

Deux décennies de mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) au primaire, en Côte d'Ivoire : Pertinence et Cohérence d'un concept exogène

AKA Flaubert Koukougnon^{[a],*}

^[a]Ecole Normale Supérieure, Département des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire.

*Corresponding author.

Received 4 January 2020; accepted 10 March 2020

Published online 26 March 2020

Résumé

Cette étude vise à comprendre comment une réforme pédagogique pensée par des experts et organismes internationaux, conçue avant tout pour les pays occidentaux, se comporte deux décennies après son adoption. En effet, il nous a semblé opportun de savoir si l'approche par compétences (APC), adopté comme un des principaux outils de réalisation et de visualisation de la politique éducative, satisfait aux conditions de pertinence et de cohérence indispensables à la validité et à la fiabilité d'un outil d'une telle importance. Autrement dit, nous avons voulu savoir si les enseignants se sont approprié cette approche, si son utilisation fait sens pour les apprenants et si le cadre général de sa mise en œuvre s'harmonise avec les principes qui la définissent.

Pour ce faire nous avons mené une recherche qualitative à partir d'entretiens et d'observations de classe impliquant différents acteurs éducatifs.

Les résultats montrent toute l'impertinence et l'incohérence de l'APC, concept exogène, dans un environnement socioéconomique et éducatif caractérisé par la précarité des conditions d'enseignement.

Mots clés: Education: Enseignant: Curriculum: Pédagogie: Côte d'Ivoire

AKA, F. K (2020). Deux décennies de mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) au primaire, en Côte d'Ivoire: Pertinence et Cohérence d'un concept exogène. *Higher Education of Social Science*, 18(1), 6-12. Available from: URL: <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/11664>
DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/11664>

INTRODUCTION

L'APC a été introduite dans le système éducatif alors que la Côte d'Ivoire connaissait la plus grave crise sociopolitique de son histoire. Tous les systèmes de référence de l'Etat avaient été bouleversés. Le système éducatif, le plus territorialement représenté, avait été gravement atteint. Les différents champs éducatifs, le champ psychologique, le champ didactique, le champ politique, le champ socioéducatif et environnemental, etc., avaient été soit détruits, soit rendus inopérants. C'est ce contexte délétère et corrosif qui a servi de cadre à l'introduction d'une nouvelle philosophie pédagogique dont la voracité en termes de disponibilité, de motivation, de moyens matériels, pédagogiques et infrastructurels contrastait avec la situation de crise. Dix ans après, quel regard rétrospectif pouvons-nous poser sur cette pratique? Malgré certains progrès dans l'accès à l'éducation de base, de nombreux élèves quittent l'école primaire sans avoir acquis le socle commun de connaissance. Le résultat, c'est deux millions d'enfants qui abandonnent l'école chaque année dont 36% des enfants de 8ans, 64% des enfants de 13ans et 80% des enfants de 16ans. A propos, l'analyse des performances du système éducatif ivoirien (cf. RESEN 2009, 2016: évaluations PASEC 2008 et 2014) a mis en évidence l'insuffisance de la maîtrise des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul chez les élèves. Pour de nombreux experts, cette situation s'expliquerait par l'inefficacité des pratiques pédagogiques et/ou la maîtrise approximative des méthodologies qui les accompagnent. Cependant, le retour à la méthode syllabique, l'accroissement à 90% la part du temps d'apprentissage consacrée à la lecture, à l'écriture et au calcul et la mise en place de nombreux programmes de formation continue n'ont pas permis d'améliorer les résultats. La persistance des classes surchargées, d'une supervision superficielle de l'enseignement, d'un

approvisionnement insuffisant en matériels didactiques et en enseignants constitue un défi crucial de la qualité de l'éducation de base.

