



HAL
open science

L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ?

Iramène Destin

► **To cite this version:**

Iramène Destin. L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ?. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCA131 . tel-01866698

HAL Id: tel-01866698

<https://theses.hal.science/tel-01866698>

Submitted on 3 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE PARIS CITE

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

UFR de Didactique du Français Langue Étrangère
École doctorale 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission

Doctorat en didactique des langues et des cultures

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LA SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

Présentée et soutenue publiquement le 4 décembre 2017

Par Iramène DESTIN

**L'approche par compétences en contextes scolaires francophones :
quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ?**

Sous la direction de :

Danièle MANESSE, Professeur émérite, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Jury :

Danièle MANESSE, Professeur émérite, Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Daniel G. VERONIQUE, Professeur émérite, Aix-Marseille Université

Margaret BENTO, Professeur, Université Paris Descartes

Lucile CADET, professeur, ESPE/Université Paris Est Créteil

Titre :

L'approche par compétences en contextes scolaires francophones :
quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ?

Résumé :

Les systèmes éducatifs dans les pays en développement ont subi de véritables transformations depuis les années 1990. Différentes réformes ont été entreprises dans le but d'améliorer leur efficacité face aux divers changements provoqués par les effets de la mondialisation. Suite aux deux grands rassemblements internationaux, à Jomtien en 1990 et à Dakar en 2000 sur l'état de l'éducation dans le monde, ce secteur est placé au centre des préoccupations mondiales. Ainsi, sous l'impulsion des grands défis lancés par les organismes de financement international lors de ces grands rassemblements, les pays en développement se sont-ils engagés à entreprendre des réformes globales dans leur système éducatif.

Cependant, en raison de leur philosophie, des contraintes liées aux particularités des contextes d'appropriation ainsi qu'à la pression exercée par des organismes de financement international qui exigent des résultats rapides, ces réformes doivent faire face à des difficultés d'applicabilité considérables.

Cette thèse analyse le début de la réforme par les compétences entreprise en Haïti et au Burkina Faso en 2007. Elle renforce l'idée de la nécessité d'une stratégie nationale, dans la redéfinition des objectifs en fonction des réalités et des aspirations des populations, dans la gestion des ressources humaines et matérielles nécessaires pour réformer réellement et efficacement au risque d'affaiblir davantage ces systèmes éducatifs déjà trop précaires.

Mots clés :

Haïti, Burkina Faso, réformes éducatives, politiques éducatives, approche par compétences, APC, système éducatif haïtien, système éducatif burkinabè, Afrique subsaharienne, pays en développement, aide internationale à l'éducation, mondialisation, globalisation

Title :

The competency-based approach in Francophone school contexts :
what contextual issues in the case of Haiti and Burkina Faso ?

Abstract :

Education systems in developing countries have undergone real transformations since the 1990s. Different reforms have been undertaken to improve their effectiveness in the face of the various changes brought about by the effects of globalization. Following the two major international meetings in Jomtien in 1990 and in Dakar in 2000 devoted to the state of education in the world, this sector is at the center of global concerns. Thus, under the impetus of the major challenges launched by international funding agencies at large gatherings, developing countries are committed to undertake comprehensive reforms in their education systems.

However, due to their philosophy, constraints linked to the particularities of the contexts of appropriation and the pressure exerted by donors who demand rapid results, these reforms face enormous difficulties of applicability.

This dissertation analyzes the beginning of the skills reform undertaken in Haiti and Burkina Faso in 2007. It reinforces the idea of the need for a national strategy, in redefining objectives according to the realities and aspirations of the populations, in managing the human and material resources needed to effectively reform against the risk of further weakening these already precarious educational systems.

Keywords:

Haïti, Burkina Faso, educational reforms, educational policies, skills-based approach, APC, Haitian education system, Burkina Faso education system, Sub-Saharan Africa, developing countries, international aid to education, globalization, globalization

EA 2288 - Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) - Département Didactique du Français
Langue étrangère (DFLE), 4^e étage. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 : 46, rue Saint-Jacques, 75005, Paris
cedex

Dédicace

Cette thèse est dédiée à :

Cédric et Angelo

pour leur présence et leur soutien au quotidien

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu Danièle Manesse, ma directrice de thèse pour son accompagnement, sa patience, sa disponibilité et son soutien moral durant tout ce long travail de recherche. Son œil critique m'a permis de structurer et d'améliorer la qualité de l'étude jusqu'à son terme.

Un remerciement spécial à Daniel Véronique qui suit mes travaux depuis le master et qui, tout au long de cette recherche, m'a fourni de précieux conseils me permettant de me remettre en question pour mener les réflexions les plus justes possibles.

Merci à Margaret Bento et Lucile Cadet qui m'ont fait l'honneur de faire partie des membres du jury et dont les critiques et conseils ne seront qu'une source d'enrichissement pour notre thèse.

Je voudrais aussi remercier les nombreuses personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche :

Jean-Pierre Faihun, Nadine Anilus, Odens Destin, Sabine Delmond, Serge Jean-Baptiste, Jean Sergo Syrien, Jean Josué Pierre, Fritz Calixte, Robert Philomé, Nina Kady Diallo, Nacanabo Mahamoudou, Marie Evelyne Lamarre, Monique Vincent, pour ne citer que ceux-là.

Les professeurs burkinabè et haïtiens pour leur disponibilité et leur bienveillance.

Nadège Cordier, pour sa minutieuse relecture.

Mes collègues du Centre social de Villiers-sur-Marne : Catherine Caratini, Armande Reners et Suzanne Marbach pour leurs encouragements.

Tous ceux qui, à un moment ou à un autre, m'ont encouragée dans la réalisation de cette recherche.

Sommaire

<i>Introduction générale</i>	11
Première partie – Le cadre théorique et conceptuel de la recherche	29
Chapitre 1 – Les enjeux conceptuels de l’APC.....	34
Chapitre 2 – Contexte de l’étude.....	59
Chapitre 3 – Méthodologie de la recherche	100
Deuxième partie – Politiques et réformes éducatives	115
Chapitre 4 – Le pilotage de l’éducation dans les pays en développement.....	120
Chapitre 5 – Les principales caractéristiques des systèmes éducatifs haïtien et burkinabè	149
Troisième partie – Analyse qualitative des données	172
Chapitre 6 – Analyse de la réforme par l’APC du point de vue des mécanismes et procédures de mise en œuvre	176
Chapitre 7 – Analyse de la perception des enseignants de l’APC	209
Chapitre 8 – Analyse des pratiques de classe d’APC	237
<i>Conclusion générale</i>	283

Liste des sigles et acronymes

EPT	Éducation pour tous
PD	Pays développés
PED	Pays en développement
APC	Approche par les compétences
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
PPO	Pédagogie par objectifs
ONG	Organisation non gouvernementale
E/A	Enseignement/apprentissage
EPT	Éducation pour tous
FPT	Formation technique et professionnelle
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science, la culture
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie
INPF	Institut national de formation professionnelle
MENFP	Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle
GSE	Groupe sectoriel éducation
OFI	Organisme de financement international
PEI	Politiques éducatives internationales
PME	Partenariat mondial pour l'éducation

BREDA	Bureau régional pour l'éducation en Afrique de l'UNESCO
PIB	Produit intérieur brut
INFP	Institut national de formation professionnelle
PNB	Produit national brut
PAM	Programme alimentaire mondial
ACDI	Agence canadienne de développement international
OIM	Organisation internationale pour la migration
PARQE	Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
CCI	Cadre de coopération intérimaire
PEB	Projet d'éducation de base
CAST	Compte d'affectation spéciale du Trésor
AFD	Agence française de développement
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage

Liste des figures

Figure 1. Relation de causalité entre le choix de la langue de scolarisation/d'enseignement, le développement des ressources scientifiques et techniques et le développement économique	93
Figure 3. Linéarité des échanges	254
Figure 4. Représentation des échanges cycliques	255
Figure 5. Forme d'interaction observée	260
Figure 6. Structure d'une séance de Madame Ch. en quatre phases	274

Introduction générale

Cette thèse interroge un changement relativement récent qui s'opère dans de nombreux systèmes d'éducation et d'enseignement à travers le monde. Il s'agit de la réforme des curriculums selon l'approche par les compétences (APC). Ce changement est considéré comme un « renouveau pédagogique », un « changement de paradigme » en éducation et en formation. En effet, en 2007, nous avons participé à l'introduction de ce renouveau pédagogique en Haïti en tant qu'enseignante pilote et formatrice d'enseignants. Cette expérience allait nous conduire à contribuer non seulement aux réflexions sur cette réforme entreprise dans ce pays mais aussi à élargir le cadre de nos recherches sur d'autres pays qui se sont, eux aussi, lancés dans la réforme de leur système éducatif selon l'APC. Cette thèse, amorcée depuis nos recherches en master à l'Université Paris 3¹, traduit à la fois notre attachement et notre engagement aux domaines de l'enseignement/apprentissage en général, aux systèmes et politiques d'éducation en particulier. Nous avons donc choisi de travailler en contextes haïtien et burkinabè puisque ce sont deux pays que nous connaissons personnellement et qui ont entamé la réforme au même moment. L'étude menée ici dans ces deux contextes révèle que la réforme introduite depuis une décennie rencontre différents problèmes dans sa mise en œuvre, ceux-ci ayant toutefois des sources similaires. Les problèmes constatés se situent, avant tout, au niveau de la cohérence de la réforme. En d'autres termes, l'étude montre qu'il existe des écarts entre les projections faites dans les curriculums et les moyens techniques et financiers dont disposent les pays pour leur réalisation. Ainsi, la maîtrise des techniques de nouvelles formes d'apprentissage et les pratiques d'évaluation, la clarté et la compréhension de certains nouveaux concepts sont autant de points flous qui demandent à ce que les différents acteurs de la réforme par l'APC repensent leurs stratégies. De plus, les supports didactiques et pédagogiques inadéquats, insuffisants, voire inexistants dans certains cas sont autant de problèmes pour lesquels

¹Master de recherche en didactique des langues et des cultures (2010 à l'Université Paris 3) sur les phénomènes de cohésion et de cohérence dans des textes produits par des enseignants dans le cadre de l'expérimentation de la réforme par l'APC en Haïti en 2007.

ces deux pays n'ont pas encore de solution. L'étude montre par ailleurs que la réforme n'a pas encore contribué à une évolution des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans ces deux pays².

De même, Haïti et le Burkina Faso ne sont pas les seuls pays à faire face à des difficultés dans la mise en place de la réforme par l'APC. Nombreux sont les pays d'Afrique francophones à vivre des situations similaires³.

Pourtant, les réformes éducatives par APC sont devenues une préoccupation mondiale. Dans les pays développés (PD) comme dans ceux en développement (PED), l'APC intègre les programmes dès l'école primaire et prend de plus en plus de place à tous les niveaux de l'enseignement. Elle trouve ses applications dans différentes composantes des systèmes : les curriculums, les manuels scolaires, le système d'évaluation et la formation des enseignants. C'est un véritable chantier de recherche, d'exploration, qui s'ouvre et qui modifie les systèmes éducatifs à tous les degrés.

Les réformes par l'APC interviennent suite à différents forums mondiaux sur les principaux enjeux de l'éducation dans le développement du monde moderne. L'idée initiale étant que « tous les êtres humains méritent qu'on leur donne une chance d'accomplir leurs potentialités et de contribuer à l'édification de leur société » (UNESCO, 1990).

Et, puisque l'éducation est l'un des facteurs notoires de la transformation des individus et de la société, c'est donc un domaine propice où agir. C'est ainsi que se sont succédées deux grandes conférences sur les problèmes de l'éducation dans le monde, plus particulièrement dans les PED. Il s'agit de la conférence de Jomtien en 1990, puis du forum de Dakar en 2000 qui, tous deux, renforcent la nécessité de l'éducation pour tous (EPT) et confirment la détermination des organismes internationaux de financement à

² Une analyse de COFEMEN datée de 2014, intitulée « La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : constats et perspectives. Document de réflexion et d'orientation », montre que l'Afrique subsaharienne rencontre les mêmes problèmes dans la mise œuvre de la réforme par l'APC.

³ Plusieurs études consacrées aux réformes entreprises selon l'APC en Afrique subsaharienne ont établi les mêmes constats concernant les difficultés de la mise en œuvre de l'APC. Nous pouvons citer par exemple ceux de Françoise Cros, Jean-Marie de Ketele, Martial Dembele, Michel Develay, Roger-François Gauthier *et al.* 2010. Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport commandité par le CIEP, le ministère des Affaires étrangères et européennes (France).

en garantir la réalisation. Des lors, l'éducation occupe une place centrale dans les politiques. Elle est considérée, avant tout, comme un instrument majeur de la lutte contre la pauvreté. A ce titre, il est rappelé que l'éducation est un droit fondamental de l'être humain, qu'elle est la clé du développement durable, de la paix et de la stabilité locale et nationale, qu'elle constitue donc un moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXI^e siècle, qui témoignent d'une globalisation expansive. Il était donc possible et nécessaire de répondre urgemment aux besoins éducatifs fondamentaux de tous (UNESCO, 2000).

A ce propos, les réformes entreprises par l'APC auraient servi d'ancrage, de catalyseur pour atteindre les objectifs fixés par les organismes internationaux en matière d'éducation. En d'autres termes, l'introduction de l'APC dans les réformes éducatives répondrait au besoin d'assurer l'autonomisation et l'épanouissement de l'individu, de mettre la formation en adéquation avec le marché du travail, de permettre l'égalité des chances. Dans les PED, l'adoption de l'APC dans la révision des curriculums est d'abord une stratégie politique qui doit permettre d'atteindre les objectifs du millénaire pour le développement (ODM) dont l'éducation pour tous (EPT).

L'APC s'introduit en Haïti et au Burkina Faso à partir de 2007, pour ne citer que les deux pays concernés principalement par notre recherche. Pourtant, l'approche cherche encore sa voie dans ces deux pays comme dans de nombreux autres depuis plus d'une décennie.

D'un point de vue didactique, l'APC est un nouveau courant méthodologique qui s'oppose à la pédagogie par objectifs (PPO). Cette dernière est présentée aujourd'hui comme étant restée trop longtemps enfermée dans les limites de la formation classique, théorique ; tandis que la nouvelle approche développerait les apprentissages à partir de compétences identifiées dans le milieu professionnel et privilégierait l'autonomisation et les apprentissages tout au long de la vie. En d'autres termes, l'APC dépasserait les frontières du monde de la formation classique, traditionnelle, pour une autre, plus pratique, répondant aux besoins réels de l'apprenant et de sa société. Car, si la PPO a longtemps régné sur le monde de l'éducation, le concept de compétence dans les réformes a débouché sur une façon différente de concevoir la formation de l'individu (Scallon, 2015).

D'un point de vue général, l'APC représente une évolution des méthodes didactiques allant, d'une part, d'un accent traditionnel mis sur le processus d'enseignement à une attention particulière donnée à des processus d'apprentissage plus participatifs et davantage axés sur l'apprenant et, d'autre part,, d'une grande importance accordée aux connaissances à une préoccupation pour le développement des compétences. Ainsi, dans une démarche de réforme par APC, l'ambition est de déterminer et d'installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Le profil à partir duquel ces compétences sont identifiées est intimement lié à un ensemble de valeurs qui doivent prendre en compte des options à la fois universelles et humanistes et des données spécifiques au contexte dans lequel des tâches variées peuvent être effectuées. (Miled, 2006)

L'application de cette approche des différentes disciplines suppose des valeurs éducatives telles la différenciation dans l'enseignement et dans l'évaluation, le rôle de construction des acquis par l'apprenant, la réduction des disparités scolaires, l'articulation des apprentissages aux exigences du contexte, la démarche par résolution de problèmes, etc. Cette perspective privilégie une hiérarchisation des savoirs (Develay, 1992) et une planification des apprentissages dans une logique d'intégration et de finalisation, la validité d'une évaluation formative, la centration sur l'apprenant qui s'implique entièrement dans son apprentissage. Ainsi, se présentent, de façon générale, les intérêts de l'APC dans l'enseignement/apprentissage.

De ce fait, depuis le Forum mondial sur l'éducation de 2000 à Dakar qui a défini le cadre d'action de l'éducation pour tous à 2015, les PED se sont engagés dans la révision de leurs curriculums selon l'APC. Car cette approche leur est présentée comme la plus appropriée à la réussite du projet d'éducation pour tous. Citons ici un document issu du contexte burkinabè :

Cette ambition d'assurer l'effectivité du droit à l'éducation pour tous a amené les plus hautes autorités du pays à élaborer et à mettre en œuvre des politiques éducatives et à engager depuis 2007 la réforme du système éducatif dont les principes de base sont : la gratuité ; l'obligation scolaire ; la réforme des curriculums selon l'approche par les compétences.⁴

⁴ Banque mondiale, 2010, p.16.

Dès lors que les PED s'engagent dans la réforme de leur système éducatif pour garantir la qualité et l'efficacité de l'éducation pour tous et toutes, en se référant à l'APC comme cadre didactique et pédagogique, les institutions internationales s'occupant des affaires éducatives dans le monde promettent leurs aides :

Le bilan mondial de l'éducation pour tous à l'an 2000 montre que c'est en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et dans les pays les moins avancés que la situation est la plus préoccupante. En conséquence, même si l'aide internationale ne doit faire défaut à aucun pays qui en a besoin, la priorité doit être accordée à ces régions et pays. Les pays en conflit, ou en cours de reconstruction, doivent également bénéficier d'une attention spéciale afin de pouvoir bâtir des systèmes éducatifs qui répondent aux besoins de tous les apprenants.⁵

1.1 Les objectifs de la recherche

Cette thèse traite des réformes curriculaires par l'APC en contextes francophones des PED, principalement dans les cas d'Haïti et du Burkina Faso. Elle aborde en particulier la trajectoire de l'APC dans les réformes, de la conception à la mise en pratique dans les classes. Elle sert à contribuer aux réflexions sur les pratiques d'enseignement par l'APC tout en tentant de proposer quelques pistes de contextualisation.

Il s'agit d'une étude comparative de l'entrée de l'APC dans deux systèmes d'enseignement : les systèmes haïtien et burkinabè. Elle est menée selon deux dimensions : une dimension historique liée au mécanisme des réformes éducatives, nous avons ici essayé de comprendre les facteurs qui influencent des changements au sein d'un système d'enseignement, les moments auxquels apparaissent les réformes et ceux auxquels il est possible d'observer une correspondance entre les réformes éducatives et l'évolution qualitative d'un système d'enseignement. Même s'il faut reconnaître que les réformes engendrent rarement des effets rapides et spectaculaires. (Draelants, 2009)

Pour cela, des textes officiels et des rapports sur des réformes éducatives des dix dernières années dans les pays qui représentent notre échantillon ont constitué une partie de notre corpus. Cet apport historique est envisagé comme outil pour la recherche, ayant fourni un éclairage dans la compréhension des processus de mise en place de l'APC dans l'enseignement en Haïti et au Burkina Faso.

