situations d'évaluation mesurant la maîtrise de compétences.

5) Quelques pays parviennent mieux que d'autres à laisser des traces visibles sur les acquisitions des élèves relevant de niveaux taxonomiques autres que les simples connaissances.

6) Les effets des réformes curriculaires sont difficiles à apprécier à ce niveau macro. Même si les pays qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui ont été les plus touchés par les réformes curriculaires, d'autres facteurs explicatifs du contexte national peuvent être aussi mobilisés pour expliquer ces résultats.

# ANNEXE 4 - GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS

Discipline considérée : Français ou Mathématiques

Année d'enseignement : .....

Pays concerné : .....

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Légende:** | **++** | **=** | **tout à fait adéquat / respecte totalement l'APC** |
| | **+** | **=** | **adéquat / respecte l'APC** |
| | **±** | **=** | **partiellement adéquat / APC partiellement présente** |
| | **-** | **=** | **ne respecte pas l'APC** |
| | **- -** | **=** | **ne respecte pas du tout l'APC** |
| | **N/A** | **=** | **non approprié** |

| **Critères** | |
|---|---|
| **Niveaux de compétences:** | |
| - ***comportementales*** (béhavioristes) | |
| - ***de fonction*** (génériques) | |
| - ***escientes*** (génératives) | |

| **Situation problème qui fasse sens sur les plans:** | |
|---|---|
| - ***épistémologique*** (pour le savoir) | |
| - ***psychologique*** (pour le sujet apprenant) | |
| - ***social*** (pour la réalité) | |

| **Mobilisation et coordination d'un ensemble de ressources:** | |
|---|---|
| - ***savoirs*** | |
| - ***connaissances*** | |
| - ***savoir-faire*** *(habiletés, démarches, procédures, etc.)* | |
| - ***savoir-être*** *(attitudes, etc.)* | |

| **Contextualisation des situations offertes:** | |
|---|---|
| - ***culturelle:*** intégration des principaux repères culturels | |
| - ***sociale:*** ancrage dans des problématiques de la vie en société de la région, du pays | |
| - ***prise en compte des expériences de vie*** | |

| **Critères** | |
|---|---|
| **Dimensions organisationnelles:** | |
| - ***Aménagement spatial de la classe*** | |
| - ***Mise en travail des élèves:*** | |
| • individuelle | |
| • en équipe | |
| • en grand groupe | |

| **Dispositifs d'enseignement:** | |
|---|---|
| - ***Interdisciplinarité***: | |
| • ***intradisciplinarité***: relations au sein d'un même domaine disciplinaire (v.g. sciences humaines, sciences de la nature) | |

| | |
|---|---|
| • ***multidisciplinarité***: simple décloisonnement par approche thématique | |
| • ***interdisciplinarité***: interaction entre les disciplines, les savoirs, les démarches | |
| - ***Pédagogie du projet:*** | |
| • Origine du projet: | |
| - Projet reçu: proposé aux élèves | |
| - Projets émis: choisi par les élèves | |
| • Type de projet: | |
| - Projet de production: produire quelque chose de matériel, un objet | |
| - Projet de réalisation: actualiser une intention planifiée | |
| - Projet en dehors de heures de classe: | |
| - ***Approche par problèmes:*** | |
| • Centration sur la compréhension | |
| • Importance accordée au processus | |
| • Importance accordée à la réflexion critique | |
| • Au point de départ de l'acquisition des savoirs | |

| | |
|---|---|
| **Modalités d'enseignement:** | |
| - ***Présentation des finalités/intentions/objectifs de la tâche*** | |
| - ***Usage des savoirs:*** | |
| • ressources indispensables à mobiliser, outils indispensables, moyens incontournables | |
| • des fins en eux-mêmes | |
| - ***Degré de complexité de la tâche:*** | |
| • Élevé | |
| • faible | |