En effet, se basant sur le fait que les curricula en vigueur étaient sclérosés et centralisés, des organisations internationales et des experts ont jugé nécessaire de proposer l'APC comme solution crédible pour réformer l'école (Jean, 2014): alors que cette méthode n'a été mise en œuvre qu'à titre expérimental en Belgique, en Suisse et au Canada (Carette, 2009), où elle a été conçue, avec des bilans mitigés (Boutin, 2004; Guillemette et Gauthier, 2009). On peut citer, à titre d'exemple, l'étude menée par le Professeur Deniger de l'Université Laval qui a porté sur une population scolaire de 8116 individus comprenant des enseignants, des professionnels non enseignants et des parents d'élèves. Il s'est agi de faire le point de la mise en œuvre de l'APC et de mesurer les effets perçus dont le principal a été d'affirmer que l'APC n'améliorait pas la qualité de l'enseignement. Quatre difficultés majeures ont été relevées: (i) des difficultés de compréhension de l'APC par les personnels enseignants et non enseignants, (ii) l'insuffisance des moyens (RH, Budget, Temps), (iii) l'insuffisance de la formation des formateurs, (iv) la complexité de l'évaluation des compétences.

Le continent africain est devenu le laboratoire de généralisation de l'expérimentation (Fichtner, 2010). Des conférences régionales et internationales sont organisées à Kigali en 2007 puis à Paris en 2010 avec l'aval de l'Unesco, l'Unicef, Confemén, OIF¹, L'UE², la BAD³, les coopérations canadienne, belge, française, etc., Des bureaux d'expertise comme BIEF⁴ ont été commis ainsi que de nombreux experts indépendants notamment Roegiers, Jonnaert titulaires de la chaire Unesco de développement curriculaire. Arrivant avec des offres de financement des organismes internationaux, ces experts proposent aux Etats des modèles clé en main, dans un langage technique difficilement accessible aux décideurs locaux. Ce fut le cas pour l'APC comme cela a été le cas hier pour l'approche par objectifs (PPO), l'approche par les contenus, la pédagogie convergente, etc., qui ont finalement été abandonnées après plusieurs années sans que des évaluations conséquentes et indépendantes n'aient prouvé leur inadéquation ou inefficacité. Bien entendu, les évaluations de la COFEMEN à travers le PASEC souffrent du manque d'indépendance parce qu'il est difficile d'être crédible étant juge et partie. Par ailleurs, il faut noter que les pays asiatiques tels que la Chine, le Japon, Singapour connus pour la qualité de leurs systèmes éducatifs, n'ont pas adhéré aux réformes basées sur les compétences.

Ces experts notamment Roegiers (2008) définit l'APC comme « la volonté de traiter d'autres contenus que les

savoirs et les savoir-faire, d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manière active » (p.10). Nkengne et Robert (2007) mettent l'accent sur le fait que le « maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage » (p.559). Il s'agit donc d'une « rupture avec la PPO⁵ 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 » (Cros, et al, 2010, p.7). Toutefois, la notion de « compétence » fait l'objet de nombreuses critiques (Boutin, 2004) qui se manifeste par la confusion entre les paradigmes constructiviste et comportementaliste d'une part et d'autre part entre la modification du rapport enseignant/apprentissage c'est-à-dire la relation élève/maître et le bilan des compétences calqués sur ceux de l'entreprise.

A la lumière des différentes caractéristiques de l'APC telles qu'énoncées par les experts, nous pouvons la définir comme l'ensemble des orientations et des mesures prises par les politiques éducatives visant à réformer l'enseignement et l'apprentissage en donnant la primauté à l'activité de l'élève et des savoirs construits en lien avec son contexte socioculturel. Les réformes basées sur l'APC se réclament du socioconstructivisme pour lequel « les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interaction sociales » (Cros et al., 2010, p.7) notamment par des travaux de groupe.

En Côte d'Ivoire, C'est le professeur Philippe Jonnaert du Canada qui a conduit la mission d'évaluation de 2010 à la suite de celle menée par l'inspection générale du MENETFP en 2009. Ces deux évaluations ont révélé des insuffisances qui ont nécessité un processus de recadrage, lequel a permis la finalisation du régime pédagogique du primaire et la correction définitive du cadre d'orientation curriculaire, avant sa généralisation. Cependant le contexte de cette généralisation ne semblait pas le plus prometteur possible. Les conditions de travail des enseignants marquées par une absence criarde de confort pédagogique avec la pléthore des effectifs et l'insuffisance de matériels didactiques, la qualité des formations initiale et continue au rabais avec des enseignants au niveau théorique déjà faible (BEPC pour la plupart), la durée de ces formations (tantôt 1an, tantôt 2) avec des contenus inadéquats. Finalement, les « lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les contenus pédagogiques et dans les pratiques de classes portent atteinte à l'apprentissage et à la réussite des élèves » (Westbrook et Lussier, 2011, p.7). De plus, ils sont peu nombreux pour répondre aux exigences

¹ OIF: Organisation internationale de la francophonie.