⁵ Unesco, *op.cit.*, p. 10.

Tandis que l'autre dimension est celle de la didactique des langues. Elle nous a immédiatement conduite à l'étude des pratiques de classe. Il s'agit de la recherche de situations d'enseignement/apprentissage qui pourront mettre en évidence les caractéristiques de l'APC en contexte réel.

Cette phase de la recherche est basée sur le recueil et l'analyse de discours par entretiens auprès des enseignants qui pratiquaient l'APC dans leur classe (dans le cas d'Haïti) ou de ceux qui étaient appelés à l'appliquer (dans le cas du Burkina Faso). Puis, nous avons procédé à des observations de classe dans lesquelles cette approche était mise en œuvre. Car, au moment de recueillir les données, l'APC était en cours d'expérimentation en Haïti mais pas encore au Burkina Faso. En Haïti, une sélection de 152 écoles (privées et publiques) de la capitale expérimentait la nouvelle approche pédagogique dans quatre classes du secondaire par école, c'est-à-dire une classe de troisième, une de seconde, une autre première et, enfin, une classe de terminale. Concomitamment, au Burkina Faso, plusieurs sessions de formation selon l'APC avaient déjà eu lieu mais la nouvelle approche n'était pas encore réellement en application.

A la lumière des données recueillies lors de nos observations de classe et de nos entretiens avec les enseignants, nous avons été éclairée quant à la nature des liens existant entre les pratiques de classe, les curriculums et les textes officiels sur l'APC. En effet, nous avons cherché les différentes stratégies d'adaptation de l'APC selon les pays et leurs effets sur l'enseignement. Aussi, nous avons tâché de comprendre en quoi les réformes par APC mises en avant dans de nombreux pays, spécialement dans les PED, favoriseraient l'apprentissage et la réussite des apprenants ; et comment l'APC pourrait répondre aux besoins et aux attentes des sociétés en question. À partir d'une analyse qualitative des données recueillies nous avons relevé que les enseignants étaient favorables à la réforme par l'APC, estimant que cette dernière pourrait être une alternative à un système traditionnel « longtemps dépassé », tout en favorisant l'autonomie des apprenants en les rendant davantage conscients des apprentissages, en les impliquant davantage dans la construction de leurs propres savoirs. Cependant, ces enseignants sont conscients de certains obstacles qui empêchent la mise en œuvre véritable de l'APC.

1.2 Les questionnements de la recherche

Le projet de réformer les curriculums selon l'APC en Haïti n'était pas perçu sans enthousiasme, à en témoigner nos collègues de première génération d'APC⁶ : « Cette nouvelle méthode nous apporte ce que nous avons longtemps recherché »⁷. L'on trouve le même cas de figure dans bon nombre de pays d'Afrique (Bernard et *al* 2007)⁸. Cet enthousiasme, cette volonté de réformer les curriculums, peuvent s'expliquer de plusieurs manières :

Premièrement, l'APC est présentée comme la solution juste aux problèmes auxquels font face les systèmes éducatifs des pays ciblés. Dans une analyse critique de la mise en place de nouveaux programmes scolaires par APC en Afrique, Bernard et *al.* (2007) écrivent : « l'approche par compétences a rapidement été reçue en Afrique comme le moyen global le plus sûr pour parvenir à ces objectifs assignés aux réformes curriculaires »⁹.

Puisque l'éducation dans ces pays est jugée fortement inadéquate face aux exigences du monde actuel, toute offre pouvant l'aider à réduire les écarts est, de toute évidence, la bienvenue. Les organismes internationaux de financement recommandent les changements à apporter aux systèmes. Mais il revient aux dirigeants nationaux de mobiliser les moyens, les ressources humaines pour adapter et mettre en œuvre les recommandations. Or, comme c'est souvent le cas dans ces pays, l'État comme les institutions ne sont pas les plus forts. Alors, comment s'y prendre ? Par où faudrait-il commencer ? Combien de temps faudrait-il pour la mise en place des réformes ? En sachant, par ailleurs, que le temps imparti par les organismes de financement

⁶ La première génération d'APC en Haïti est la première catégorie d'enseignants, chevronnés ou non, qui ont été sélectionnés pour l'expérimentation de celle-ci en Haïti en 2007 après avoir suivi une formation. À noter que ces enseignants/postulants, comme nous les avons nommés dans notre recherche en master, étaient, en quelque sorte, obligés de manifester de l'intérêt pour l'APC lors du concours qui déterminait leur sélection à participer à l'expérimentation (Corpus de 2007).

⁷ Tiré du corpus qui a servi à notre mémoire en 2011, corpus 2007/copie 24 (C07/C24).

⁸ Voir : Bernard, J-M., Nkengne Nkengne, A.P., Robert, F. (2007) ; Jean-Marc Bernard (2007 ; 2010).

⁹ Bernard, Nkengne Nkengne, Robert, 2007, *op. cit.*, p. 3.

international à la mise en œuvre des recommandations n'est pas sans limite¹⁰. Nous avons participé aux toutes premières séries de formation des formateurs au cours desquelles l'empressement était assez discret. Les référentiels s'écrivaient en même temps que la formation était dispensée, l'expérimentation dans les écoles était menée conjointement à toutes les démarches institutionnelles y afférentes. Comment donc être efficace tout en étant contraint ? D'où la tentation d'adopter des solutions pédagogiques toutes prêtes issues des pays référents. Quels risques pour des systèmes éducatifs dont la construction serait encore en gestation ? Car, avant les réformes entreprises selon l'APC, d'autres, dans le cas d'Haïti par exemple, ont été initiées sans avoir eu la possibilité d'être réellement appliquées. Ainsi, en est-il de la réforme Bernard de 1979 sur laquelle nous reviendrons à la fin de la première qui suit. Si cette dernière avait été appliquée convenablement, c'est-à-dire introduisant l'APC, elle s'inscrirait tel le continuum qui renforcerait quelque chose déjà existant. Mais, ces systèmes sont comme des terrains semi-arides dans lesquels doit germer cette nouvelle semence qu'est l'APC. Alors, les fruits de cette dernière ne pourront être que le résultat d'efforts innombrables. Et, comme on aime le dire en Haïti, « l'espoir fait vivre ! » qui se traduit clairement dans divers documents relatifs aux réformes éducatives actuelles. Dès lors, nous pouvons citer un rapport adressé au Président de la République d'Haïti par un groupe de travail sur l'éducation et la formation (GTEF)¹¹ recommandant certaines pistes à l'État, notamment pour une prise en compte sérieuse de la réforme de l'éducation et l'adoption « d'un nouveau socle commun de connaissances et de compétences, basé, entre autres, sur la culture scientifique et technologique et la maîtrise des outils de l'information et de la communication, la maîtrise des règles qui renforcent le sens civique, la culture de la paix et le respect de l'environnement, la capacité d'apprendre par soi-même et l'aptitude à l'autonomie et à la résolution de problèmes ». Ainsi écrivent-ils : « Même si les perspectives peuvent paraître moins visibles, en raison notamment des ressources limitées même pour l'accès aux matériels de base traditionnels, le 'saut technologique'

¹⁰ L'établissement privé responsable d'expérimenter l'APC en Haïti en 2007 (l'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation : IHFOSED) avait trois ans pour tout organiser : diagnostic, matériels, formations, sensibilisation, expérimentation, etc.

¹¹ Groupe de travail sur l'éducation et la formation. Pour un Pacte national pour l'éducation en Haïti, L'éducation par-dessus tout, Rapport au Président de la République, janvier 2011, p. XX, Port-au-Prince.

doit être tenté, toutes les fois que c'est possible, avec l'esprit de parier sur le sens de la découverte des jeunes et des enfants »¹².

Deuxièmement, outre l'espoir et l'optimisme qu'apporte l'APC à ces systèmes assoiffés de qualité, ce vaste chantier, comme nous le nommons, régénère des emplois. Par exemple, l'introduction de nouvelles matières dans les curriculums comme l'histoire de l'art, la musique, l'éducation physique et sportive, l'économie (dans le cas d'Haïti), a permis de recruter de jeunes enseignants et enseignantes. De même, pour assurer l'inspection, l'expertise et la formation de ces derniers, pour la création des matériels didactiques et pédagogiques, de nouveaux postes ont été créés dans le cas des deux pays en question.

Toutefois, il est important de mentionner que l'APC s'est aujourd'hui imposée dans la quasi-totalité des systèmes éducatifs. Même si un pays s'était montré réticent face aux réformes des curriculums, il finirait tout de même, à un moment ou à un autre, par céder. Car, comme l'a dit Boutin (2004) : « Ses protagonistes sont présents sur tous les fronts et reçoivent un large appui des pouvoirs publics dans de nombreux cas »¹³. Cet auteur voit dans ce mouvement une volonté d'instaurer une uniformisation des approches pédagogiques et une incitation à l'adhésion de tous à un modèle unique pour des raisons économiques : « La compétition est plus que jamais à l'ordre du jour ! C'est là une évidence, les systèmes scolaires se trouvent aujourd'hui à un tournant : il leur faut, comme on dit, 'négocier la courbe' »¹⁴. Nous pouvons ajouter, concernant ce que Boutin appelle les « protagonistes de l'APC », que ce sont aussi ceux-là qui possèdent les moyens et qui recommandent ces réformes en les finançant. Or, leurs recommandations ne peuvent pas être applicables immédiatement dans les contextes concernés. Les pays, surtout ceux de cette étude, doivent déployer des efforts considérables pour contextualiser celles-ci. Or, comme nous l'avions mentionné plus haut, le temps imparti à cette entreprise est souvent trop limité et les moyens économiques et humains disponibles insuffisants. Ainsi, parmi les contraintes majeures que rencontrent les pays concernés dans l'implantation de la réforme, se trouvent celles liées à sa coordination et à son pilotage. En effet, les rôles des acteurs ne sont pas toujours clairement définis. Les enseignants ont raconté avoir eu affaire, lors des

¹² *Ibid.*, p. 181.

¹³ Boutin, G., 2004, pp. 25-41.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 24-41.

séminaires de formation, tantôt à des Belges, tantôt à des Canadiens, tantôt à des responsables locaux. Et les discours tenus par les uns ou les autres sont souvent différents. Ce qui crée une certaine confusion d'un point de vue théorique et au prisme de l'orientation de leur travail.

En outre, certaines difficultés tiennent à la pénurie d'enseignants ou encore de personnels d'encadrement qualifiés. En Haïti et au Burkina Faso tout était à faire dans le cadre de cette réforme, les systèmes manquaient de tout. Une série de formations était d'abord destinée à un groupe d'enseignants qui devaient, par la suite, former leurs collègues. Ce qui ne relevait pas d'une entreprise facile, car sur les lieux de formation ceux-ci profitaient de leur rencontre avec les officiels ou les responsables des formations pour faire passer leurs revendications concernant divers problèmes existants. Mais, surtout, la durée des formations était souvent jugée trop courte, ne permettant pas l'autonomisation des bénéficiaires.

D'autres difficultés dans la mise en place de l'APC sont liées, par ailleurs, à l'insuffisance des ressources matérielles et pédagogiques. Dans la précipitation, les responsables n'ont pas pu avancer les ressources nécessaires à la disposition des écoles. Les enseignants se sentent souvent dépourvus.

Évidemment, la liste des difficultés que nous venons d'énumérer ici n'est pas exhaustive. Nous avons pu faire l'état de ces problèmes de façon détaillée au chapitre 5 grâce au vécu des enseignants concernés. Toutes ces complications rencontrées dans la mise en place de la réforme relèvent de ce qu'on appelle la planification de l'éducation. Selon Coombs (1970)¹⁵ :

La planification de l'éducation, au sens large, est l'application d'une analyse systématique et rationnelle au processus de développement de l'éducation ; son but est de mettre l'éducation à même de satisfaire de manière plus efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants et de la société.

¹⁵ Coombs, 1970, p.14. Voir aussi Masengesho Kamuzinzi, Jean-Marie de Ketele et Michel Bonami, « Les visées de l'action de planification en éducation », Revue française de pédagogie, 167 | 2009, 85-100.

Pour revenir aux propos de Boutin (2004) concernant sa critique de la philosophie de rentabilité prônée par l'APC, nous verrons que celle-ci n'est pas gardée secrète. Dans la mesure où l'on retrouve ces idées clairement définies dans les documents officiels et à travers diverses expressions comme : « main-d'œuvre qualifiée », « opérationnel sur le marché du travail », « développement économique », « formation professionnelle », « éradiquer la pauvreté » « standard international », etc. La citation suivante, issue d'un compte-rendu de réunion, intègre bien cette philosophie :

L'approche par compétences est une approche qui demande une véritable révolution dans la pratique pédagogique : les programmes sont élaborés selon les standards de l'industrie et un formateur qui ne doit plus enseigner ce qu'il sait, mais faire apprendre à l'étudiant ce que ce dernier doit maîtriser en fonction de la réalité du marché du travail et de la pratique des métiers. Grâce à cette approche, impliquant directement les entreprises (en les interrogeant sur leurs besoins en compétences, formations et besoins en ressources humaines), la réforme du Centre Canado Technique permet à ses étudiants d'effectuer correctement et de manière performante les tâches et activités inhérentes à leur métier au niveau du seuil d'entrée sur le marché du travail¹⁶.

Ces pays qui ont adopté l'APC pour réformer leur système éducatif, assimilent l'idée qu'il existe une inadéquation entre la formation que dispense l'école et les réalités du marché du travail. Etant donné la réalité de l'emploi dans ces pays, nous nous demandons de quel marché du travail il est question ? Le marché local ou international ? L'APC est adoptée, avant tout, pour apporter une solution en matière de main-d'œuvre qualifiée dans les deux contextes en question ici, mais alors une interrogation s'impose : est-ce vraiment cela le véritable fond des problèmes de ces pays ? Qu'en est-il de l'offre et des perspectives d'emploi des jeunes diplômés ? Car, selon l'annuaire statistique du marché de l'emploi du Burkina Faso, 45% des demandeurs d'emploi ont un niveau secondaire et 20% un diplôme supérieur¹⁷. La demande est forte, disent-ils, sans toutefois qu'il y ait suffisamment d'offre. Les entreprises ne prennent, en moyenne, annuellement, que 10 personnes titulaire au minimum d'un Bac +2 en CDI (contrat à durée indéterminée)¹⁸. Paradoxalement, plus des trois quarts de la population active

¹⁶ Compte rendu de réunion du centre Canado technique à Port-au-Prince, 30 janvier 2014. Ce compte rendu est disponible en ligne sur : <http://www.wellcomhaiti.com/communiqués/CPCANADO30janvFINAL27janv.pdf>

¹⁷ Annuaire statistique du marché de l'emploi : document d'analyse ; édition 2011 de l'ONEF.

¹⁸ Source lefaso.net : <http://lefaso.net/spip.php?article50014>

haïtienne sont des travailleurs à compte propre. C'est-à-dire que près de 95% des entreprises haïtiennes relèvent du secteur informel¹⁹.

De même, dans un document ministériel haïtien²⁰, il est clairement dit que le problème du chômage se posait avec la même ampleur chez les personnes du niveau supérieur et universitaire et que la majorité des finissants se trouvent en situation de non-emploi et ce, pendant plusieurs années. En outre, aucun mécanisme d'échange n'existe facilitant le dialogue entre les établissements d'enseignement et le milieu des affaires. Donc, nous sommes ici face à une contradiction entre les bases sur lesquelles sont entreprises les réformes et les réalités du terrain. En fait, l'un des vrais problèmes du développement dans ces pays, tient à l'absence de politique économique claire. Au moment où ces réformes se mettent en place, les entreprises ne sont pas assez nombreuses à accueillir les jeunes diplômés. D'où des taux de chômage élevés et les problèmes de sous-emploi. Quand un réel besoin de main-d'œuvre se fait sentir dans une société, alors plus de la moitié de la population vit sous le seuil d'extrême pauvreté. Les entreprises vont, de fait, chercher de la main-d'œuvre.

Au vu de ces éléments, il semble que les responsables locaux de planification de l'éducation ne doivent pas se leurrer et croire à l'idée selon laquelle les réformes par APC peuvent résoudre tous les problèmes de leur pays. Ces réformes ont surtout besoin d'un sérieux travail de contextualisation pour les rendre applicables dans les pays concernés revenant aux acteurs locaux car ce sont les mieux placés pour connaître les particularités de leur société et ses réels besoins.

Car, selon Hans N. Weiler (1980), directeur de l'Institut international de planification de l'éducation d'alors, il est largement prouvé que l'effort international pour accroître la participation dans le domaine éducatif, la prétendue expansion quantitative, a davantage contribué à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, bon marché et exploitable, pour les investisseurs étrangers et leurs partisans locaux, qu'à l'amélioration de la répartition des chances et des revenus²¹.

¹⁹ Source Haïti référence : <http://haiti-reference.com/pages/plan/economie-et-finances/chiffres-faits/>

²⁰ Groupe de travail sur l'éducation et la formation, *op.cit.*, p.154.

²¹ Hans, N. Weiler, 1980. p.23 ; Hans, N. Weiler est un chercheur américain de l'éducation et en science politique. Voir par exemple une série d'articles sur la problématique des échanges économiques entre

Toutefois, il semble indéniable que la disponibilité d'une main-d'œuvre qualifiée est un atout indéniable pour un pays qui cherche à établir de solides bases productives et une capacité à participer à la compétition internationale dans la production et la vente de biens et de services (GTEF)²², mais alors il convient que cette quête soit menée de façon consciente et responsable par les politiques publiques. De telle sorte que les enfants, les jeunes et les adultes, soient intégrés à un ensemble cohérent et structuré.

Finalement, dans cette thèse, l'APC est abordée selon deux aspects distincts : l'un politique, l'autre pratique. L'aspect politique analyse l'impact et l'influence des institutions internationales sur l'éducation dans les PED ainsi que la gestion des choix et la cohérence des objectifs par les politiques locales. En d'autres termes, cette phase de l'analyse dresse l'état des recommandations internationales en matière d'éducation et la réappropriation de celles-ci dans la redéfinition des curriculums propres et spécifiques aux deux pays en question. Pour cette étape de l'étude, nous avons eu recours aux textes politiques et officiels que sont les rapports d'experts, curriculums, circulaires et rapports de réunion.