| | |
|---|---|
| **Critères** | |
| - ***Degré de nouveauté de la tâche:*** | |
| • Élevé | |
| • faible | |
| - ***Statut de l'erreur:*** | |
| • source d'apprentissage | |
| • facteur de sanction | |
| - ***Type de questions:*** | |
| • qui contient en elle-même la réponse (fausse question) (Ex.: Ah! Tu es vraiment sûr que…?) | |
| • qui est fermée (Ex.: Comment s'appelle…?) | |
| • qui est ouverte (Ex.: Comment pourrait-on expliquer…?) | |
| • qui incite à deviner (Ex.: Quelle est la couleur du cheval [blanc] de Napoléon?) | |
| • qui ne demande pas de réponse (Ex.: je me demande…Pourrait-on se demander si…?) | |
| • qui incite à chercher (Comment pourrait-on s'y prendre pour répondre à cette question? … pour trouver…?) | |
| - ***Mesures de soutien:*** | |
| • Activités de consolidation ou de remédiation | |
| • Activités d'approfondissement, de réinvestissement | |

| | |
|---|---|
| **Processus d'apprentissage:** | |
| - ***Activité et productivité de l'élève*** | |
| - ***Activité intégrative:*** | |
| • offre des conditions favorisant les processus intégrateurs (processus et savoirs) | |
| • considère autant le processus d'apprentissage que son produit | |

| | |
|---|---|
| - ***Démarches d'apprentissage:*** | |
| • de conceptualisation | |
| • de résolution de problèmes | |
| • expérimentale | |
| • communicationnelle | |
| • de conception | |
| • de réalisation | |

| **Critères** | |
|---|---|
| **Évaluation:** | |
| - ***Forme:*** | |
| • formative | |
| • sommative | |
| - ***Modalités évaluatives:*** | |
| • Tâches à réaliser | |
| • Portfolio | |
| • Résolution de problèmes | |
| • Élaboration de projets | |
| • Étude de cas | |
| • Analyse de situations complexes | |
| • Recherche d'informations (variables, paramètres, etc.) manquantes | |
| • Réalisation de projets | |
| • Autre | |

# ANNEXE 5 – LES PRODUCTIONS ANALYSEES

Les productions qui ont fait l'objet d'une analyse sont les suivantes:

- 11 documents pour le Cameroun:
  - En français
    - CP:
      - *Les nouveaux champions en français*. Manuel
      - *Les nouveaux champions en français*. Guide pédagogique
      - *Les nouveaux champions en français*. Livret d'activités
    - CM2:
      - *Les nouveaux champions en français*. Manuel
      - *Les nouveaux champions en français*. Guide pédagogique
      - *Les nouveaux champions en français*. Livret d'activités
  - En Mathématiques
    - CP
      - *Les nouveaux champions en mathématiques*. Manuel
      - *Les nouveaux champions en mathématiques*. Guide pédagogique
    - CM2
      - *Les nouveaux champions en mathématiques*. Manuel
      - *Les nouveaux champions en mathématiques*. Guide pédagogique
      - *Les nouveaux champions en mathématiques*. Livret d'activités
- 10 documents pour le Gabon:
  - En français
    - 2e année:
      - *Super en… français*. Manuel de l'élève
      - *Super en… français*. Cahier de situations cibles
      - *Super en… français*. Guide pédagogique
      - *Livret d'activités*
    - 5e année:
      - *Cahier de situations cibles*
  - En Mathématiques
    - 2e année:
      - *Super en… mathématiques*. Manuel de l'élève
      - *Super en… mathématiques*. Guide pédagogique
      - *Guide d'intégration*
    - 4e année:
      - *Super en… mathématiques*. Guide pédagogique
    - 5e année:
      - *Cahier de situations cibles*
- 3 documents pour le Mali:
  - En français
    - 3e année
      - *Français*
  - En Mathématiques
    - 3e année
      - *Je m'exerce en maths*
  - En éducation environnementale
    - 6e année:
      - *Manuel*
- 10 documents pour la Tunisie:
  - En français
    - 3e année:
      - *Le français… pas à pas*. Lecture
      - *Le français… pas à pas*. Guide méthodologique
      - *Le français… pas à pas*. Cahier d'activités

- 6e année: - *Un pas de plus… vers le collège*. Cahier d'activités
  - *Un pas de plus… vers le collège*. Manuel de lecture
  - *Un pas de plus… vers le collège*. Guide méthodologique

• En Mathématiques
- 1re année - *Manuel*
  - *Guide*
- 5e année - *Manuel*
  - *Guide*

Les quelques extraits provenant du Sénégal et exclusivement d'ordre prescriptif et méthodologique ne permettent pas de donner un avis minimalement éclairé.