² UE: Union Européenne.

³ BAD: Banque africaine de développement.

⁴ BIEF: Bureau d'ingénierie en éducation et en formation.

⁵ PPO: Pédagogie par Objectifs.

d'accès et de qualité. En conséquence, de nombreux contractuels et bénévoles, généralement sans contrats fixes, avec de faibles rémunérations, sont recrutés soit au niveau central soit à des niveaux décentralisés (BREDA-UNESCO, 2006). La formation de ces agents « fait face à des problèmes importants pour sa mise en œuvre notamment d'ordre logistique, de carburant et financier ou de pertinence » (Altier, Kaboré et Sall, 2015, p.29). Enfin les disparités régionales en termes de répartition des enseignants en rajoute aux difficultés de la mise en œuvre de cette méthode pédagogique.

Au regard du contexte tel que décrit en termes de déficit systémique, de faiblesse de la formation donc des acquis et de l'environnement socioéducatif, on peut se demander si l'APC, en tant que philosophie pédagogique conçue avant tout pour des contextes exogènes, est pertinente pour la Côte d'Ivoire et si sa mise en œuvre est cohérente.

1. APPROCHE THÉORIQUE

Pour mieux analyser l'apport de l'APC, notamment au niveau des enseignants, nous avons décidé de nous intéresser aux variables « Pertinence » et « Cohérence » (Barret et Tikly, 2012; Lauwerier, 2015). Il s'agit de voir dans quelle mesure la communauté éducative a été impliquée dans la conception des contenus, des outils de diffusion de ceux-ci et de s'assurer que les élèves dans leur diversité acquièrent des capacités pour faire face aux problématiques de leur environnement local comme le préconise l'APC. Il faut noter avec Dembélé et Ndoye (2003, p.149) que « pour comprendre ce souci d'une pertinence » et d'une cohérence accrues « dans les réformes des curricula, il convient de rappeler que l'école, dans sa forme actuelle, n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines ».

Ainsi, tenant compte des exigences de l'APC (activités centrés sur l'apprenant, enseignant comme médiateur, contextualisation socioculturelle, etc.), il convient de considérer la pertinence et la cohérence de cette approche. La question principale est celle de l'appropriation de l'APC et de ces avantages aussi bien par les enseignants que les apprenants malgré les nombreux défis auxquels ils sont confrontés. Pour ce faire il convient de nous poser secondairement quatre questions:

- Dans quelle mesure les enseignants en Côte d'Ivoire ont-ils été impliqués dans cette réforme pédagogique et dans quelle mesure s'en sont-ils appropriés?
- Le contenu proposé permet-il aux apprenants de résoudre les problèmes de leur environnement?
- Le système éducatif offre-t-il les conditions nécessaires à la mise en œuvre de cette réforme?
- Quels sont les moyens utilisés par les enseignants pour une mise en œuvre efficiente de cette réforme?

2. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à ces questions nous avons mené une recherche qualitative basée sur dix (20) entretiens semi-directifs autour des 4 questions précitées avec un échantillon composé d'un membre de l'inspection générale chargé de la réforme, un membre de la direction de la pédagogie et de la formation continue, un directeur régional, 2 responsables des antennes pédagogiques régionales, 3 inspecteurs de l'enseignement primaires et 13 enseignants du primaire. Nous avons aussi conduit 10 observations de classes à tous les niveaux du cycle primaire soit 4 classes de CP (2CP1, 2CP2), 4 classes de CE (2CE1, 2CE2) et 2 classes de CM (1CM1, 1CM2).