Pour l'aspect pratique, l'analyse porte sur la réelle mise en œuvre de l'APC dans les classes et sur les représentations des enseignants concernés. Cet aspect de la question, c'est-à-dire que, ici, l'organisation des formations pour les enseignants et enseignantes, la mise en œuvre de l'APC dans les classes, le discours des enseignants, nous ont particulièrement interpellée. Car nous avons nous-mêmes été chargée de formation pilote (formatrice et enseignante dans des écoles pilotes)²³ pour l'implantation de l'APC en Haïti. Mais, le fait d'avoir travaillé à l'initiation du projet, d'avoir observé et écouté des enseignants des années plus tard et durant plusieurs mois, notre curiosité en a été

l'Afrique, la Caraïbe et l'Union européenne : Yves-Thomas LUNDY « Les Accords de partenariat économique (APE) : quel choix pour Haïti ? », paru dans le nouveliste le 4 juin 2009 ; Frédéric Thomas « Europe-Haïti : limites et contradictions de la coopération européenne » 2015, consultable en ligne sur : <http://www.cetri.be/Europe-Haiti-limites-et> ; Jacques Berthelot « Accords de libre-échange tous azimuts : le baiser de la mort de l'Europe à l'Afrique », paru dans le monde diplomatique, septembre 2014, pp.12-13 ; Francis Wurtz « Libéralisation des échanges, contradictions des politiques communautaires, grand marché européen : un risque d'effondrement du continent africain », paru dans le monde diplomatique, décembre 1989.

²² Groupe de travail sur l'éducation et de la formation, *op.cit.*, p.182.

²³Lycée Toussaint Louverture et Collège Bird 2007-2008, à Port-au-Prince, Haïti.

stimulée et nos questionnements se sont multipliés : comment l'intervention de l'APC dans l'enseignement en Haïti et au Burkina Faso peut-elle être une réponse efficace aux problèmes essentiels de leurs systèmes d'enseignement ? À quels risques ces pays s'exposent-ils en réformant leur système éducatif selon l'APC ? Pouvaient-ils refuser de se réformer ? Comment les enseignants s'y prennent-ils ? Qu'est-ce qui différencie les classes d'APC des autres, dites traditionnelles ? Puisque l'APC est toujours en « voie de développement » dans les pays spécifiques qui concernent notre recherche, de véritables études n'ont pas encore été réalisées. Il n'existe jusque-là que quelques documents publics ou officiels qui font ressortir, entre les lignes, les difficultés rencontrées dans la mise en place de ces réformes²⁴. Notre recherche propose donc une évaluation de ces deux réformes, en cherchant notamment les indices possibles d'un certain changement, d'une éventuelle amélioration dans les pratiques d'enseignement/apprentissage qui seraient en lien avec les réformes par l'APC. Ainsi, nous venons de poser autant d'interrogations dont les réponses devraient pouvoir aider à éclairer ce phénomène en pleine gestation qui est : les réformes des curriculums selon l'APC en Haïti et au Burkina Faso.

1.3 La méthodologie de la recherche

Pour conduire cette réflexion, nous avons analysé les réformes par l'APC dans l'enseignement au vu du contexte des deux pays précités, en nous basant sur deux entrées différentes. La première concerne deux types de documents publics et officiels spécifiques à l'APC dont un ensemble la positionne tel un projet dans un contexte global de réforme éducative. Nous voulons parler des documents des institutions

²⁴ Des documents sur les réformes par l'APC en Afrique francophone : Conférence des ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN). 2014 : « Éducation inclusive et de qualité pour tous en Francophonie : défis, priorités et perspectives pour l'après 2015 » ; Conférence des ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage (CONFEMEN) 2013. La qualité de l'éducation est un enjeu pour tous. Constats et perspectives. Document de réflexion et d'orientation. Un document officiel sur l'expérimentation de l'APC au Burkina Faso comme celui du ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique, 2009. Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique. Un autre du même genre dans le cas d'Haïti : ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle : vers la refondation du système éducatif haïtien. Plan opérationnel 2010-2015. Des recommandations du groupe de travail sur l'éducation et la formation, juin 2011.

internationales comme l'UNESCO, la Banque mondiale sur les réformes éducatives intégrant le cadre du projet de d'éducation pour tous (EPT) ; ainsi que les curriculums des pays concernés présentant les grands principes des réformes et les résultats escomptés au niveau local. La seconde est une entrée par le corpus. Elle est spécifique aux analyses des pratiques de classe et aux représentations des enseignants de cette approche. Cette phase a pour but l'analyse des stratégies mises en œuvre dans les classes, des difficultés rencontrées et des souhaits exprimés par les enseignants dans les deux pays en question.

Outre les entretiens, les observations de classe, les documents publics et officiels ayant alimenté et nourri notre réflexion, les textes théoriques des chercheurs et chercheuses qui se sont intéressés à l'APC dans l'enseignement et à la formation constituent le principal cadre théorique de la recherche. La littérature disponible sur l'APC permet ainsi de retracer l'évolution historique de celle-ci : ses origines, ses caractéristiques, ses différentes inclinaisons selon les contextes et sa complexité. Nous citons par exemple des chercheurs qui participent à la théorisation de l'approche, à sa description et à son cadre d'application comme Roegiers 2004, 2010, Roegiers et Ketele 2001, Beacco 2007, 2011, Beckers 2012, Jonnaert 2004, 2009, Rey 2005. Et, par ailleurs, les travaux de celles et ceux qui se sont montrés sceptiques et critiques à l'égard de cette approche : Boutin et Julien 2000, Boutin 2004, Crahay 2006, Hirtt 2009, Bronckart 2009. Ces derniers contribuant à relativiser le positionnement épistémologique des recherches existant dans le domaine. C'est-à-dire que leurs recherches questionnent la cohérence scientifique de ces réformes et prédisent leur incidence sur l'avenir. Ainsi, l'APC est-elle considérée comme une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel, qui risque d'être utilisée uniquement pour « développer les compétences attendues par une société de rendement et de performance » où l'acte d'éduquer ne se résumerait qu'à une accumulation de techniques²⁵. En d'autres termes, les critiques de l'APC y voient l'inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs, d'une formation plus ouverte, critique, humaniste et citoyenne (Chauvigné et Coulet, 2010). Aussi, des recherches en réformes éducatives comme celles de Depover et Noël 2005, Draelants, 2009 ont constitué des ressources importantes dans la conduite de notre recherche. Elles

²⁵ Boutin, G. 2004, p.27.

aident, entre autres, à réfléchir à la place des ONG dans le processus de globalisation et de standardisation de l'éducation et aux enjeux de ces nouvelles postures éducatives dans les PED particulièrement.

1.4 La justification de la recherche

L'étude que nous proposons sous le thème de « l'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels pour Haïti et le Burkina Faso ? », se situe aussi bien dans le champ de la didactique des langues que dans celui des systèmes et des pratiques d'enseignement/apprentissage. Elle provient de deux sources contiguës. La première est l'expérience acquise dans la formation continue des enseignants du secondaire en Haïti. En effet, lors du lancement de l'expérimentation de la réforme par APC en Haïti en 2007, nous étions alors étudiante à l'École supérieure. Suite à un appel d'offre lancé par l'IHFOSED²⁶, nous avons postulé pour faire partie de l'expérimentation de l'APC au niveau de la première année du secondaire (3^e pour le système traditionnel), pour l'enseignement du français et de l'histoire de l'art. Il s'agissait là d'une opportunité pour intégrer la profession d'enseignant. Nous avons donc participé à deux journées de formation qui avaient débouché sur un concours. Certains postulants et postulantes ont été retenus, d'autres non. Cette formation consistait à initier les participants et participantes à la théorie de l'APC en les sensibilisant à cette démarche comme étant « la mieux adaptée à l'appropriation, au traitement et à l'utilisation des savoirs ». Après notre sélection, nous avons été appelée, dans les semaines suivant le concours, pour faire partie des formateurs et formatrices pilotes pour former d'autres enseignants à l'APC. C'est ainsi que nous portons deux casquettes dans ce projet : nous intervenons auprès d'enseignants tout en étant enseignante en classe d'expérimentation dans le secondaire. La seconde source qui a inspiré cette thèse relève de nos travaux conduits dans le cadre de la préparation de notre master de recherche à l'Université de la Sorbonne Nouvelle sur des phénomènes « de cohésion et de cohérence dans les productions écrites d'enseignants d'informatique en contexte haïtien (2011) ». Il s'agissait d'analyser des productions écrites d'enseignants/postulants d'informatique selon l'APC en Haïti 2007. Par le biais de ces productions écrites, ils décrivaient leurs connaissances théoriques de l'APC suite au

²⁶ Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation : IHFOSED, *op.cit.*

séminaire de formation prévu à cet effet : « D'après ce que je viens d'apprendre à ce sujet, je pense que l'utilisation de cette démarche dans l'enseignement va être plus pratique » (C07²⁷). Toutes et tous exprimaient leurs appréciations ou leurs doutes : « L'approche par compétence demeure une méthode d'apprentissage assez intéressante qui pourrait [s']appliquer dans le milieu scolaire haïtien à condition de tenir compte de toutes les infrastructures socio-économico-culturelles qu'exige cette approche ». Et ils prévoient des stratégies d'applications dans les classes : « On va utiliser des techniques d'enseignement directe[s] et indirecte[s]. On va faire des évaluations formative[s] et sommative[s]. On va les faciliter à faire leur devoir qui a un rapport avec le cours et aussi les autres cours ». Quelques exemples de ce corpus interviennent dans la présente recherche. Cela nous permet, dans une certaine mesure, de « faire un clin d'œil » à la formation initiale des enseignants qui avaient participé à l'introduction de l'expérimentation de l'APC en Haïti, aux discours de ceux et celles qui la pratiqueraient trois ans plus tard. C'est ainsi une source d'enrichissement pour notre travail.

En effet, l'ambition de l'étude que nous menons est d'essayer de mettre en évidence les stratégies mises en place par les deux pays concernés pour réformer leur système éducatif selon le nouveau courant méthodologique et didactique que représente l'APC. Ainsi, grâce à nos recherches de terrain en Haïti et au Burkina Faso, nous sommes parvenue à accéder à des données et archives inédites, des documents de travail en cours, des documents pédagogiques utilisés dans les classes, à rencontrer divers acteurs et actrices de terrain concernés par la réforme. Aussi, cette thèse tente-t-elle de faire dialoguer deux communautés (l'une en Afrique, l'autre dans les Caraïbes) autour d'un phénomène commun qui est l'avènement de l'APC dans l'éducation et l'enseignement. Lors des échanges avec les enseignants et enseignantes, les directeurs et directrices d'écoles, les concepteurs et conceptrices de curriculums, de matériels didactiques, des inspecteurs et inspectrices de l'Education nationale, les discussions dépassaient toujours le cadre de nos questionnaires. Les Burkinabè en profitaient pour s'informer de ce qui se passait en Haïti et les Haïtiens en faisaient autant de leur côté. Nous relevions alors un sentiment de solidarité, de non-isolement et parfois même un certain réconfort. Tous ces enrichissements complémentaires contribuent à la pertinence de la thèse.

²⁷ Extrait du corpus de 2007= productions écrites d'enseignants (désormais : C07).

1.5 Le choix d'Haïti et du Burkina Faso

Nous nous sommes intéressée aux systèmes d'enseignement burkinabè et haïtien pour diverses raisons. Les deux pays présentent des similitudes à divers points de vue : du point de vue socio-historique par rapport au passé colonial, à l'héritage de la langue/culture française et au modèle d'enseignement français du 19^e siècle. Du point de vue socio-économique, les deux pays sont classés dans la catégorie des plus pauvres du monde. L'éducation est précaire dans les deux pays et n'est pas garantie par l'Etat. Ce qui explique le taux élevé d'analphabétisme des populations, près de 80%. Les deux pays sont entrés dans l'APC en 2007 dans des conditions similaires. Les autres points de vue qui expliquent notre choix sont à la fois sentimentaux et stratégiques. Nous avons expliqué ce choix en détail au chapitre 3.

1.6 La composition de la thèse

Cette thèse comprend trois parties, chacune d'elles correspondant aux différents axes cités ci-dessus. Dans la première, nous avons traité les fondements théoriques et méthodologiques sur lesquels nous nous sommes appuyée. Nous avons présenté le contexte de l'étude tout en précisant l'importance que nous accordions à sa validation. Les chapitres 1 à 3 constituent cette partie.

Dans la seconde partie du travail, nous avons mis l'accent sur les politiques et réformes éducatives dans les PED en nous attardant sur les influences des politiques internationales sur l'éducation en accordant une attention particulière aux deux systèmes éducatifs que nous analysons ici. Nous y avons aussi décrit brièvement les systèmes d'éducatifs de chacun des deux pays ainsi que les défis et enjeux majeurs auxquels ils sont confrontés. Cette deuxième partie contient les chapitres 4 et 5.

La troisième partie de la recherche est consacrée à l'analyse du corpus composé d'observations de classe et d'entretiens d'enseignants. Nous y établissons des rapports entre les aspects prescrits du curriculum et leurs implantations effectives au niveau des pratiques de classe. Les chapitres 5 à 7 constituent la dernière partie de la thèse.

Première partie

Le cadre théorique et conceptuel de la recherche

Introduction de la première partie

Depuis environ une dizaine d'années, l'APC prend de plus en plus d'ampleur dans les systèmes d'enseignement francophones. De nos jours, elle est l'outil de planification des politiques d'enseignement qui veut mettre en adéquation la formation et l'emploi. L'adoption de l'APC devrait permettre de trouver des solutions aux inadéquations observées dans l'enseignement. Car, selon la philosophie actuelle, il est nécessaire de concevoir des systèmes qui aident plus efficacement les jeunes à mettre en valeur leur potentiel dans le travail et à occuper la place qui est la leur dans la société en tant que citoyens responsables et démocrates²⁸.

Ainsi, bon nombre de pays espèrent trouver dans l'APC des réponses à leurs interrogations concernant les modèles d'enseignement qui pourraient mieux s'adapter aux réels besoins de leur société. Ils intègrent cette idée selon laquelle les modèles de l'APC permettront une meilleure ouverture sur l'extérieur tout en facilitant les échanges économiques, culturels et l'autonomisation de l'individu. En effet, la finalité de ces réformes ainsi qu'il est possible de le lire dans les documents d'orientation, est donc d'élever le niveau de connaissances et de compétences de la population active et, plus particulièrement, des jeunes, pour favoriser leur insertion dans les emplois d'aujourd'hui et les métiers porteurs de demain afin de stimuler la croissance économique et réduire la pauvreté (MESSRS, 2009)²⁹.

C'est dans ce contexte qu'a débuté, en 2007, une série d'expérimentations de l'APC dans l'enseignement dans divers pays dont Haïti et le Burkina Faso. Cherchant à pallier les échecs scolaires, l'exclusion et l'abandon des élèves mais surtout à résoudre le problème d'inadéquation entre la formation et l'emploi – tel que mentionné dans les documents officiels –, ces derniers ont adopté l'APC qui vise à mettre en place un système éducatif plus adapté, plus cohérent et plus fonctionnel, accessible à toutes les couches de la société, tout en formant l'apprenant à devenir un homme ou une femme,

²⁸ Unesco, 2005, p. 9.

²⁹ Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique 2010-2025, décembre 2009, Burkina Faso.

un citoyen ou une citoyenne capable de se prendre en charge et de contribuer au développement socio-économique et culturel de son pays (MESSRS, 2008)³⁰.

Les deux ministères de l'Éducation nationale ont opté pour une rupture avec les méthodologies d'enseignement traditionnelles. Estimant que les dernières réformes entreprises n'avaient toujours pas permis d'aboutir aux résultats escomptés (la réforme Bernard en 1979³¹ et le Plan national d'éducation et de formation (PNEF) en 1997³² dans le cas d'Haïti ; la réforme de 1979³³ pour le Burkina Faso), ils sont passés aujourd'hui à l'APC. Cette démarche est engagée dans une visée actionnelle clairement définie dans les documents officiels :

De nos jours les enseignements théoriques dispensés au niveau du secondaire servent le plus souvent à préparer les jeunes aux études supérieures, laissant au bord de la route ceux qui échouent ou qui ne trouvent pas de place dans l'enseignement supérieur. Le nouveau secondaire (NS) (ainsi est nommée la réforme par APC en Haïti) diversifie la nature des enseignements et se préoccupe davantage de la préparation à la vie active [...] La formation de techniciens dans le nouveau secondaire est particulièrement importante pour notre pays³⁴.

En effet, cette perspective s'inscrit dans la matérialisation des recommandations de l'UNESCO sur l'éducation pour tous, qui met l'accent sur « l'égalité des chances, l'accès à l'école pour tous, la résolution des problèmes de planification et de gestion du système d'enseignement et surtout la cohérence entre la formation et l'emploi aux fins

³⁰ Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique, cabinet du ministre délégué chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, juillet 2008, Burkina Faso.

³¹ La Réforme Bernard (1980), procédait à la refonte des programmes et des contenus d'enseignement, changeait les méthodes et les structures du système d'enseignement en y introduisant le créole comme langue de scolarisation/d'enseignement et comme langue enseignée en lien avec le français.

³² Le diagnostic du système éducatif haïtien de 1995 a permis aux autorités de déceler plusieurs problèmes affectant le système comme l'inégalité des chances, d'accès à l'école, la faiblesse en matière de planification et de gestion du secteur mais aussi l'inadéquation entre formation et emploi. Ce diagnostic a permis l'élaboration d'un Plan national d'éducation et de formation qui n'a pas donné les résultats escomptés. Accessible sur : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/haïti.pdf>

³³ Cette réforme s'intitulant « Développement communautaire rural » avait pour objectif la démocratisation du savoir, la liaison éducation/production, la revalorisation du patrimoine culturel en introduisant les langues nationales comme langues d'enseignement.

³⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), document d'orientation pour la rénovation du secondaire, Haïti, 2006, p. 8.

de résorber la précarité et le chômage des jeunes sortants du système éducatif haïtien »³⁵.

Ces textes se font échos comme s'ils avaient été produits d'une seule et même voix. Ceci s'explique du fait que les réformes par l'APC dans les systèmes d'enseignement des deux pays concernés ici proviennent de sources communes, si bien que les objectifs éducatifs se ressemblent beaucoup. Des spécialistes de la question parlent de « processus de globalisation scolaire » qui se définit comme « un double mouvement d'exportation et d'internationalisation d'une forme scolaire des pays du Nord vers ceux du Sud » (Akkari et Payet, 2010, p.8). Le transfert des modèles de réformes éducatives des PD par les organisations internationales et non gouvernementales qui décident des bonnes pratiques à adopter dans les PED, se fait tant au niveau des politiques que des structures et des contenus de l'éducation. Ces réformes par l'APC sont donc prescrites par des PD qui ont, eux, déjà des pratiques relativement longues en matière de planification de l'éducation et des moyens adéquats pour mettre en place des réformes abouties. Du fait que les contextes socio-éducatif, économique, culturel et historique des PD soient différents de ceux des PED, l'adaptation des « recommandations » s'avère une entreprise complexe. Ainsi, cette adaptation confuse se manifeste-t-elle au niveau de la formation des enseignants et spécialistes d'orientation, mais aussi des dispositifs d'information des parents d'élèves, de préparation de matériels didactiques, de mise en place des infrastructures adéquates, etc.