Si les entretiens nous permis de collecter des données relatives aux questions de recherche, les observations de classes nous ont permis de saisir les actions dans le présent, de poser des questions d'approfondissement, de prendre du recul et vérifier les discours des acteurs au moments des entretiens.

Pour le traitement des données, nous avons procédé à une analyse de contenu suivant le procédé de Couturier (2006): Préanalyse, catégorisation, codification et interprétation.

3. RÉSULTATS

Nous allons présenter les résultats en répondant à chacune des questions de recherche.

3.1 Dans quelle mesure les enseignants en Côte d'Ivoire ont-ils été impliqués dans cette réforme pédagogique et dans quelle mesure s'en sont-ils appropriés?

De façon générale, les enseignants qui opèrent dans les classes disent avoir été très peu sollicités et écoutés au cours de la mise en œuvre de l'APC. Ils disent n'avoir pas été associés à la conception des contenus qu'ils enseignent. Ils fustigent le rôle hégémonique de la direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC)⁶ qui, associée aux experts internationaux, ont défini et conçu les contenus et les méthodes sans en recourir à leurs avis, alors que bon nombre d'entre eux n'auraient qu'une faible connaissance des réalités du terrain.

Nous essayons de partager nos difficultés à appliquer cette méthode avec nos chefs hiérarchiques mais nous ne percevons pas de changement. Soit, il n'y a pas remontée d'information, soit ils estiment que notre rôle consiste à exécuter. Ce qui est contradictoire et frustrant pour nous qui sommes au fait des réalités du terrain.

En effet, les enseignants soulignent que la formation initiale reçue dans les CAFOP⁷ ne leur apporte pas

⁶ DPFC, Direction de la pédagogie et de la formation continue.

⁷ CAFOP, Centre d'animation de formation Professionnelle.

suffisamment d'outils pour appliquer de façon efficiente l'APC et que la formation continue qui devrait palier les insuffisances n'est pas toujours assurée pour diverses raisons notamment le manque de moyens de mobilité et de regroupement. Il va sans dire que demander à des enseignants ayant un faible niveau de formation théorique et pratique d'appliquer, une approche pédagogique nouvelle, dans un environnement éducatif précaire s'avère un défi complexe. C'est pourquoi la très grande majorité des enseignants souhaite vivement être formé pour saisir tous les contours de l'APC.

Le système utilisé pour former les enseignants à cette méthode pédagogique est un peu complexe. Selon ce que nous avons compris, les experts devraient former les agents de la DPFC et de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN): Ceux-ci devraient répliquer la formation sur les agents des Antennes Pédagogiques de la Formation Continue (APFC) et des inspections de l'enseignement préscolaire et primaire (IEPP), lesquels devraient, en dernier essor, former les enseignants. Ce que nous constatons est que, d'un chef à un autre, il ya des écarts dans les enseignements, dans les consignes qui sont données.

Il va vraisemblablement une déperdition ou une dilution des outils de maîtrise de l'APC, quand on passe d'un niveau à un autre de la pyramide hiérarchique. Il y aurait alors de nombreuses divergences dans la compréhension des outils, ce qui donne l'impression d'avoir plusieurs procédés pour la même approche.

En plus, mettre l'enfant au centre de son apprentissage, l'amener à apprendre à apprendre comme cela est recommandé, suppose qu'on connaît bien l'enfant car chaque enfants est différent de l'autre. On se demande quelles stratégies mettre en œuvre pour approcher chaque enfant, individuellement. Autrement, il sera difficile d'avoir une éducation de qualité.

À l'évidence, les enseignants n'ont pas été suffisamment formés à cette approche. La durée fluctuante de la formation initiale et les stages pratiques supervisés par des enseignants qui ont eux-mêmes besoins de formation, constituent une entrave à la maîtrise d'une approche somme tout complexe: « *ce que nous recevons comme formation est en réalité une sorte d'initiation* » « *en plus, les consignes se contredisent parfois.* »

Même si les enseignants reconnaissent que la formation initiale théorique fait bien référence aux aspects fondamentaux de l'APC, par exemple l'idée de traiter des problématiques de l'environnement social de l'enfant,

La formation pratique devrait être approfondie. On nous dit qu'on ne doit pas enseigner quelque chose sans partir du vécu des enfants alors que les situations d'apprentissages nous sont imposées dans les livres. Est-ce que les situations d'apprentissages décrits dans les livres correspondent au vécu de tous les enfants?

C'est pourquoi les enseignants regrettent que la formation continue soit aussi superficielle. Elle leur est proposée soit par le conseiller pédagogique, soit par le directeur d'école qui eux-mêmes peuvent être désemparés, non au fait des connaissances nouvelles pour saisir les

enjeux de l'APC.

En somme, on peut retenir, à l'issue de l'analyse des données, que la contribution des enseignants à la conceptualisation de l'APC a été très faible et la maîtrise des outils de sa mise en pratique est approximative.

3.2 Le contenu proposé permet-il aux apprenants de résoudre les problèmes de leur environnement?

La grande majorité des enseignants reconnaissent la noblesse des principes de l'APC de même que son apport positif au plan curriculaire. Ils insistent sur sa pertinence notamment en ce qui concerne la capacité qu'elle développe chez les enfants à trouver des solutions aux problèmes de leur milieu et à appréhender l'enseignement par rapport à leur vécu. Ce qui veut dire que les enseignants dans leur grande majorité reconnaissent l'intérêt d'une d'éducation ayant du sens pour l'apprenant, comme le stipule les curricula. C'est une prise de conscience salutaire.

Le constat général est que les élèves réussissent à transmettre ce qu'ils ont appris dans la vie courante dans la mesure où les situations d'apprentissages reflètent leur vécu. A quoi ça servirait d'apprendre à un enfant des choses qui ne lui serviront pas dans la vie courante et présente. La joie de l'enseignant c'est ça: savoir que l'enfant a appris quelque chose qu'il puisse transmettre dans la vie courante.

C'est l'occasion pour les enseignants de s'interroger sur la pertinence des précédentes méthodes qu'ils jugent efficaces mais trop générales et trop théoriques par rapport aux réalités de la vie.

Les compétences sont très importantes pour la société. Au sortir de l'école, les citoyens ne doivent pas seulement justifier de connaissances mais ils doivent les utiliser pour transformer qualitativement la société. Ils doivent être compétents. Nous avons toujours eu dans ce pays de grands intellectuels, de grands penseurs mais nous ne savons toujours pas transformer le cacao, notre principal produit d'exportation. Avec les compétences on habitue l'enfant à utiliser ses connaissances pour transformer son milieu.

Cette citation traduit l'engouement des acteurs envers l'APC qui permet, plus que n'importe autre méthode, d'amener les enseignants à lier théorie et pratique. Ce qui semblait ne pas être le cas pour les précédentes méthodes. Cependant au cours de nos observations de classes seuls trois enseignants ont pu réellement ancrer leur enseignement dans le vécu des apprenants.

Cependant, les enseignants soutiennent majoritairement que le contenu de l'APC proposé, permet aux apprenants de résoudre les problèmes de leur milieu pourvu que les situations d'apprentissage soient puisées dans leur vécu.

3.3 Le système éducatif offre-t-il les conditions nécessaires à la mise en œuvre de cette réforme?

Le constat que nous avons fait, à l'issue des observations de classe, montre un profond décalage entre les discours

des enseignants et la réalité vécue dans les classes. Les enseignants peinent à proposer des contenus significatifs pour les élèves. La plupart des activités proposées sont déconnectées des réalités des apprenants. Les situations d'apprentissages manquent de contextualité. Ils suivent *in extenso* les orientations provenant du ministère sans les adapter au contexte:

On nous demande une chose et son contraire. On nous demande de partir du vécu des élèves: dans le même temps, on nous demande de suivre ce qui est proposé dans les guides pédagogiques. Or la situation problème des guides ne correspond pas toujours au contexte local.