D'autant que, du fait de son caractère éclectique et de son ambition de transversalité, l'APC exige que l'enseignant possède une bonne maîtrise, non seulement de la discipline enseignée, mais détienne également des connaissances dans d'autres disciplines, maîtrisant en outre différentes manières d'enseigner, tout en étant capable de définir en détail les besoins de ses apprenants. Et, surtout, il doit être capable d'adapter son enseignement aux situations particulières de sa classe. Cette approche exige donc des changements d'attitude. En ce sens, les enseignants ont besoin de recevoir une formation appropriée, aussi bien dans leur référentiel théorique que dans leurs implications pratiques (Miled, 2004).

³⁵ MENFP, 2006, *ibid.*

Cette première partie de la thèse consiste à retracer l'évolution du passage d'un paradigme d'enseignement fondé sur la transmission des savoirs académiques à un autre, centré sur l'appropriation de ces savoirs et sur leur insertion dans des problématiques pratiques. Nous avons procédé ainsi par un éclairage théorique du concept de l'APC : sa trajectoire du monde du travail au monde scolaire, les différentes questions posées autour de cette approche et son évolution (chapitre 1), son apparition dans les contextes éducatifs des PED (chapitre 2) et, enfin, nous avons analysé la méthodologie adoptée pour l'ensemble du travail (chapitre 3).

Chapitre premier

Les enjeux conceptuels de l'APC

Introduction

L'APC dans l'enseignement constitue le centre de cette recherche. Elle est considérée à la fois comme une vision fonctionnelle/actionnelle de l'éducation et de l'enseignement/apprentissage où les tâches scolaires sont socialement significatives. Autrement dit, l'APC propose un changement de paradigme aussi bien théorique que pratique dont le principal objectif est de veiller à ce que davantage d'élèves apprennent ce qu'ils sont censés apprendre. Elle doit leur permettre de faire face progressivement à la complexité du monde qui les entoure en mobilisant à bon escient des savoirs et savoir-faire procéduraux pour apprendre tout au long de leur vie, de mener une vie professionnelle et, finalement, d'exercer des responsabilités civiques et sociales (Beckers et al 2011). Elle fait partie du prescrit légal qui pilote les réformes éducatives et le métier d'enseignant d'aujourd'hui.

L'APC trouve ainsi ses applications dans différentes composantes : les curriculums, les manuels scolaires, les systèmes d'évaluation et de la formation d'enseignants et enseignantes. En ce sens, ce courant méthodologique, pédagogique et didactique représente-t-il une rupture de paradigme par rapport à la pédagogie dite par objectifs (PPO) mise en œuvre dans les années 1960 dans le but de répondre à la nécessité d'introduire davantage de rigueur dans les dispositifs de formation³⁶.

Dans ce premier chapitre, nous nous sommes appuyée sur un ensemble de travaux théoriques et de recherches déjà amorcés et discutés dont ceux de Houston 1974 ; Marchese 1994 ; Boutin 2000 ; Dolz et Ollagnier 2000 ; Crahay 2006 ; Scallon 2007 ; Bronckart 2009 ; et Hirtt 2009 par exemple, afin de retracer l'évolution historique de

³⁶ Cf. les travaux de Landsheere, V. et G., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, 5^e éd. Presses Universitaires de France, Paris.

l'APC : ses origines, ses caractéristiques, ses différentes inclinaisons selon les contextes et sa complexité.

1 Un éclairage historique et conceptuel de l'APC

Comme nous venons de le mentionner, l'APC représente le nouveau courant méthodologique et didactique qui s'oppose à la pédagogie par objectifs, appelée aussi approche traditionnelle d'enseignement/apprentissage qui a émergé dans les années 1960 suite à la traduction des travaux de l'américain Benjamin Blum³⁷.

Bloom a, notamment, contribué à faciliter l'élaboration des matériels d'évaluation avec la « taxonomie des objectifs pédagogiques ». Cette taxonomie cognitive repose sur l'idée selon laquelle les opérations cognitives peuvent être réparties en six niveaux de complexité croissante. Le principe même de celle-ci étant que l'élève accède à un niveau donné s'il est capable d'exécuter les opérations correspondant au niveau(x) inférieur(s). Mais l'apport de cet auteur à l'éducation ne se limite pas au cadre de la taxonomie, il s'intéresse aussi à la pensée et à son développement. Le travail considérable qu'il a accompli en collaboration avec Broder (Bloom et Broder, 1958) sur l'étude de la pensée des étudiants a ouvert de nouvelles perspectives pour la compréhension de leur fonctionnement mental. Il fallait axer le processus pédagogique sur la conception de tâches permettant de conduire l'étudiant, lentement mais sûrement, vers la réalisation des objectifs correspondant à son programme d'études.

Cette pédagogie a été remise en question pour s'être trop centrée sur l'enseignement théorique, sur des théories pédagogiques et des contenus disciplinaires définis en termes de comportements observables à atteindre, limitant l'analyse de l'apprentissage à une performance mesurable. C'est contre cette vision mécaniste que va émerger la référence au développement de compétences dans l'enseignement/apprentissage (E/A).

Dans l'un de leur article, Guillemette et Gauthier (2008) ont fait une recension des textes sur l'APC retraçant ainsi l'évolution historique de cette approche. Leur synthèse inscrit celle-ci dans un contexte de mutations sociales et économiques caractérisées par des restructurations de secteurs de production, par un renouvellement fréquent des

³⁷ Cf. Benjamin Bloom (1956, 1958, 1964, 1975, 1985).

métiers et par une évolution des formes et de l'organisation du travail dont les exigences dépassent le morcellement des apprentissages pratiqué dans la PPO. Ils expliquent que le monde des entreprises s'attend à ce que les jeunes diplômés soient déjà compétents pour exercer efficacement leur métier dès la sortie des institutions scolaires ou de formation. C'est en ce sens que l'école et les centres de formation sont de plus en plus critiqués pour n'avoir pas su concrètement former une main-d'œuvre compétente. En effet, ces exigences socio-économiques font passer d'une formation préoccupée par la transmission de connaissances théoriques à une formation consacrée à l'apprentissage de comportements efficaces, d'une formation centrée sur les contenus et les savoirs à une formation axée sur les actions et les habiletés (Dolz et Ollagnier, 2002)³⁸. C'est ainsi que l'émergence de l'APC va être admise comme la réponse à ces différentes exigences, du fait qu'elle se prévaut le dépassement des limites de la PPO en s'intéressant davantage aux réalités et aux besoins des apprenants et du monde. Guillemette et Gauthier (2008) soulignent que certains auteurs comme Cooper et Weber (1974)³⁹ décrivent cette nouveauté comme un passage de la théorie à la réalité, ou encore comme un passage de « connaître » à « faire » (Ewens 1979)⁴⁰.

Effectivement, l'approche émane d'abord des travaux théoriques de chercheurs anglo-saxons au sein desquels le thème de *competency based education*⁴¹ a fait son apparition. Ces recherches qui étaient consacrées à la formation professionnelle et servaient à l'établissement du lien entre les acquis en formation d'adultes et les situations du travail, vont être récupérées progressivement dans le domaine scolaire. Ce courant a d'abord intégré le système scolaire américain en opposition à l'approche centrée sur la personne, dont Maslow et Rogers⁴² furent les précurseurs. Il s'est d'abord imposé aux

³⁸ Dolz, J., Ollagnier, E., 2002, pp. 7-24.

³⁹ Cité par Guillemette et Gauthier (2008), *op.cit.*, p.25.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Voir Houston et Howsam 1972, Schmiedler 1973, Burns et Klingstedt 1973, pour les travaux théoriques relatifs à la « competency based education ». Ces travaux qui ont émergé pour la plupart au début des années 1970, étaient mis en place pour la formation professionnelle. Ces chercheurs ont été référencés par Hirtt (2009).

⁴² Maslow (1959, 1972) et Rogers (1959) sont des psychologues américains s'intéressant à la théorie du développement de la personne. Chez eux, la notion de créativité occupe une place centrale. Elle recoupe toute les facultés de la personne humaine et est étroitement liée à la santé mentale du sujet.

États-Unis, en Australie, au Canada et son influence a vite traversé l'Océan pour atteindre l'Europe. Sur ce continent, le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique sont les premiers à vouloir repenser leurs systèmes d'enseignement selon ce modèle.

2 La double origine de l'APC

L'adoption de l'APC par les institutions scolaires et de formation est, sans doute, une volonté de mieux faire contribuer celles-ci au développement économique et social. Cette réalité rejoint des modalités par lesquelles l'éducation participe au renouvellement perpétuel des conditions d'existence de la société (Durkheim, 1922)⁴³.

L'origine professionnelle de l'APC est l'objet premier d'un débat controversé entre les pro-APC et ses opposants. Pour ces derniers, elle est une approche de l'efficacité, calquée sur le modèle industriel (Boutin 2000 ; 2004 ; Crahay 2006 ; Hirtt 2009 ; Bronckart 2009...). Ils craignent que l'approche ne serve qu'à développer les compétences attendues par une société de rendement et de performance où l'acte d'éduquer ne se résumerait qu'à une accumulation de techniques⁴⁴. En d'autres termes, les critiques de l'APC y voient l'inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs, d'une formation plus ouverte, critique, humaniste et citoyenne (Chauvigné et Coulet, 2010).

Au début du développement des compétences à l'école, la plupart des critiques de cette démarche l'avait perçue comme un retour au béhaviorisme pour la place qu'elle accordait aux comportements spécifiques, aux standards de performance, d'une part, et, d'autre part, à cause de la position centrale qu'occupe la pratique dans l'enseignement/apprentissage (Reynolds et Salters, 1995)⁴⁵. Tandis que pour d'autres, l'APC est loin d'être une approche méthodologique restrictive. Au contraire, elle inclut

⁴³ Émile Durkheim (1858-1917) est considéré comme le précurseur de la sociologie de l'éducation. Il insiste sur la relation étroite unissant les structures politiques et sociales aux pratiques éducatives en vigueur dans une société et aux formes scolaires qui s'y développent. Cf. *Éducation et Sociologie* (1922), *L'Éducation morale* (1925) et *L'Évolution pédagogique en France* (1938), *Les Règles de la méthode sociologique* (1895).

⁴⁴ Boutin, G., 2004, p.27.

⁴⁵ Cité par Guillemette et Gauthier (2009), *op. cit.*, p.25.

à la fois des attitudes, des habiletés de réflexion, des processus cognitifs de résolution de problèmes et autres éléments qui se situent davantage du côté de la dimension cognitive que de celle comportementale (Houston, 1974)⁴⁶. Ce soupçon d'appartenance au courant béhavioriste est moins étendu que celle qui dénonce l'origine industrielle de l'APC, celle qui continue à considérer l'approche comme une aliénation des individus à des finalités utilitaristes.

Aujourd'hui, nous constatons que rien ne freine la logique des compétences. En dépit de la réserve de plus d'un, l'APC poursuit son chemin comme les nouvelles technologies dans le monde. Elle cherche à situer au mieux les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant. L'APC permet ainsi d'expliquer le processus d'appropriation des savoirs dans un contexte stimulant et motivant. En d'autres termes, l'APC cherche à placer l'apprenant au centre des apprentissages, dans lesquels prennent sens ses propres réalités. Cette vision actionnelle et réaliste de l'éducation et de l'E/A est issue des travaux de Piaget dans lesquels il est mentionné que c'est *l'élève qui construit et assume le processus de son apprentissage*. C'est la théorie du constructivisme⁴⁷. Poursuivis par Wallon, Vygotsky ou encore Bruner dans les années 1940, ces derniers ont fait intervenir la dimension sociale dans le processus d'apprentissage. En d'autres termes, le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et à maîtriser les outils, devient aussi essentiel que l'acquisition de connaissances nouvelles. Pour les pro-APC, l'approche participe à renforcer les processus d'apprentissage en s'inscrivant bel et bien dans le courant socioconstructiviste. Cette double origine – du monde du travail et du socioconstructivisme (de la sociologie contemporain) –, trouve son acceptation dans l'idéologie du développement des compétences en assumant la reconnaissance du rôle de l'éducation dans l'évolution économique, sans toutefois renoncer à sa participation à l'émancipation sociale. Cette conception vient ainsi modérer le débat. Au

⁴⁶ Cité par Guillemette et Gauthier (2009), *op. cit.*, p.25.

⁴⁷ Le constructivisme développe l'idée que les connaissances se construisent par l'individu. Celui-ci est donc le protagoniste actif du processus de connaissance et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. L'approche constructiviste, en matière d'apprentissage, débouche sur des pratiques de pédagogie active. Cette théorie considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances, valorisant les activités d'apprentissage en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage.

lieu de rejeter complètement la logique des compétences, certains chercheurs et chercheuses proposent d'intégrer la problématique des compétences à un projet politico-éducatif qui poserait notamment les deux conditions suivantes :

- a) Que les compétences visées soient identifiées et définies par les spécialistes de la formation, dans le cadre d'un système d'enseignement demeurant public, et non sur la base de demandes privées, locales et conjoncturelles.
- b) Que cette définition des compétences, d'une part, ne conduise pas à négliger la nécessaire démarche de transmission des savoirs collectifs de base, d'autre part, et surtout, tende à articuler les capacités d'adaptation à des situations concrètes de travail et les capacités plus générales susceptibles de développer l'autonomie personnelle des apprenants (Bronckart, 2002)⁴⁸.

Ainsi, le développement des compétences à l'école n'aurait-il rien de grave dans la mesure où les valeurs et les objectifs de formation ne se réduisent pas à une logique mercantile (*Ibid.*).

3 La notion de compétence, champs d'application

Les conceptions possibles de la notion de compétence ne manquent pas. La notion peut avoir un sens juridique (compétence d'un tribunal) ou de légitimité ou d'autorité conférés à certaines institutions pour traiter des problèmes spécifiques (Bronckart et Dolz, 2002), comme elle peut renvoyer à une forme d'érudition et à des connaissances attendues dans un domaine particulier d'expertise. Par ailleurs, elle peut être utilisée comme métaphore pour vanter les mérites d'une personne à tout propos (Scallon, 2007). La notion a également émergé dans plusieurs domaines des sciences humaines, comme en linguistique, dans la formation professionnelle et dans l'éducation plus récemment.

Dans son article intitulé « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? », Bronckart (2009) analyse un ensemble de questions liées à *la logique des compétences* : les conditions d'élaboration et de diffusion de la notion de compétence ; la complexité d'une définition de la notion de compétence et les conditions de la pertinence de la notion de compétence en matière d'éducation. Le travail de cet auteur a inspiré la synthèse que nous proposons sur l'évolution de la notion de compétence en linguistique, en formation professionnelle et dans l'éducation.

⁴⁸ Bronckart, J.-P., 2002, pp. 6-10.

3.1 En linguistique

Dans le domaine de la linguistique, l'expression de compétence a été introduite par Chomsky (1955) pour désigner la capacité langagière innée et universelle dont disposeraient tous les êtres humains. Ses travaux ont été, en fait, une réaction au béhaviorisme linguistique, combattant la thèse de l'apprentissage du langage par essais/erreurs, conditionnement, renforcements, etc. D'après Chomsky, il existerait au sein des structures de l'esprit humain, un organe mental dotant chaque sujet d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle. Mais cette capacité dépendrait des performances concrètes mises en œuvre par d'autres organes mentaux (la mémoire notamment) et est conditionnée par diverses limitations comportementales ainsi que par des facteurs d'ordre contextuel. Dans ce cadre, Chomsky a mis en opposition compétence et performance. La première renvoie à une disposition innée qui permet de produire des phrases correctes ou grammaticales dans toute langue, elle n'a cependant qu'un statut théorique ou idéal. Tandis que la seconde se réfère au comportement observable qui n'est qu'un reflet imparfait de la première. C'est par analogie à ce dernier usage que ces deux notions ont pris leur élan (Dolz et Ollagnier 2002).

La notion va prendre une nouvelle dimension, bien plus pragmatique et fonctionnelle, avec Hymes⁴⁹, souligne Bronckart (2009). Hymes soutient que la compétence ne peut se fonder uniquement sur des aspects biologiques et que son développement requiert une démarche d'apprentissage formelle ou informelle, reposant sur une capacité adaptative et contextualisée. Il a alors soutenu que l'enseignement des langues devait viser à développer ces compétences de communication, qui se différencient en compétences narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc. Ainsi, le concept de Chomsky subit-il une véritable distorsion : « La compétence n'est plus innée, elle est

⁴⁹ Cf. Hymes (1973 ; 1984 ; 1991) : l'essentiel de l'argumentation de Hymes en référence à son livre « Vers la compétence linguistique » se développe autour des notions de compétence, performance, créativité, etc. proposées par Chomsky. Cf. pour Chomsky : *Syntactic Structures* (1957) et *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) dans lesquels il distingue compétence et performance en considérant la première comme la capacité innée d'un locuteur idéal à produire à l'infini des énoncés nouveaux jamais entendus auparavant.

une capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage formel et informel »⁵⁰.

La conception des compétences issue de Hymes s'est alors répandue dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle, puis à l'ensemble des disciplines d'enseignement. Mais la notion a aussi émergé, de manière indépendante, dans les milieux du travail et de la formation des adultes. En réalité, son véritable succès tient au fait de son adoption par les milieux éducatifs⁵¹. Il convient donc d'éclairer son acceptation propre aux champs de la formation professionnelle et de l'éducation.

3.2 En formation professionnelle

Depuis environ deux décennies, le terme de compétence est réapparu dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle suite à un mouvement de contestation de la logique des qualifications scolaires. Dans ce contexte, les compétences s'appréhendent d'abord au niveau des performances requises des travailleurs dans le cadre d'une tâche donnée, les propriétés qui assurent l'efficacité dans la réalisation de cette tâche se trouvant ensuite projetées sur les agents en termes de compétences acquises ou à acquérir. Cette approche part du postulat que ces compétences relèvent des savoir-faire plutôt que des savoirs et de processus métacognitifs plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés. En d'autres termes, l'émergence de la logique des compétences s'inscrit dans un contexte socio-économique qui exige une meilleure adaptation des personnes à des situations de travail en profonde mutation. A ce stade, la compétence est considérée comme « un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles par leur entreprise » (Boutin 2004)⁵². Ou encore, de façon plus opérationnelle, la compétence est considérée comme « un rapport du sujet aux situations de travail », comme « ce qui explique la performance observée en décrivant

⁵⁰ Bronckart (2009), *op.cit.*, p.29.

⁵¹ Bronckart (2009), *op.cit.*, p.29.

⁵² *Op.cit.*, p. 26.

l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail » (Samurçay et Pastré 1995), cités par Bronckart (2009)⁵³.