Les inspecteurs à différents niveaux hiérarchique exigent des enseignants le respect scrupuleux du programme et des consignes officiels sur la base desquels ils sont d'ailleurs évalués. Les cours sont préparés par la DPFC et modélisés sous forme de fiches pédagogiques que les enseignants utilisent pour assurer les séances de cours. Il s'agit donc de « recettes toutes préparées » venant de l'extérieur sans réelle réappropriation dans le contexte local. Ces pratiques ne reflètent pas fondamentalement l'esprit de l'APC. La pression des examens de fin d'année explique aussi le fait que les enseignants soient si focalisés sur le respect scrupuleux des programmes et des consignes ministérielles. En effet, ils sont jugés, évalués et promus en fonction des résultats aux examens de fin d'année. Cependant pour d'autres, l'enseignement devrait aller au-delà des seuls résultats aux examens. L'avenir des enfants qui sont « les leaders de demain, les futurs citoyens » oblige à leur donner une éducation globale et complète pour « qu'ils puisse assumer le destin de la nation ». Malheureusement toutes les activités s'organisent autour de la préparation aux examens de fin d'année au détriment de la formation qui vise la résolution des problèmes environnementaux comme le stipule l'APC. Si l'ouverture sur le contexte local semble difficile, que peut-on en dire de l'ouverture sur le monde? Il y a à l'évidence un décalage entre ce que suggère le curriculum en termes de décentration des apprenants et la pratique en classe. Le faible niveau théorique des enseignants est un frein à la connaissance des problèmes de l'environnement national et international.

On n'a pas le temps et les moyens d'explorer le contexte local. Ce n'est pas celui du Ghana ou du Burkina que nous allons enseigner.

Tout en reconnaissant l'intérêt pédagogique de l'APC, les enseignants ont du mal à proposer des contenus qui fassent sens pour les apprenants. En plus des raisons déjà évoquées, il y a le fait « *des effectifs pléthoriques, parfois 100 élèves. A cela il faut ajouter le manque de matériels didactiques* »

Le système d'évaluation est aussi un reflet des contradictions entre les principes de l'APC et la capacité du système éducatif à les mettre en œuvre. En effet comment comprendre que les élèves soient évalués selon

les principes de la PPO alors qu'ils sont sensés avoir été formés à partir des contenus de l'APC?

Depuis la mise en œuvre de l'APC, les sujets d'examen ont toujours été conçus selon les principes de la PPO.

Les sujets d'examen que nous avons analysés sont un ensemble d'items de même niveau taxonomique bâti autour de différents thèmes. Cela s'explique en partie par la structure du programme qui est construit autour des habiletés ou aptitudes des élèves. Or l'habileté est une capacité à mobiliser les connaissances de même niveau pour mener une action (Crahay, 2006). Elle est rarement assimilable à une compétence qui elle, fait bien souvent appelle à des habiletés de niveau taxonomique différents.

En définitive on note de nombreuses incohérences entre les principes de l'APC et les conditions et modes de fonctionnement du système éducatif.

3.4 Quels sont les moyens utilisés par les enseignants pour une mise en œuvre efficiente de cette réforme?

Le premier moyen utilisé par l'enseignant dans l'exercice de sa fonction est la langue. La maîtrise de la langue constitue donc la première qualité d'un bon enseignant. En Côte d'Ivoire les tentatives d'introduction des langues nationales à l'école sont restées à l'étape des intentions. La langue française est la langue officielle d'enseignement et demeure bien ancrée dans le système d'enseignement de base. Pourtant elle est mal maîtrisée aussi bien par les élèves que par les enseignants et même par les formateurs. Le niveau de base des enseignants (BEPC) n'est pas suffisant pour s'assurer une parfaite maîtrise de la langue française.

Le français est une langue étrangère pour nous. Avant d'espérer transmettre aux enfants un quelconque message, dans quel que matière que se soit, il faut d'abord s'en approprier. C'est cela qui rend l'enseignement complexe.

Evidemment la difficulté est plus grande pour les élèves qui doivent non seulement suivre le maître mais, qui plus est, pensent dans leurs langues avant d'essayer de transcrire leur pensée en français. De ce fait, l'interaction dans la classe est difficile. Très peu d'élèves réagissent aux questions de l'enseignant en dehors de la répétition servile des mots et des phrases qu'ils ne comprennent toujours pas. Il n'est pas rare de voir des enseignants installer des notions fausses ou d'utiliser le langage de la rue pendant les cours. La question reste donc de savoir comment envisager une mise en œuvre effective de l'APC, qui demande que l'élève participe à la construction de son savoir si celui-ci est confronté à l'obstacle majeur qui est la langue d'instruction?

Les élèves dans leur grande majorité ne comprennent pas ce qu'on leur enseigne. Il est évident qu'ils ne puissent rien apprendre.

Le deuxième moyen est constitué de l'ensemble du matériel pédagogique dont dispose l'enseignant pour la

mise en œuvre efficiente de l'APC. Ce matériel est soit inexistant, soit inadapté. Il ya un véritable décalage entre ce qui est demandé aux enseignants dans le curriculum et ce qu'il leur est possible de faire.

L'APC exige du matériel pédagogique suffisant et adapté. La distribution des kits scolaires dans le cadre de l'école gratuite arrive très souvent tard alors que nous sommes déjà en milieu d'année scolaire. En plus, ce kit ne concerne que les élèves. Tous les supports de cours dont nous avons besoin n'en font pas partie.

Il est vrai qu'au cours de la formation initiale les enseignants sont sensibilisés à l'idée de fabriquer du matériel pédagogique avec les moyens locaux pour illustrer une leçon, mais ils ne se sentent pas suffisamment qualifiés.

La pléthore des effectifs est une véritable entrave à la mise en œuvre de l'APC qui valorise les travaux de groupe grâce à une disposition conséquente des tables-bancs.

C'est impossible dans une classe de 100 élèves de disposer des tables-bancs de sorte à faire des travaux de groupe et à mettre, comme ils le disent, l'élève au centre de son apprentissage. Nous n'avons pas le choix sinon c'est impossible.

Face à la pléthore des effectifs et au manque de matériel pédagogique, nombreux sont les enseignants qui reconnaissent utiliser la PPO (Pédagogie par Objectifs) en parallèle avec l'APC.

Nous faisons l'effort d'utiliser l'APC quand nous recevons la visite de l'inspecteur. Voyez vous, avec cet effectif comment puis-je utiliser l'APC tel qu'elle est décrite?

En somme, il convient de noter que les moyens utilisés par les enseignants sont inadaptés et insuffisants pour la mise en œuvre pertinente et cohérente de l'APC.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Tous les acteurs interrogés reconnaissent la noblesse des principes de l'APC à savoir susciter des élèves actifs et au cœur des apprentissages, faire des activités de groupe avec du matériel riche et varié, au cours desquels l'enseignant ne serait qu'un médium, le tout ancré dans le contexte social local puis national, voire international. Il faut d'emblée remarquer qu'en dehors de la contextualisation de la situation d'apprentissage et du réinvestissement des acquis dans la résolution des problèmes de l'environnement local, l'APC rejoint la PPO en ce qui concerne l'activité de l'élève et la volonté de l'amener à construire son propre savoir. C'est pourquoi, face à la pléthore des effectifs et en l'absence de matériel adapté, l'enseignant applique allègrement la PPO au lieu de l'APC. La rupture entre les deux approches pédagogiques, prônée par Cros (2010, p10) est loin d'être effective. Il faut ensuite noter que la politique éducative en Côte d'Ivoire est basée sur le concept Jules Ferrier du "collège unique" qui ne conçoit pas la classe comme une diversité mais

un ensemble d'individus égaux face au savoir qui leur est dispensé. Ce principe s'harmonise difficilement avec l'APC qui recommande une approche individualisée pour mieux apprendre l'enfant à apprendre. Enfin le tutorat omniprésent de la chaîne hiérarchique dont les consignes et recommandations ne laissent que rarement le choix aux enseignants d'imaginer et de construire par eux-mêmes les contenus de leurs cours. Les fiches pédagogiques préconçues par la DPFC s'affichent comme un outil d'uniformisation et d'homogénéisation de l'enseignement reniant ainsi la contextualisation prônée par l'APC et telle que définie par Roegiers (2008) notamment « en proposant aux élèves des situations complexes de manières actives ». La structure des programmes subdivisés en habiletés ou aptitudes de même niveau taxonomique identifie que très rarement des compétences qui elles, font appel, bien souvent à des habiletés de niveau différent. La complexité de la définition des compétences en milieu éducatif explique les difficultés qu'a le système éducatif ivoirien à bâtir des épreuves d'examen en APC et achève de convaincre quant à l'incohérence entre les principes de l'APC et les conditions de sa mise en œuvre.