3.3 En éducation

La notion de compétence est au cœur des contextes éducatifs réformés selon l'APC. Bien que de nombreuses recherches soient consacrées à cette notion (Rey et Carette, 2008 ; Ketele, 2008 ; Jonnaert, 2006...), celle-ci n'est toujours pas tout à fait stabilisée du point de vue théorique. Sa polysémie conduit à des définitions diverses selon les contextes (Leplat 2000 ; Le Boterf 2001 ; Scallon 2004). Cette variabilité de définitions existe par ailleurs au sein d'un même domaine ou d'un même pays (Roegiers, 2004). En dépit des efforts des chercheurs pour stabiliser la notion, elle continue à susciter sur et autour d'elle diverses interrogations. Elle provoque ainsi des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver. De ce fait, « elle fait partie de ces notions dont les définitions ne se laissent saisir qu'au travers de l'évolution des courants éducatifs et de recherche qui en font usage et auxquels il faut bien faire référence pour éclaircir les divers sens attribués » (Dolz et Ollagnier, 2000).

Selon Boutin (2004)⁵⁴, le concept de compétence renvoie à deux mouvements d'orientation contraire : l'un partant des propriétés de l'individu vers l'adaptation au milieu, l'autre allant des exigences du milieu aux capacités requises de l'individu. Pour Boutin, ces deux repères peuvent accroître chez certains le risque de confusion.

Dans le premier repère, les compétences sont définies comme une capacité d'action, mais présupposent, en même temps, des connaissances, un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales qui constituent les fondements de la compétence mais non pas la compétence elle-même. Tandis que dans le deuxième, les compétences font allusion à un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances, que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par leur

⁵³ Bonckard (2009), *op.cit.*, p.29.

⁵⁴ Boutin, G., 2004, pp.25-41.

entreprise (Boutin 2004)⁵⁵. Elles sont donc reliées à la performance requise pour occuper efficacement tel ou tel emploi qui est défini en termes de critères appelés « standards de performance ». Toujours selon l'auteur, la confusion subsiste du fait de la tendance qui consiste à faire un rapprochement entre compétences, objectifs et « standards de performances »⁵⁶.

Autant dire que l'« attracteur étrange » ne l'est pas moins depuis Le Boterf (1994)⁵⁷. Les différentes interprétations que l'on peut faire de la notion de compétences ne contribuent pas véritablement à sa clarification. Cependant, le concept émerge de plus en plus dans toutes les sphères des systèmes scolaires.

L'arrivée massive du concept de compétences comme structurant des programmes scolaires actuels est survenue en partie pour répondre à une nouvelle demande sociale, issue des contraintes du monde de l'entreprise (Jonnaert, 2004)⁵⁸. Dans son article consacré à une démarche d'élucidation du choix d'une logique de compétences dans les programmes scolaires, Jonnaert rappelle, concernant la critique utilitariste faite au développement des programmes par compétences, que l'école a toujours cherché à répondre aux attentes sociales de son époque. En outre, il ajoute qu'il n'en était pas autrement pour la pédagogie par objectifs ; que ce courant qui a dominé le monde de l'enseignement depuis environ cinq décennies a été inspiré du Taylorisme qui consiste à rendre séquentielles les tâches des travailleurs. L'auteur explique que ce sont déjà des choix faits sous les contraintes des contextes économiques et sociaux de l'époque. Dans ce contexte, Jonnaert propose de ne pas rester cantonner à la logique des critiques des programmes par compétences et de se lancer dans une démarche pour la clarification épistémologique de la notion de compétences. Son but est de contribuer à la cohérence des programmes dans une perspective « de la cognition située, du constructivisme et de l'interdisciplinarité ». En ce sens, Jonnaert fait partie de ceux qui conçoivent que la

⁵⁵ Boutin (2004), *op.cit.*, p.32.

⁵⁶ « Standards de performances » est une expression qui fait allusion aux comportements attendus des employés par les chefs d'entreprise, Boutin (2004), *ibid.*, p.80.

⁵⁷ *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* est le titre du livre de Guy Le Boterf paru aux Éditions d'Organisation, en 1994 à Paris, dans lequel il a cherché à élucider la notion de compétences dans ces différentes acceptations.

⁵⁸ Jonnaert, Ph., 2004, pp. 667-696.

logique des compétences est incontournable dans le monde scolaire. Il fait le choix de clarifier les ambiguïtés dont fait l'objet la notion de compétences afin de permettre à l'école de répondre au mieux à sa mission fondamentale.

4 Complexité de l'APC

On assiste à une évolution constante du concept de compétences tant dans les recherches scientifiques que dans les textes officiels concernant les réformes par APC. Ce terme central dans l'APC avait, dès le début des réformes, comme nous l'avons expliqué, suscité la réserve de plus d'un au vu de la place qu'elle semblait occuper dans l'E/A réformé. En effet, la connaissance semblait délaissée au profit de la compétence. Aujourd'hui, cette notion est de mieux en mieux clarifiée. Il est admis que la compétence n'existe pas sans la connaissance. En Europe, plus précisément en France, on parle aujourd'hui de « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » dans les nouveaux textes officiels⁵⁹. La connaissance est sur le même pied d'égalité que la compétence :

Connaissances et compétences, conçues comme capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation, **ne sauraient donc s'opposer**. (Les caractères en gras font partie du texte original) Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective et ainsi enrichir et faire évoluer leur expérience du monde⁶⁰.

Cette précision exprimée si clairement est loin d'être anodine. Elle fait partie de ces discours qui modèrent le débat. Mais suffirait-il pour le clore ? Car, il semble que le caractère polysémique de la compétence fera couler encore beaucoup d'encre. C'est en ce sens que Roegiers (2004) précise que « le concept de compétence a notamment cristallisé de nombreux débats, entre ceux qui désignaient une même réalité par des concepts différents, ou ceux qui désignaient des réalités différentes par le même concept »⁶¹. Ainsi, la compétence renvoie tantôt à un objectif spécifique, tantôt associée à une performance, tantôt associée à une capacité cognitive. Or, selon son acceptation, les orientations induites par les réformes se déclinent de façon différente.

⁵⁹ Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture, février 2015 [en ligne]. Disponible sur : www.education.gouv.fr/csp/ (consulté le 24 juillet 2015).

⁶⁰ *Ibid.* Les caractères en gras sont issus du texte original.

⁶¹ Roegiers (2004), *op.cit.*, p.32.

A cet effet, les définitions données au concept de compétence dans les textes officiels sont de plus en plus généralisées dans le but de ne négliger aucun des aspects pouvant être englobé. Parmi les diverses citations que nous pourrions avancer à cet égard, nous nous contenterons d'en donner une, provenant d'un référentiel du ministère de l'Éducation du Québec paru en 2005 :

Une compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.⁶².

Ces définitions assignées à la compétence sont fort nombreuses. En 2002, Jonnaert a dressé un tableau comparatif entre différents types de définitions chez cinq auteurs entre les années 1988 et 1997⁶³ afin d'établir une grille d'analyse des conceptions de la notion de compétence véhiculées dans la littérature pédagogique et didactique contemporaine. Il ressort de son analyse au moins trois éléments constants qui semblent constitutifs du concept de compétence, ainsi qu'il le confirme dans l'extrait ci-dessous :

1. Une compétence reposerait sur la mobilisation et la coordination, par une personne en situation, d'une diversité de ressources : des ressources propres à la personne et des ressources spécifiques à la situation et son contexte.
2. Une compétence ne se développerait qu'en situation.
3. Une compétence ne serait atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation.

En conclusion, Jonnaert fait remarquer qu'à travers les définitions analysées des « concepts se situant à des niveaux de signification différents sont souvent utilisés les uns pour les autres ». Nous reproduisons ci-dessous le tableau dans lequel il compare différentes définitions du concept de compétence.

Tableau 1. Comparaison de différentes définitions du concept de compétences

Une compétence	Hainaut (d') (1988)	Raynal et Rieunier (1997)	Gillet (1991)	Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990)	Perrenoud (1997)
Fait référence à un ensemble	Des savoirs, des savoir-faire et des	Des comportements	Un système de connaissances conceptuelles et	Des capacités	Des ressources

⁶² Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2005).

⁶³ Jonnaert (2004), *op.cit.*, p.33. Le tableau est tiré de ses recherches de 2002. Voir Jonnaert (2002).

d'éléments	savoir-être		procédurales		
Que le sujet peut mobiliser	Non précisé	Ces comportements sont potentiels	Ces connaissances sont organisées en schémas opératoires	Ces capacités sont à sélectionner et à coordonner	Ces ressources sont mobilisables
Pour traiter une situation	Traitement des situations	Une capacité complexe	L'identification d'une tâche-problème à sa situation	La représentation de la situation par le sujet	Un type défini de situation
Avec succès	« Exercer convenablement un rôle une fonction, une activité »	« Exercer efficacement une activité »	« Une action efficace »	« Répondre plus ou moins pertinemment à la sollicitation à la représentation de la situation »	« Agir efficacement »

Source : Jonnaert, 2002, p. 31.

Dans nos recherches, nous avons constaté que la définition de la compétence donnée par Tardif (2006) est largement référencée. Pour cet auteur, « une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »⁶⁴.

Certains trouvent qu'elle représente la synthèse provisoire stabilisée la plus aboutie de la notion de compétence en tant que construit théorique et empirique utilisable en éducation (Nguyen et Blais, 2007).

Toutefois, il suffit d'énumérer les terminologies liées à cette notion pour se rendre compte de la complexité qu'elle peut engendrer du point de vue pratique. Dans cet ordre d'idées, Roegiers (2004) a fait une énumération d'un certain nombre de terminologies renvoyant à la notion de compétence. Il trouve que l'on parle à la fois de « Compétences de base, compétences d'intégration, socle de compétences, compétences clés, compétences transversales, compétences terminales, compétences essentielles, compétences disciplinaires, compétences spécifiques, etc. »⁶⁵.

⁶⁴ Tardif, 2006, p. 22.

⁶⁵ *Op.cit.*, p.32.

Il faut reconnaître que de telles terminologies ne sont pas sans conséquence sur la mise en œuvre des pratiques de l'APC, que la tâche des enseignants qui doivent construire des apprentissages sur ces bases peut s'avérer complexe. L'extrait de corpus qui suit, tiré des entretiens d'enseignants du Burkina Faso, témoigne de différents types d'influences que peuvent comporter les référentiels à cause de cette question de variabilité terminologique.

[...]Mais la version canadienne, puisque bon... lors de notre formation la semaine passée il nous a été dit que y'a plusieurs versions. Y'a la version belge, française. Et nous, on a été formés avec la version OIF, euh CEDEAO, UNESCO unifiée. Donc on nous a montré trois méthodes, trois approches qui tendent effectivement à trouver un chemin unique pour l'approche par compétences (E22).

Dans le contexte du Burkina Faso, les responsables de la réforme par l'APC ont consacré plusieurs années à l'élaboration des référentiels⁶⁶. Le fait de devoir combiner diverses idéologies, c'est-à-dire les nombreuses terminologies dont parle Roegiers (2004), peut être l'un des facteurs qui expliquent cette durée relativement longue (plus de quatre ans) du processus d'élaboration des curriculums sans pouvoir passer à la mise en œuvre effective de la réforme.

Évidemment, la mise en place des réformes par l'APC n'est pas la même selon qu'elle survient dans les PED ou les PD. Dans ces derniers, le choix d'une orientation peut se faire plus facilement dans la mesure où ce sont les pays eux-mêmes qui le décident ; c'est-à-dire la période pour débiter les orientations (théoriques), le déroulement et, surtout, le financement, ce dernier déterminant quasiment tout. En France, par exemple, l'introduction de l'APC dans le système scolaire n'a pas mobilisé tout le secteur éducatif de façon aussi spectaculaire que dans les PED. L'entrée de l'APC n'a nullement donné l'impression que tout s'arrêtait à son seul profit. La réforme est entrée dans une machine en marche qui n'a fait que prendre un nouveau passager. Par exemple, pendant l'aménagement des programmes par l'APC, plusieurs rénovations interviennent à la fois. Entre 2005 et 2015, se sont dessinées, entre autres : la redéfinition des programmes selon le socle de connaissances, de compétences et de culture (APC), l'évolution des pratiques d'évaluation et la limitation du redoublement, la mise en place d'un plan

⁶⁶ L'élaboration des curriculums a commencé autour de 2007 et, en 2012, lors de notre recherche de terrain dans le pays, ils en étaient encore au stade de l'élaboration.

numérique pour l'école, la rénovation de l'éducation prioritaire, l'application des nouveaux rythmes scolaires ; qui constituent là un ensemble de réformes⁶⁷.

Revenons, dès lors, à la complexité de la notion de compétence en milieu éducatif. Outre les auteurs figurant dans le travail de comparaison de Jonnaert (2002)⁶⁸, bon nombre d'autres chercheurs ont contribué à l'évolution du concept de compétence selon diverses approches. Nous pouvons citer par exemple Tardif, 1992 ; Le Boterf 1994 ; Paquay 1995 ; Ketele 1996, 2007 ; Roegiers 1997, 2000... ; Allal 2000, 2007 ; Jonnaert 2004, 2006 ; Rey 2006. Il faut reconnaître que les approches de ces chercheurs sont aussi souvent nuancées par rapport à la notion. Mais, selon Ketele, Cros et *al.* (2010)⁶⁹, le milieu de la recherche s'entend au moins sur le fait que :

Une compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion). [Qu']elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. [Qu']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. [Que] dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière (*Ibid.*).

5 Quelques caractéristiques fondamentales de l'APC

Malgré la complexité de la notion de compétence, elle demeure centrée sur certains principes fondamentaux attestés dans le milieu de la recherche. Elle renvoie communément à un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes et à la capacité de relier à des situations dans lesquelles cet ensemble permet d'agir. Dans le contexte d'un E/A, selon l'APC, diverses caractéristiques sont établies afin de déterminer des cadres de mise en œuvre de la compétence qui sont situés du côté des contenus d'E/A, de la place de l'apprenant, du rôle de l'enseignant et de l'évaluation.

⁶⁷ Cf. la Loi Fillon de 2005 et la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013 : la loi d'orientation pour l'avenir de l'école. Loi n°2005-380/2005. Et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Loi n°2013-595/2013.

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html>

⁶⁸ *Op.cit.*, p.36. Référence tableau 1.

⁶⁹ Cros, F., Ketele J.-M. (de) *et al.*, 2010, [en ligne] sur:

<http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Document-s-de-travail/097-document-travail.pdf> (consulté le 14 janvier 2015).

5.1 Du côté des contenus d'enseignement/apprentissage

L'APC opte pour une visée plus large et plus complexe des contenus d'E/A. Ces derniers doivent dépasser le stade des savoirs et des savoir-faire. De nouvelles catégories de contenus deviennent ainsi indispensables, comme par exemple des *life skills* et des compétences transversales. Le découpage disciplinaire n'est donc plus adapté aux exigences du monde actuel. Ainsi, les notions introduites en classe se veulent transversales et transposables à d'autres matières et disciplines d'enseignement. Le recours aux situations-problèmes qui permet aux apprenants de démontrer ce dont ils sont capables sert à complexifier les apprentissages. Le savoir-agir en situation occupe une place de choix.

5.2 Du côté de l'apprenant

Avec l'APC, l'apprenant devient le principal acteur du processus de son apprentissage. Celui-ci évolue dans un environnement stimulant et acquiert ainsi de l'autonomie. Il est désormais placé au centre des apprentissages. Il est un preneur d'initiatives, capable ainsi de recueillir de nouvelles informations par le biais des nouvelles technologies, en bibliothèques et de les partager avec son entourage. Tel processus qui le ou la conduira directement vers son destin de citoyen du monde, utile à sa personne et à son environnement. L'APC place donc l'apprenant dans une posture d'autonomie où la curiosité et la performance font partie des tâches à accomplir. Les compétences et les connaissances acquises lui serviront tout au long de la vie et lui permettront d'affronter la complexité du monde réel. Ainsi, « l'élève engagé dans la scolarité devra apprendre à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet, que ce soit dans une situation habituelle ou, plus difficile, dans une situation nouvelle ou inattendue »⁷⁰. C'est donc cette vision de l'apprenant qui est véhiculée dans une approche par les compétences dans l'E/A.

5.3 Du côté de l'enseignant

L'APC change le rôle de l'enseignant. Celui-ci ou celle-ci devient un ou une guide, un accompagnateur ou une accompagnatrice, un facilitateur cognitif qui explicite, incite et

⁷⁰ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *op.cit.*, p.36.

encourage des activités récurrentes de rétroaction. L'enseignant prend en compte les forces et les faiblesses de chacun et de chacune dans la classe, organise l'E/A de telle sorte que celui-ci soit différencié. L'APC met fin au cours magistraux et fait place au travail de groupe, aux interactions. Toutefois, nous montrerons plus loin que les enseignants concernés par notre corpus n'ont pas semblé avoir clairement conscience de la complexité de leur nouvelle tâche. Car le fait de comprendre que le *professeur devient un facilitateur tout simplement/ un simple guide (E21)* peut compliquer la situation d'E/A. En réalité, il ou elle est davantage qu'un simple facilitateur ou une simple facilitatrice, son rôle consiste à définir « les modalités les plus pertinentes pour parvenir aux objectifs fixés, en suscitant l'intérêt des apprenants, et centrent leurs activités et leurs pratiques sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès »⁷¹.

A propos du nouveau rôle de l'enseignant ou l'enseignante, divers chercheurs et chercheuses ont travaillé sur la question de la professionnalisation du métier de l'enseignement au cours ces dernières années. Ils et elles repèrent les nouvelles exigences du métier et proposent les nouvelles postures à adopter par les enseignants et enseignantes. Nous pouvons citer, par exemple, Perrenoud (1999) qui décline les « compétences nouvelles » pour enseigner, alors au nombre de dix. Il les appelle des familles ou des domaines de compétences. Par ailleurs, plus récemment, quelqu'un comme François Muller dans son livre *Manuel de survie à l'usage des enseignants*, divise le rôle de l'enseignant en trente composantes qui se définissent en « rôles », en « compétences », et en « qualité »⁷².

Ces trente composantes représentées sous la forme d'une roue appelée « roue de la compétence », sont reprises ici sous la forme d'un tableau. Le parti pris pour cette illustration s'explique par le fait du procédé de découpage en rôles, qualités et compétences que privilégie l'auteur et qui dynamise son propos.

Tableau 2. Les nouvelles compétences requises chez l'enseignant

⁷¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *op.cit.*, p.36.

⁷² Muler, F., 2008. Dans ce livre, François Muler a produit une roue de compétences sur laquelle sont représentées les trente compétences de l'enseignant moderne en s'inspirant des travaux d'André de Peretti dans : Pour l'honneur de l'école, Hachette, 2000).

Rôles	Qualités	Compétences
Chercheur	Expérimentateur	Créer des situations d'apprentissage
	Clinicien	Faire de la didactique
		Observer ses élèves
		Diriger des projets
	Utilisateur	Analyser les pratiques
Analyser les ressources		
Utiliser les TICE		
Technicien	Réalisateur	Utiliser l'audiovisuel
		Mettre en œuvre les outils
		Préparer une sortie, un stage
	Animateur	Définir une progression
		Créer ses outils
Responsable des relations	Organisateur	Négocier des contrats d'étude
		Travailler en équipe
		Guider et éduquer
	Méthodologue	Gérer les relations
		Mettre en groupe
Personne-ressource	Expert	Diriger une séquence
		Donner un conseil de méthode
		Conduire une recherche documentaire
	Consultant	Définir des objectifs
		Faire une conférence
Évaluateur	Contrôleur	Faire une conférence
		Penser sa formation
		Apprendre la complexité
		Auditer les attentes
		Prospecter les besoins
Évaluateur	Contrôleur	Guider le travail personnel
		Être le gardien des programmes
		Rapporter des travaux
		Assurer la sécurité

Tout cela requiert un niveau de formation adéquat pour les enseignants dans la maîtrise de leur métier : techniques de gestion de classe, connaissance des méthodes d'évaluation, implication dans l'administration, développement de méthodes appropriées et prise en compte des milieux sociaux des apprenants. Le métier d'enseignant est devenu, de fait, plus complexe dans la mesure où l'E/A fait appel à des tâches plus complexes. Toutefois, celles-ci laissent davantage de place à la créativité et à l'improvisation. Mais on n'improvise jamais mieux qu'en étant très bien préparé.

5.4 Du côté de l'évaluation

Dans la conception de l'APC, l'évaluation ne constitue plus une fin en soi « On n'apprend plus pour être évalué. On est évalué pour mieux apprendre ». L'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'apprenant, dans le quotidien comme à des moments plus stratégiques. Ainsi,

l'évaluation des apprentissages remplit-elle une fonction pédagogique capitale. Elle doit, en outre, s'inscrire dans une logique de complémentarité. Elle s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir les apprentissages. Cette conception de l'évaluation invite à la considérer comme une composante de l'apprentissage plutôt que telle une entité distincte. Scallon (2007) précise que :

L'évaluation des actes isolés et l'établissement de différences individuelles a cédé la place au souci de décrire avec exactitude ce dont les individus sont capables. Les pédagogues d'aujourd'hui situent l'évaluation des apprentissages au regard d'objectifs pédagogiques associés à des habiletés de niveau supérieur, à des habiletés complexes ou à des compétences⁷³.

Ainsi, l'évaluation peut avoir plusieurs objectifs. Elle peut concerner les connaissances, les habiletés, les savoir-être ou les compétences. En effet, l'APC privilégie l'évaluation formative (régulation durant tout le processus d'apprentissage) à la normative ou sommative (certification/sanction en fin de cycle, comme le baccalauréat par exemple) de telle sorte que l'école puisse assurer la réussite du plus grand nombre d'apprenants. Cependant, la question de l'évaluation reste assez problématique sur la manière dont elle est présentée et vécue dans les pratiques. Dans l'évaluation formative, il est admis que les points ne comptent pas. Dans notre corpus, certains enseignants considèrent que la question de l'évaluation est ambiguë et difficile à mettre en place. Dans les deux extraits ci-dessous, nous pouvons constater la difficulté à laquelle font face les enseignants par rapport à la question :

Chaque jour quand j'arrive en salle de classe je fais une évaluation de la leçon précédente durant 5 minutes. J'évalue avec deux ou trois questions. A l'école on demande à ce que nous donnions une note par semaine parce que nous avons le bulletin hebdomadaire. Vous voyez, là, c'est difficile (E16).

Le grand problème de l'APC c'est l'évaluation, la dernière fois quand on a travaillé, c'était chaud entre nous et nos supérieurs... on n'a pas trouvé un consensus comme ça pour la grille parce que la grille qu'on nous présente est très complexe et quand on prend 80 et + élèves, l'application de la grille est presque impossible c'est difficile, Voyez... ? (E81).

⁷³ Scallon, G., 2007, p 34.

Aujourd'hui, pour enseigner efficacement, il est indispensable que l'évaluation accompagne le processus d'apprentissage (Roegiers 2010 ; Gérard et Roegiers 2011)⁷⁴. Mais cette nouvelle conception de l'évaluation est encore difficile à mettre en place dans la réalité.

Les réformes éducatives ayant choisi l'APC comme fondement qui définit la finalité de l'éducation de l'E/A, ont au moins les caractéristiques communes que nous venons de citer. Même s'il faut reconnaître que cela ne reste qu'une prescription pour beaucoup de pays concernés. Car diverses raisons contextuelles, comme la surcharge des classes, le manque de maîtrise des enseignants pour les nouvelles exigences du métier dans le cas des PED, ne facilitent pas la mise en œuvre de l'APC. Et même dans les PD qui n'ont pas forcément ces mêmes problèmes, l'APC est-elle déjà acquise ? La question de l'évaluation par exemple anime toujours les débats. Évidemment, nous sommes à l'ère d'une forme de standardisation des politiques éducatives avec la vulgarisation de l'APC sur tous les continents. Cela crée, certes, un langage commun entre les différents acteurs et actrices de l'école et des sociétés dans la mesure où les compétences que développe l'école sont ancrées dans la vie réelle (vie familiale et sociétale) des apprenants puisque l'E/A se veut conscient (ce que l'on apprend a du sens pour soi), implicatif (apprendre à apprendre, autonomisation, relations parents/école/institutions), utilitaire (le transfert direct des compétences dans la vie pratique à court ou long termes). Cependant, au-delà de ce langage commun qui se construit, qu'attend-on vraiment de cette standardisation des systèmes éducatifs ? Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons essayé de montrer les effets de cette démarche sur les systèmes éducatifs comme ceux que nous traitons ici. En tout cas, les pays qui se vouent à ces réformes se démènent en tous sens afin d'entrer dans les standards, même si l'APC doit obéir à diverses inclinaisons.

⁷⁴ Cf. Roegiers, X., 2010, *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. 2^e édition de Boeck, Bruxelles ; et Gérard, F.-M. et Roegiers, X., 2011, Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts, in Alves, M.P., & Ketele (de), J.-M. (Dir.), *Évaluation et curriculum, Bruxelles-Porto*, De Boeck (édition en français) et Porto Editor (édition en portugais), pp. 143-158 [en ligne] Consulté le 12 mars 2015. Disponible sur :

<http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications&s=3&rs=17&lg=fr>

6 Les différentes inclinaisons de l'APC

Selon les contextes, nous entendons parler d'approche par les compétences, de pédagogie de l'intégration, d'approche par situation, d'approche actionnelle contemporaine, etc. D'après Miled (2011)⁷⁵, le dénominateur commun entre ces appellations selon les contextes, réside dans le dépassement que l'approche opère par rapport à une pédagogie par objectifs, cantonnée à un morcellement des apprentissages. Toutes les réformes par APC se livrent à ce combat qui consiste à dépasser le stade d'un E/A traditionnel pour un renouveau. Celui-ci, impactant directement la conception des curriculums, l'élaboration des manuels scolaires, les démarches d'apprentissage et les pratiques d'évaluation ainsi que la conception de contenus de formation, reste à concrétiser dans de nombreux pays impliqués. Les réformes prennent ainsi des appellations variées afin de bien marquer l'esprit du renouveau. En Haïti, on parle du nouveau secondaire, car l'expérimentation de l'APC avait touché d'abord et uniquement des classes du secondaire. Au Burkina Faso, c'est le terme « nouveau programme » que les enseignants utilisent couramment pour parler de l'APC. Peu importe les termes utilisés, les deux pays se vouent à la « démocratisation » de leur système éducatif, à sa « modernisation » et à son efficacité externe en termes d'adéquation formation/emploi et d'insertion « socioprofessionnelle des jeunes ». De ce fait, ils cherchent à diversifier la nature des enseignements et se préoccupent davantage de la préparation à la vie active des apprenants, tel qu'on peut le lire dans les documents officiels⁷⁶. C'est ce que l'on qualifie de changement de paradigme en éducation (Tardif, 2013)⁷⁷.

7 L'APC comme un changement de paradigme

Tout au long de ce chapitre nous avons fait le point sur ce que Tardif (2013) appelle un changement de paradigme en éducation et en l'A/E avec l'arrivée de l'APC. En effet, un paradigme se définit comme « une école de pensée dans un domaine de savoir et

⁷⁵ Miled, M., 2011, pp. 64-75.

⁷⁶ Document d'orientation pour la rénovation du secondaire, MENFP, 2006.

⁷⁷ Tardif, J., 2013, Conférence à l'université Lyon I-ICAP. Conférences pédagogie et numérique sous le thème de : « L'approche par compétences : un changement de paradigme », [en Ligne]. Disponible sur : https://www.canal.u.tv/video/universite_lyon_1icap/jacques_tardif_1_approche_par_compétences_un_changement_de_paradigme.11574

d'activités qui partage un ensemble cohérent de croyances fondamentales, d'orientations, de valeurs et de façon de faire au regard de certains phénomènes » (Legendre, 2005, p. 982)⁷⁸. Un paradigme est donc une vision et une représentation du monde qui permet de situer le contexte d'étude des phénomènes concernés, guidant l'élaboration des théories, suggérant les pratiques appropriées. L'APC représente un changement de paradigme par rapport à la PPO. Dans le tableau 2, ci-dessous, nous proposons une synthèse représentant ce changement.

Tableau 3. Synthèse d'un changement de paradigme

	APC	PPO
Cadre	L'APC se définit en termes de compétence. La compétence ne peut être ni observée ni mesurée directement car elle est induite à partir de l'action. Elle se définit par la tâche qu'elle permet d'accomplir...	La PPO peut se définir en termes d'objectifs. Elle se traduit par toute intention pédagogique formulée en termes de comportement observable dans des conditions et selon des critères précis, dont on escompte la manifestation chez les apprenants à l'issue du processus pédagogique
Paradigme	Paradigme de l'apprentissage	Paradigme d'enseignement
Programmes	Programmes axés sur le développement des compétences = intégration	Programmes structurés autour des objectifs = fractionnement, morcellement
Logiques	Logique de parcours : le choix des activités qui ont une logique de continuité, de complémentarité les unes avec les autres = sens des apprentissages	Logique disciplinaire : chaque activité de formation est une pièce à constituer par soi-même de manière synergique avec l'ensemble des pièces qui font partie de sa formation / contenu enseigné pour lui-même / unités définies de façon précises et hiérarchisées
Entrée	Entrée par les situations	Entrée par les contenus
Recherche	Rechercher des traitements de compétences en situations	Rechercher des comportements observables sur les contenus
Approche	Approche par situations problèmes	Approche par transmission
Centration	Centration sur les actions de l'apprenant	Centration sur la transmission par l'enseignant
Contexte	Contextualisation	Décontextualisation
Ressources	Pluralité des ressources	Ressources décrites en termes de comportement qui infèrent des ressources cognitives sur les contenus enseignés
Progression	Une progression cyclique	Une progression linéaire
Évaluation	Primauté à l'évaluation formative	Primauté à l'évaluation sommative

⁷⁸ Legendre, R., 2005, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal, p. 982.

Profil de sortie	Classe de situations à traiter avec compétence au terme de la formation	Contenus disciplinaires à reproduire
Modèle théorique	Constructivisme et pouvant se référer à différents paradigmes épistémologiques	Béhaviorisme, se référant donc au comportementalisme
Caractéristique sociale	Privilégie un enseignement de masse	Privilégie un enseignement élitiste

Rappelons que chaque nouvelle approche pédagogique implique un changement de paradigme et trouve, selon la période, mais aussi selon le milieu, un ancrage conjoncturel ou contextuel dans la pratique. Le but de toute nouvelle approche pédagogique est de suggérer des outils susceptibles de faciliter les apprentissages afin de préparer, de façon adéquate, les apprenants à affronter non seulement les défis de leur environnement actuel et à venir mais aussi ceux du monde. La PPO conçue et organisée à une certaine époque, a su répondre aux besoins de plusieurs générations. Aujourd'hui, au vu du changement de statut de la connaissance avec notamment la transformation numérique de la société qui fait que l'accès au savoir, à l'information dépasse le cadre de l'école, d'autres façons de concevoir l'E/A naissent, d'autres approches pédagogiques sont privilégiées.

Roegiers (2001) a consacré le deuxième chapitre de son livre sur la pédagogie de l'intégration à l'évolution du statut de la connaissance. Il a montré dans son analyse comment les théories de l'apprentissage, à travers leur évolution, ont contribué à l'approche par intégration des acquis (une autre appellation de l'approche par les compétences parmi d'autres). Il a distingué quatre grands moments de cette évolution. Dans le premier, les programmes d'enseignement étaient développés sur la base de la connaissance des textes fondamentaux ; connaître les textes des grands auteurs et pouvoir les commenter. Dans le second, les programmes d'enseignement se préoccupaient davantage de l'assimilation des sciences et des technologies. Le troisième grand changement est influencé par la pédagogie par objectifs. A ce stade, il fallait introduire davantage de rigueur dans les dispositifs des formations en définissant au mieux ce que l'apprenant sera capable de faire à l'issue de sa formation, en découpant les objets d'étude en éléments plus simples et observables. Le dernier paradigme, enfin, en plein essor de nos jours, renvoie au développement des compétences.

Nous considérons ces quatre grandes phases de l'évolution du statut de la connaissance comme les principaux paradigmes de l'histoire des méthodologies d'E/A. Dans le tableau 3, ci-dessous, nous proposons une synthèse de l'évolution des paradigmes pédagogiques au fil du temps. Il est possible de synthétiser cette évolution en quatre grands paradigmes selon Roegiers (2001).

Tableau 4. Synthèse de l'évolution de paradigmes pédagogiques

	Tradition des fondements	Modernisme classique encyclopédique	Modernisme scientifique expérimental	Post-modernisme professionnalisant
Source	Les grands auteurs	Découvertes, Diderot	C. Bernard, B. Bloom	Compétitivité
Connaître	Traduire de grandes œuvres	Restituer les savoirs	Savoirs observables	Compétences
Enseigner	Commenter de grandes œuvres	Transmettre	Pédagogie de la maîtrise	APC
Curriculum	Choix des auteurs	Choix des savoirs	Arbre des objectifs PPO	PPO Référentiels
Programme noble	« Humanités anciennes »	« Humanités modernes »	Filières scientifiques PPO	Formations professionnalisantes
Faculté noble	Philosophie et lettres	Sciences	Ingénieurs, médecine	Reconnues par les employeurs
Traces actuelles	Options latin-grec	Filières sciences	Ecole normale supérieure	Vers la généralisation

8 Synthèse du premier chapitre

Dans ce premier chapitre il était question d'une mise en lumière conceptuelle de l'APC qui influence le monde de l'E/A actuel. Cette influence intervient sur les systèmes scolaires à un niveau ou à un autre (petite enfance, primaire, fondamentale, secondaire ou tout à la fois), selon une école de pensée ou une autre, impliquant un système de terminologie différent (compétences transversales, compétences de base, socle de compétences, etc.), selon un pays de référence ou un autre (influence canadienne, belge ou anglo-saxonne⁷⁹). Nous avons retracé l'appropriation ou le passage de l'APC du

⁷⁹ Dans un même pays, des terminologies différentes coexistent, comme au Burkina Faso par exemple où les enseignants et enseignantes, les concepteurs et conceptrices de référentiels s'embrouillent dans les terminologies à une étape ou à une autre de leur travail. Car il arrive que durant leur élaboration les

monde de la formation professionnelle au monde scolaire à travers la littérature du domaine de l'éducation et de la formation. Par ailleurs, sont mises en exergue dans ce chapitre, les principales caractéristiques de l'APC du point de vue de l'apprenant, de l'enseignant et de l'enseignante, de l'évaluation et des contenus d'enseignement. Enfin, nous avons passé en revue l'état de la recherche sur le concept de compétence qui montre la complexité de celui-ci du fait de son caractère polysémique et de l'utilisation peu claire que l'on en fait dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Dans le chapitre suivant (chapitre 2), nous avons présenté et analysé les contextes de l'étude. En effet, diverses questions liées aux contextes peuvent expliquer la réussite, ou l'échec, voire même les difficultés, que rencontrent certains pays dans la mise en œuvre de la réforme par APC. Car, ayant pris naissance dans des PD, qui ont déjà fait de grandes avancées en termes d'éducation et d'E/A, l'APC est susceptible d'intégrer plus facilement les structures des programmes scolaires qui y existent. D'autant plus que le niveau de formation des enseignants et la manière d'organiser le système jouent un rôle déterminant dans la réussite, ou non, de ces réformes (Roegiers 2006).

experts et expertes changent selon la source de financement. Ils ont eu affaire tantôt aux Belges, tantôt aux Canadiens. Corpus Burkina Faso (EB).

Chapitre 2

Contexte de l'étude

Introduction

La plupart des pays développés (PD) et ceux en développement (PED) ont été confrontés au phénomène de la révision des curriculums selon l'APC au cours des deux dernières décennies. Les changements engendrés par ce renouveau ont des effets majeurs sur les évolutions et les conceptions contemporaines des objets de savoirs, de contenus et des formes d'enseignement (Malet 2010).

Si l'APC semble s'installer dans les réformes éducatives des pays des PD, dans les PED, en revanche, elle cherche encore désespérément sa voie. Depuis 2007, en effet, certains pays comme Haïti et le Burkina Faso, entres autres, ont entamé officiellement et publiquement des réformes par l'APC dans leurs systèmes scolaires (quoique les négociations avec les bailleurs de fonds et les réflexions locales aient commencé plusieurs années auparavant). Et, malgré les efforts déployés à la mise en place de cette réforme, le chemin à parcourir reste encore long et périlleux.

Dans ce deuxième chapitre, nous avons mis en évidence les caractéristiques des contextes de l'étude et celles des systèmes éducatifs du Burkina Faso et d'Haïti.

1 Les contextes de l'étude

Quand nous avons eu l'intention de faire cette thèse, nous étions animée par l'idée d'un travail de comparaison entre systèmes scolaires. Le contexte scolaire haïtien a constitué, naturellement, notre premier choix d'étude pour au moins deux raisons. La première tient au fait qu'Haïti est notre pays et, de fait, ce système éducatif ne nous est pas étranger. La seconde – la plus objective par ailleurs – vient du fait que nous avons été témoin du début de l'expérimentation de l'APC en 2007-2008 dans ce pays. Depuis, le sujet ne nous a pas quittée. Nous l'avions amorcé lors notre master de recherche. A ce moment-là, nous n'avions pas encore pris la mesure de l'impact des réformes par APC dans le monde, encore moins dans les pays d'Afrique francophones. Ce n'est qu'en 2010, après avoir séjourné au Burkina Faso et

découvert son système d'enseignement, que nous avons décidé alors d'en faire notre deuxième terrain d'étude⁸⁰.