En tout état de cause, les enseignants se sont très peu appropriés cette approche parce que d'une part, ils ont été très peu impliqués dans la conception des programmes alors même qu'ils connaissent bien les défis en termes d'enseignements et d'apprentissages, étant donné qu'ils sont au cœur du processus et, d'autre part en raison du manque d'outils et matériels disponibles. Evidemment, la question de la langue, principal moyen de mise en œuvre de l'APC, ne saurait être occultée. Il en ressort que les langues d'instruction constituent un grand défi dans la mesure où les enseignants doivent enseigner dans une langue, la langue française, que ni les élèves ni eux-mêmes ne maîtrisent complètement, sachant que l'APC voudrait que les élèves soient dans une posture active, au cœur de la construction des savoirs. Ce sont autant de défis que la complexité de l'APC d'un point de vue théorique (élèves actifs et au cœur des apprentissages, enseignant comme médium, activités de groupe, richesse du matériel, etc.) accentue.

Cependant, il reste à interroger le rôle de la coopération internationale dans les difficultés d'appropriation de l'APC. Il est évident que la mise en œuvre de l'APC telle que conçue par les organisations internationales qui ont influencé la politique éducative en Côte d'Ivoire, n'est ni pertinente ni cohérente. Elle paraît même contre productive dans la mesure où elle crée une totale confusion dans les pratiques éducatives avec des enseignants peu formés et ayant une maîtrise approximative de la langue d'instruction. La dynamique du terrain montre en effet, qu'il ne suffit pas d'insuffler des politiques par le haut pour qu'elles soient appliquées. Au contraire, les orientations initiales sont diluées, réduites puis détournées. C'est pourquoi, il faut inscrire

l'aide internationale dans un processus participatif en ce qui concerne la conception des politiques éducatives. Ce qui implique un véritable partenariat. Les acteurs du MENFP ne devraient pas adhérer aveuglément à tout ce qui provient de l'extérieur. Ils devraient associer tous les acteurs locaux dans la conception des politiques éducatives pour rendre l'éducation plus pertinente dans son contexte, et sa mise en œuvre plus cohérente, en lieu et place des approches exogènes conçues pour des contextes différents.

REFERENCES

- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J., & Lucier, K. (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa*. Brighton; Center for International Education, University of Sussex.
- Altet, M., et Fomba, C. O. (2009). *Rapport d'expertise. Etude sur la réforme curriculaire par l'approche par compétence au Mali*. Paris: Centre international d'études pédagogiques.
- Altet, M., Kaboré, A., & Sall, H. N. (2015). *Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014. Rapport préliminaire février 2015*. Ouagadougou: R.BF/Agrncr Universitaire de la francophonie.
- Baernard, J-M., Nkengne Nkengne, A. P., & Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique: mythe et réalités. *International Review of education*, 53(5-6), 555-575.
- Barret, A. M., & Tikly, L. (2012). *Quality in education from an international perspective*. Communication présentée à la conférence on general education Quality, Access and Equity: Research into Practice, Addis-Abeba.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, (81), 25-41
- Breda-Unesco (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique: le défi enseignant*. Dakar: Breda-Unesco.
- Carrette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe? A la recherche du « cadrage instruit » *Evaluation en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp.174-163) Bruxelles: De Boeck.
- Cros, F., De Ketele, & Dembélé, J-M. (2010). *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Rapport final.
- Fichtner, S. (2010). An laboratory for education reform or a battlefield of donor intervention? Local debates on primary education and Nex study Programmes in Benin. *International journal of Educational development* 30(5), 518-524
- Guillemette, F., et Gauthier (2009). *Recherches qualitatives. Contribution de la recherche à l'émancipation des populations négligées* Revue édition régulière n 28(3).
- Jean, V. (2014). *Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone: une analyse comparative d'experts* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke).
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone: Quelques Tendances* Unesco publications.