Comme nous l'avons expliqué en introduction, notre choix allait se poser sur le Burkina Faso pour ce travail de comparaison⁸¹ plus précisément, quand certains chercheurs et analystes de réformes par l'APC, comme Xavier Roegiers par exemple, qui s'intéresse en particulier aux réformes curriculaires sur le continent Africain, confirmaient que l'APC prendrait de plus en plus d'importance dans les pays francophones du continent Africain et qu'elle changerait de manière positive les résultats scolaires. Nous le citons :

[...] on n'observe pas de diminution des performances des élèves ; autrement dit, l'élève semble ne rien perdre en termes de savoirs et de savoir-faire, mais il devient plus performant pour résoudre des situations complexes ; cette amélioration des résultats semble surtout liée à deux facteurs : (1) d'une part, l'introduction des modules d'intégration dans le curriculum, (2) d'autre part, l'accent mis sur des remédiations permanentes, opérationnelles et ciblées sur les difficultés effectivement rencontrées par les élèves⁸².

L'APC aurait amélioré l'équité des systèmes en permettant l'évolution des performances des élèves les plus forts, la progression encore davantage des plus faibles et la réduction des écarts (Roegiers, 2008). Aussi, lorsque nous avons remarqué dans l'un des documents officiels du Burkina Faso que « l'ingénierie de l'APC est affirmée et maîtrisée » notre choix d'étudier ce terrain se voyait confirmer⁸³.

⁸⁰ Nous avons séjourné au Burkina Faso (à Ouagadougou) en 2010 pendant deux mois dans le cadre d'une tournée artistique (théâtrale). A ce moment-là, nous venions tout juste de terminer notre master de recherche. Le projet de faire une thèse se construisait. Nous avons profité de ce séjour pour nous informer sur le fonctionnement de l'école, les types d'écoles, les filières, etc. Alors, le choix de l'étude s'est avéré.

⁸¹ Nous avons voulu faire une étude comparative en nous basant sur un schéma commun aux deux pays : c'est-à-dire le choix du même type d'écoles dans lesquelles seraient alternés entretiens avec des enseignants et observations de classe. Mais, lorsque nous nous sommes rendue au Burkina Faso, le contexte nous avait obligée à changer tout notre plan. En effet, nous avons dû repenser un questionnaire d'enquête, changer le public visé au départ. C'est un choix qui a été fait par rapport au schéma utilisé pour l'enquête en Haïti un an plus tôt. Car, du point de vue pratique, le pays n'était pas encore passé à la mise en œuvre de l'APC véritablement.

⁸² Roegiers, X., 2008 [En ligne], disponible sur : <http://www.ibe.unesco.org>

⁸³ Burkina Faso, juillet 2008, p. 19. [En ligne]

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/Burkina_Faso_PN-EFTP.pdf

Dès lors, nous nous sommes alors dit que si le Burkina Faso avait déjà mené des actions concrètes à l'échelle nationale par rapport à la pédagogie de l'intégration⁸⁴ (Roegiers 2008), en dépit des contraintes socio-économiques, socio-éducatives que nous connaissons de ce pays, nous devons d'emblée nous interroger sur les stratégies employées par les responsables d'éducation d'une part et, d'autre part, les enseignants, pour arriver à ces actions concrètes. Nous nous demandions par ailleurs quelles seraient ces actions concrètes ? Et où se situeraient-elles dans la réforme ?

Ainsi, nous sommes partie du postulat suivant : si l'APC s'adapte au Burkina Faso, un pays qui présente des similitudes à divers niveaux avec Haïti (où nous avons participé à la mise en œuvre de l'expérimentation de l'APC), celui-ci a sans doute trouvé des stratégies intéressantes pour cette mise en œuvre effective dont Haïti pourrait s'inspirer. C'est ainsi que nous avons donc décidé d'y entamer nos recherches à partir de 2012. Les similitudes présentées par les deux pays sont repérables à plusieurs niveaux, lesquelles sont décrites dans les lignes suivantes.

1.1 Du point de vue socio-historique

D'abord, du point de vue socio-historique, le système éducatif burkinabè comme celui d'Haïti est hérité du modèle éducatif français⁸⁵ en ce sens que leur structuration actuelle est le produit

⁸⁴ La pédagogie de l'intégration est une autre appellation donnée à l'APC qui renvoie aux travaux de Ketele de la fin des années 1980. Ici, tout est fondé sur la notion d'objectif terminal d'intégration. Cette approche a été mise en avant en Europe et en Afrique dans les années 1990 au niveau de l'enseignement de base (primaire) ainsi que de l'enseignement technique et professionnel. Roegiers, 2002, La pédagogie de l'intégration en bref. [En ligne] Disponible sur : <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf> (Consulté en juillet 2013). Roegiers définit l'intégration comme « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné » (Roegiers, X., 2004, p. 22).

⁸⁵ Un modèle plutôt conçu, pensé, pour les colonies car l'école et l'enseignement en France était différent du modèle répandu dans les pays dits d'Afrique occidentale française (AOF) entre 1895 et 1958, regroupant le Sénégal, la Mauritanie, le Soudan, la Haute-Volta, le Niger, la Guinée, la Côte d'Ivoire et le Dahomey. Y aurait-il besoin d'acculturer son propre peuple ? L'école et l'enseignement en France étaient envisagés pour répondre aux idéaux républicains français (Spaëth 2001).

du choc de la colonisation française⁸⁶. À ce niveau-là, il importe de préciser quelques repères historiques importants pour mieux comprendre les enjeux de la question.

Le Burkina Faso, anciennement Haute-Volta, situé en Afrique de l'ouest entre le Sahara et l'Afrique noire, a été colonisé par la France entre 1919 et 1960⁸⁷, c'est-à-dire plus d'un siècle après l'indépendance d'Haïti. Tandis que la colonisation-esclavagiste d'Haïti, l'ancien Saint-Domingue a été maintenue pendant près de deux siècles (vers 1625 à 1804). Si ces deux contextes coloniaux étaient différents par leur forme, leur finalité était la même : l'enrichissement économique et l'expansion de l'hégémonie culturelle de la France. En effet, la colonisation en Afrique s'était établie par le truchement d'une « mission civilisatrice », au moment où le pays de la Déclaration des droits de l'homme décidait de se donner pour devoir la défense de la « valeur d'humanité des races attardées et l'obligation sacrée de respecter et d'accroître cette valeur » dans le but de modeler « le visage d'une nouvelle humanité » (Sarraut 1923)⁸⁸. L'école a été placée au centre de l'efficacité de cette « œuvre coloniale ». En effet, le premier inspecteur de l'enseignement de l'AOF, et principal promoteur de la pédagogie coloniale, explicite cette position :

Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limités de moyens et le moyen le plus sûr c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années ; en un mot, de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions⁸⁹.

⁸⁶ Le Burkina Faso, dans une moindre mesure, puisque les autochtones avaient été détruits pour être remplacés par des hommes et des femmes capturés(e)s sur un autre continent, comme pour le cas d'Haïti.

⁸⁷ Mais la conquête coloniale dans les pays voltaïques (l'actuel Burkina Faso et une partie des pays voisins) a commencé vers 1885. Voir par exemple Kambou-Ferrand (2000).

⁸⁸ Albert Sarraut fut ministre des Colonies de 1920 à 1924 (puis de 1932 à 1933). Dans son livre « La mise en valeur des colonies françaises » sorti chez Payot en 1923, il s'est fait le défenseur d'un « humanisme colonial » en ce sens qu'il a essayé de montrer les bienfaits de la colonisation.

⁸⁹ Hardy, G., 1917, *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*, Armand Colin, Paris, p. 8. Cité par Spaëth, V., 2001, « L'enseignement du français en AOF », *Le français aujourd'hui*, 2001/1 (n°132), pp. 78-86. DOI 10.3917/lfa.132.0078, p. 82.

Implantées par la puissance dominatrice, ces écoles avaient adopté des programmes, des méthodes et des outils pédagogiques venus de France mais dont l'objectif n'était autre que la servitude et l'assujettissement des peuples⁹⁰. A l'époque :

Les commandants du cercle avait trois sections à alimenter par le biais de l'école : le secteur public (enseignants, fonctionnaires subalternes de l'administration coloniale, médecins auxiliaires, etc.) où allaient les meilleurs élèves ; le secteur militaire, car on souhaitait que les travailleurs, spahis et goumiers aient une connaissance de base du français ; enfin, le secteur domestique qui héritait des élèves les moins doués. Le quota annuel à fournir pour les deux premiers secteurs était fixé par le gouverneur du territoire ; les commandants du cercle exécutaient le « commandement » en indiquant aux chefs de cantons et aux chefs traditionnels combien d'enfants il fallait réquisitionner pour l'école⁹¹.

Ainsi, bien avant d'avoir manigancé leur « mission civilisation » en Afrique, les colons avaient-ils déjà élaboré un discours non moins « sophistiqué » sur l'esclavage et la traite dans les Amériques. Un discours qui leur permettait « de se dédouaner de toute culpabilité ». L'esclavage était justifié par la logique selon laquelle ceci aurait permis aux Africains et Africaines déportés de connaître « les lumières de l'Évangile ». Les colons décidaient donc que les « misérables esclaves » pouvaient trouver leur salut dans la perte de leur liberté et la raison de l'instruction chrétienne qui leur avait été donnée⁹².

Comme nous le verrons, malgré le temps qui sépare la colonisation d'Haïti de celle du Burkina Faso et malgré les formes que prenait celle-ci (esclavagiste et/ou « civilisatrice »), l'héritage de ce passé porte une influence indéniable aujourd'hui encore sur les systèmes d'enseignement de ces deux pays.

⁹⁰ Notons toutefois que deux types d'analyses existent sur cette question (Bouche 1968) : celles qui insistent sur l'inadaptation d'un enseignement directement appliqué de la métropole, niant les cultures locales ; et celles qui mettent l'accent sur un enseignement au rabais empêchant les populations d'obtenir des diplômes équivalents à ceux des métropolitains (Barthélemy 2010). Selon nous, ces deux types d'analyses peuvent être envisagés sous un angle de complémentarité dans la mesure où la contradiction qu'ils semblent générer est le reflet des idéologies contradictoires existant dans les manœuvres coloniales elles-mêmes.

⁹¹ Ba, 1991 : 239-240, cité par Bianchini 2004 : 35.

⁹² Jacques Savary des Brûlons (1657-1716) a écrit : « Il est difficile de justifier tout à fait le commerce des Nègres : cependant il est vrai que ces misérables esclaves trouvent ordinairement leur salut dans la perte de leur liberté... ». Dans le *dictionnaire universel du commerce*, article « Nègre » paru en 1723.

Ce « maudit héritage »⁹³, pourrions-nous dire, tend à reproduire les inégalités sociales implantées dans les colonies, à influencer et à imposer le choix de l'organisation des cycles d'enseignement, des contenus, des modalités de sélection et celui de la langue d'enseignement/apprentissage (Lange 1998 ; 2003)⁹⁴. Car, la structure scolaire coloniale a été assurée par un système pyramidal extrêmement sélectif (école de village, école régionale, école normale ou professionnelle), un filtrage permanent des populations (Spaëth 2001), sans compter la sélection des élèves sur des critères bien calculés.

En effet, malgré la politique restrictive vis-à-vis de l'offre d'instruction dans les colonies, l'école était essentiellement consacrée à l'assimilation de la langue et de la culture française.

À ce propos, Albert Memmi (1985) écrit :

Or la très grande majorité des enfants colonisés sont dans la rue. Et celui qui a la chance insigne d'être accueilli dans une école, n'en sera pas nationalement sauvé : la mémoire qu'on lui constitue n'est sûrement pas celle de son peuple. L'histoire qu'on lui apprend n'est pas la sienne. Il sait qui fut Colbert ou Cromwell mais non qui fut Khaznadar ; qui fut Jeanne d'Arc mais non la Kahena. Tout semble s'être passé ailleurs que chez lui ; son pays et lui-même sont en l'air, ou n'existent que par référence aux Gaulois, aux Francs, à la Marne ; par référence à ce qu'il n'est pas, au christianisme, alors qu'il n'est pas chrétien, à l'Occident qui s'arrête devant son nez, sur une ligne d'autant plus infranchissable qu'elle est imaginaire. Les livres l'entretiennent d'un univers qui ne rappelle en rien le sien ; le petit garçon y s'appelle Toto et la petite fille Marie ; et les soirs d'hiver, Marie et Toto, rentrant chez eux par des chemins couverts de neige, s'arrêtent devant le marchand de marrons...⁹⁵

L'éducation des peuples colonisés n'était guère véritablement la préoccupation des colons. C'est ainsi que dans les anciens territoires colonisés par la France, il est possible de relever

⁹³ Voir par exemple Albert Memmi, 1985, *Portrait du colonisé, Portrait du colonisateur*, Gallimard, (1^{re} édition 1957), Paris, les pages 122 à 134 notamment ; Samba Gadjogo, 1990, *Ecole blanche, Afrique noire*, L'Harmattan, Paris.

⁹⁴ Marie-France Lange travaille sur l'école en Afrique, spécifiquement sur le Togo. Les textes suivants donnent une large vision de l'école précoloniale, coloniale et postcoloniale en Afrique : Lange, M.-F., 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Karthala, Paris ; Lange, M.-F., 2003, « École et mondialisation », Cahiers d'études africaines [En ligne], 169-170. Consulté en décembre 2015. Disponible sur : <https://etudesafricaines.revues.org/194>

⁹⁵ Memmi (1985), pp.133-134.

une « carence » quant au développement des sciences et des techniques dans les systèmes scolaires⁹⁶. Pour illustrer ces propos, nous reprenons ici une autre citation d'Albert Memmi :

Le fait vérifiable est que la colonisation carence le colonisé et que toutes les carences s'entretiennent et s'alimentent l'une l'autre. La non-industrialisation, l'absence de développement technique du pays conduit au lent écrasement économique du colonisé. Et l'écrasement économique, le niveau de vie des masses colonisées empêchent le technicien d'exister, comme l'artisan de se parfaire et de créer. Les causes dernières sont les refus du colonisateur, qui s'enrichit davantage à vendre de la matière première qu'à concurrencer l'industrie métropolitaine. Mais, en outre, le système fonctionne en rond, acquiert une autonomie du malheur⁹⁷.

Dans le cas de la colonisation esclavagiste, en l'occurrence Haïti, Jean Fouchard rapporte dans son livre *Les marrons du syllabaire*⁹⁸, que le roi de France (Louis XV) faisait même interdire la construction d'école sans l'autorisation des curés représentant la France et chargés de l'instruction de l'élite. Longtemps après, Louis XVI, quant à lui, menaçait la répression de punition pour toute tentative visant l'instruction de la population : « tout mulâtre, esclave qui voudrait s'instruire sera puni de cent coup de fouets : tout mulâtre affranchi redeviendra esclave »⁹⁹.

⁹⁶ Par exemple il y a une tradition selon laquelle certains étudiants et étudiantes des anciens territoires colonisés viennent poursuivre des études supérieures en France. Nous constatons que très rares sont ceux et celles qui ne sont pas inscrits en Sciences humaines et sociales (SHS regroupe les disciplines suivantes : sociologie, histoire, ethnologie, géographie, psychologie, philosophie, linguistique, lettres et arts...). Ces études débouchent souvent sur l'enseignement tant pour les étudiants et étudiantes qui choisissent de rester en France après leurs études que pour ceux qui retournent dans leur pays. Rappelons toutefois que dans la culture éducative française le contenu d'enseignement est davantage littéraire que tourné vers la science. La preuve en est qu'il a fallu attendre le 19^e siècle, c'est-à-dire 1865, pour que se mette en place une filière professionnelle en France dans l'enseignement secondaire (Troger 2010). Car, à partir du 16^e siècle, la plupart des établissements scolaires de France étaient d'initiatives ecclésiastiques, ou avec l'action conjointe de l'Eglise. Puis, avec le triomphe du christianisme, le 17^e siècle a marqué la décadence des sciences et de la philosophie. En d'autres termes, ce n'est certainement pas le développement de la science qui intéresserait les colons dans « l'œuvre coloniale », cette pratique ne faisant pas partie des fondamentaux de la culture scolaire française. Voir par exemple Germain Sicard, 2010, Enseignement et politique en France de la révolution à nos jours, Tome 1, De Condorcet à De Gaulle, Editions Godefroy de Bouillon.

⁹⁷ Memmi, (1985) *Ibid.*, pp.133-134.

⁹⁸ Fouchard, *op.cit.*, pp.64, 71, 74, 92.

⁹⁹ Fouchard, *Ibid.*, p.93.

De son côté, Compaoré (1995)¹⁰⁰, dans le cas du Burkina Faso, rapporte dans le cadre de la colonisation « civilisatrice » que « l'enseignement [était] dispensé selon une politique de restriction limitant le niveau d'enseignement ainsi que le nombre d'écoles à ouvrir. De ce fait, un nombre très réduit de privilégiés pouvaient prétendre bénéficier de la formation scolaire ». Les mêmes faits sont révélés par Hurbon (2004), dans le cas d'Haïti : « L'éducation pour les esclaves se résumait dans l'inculcation de certaines bribes d'instruction religieuse, tandis que les rares écoles fonctionnaient uniquement pour quelques colons et affranchis » (Hurbon, 2006, p. 1).

En effet, rappelons que l'histoire de la restriction de l'instruction concerne toutes les colonies françaises, esclavagistes ou autres. Par exemple, la lettre du gouverneur Fénelon adressée le 11 avril 1764 au ministère des Colonies concernant la Martinique témoigne des arguments utilisés à l'époque pour laisser les esclaves dans l'ignorance la plus complète :

Je suis arrivé à la Martinique avec tous les préjugés d'Europe contre la rigueur avec laquelle on traite les nègres et en faveur de l'instruction qu'on leur doit par le principe de notre religion... mais la saine politique et les considérations humaines les plus fortes s'y opposent. L'instruction est capable de donner aux nègres ici une ouverture qui peut les conduire à d'autres connaissances, à une espèce de raisonnement. La sûreté des blancs, moins nombreux, entourés sur les habitations par ces gens-là, livrés à eux, exige qu'on les tienne dans la plus forte ignorance... je suis parvenu à croire fermement qu'il faut mener les nègres comme des bêtes et les laisser dans l'ignorance la plus complète (Giraud, Gani, Manesse, 1992, p. 8).

C'est dans ce même esprit que le capitaine général de la Martinique, Villaret Joyeuse adressa une lettre le 10 décembre 1802 au Commissaire du gouvernement de l'Ile, où il tenta de faire fermer les écoles dans la colonie :

Le Gouvernement français a reconnu, citoyen Commissaire, que les systèmes philosophiques sur la nécessité d'étendre et de généraliser l'instruction, convenables sans doute à l'éducation d'un peuple libre, sont incompatibles avec l'existence de nos colonies, qui repose sur l'esclavage et la distinction des couleurs... une expérience déplorable a prouvé que l'abus des lumières est souvent le principe des révolutions et que l'ignorance est un bien nécessaire pour les hommes enchaînés par la violence ou flétris par les préjugés. Ce serait donc une imprudence bien dangereuse de tolérer plus longtemps dans la colonie des écoles pour les nègres et pour les gens de couleur. Qu'iraient-ils apprendre dans ces établissements ? Ils n'y puiseront que les connaissances supérieures qui font de l'homme éclairé le premier esclave de la loi et leur intelligence d'une instruction imparfaite et grossière, leur représentera sans cesse le régime colonial comme le code de la tyrannie et de l'oppression. Ces idées longtemps répandues par des hommes pervers ou trompés, ont suffi pour détruire nos établissements les plus florissants et la sagesse d'un gouvernement réparateur, qui veille sur la propriété de la Martinique, ne doit pas y laisser subsister le foyer d'une lumière trompeuse qui rallumerait tôt ou tard l'incendie d'une révolution. J'ai donc jugé nécessaire et je vous ordonne expressément, citoyen Commissaire, de

¹⁰⁰ Compaoré, M., 1995, p. 363, in Gabriel Massa et Yénouyaba Georges Madiéga, 1995, *La Haute-Volta Coloniale*, Témoignages, Recherches, Regards, Karthala, Paris.

faire fermer toutes les écoles publiques où sont admis les nègres et les gens de couleur (*Ibid.*, p. 9).

Cependant, pour reprendre la remarque de Moussa Kargougou (1995)¹⁰¹, depuis 1887, en France, l'enseignement devait déjà dispenser à l'élève une somme de connaissances appropriées à ses futurs besoins, ensuite et surtout de bonnes habitudes d'esprit, une intelligence ouverte et éveillée, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et le langage. Tandis que dans les colonies le but de l'enseignement dispensé consistait à ne former que des agents subalternes pour un profit bien défini. En plus de cela, les colons devaient sélectionner les candidats sur des critères de rang social :

Les enfants de grandes familles qui ont gouverné autrefois ce pays, les amener à comprendre la fermeté bienveillante de notre domination, à apprécier la grandeur de nos idées et de nos institutions et leur donner en même temps une solide instruction de manière à ce qu'ils puissent devenir de précieux agents pour le maintien de notre action politique parmi les populations indigènes (Compaoré, 1995, *op.cit.*, p. 363).

Enfin, le modèle d'organisation du système éducatif qui existe dans les deux pays qui nous concernent ici est fortement inspiré du passé colonial et reste véritablement marqué par les idéologies de cette époque.

Toutefois, dans ces deux contextes similaires en matière de fractures de l'histoire, nous rappelons que l'époque où le Burkina Faso accueillait des « embryons d'écoles »¹⁰² (entre 1898 et 1903) renvoie à environ un siècle de l'indépendance d'Haïti¹⁰³. A cette époque-là, Haïti comptait déjà un siècle d'enseignement et avait procédé à sa première réforme éducative ; la réforme Bellegarde de 1920¹⁰⁴. Il conviendra tout de même de noter que dans cette première tentative de réforme, l'héritage de l'école française reste considérable. Quoiqu'il en soit, nous devons reconnaître que les bases sociales historiquement instituées dans les annales d'Haïti et du Burkina Faso les rapprochent l'un de l'autre.

1.2 Du point de vue socio-économique

Du point de vue socio-économique, la plupart des pays francophones africains, particulièrement le Burkina Faso, font face, comme Haïti par ailleurs, à des situations socio-

¹⁰¹ Kargougou, M., 1995, « L'école française », in Gabriel Massa et Yénouyaba Georges Madiéga.

¹⁰² Nom donné aux premières écoles implantées par les colons français au Burkina Faso, où l'on n'enseignait que la langue française à une petite élite.

¹⁰³ La colonisation d'Haïti (1626-1804).

¹⁰⁴ Nous parlerons des différentes réformes éducatives que connaît Haïti au chapitre 3.

économiques précaires. Ainsi, un faible budget est-il alloué à l'éducation, engendrant des manques de structures scolaires et de matériels pédagogiques ainsi qu'une insuffisance d'enseignants suffisamment formés d'autant qu'ils sont mal rémunérés. Nous citons un texte officiel du ministère de l'Education burkinabè qui fait référence à la question : « Au Burkina, le système éducatif connaît des problèmes de qualité à tous les niveaux et, cela, en termes de ressources humaines, d'infrastructures, d'équipements, de matériel didactique, d'approches pédagogiques et de formation du personnel »¹⁰⁵.

De même, les textes officiels sur la qualité de l'éducation en Haïti relatent des faits similaires : « Le système éducatif, depuis plus de deux décennies, fait face à des problèmes tant sur le plan de l'offre (accès et participation), de l'efficacité interne, de la qualité et de l'efficacité externe que de la gouvernance »¹⁰⁶.

Les incidences de cette précarité socio-économique sur le système éducatif haïtien, se manifestent à toutes les strates du système :

L'inadéquation des matériels didactiques (lorsqu'ils existent) ; indisponibilité et inadaptation des manuels scolaires ; problèmes sanitaires et nutritionnels des enfants ; insuffisance du temps réel d'apprentissage ; faiblesse du dispositif d'encadrement des élèves ; faiblesse du système de supervision scolaire et d'encadrement des maîtres ; ratios élève/maîtres relativement élevés ; déséquilibre prononcé du bilinguisme (prédominance sous tous les angles du français, généralement mal maîtrisé par les enseignants, sur le créole) ; sclérose des pratiques pédagogiques ; démotivation des enseignants vis-à-vis de la fonction enseignante ; méthodes d'évaluation orientées plutôt vers la restitution de connaissances ; absence ou insuffisance de ressources didactiques (telles que bibliothèques, laboratoires, etc.) ; et manque de formation disciplinaire et pédagogique des enseignants à tous les niveaux du système¹⁰⁷.

En effet, les deux pays font partie des plus pauvres de la planète. Ils sont classés parmi ceux ayant le plus faible revenu par habitant. Dans le cas d'Haïti, 72% de la population vivent sous le seuil de pauvreté avec moins de deux dollars US par jour et la moitié vit avec moins d'un dollar US par jour (PNUD, 2013)¹⁰⁸. Au niveau des chiffres dévoilés par les ONG, nous retrouvons à peu près les mêmes données dans le cas du Burkina Faso (Unicef, décembre 2010). Dans ces pays, l'accès à l'éducation est encore un luxe. Ici, le taux d'analphabétisme oscille entre 70 et 80% dans les deux cas.

Encadré 1. Quelques données sur l'état de l'analphabétisme au Burkina Faso et en Haïti

¹⁰⁵ Burkina Faso, décembre 2009, p 22.

¹⁰⁶ Haïti, Plan opérationnel 2010-2015, p. 39.

¹⁰⁷ Plan opérationnel 2010-2015, *op.cit.*, p. 42.

¹⁰⁸ Source : France Démocratie. [En ligne] Disponible sur : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/haiti/presentation-de-haiti/> (consulté en janvier 2014).

- Le système éducatif du Burkina Faso se caractérise, d'une part, par une faiblesse des taux de scolarisation (43% en 2002) et d'alphabétisation (28% en 2002) et, d'autre part, par de grandes disparités régionales et sexuelles. Près de 80% de la population sont analphabètes et vivent de l'agriculture et de l'élevage dans un contexte climatique qui n'est pas toujours favorable ...
- L'analphabétisme a toujours été l'un des plus grands problèmes du système éducatif haïtien. Tout au long de la décennie 1990-2000, le taux d'analphabétisme avoisinait les 44%. Restant encore assez élevé, ce taux tend à diminuer annuellement. Par ailleurs, il importe de signaler que cette diminution concerne davantage les hommes que les femmes. Elle est beaucoup plus importante en milieu rural qu'en ville. En effet, au cours de l'année 2000, 46,09% des garçons, âgés de plus de 15 ans et plus, étaient recensés comme étant analphabètes, tandis que 40,37% des femmes, de la même tranche d'âge, étaient touchés par l'analphabétisme. Parallèlement, le taux était de 48% en milieu rural contre 24% en milieu urbain.

Source : Compaoré, 2003 pour le Burkina Faso et www.ihsi.ht/Unicef pour Haïti.

1.2.1 Liens entre précarité économique, analphabétisme et échec scolaire

Le taux élevé d'analphabétisme dans les deux pays en question pose de sérieux problèmes quant à l'efficacité des systèmes éducatifs. Parmi lesquels nous pouvons citer celui du suivi et de l'accompagnement des apprenants par leurs parents. Contrairement aux PD, la vie de l'école peut-être complètement coupée de la vie de la famille dans les PED. Or, il semble admis que la qualité des relations entre les familles et l'école représente un facteur déterminant, sinon une condition de réussite ou d'échec, pour les apprenants.

Tout le monde se plaint de la hausse des échecs scolaires, de la disparité, de l'abandon dans ces écoles, mais ces facteurs sont sans doute en lien étroit avec le fait que les parents d'élèves sont eux-mêmes analphabètes. En outre, l'une des causes de cette coupure entre famille et école dans ces pays, relève de la langue de scolarisation/d'enseignement, en l'occurrence le français. Les parents ont très souvent honte d'approcher l'école de leurs enfants de peur de les gêner aux yeux des enseignants et de leurs camarades de classe. Car ce monde-là n'est pas le leur, ils ne l'ont jamais connu, c'est un monde étranger voire étrange. La question des liens entre l'école et les parents se pose dès les origines de l'école puisque l'enfant est partagé entre ces deux éducateurs. En France, par exemple, le principe d'une relation à construire entre les

parents et l'école se pose comme une nécessité depuis les années 1980¹⁰⁹. Néanmoins, les études concernant cette démarche montrent que seulement une minorité entreprenante des parents développe un rapport stratégique avec l'école et ses agents. Seules les familles en relation avec le monde lettré et la culture scolaire parviennent à en tirer profit. Ces parents-là sont en mesure d'agir au service des intérêts scolaires de leur progéniture. Les membres des classes moyennes et supérieures sont fortement représentés dans cette catégorie mobilisée sur l'enjeu de la réussite ou, mieux, de l'excellence scolaire. Tandis que les parents membres des classes populaires, dont les comportements s'écartent des attentes du rôle assigné au « parent d'élève » (Périer, 2005)¹¹⁰, n'arrivent souvent pas à intégrer ce mode de relation. Ce qui fait que les inégalités des enfants dans les apprentissages ne sont que le reflet de celles de leurs parents sur la manière dont ils appréhendent l'école. Car, il s'agit, tout particulièrement, de comprendre le « mode d'emploi » des rencontres et des échanges avec les agents de l'école, de pouvoir se rendre disponible aux horaires et selon les modalités prévus, de maîtriser suffisamment la langue française pour échanger et argumenter, de connaître le fonctionnement de l'école et d'identifier les différents interlocuteurs (Périer, 2005).

En effet, dans le contexte de cette recherche où l'analphabétisme est dominant, le fossé entre les parents et l'école est bien plus significatif. Les enjeux de cette division ne sont pas les moindres. Les apprenants dont les parents sont analphabètes, ne parviennent pas à établir de lien – ni avec l'école, ni avec leurs propres enfants face aux responsabilités scolaires –, sont donc davantage exposés à l'échec scolaire.

Les problèmes de relation entre l'école et les parents sont, sans doute, une cause importante de l'échec mais à cela s'ajoutent les mécanismes de l'échec scolaire propre à l'école, c'est-à-dire les méthodes, les programmes, les modes de transmission que privilégie l'école, ou encore l'absence de prise en compte de la réalité vécue par les élèves sont autant de dimensions qu'il est nécessaire de prendre en considération pour comprendre le caractère de l'échec scolaire dans les pays en question ici (Giraud, Gani, Manesse, 1992, *op.cit.*).

¹⁰⁹ Voir des textes officiels sur la question de la relation entre l'école et les parents : la loi d'orientation sur l'éducation, dite « Loi Jospin » du 10 juillet 1989 ; La loi du 8 juillet 2013 : Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école et les parents d'élèves.

¹¹⁰ Voir Pierre Périer 2005 ; 2009 ; 2010 ; 2014 pour l'état des relations entre les familles et l'école en France.

Dans son livre *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre* dans lequel il fait un compte rendu des diverses recherches et réflexions sur les problèmes de la déperdition et du redoublement scolaire, José Blat Gimeno (1985)¹¹¹ assure que la collaboration la plus directe et la plus efficace, qui permet d'éviter ou de pallier les échecs scolaires, est celle qui s'exerce au moyen de rencontres fréquentes entre parents et enseignants/enseignantes. Car ces contacts permettent de suivre de très près les processus éducatifs et d'identifier les difficultés rencontrées dans l'apprentissage ou les autres problèmes posés par la formation des élèves.

Dans les pays où la question de l'analphabétisme ne se pose plus depuis longtemps, les recherches portent davantage sur les relations entre les parents les plus ou les moins compétents et l'école. Selon Murat (2009), « Les parents les moins compétents en lecture et en calcul ont des enfants qui redoublent plus souvent que les autres ». De ce fait, les compétences parentales jouent aussi un rôle direct sur la réussite scolaire des enfants, sans doute grâce à l'aide que les parents les plus compétents peuvent apporter à leurs enfants¹¹².

A ce propos, Feyfant (2011)¹¹³, dans son texte sur *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*, précise que l'étude du rapport à l'école des familles populaires amènerait à distinguer deux types de familles. Pour le premier, la précarité économique induit une « distance symbolique » à l'école, un repli de la cellule familiale. Dans ce cas, il n'y a pas de démarche positive par rapport à l'école. Pour le second, une certaine stabilité professionnelle des parents plus instruits incite à une certaine ouverture, une proximité avec l'école et un projet global de mobilité sociale.

Ainsi, de nombreuses études sur les influences de l'éducation familiale et la réussite scolaire, les environnements les plus favorables au développement cognitif, ont démontré l'existence de liens étroits entre le statut socioéconomique des familles et le développement cognitif des enfants¹¹⁴.

¹¹¹ Gimeno, J.B., 1985, p. 77.

¹¹² Murat, F., 2009, pp. 103-124.

¹¹³ Feyfant, A., 2011, p. 6.

¹¹⁴ Schneider *et al.*, 2010 ; Feyfant Annie 2011. Ces deux auteures ont établi chacune un rapport qui rassemble les résultats de plusieurs études théoriques et empiriques sur la relation entre le statut socio-économique dans le développement cognitif et la réussite scolaire, c'est-à-dire les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire : Schneider *et al.*, 2010, « Les influences familiales sur l'apprentissage et

Evidemment, les facteurs liés à l'environnement familial de l'apprenant, c'est-à-dire, le « capital économique » et le « capital culturel » de la famille¹¹⁵ sont déterminants dans la réussite ou l'échec scolaire. Puisque ceux-ci influent, à la fois, sur le processus éducatif, la motivation, les habitudes en matière d'étude et les propres espérances de l'enfant. Les propos de Gimeno (1985) sont clairs sur la question :

Dans les foyers des classes sociales aisées, les éléments culturels de base sont présents : les parents ont, en général, un niveau culturel qui leur permet d'aider leurs enfants et de mettre efficacement à leur portée livres, revues, journaux, programmes télévisés et autres médias. Au contraire, dans les familles les plus pauvres, l'insuffisance de ces mêmes moyens désavantage les enfants par rapport à ceux des niveaux sociaux plus élevés¹¹⁶.

Cette citation nous amènera à interroger la notion de « l'égalité des chances » qui est prônée par l'APC dans les nouvelles réformes éducatives. En effet, si nous transposons les concepts de « famille aisée » en PD et de « famille pauvre » en PED¹¹⁷, nous aboutissons à la même conclusion : l'école est prise comme projet sociétal et universaliste à la fois (Lange et Pilon, 2009). Les systèmes scolaires dans les PED seront toujours en désavantage par rapport à ceux des PD quoi que les politiques éducatives standardisées puissent en dire¹¹⁸. Pour la clarté du chapitre, nous avons analysé ce point davantage dans la deuxième partie de la thèse.

Revenons aux facteurs déterminants pour la réussite ou l'échec scolaire. Nous venons d'évoquer ceux qui renvoient au statut socioéconomique des familles. Cependant, les facteurs liés à l'organisation et à la qualité de l'offre d'éducation sont eux-mêmes capitaux. Autrement dit, l'accès à l'éducation dans notre contexte est encore plus crucial dans la mesure où la

la socialisation des enfants » ; Feyfant Annie, 2011, « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire.

¹¹⁵ Selon Bourdieu, en 1979, la notion de « capital culturel » a d'abord été imposée comme hypothèse indispensable pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus de différentes classes sociales... Il dit que le « capital culturel » peut exister sous trois formes : « à l'état incorporé, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état objectivé, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines, qui sont la trace ou la réalisation de théories ou de critiques de ces théories, de problématiques, etc. ; et, enfin, à l'état institutionnalisé, forme d'objectivation qu'il faut mettre à part parce que, comme on le voit avec le titre scolaire, elle confère au capital culturel qu'elle est censée garantir, des propriétés tout à fait originales », p. 3. Aux côtés du capital culturel, le « capital économique » et le « capital social » existent eux aussi. Voir Bourdieu 1986, « Les formes de capital » ; 1980, « le capital social ».

¹¹⁶ Gimeno, 1985, *op.cit.*, p. 32.

¹¹⁷ Rappel : PD renvoie aux pays dits « du nord » et PED plutôt à ceux dits « du sud ». Nous avons expliqué ce choix à la page 9 en note de bas de page.

¹¹⁸ Les politiques éducatives menées dans les PED selon le principe de l'« école pour tous » ont pour fondement : équité, qualité et gratuité. L'éducation se standardise de plus en plus avec l'APC pour aboutir à ce que tout le monde puisse avoir la même chance.

grande majorité des familles fait partie des pays dont les moyens financiers sont très limités. Le tableau ci-dessous apporte des indications sur les écarts concernant les conditions dans lesquelles l'enseignement peut être dispensé dans les PED et dans les PD par rapport aux montants alloués à l'éducation dans les années 1960 à 1980.

Tableau 5. Dépenses par élève dans 7 régions du monde (1^{er}, 2^e et 3^e niveaux confondus), en dollars

	1965	1970	1975	1980
Total mondial ¹	234	333	598	970
Pays développés	420	647	1 246	2 277
Pays en développement ¹	39	50	117	201
Afrique	59	81	154	240
Amérique du Nord	701	1 138	1 758	3 393
Amérique latine	79	99	198	360
Asie ¹	46	69	198	368
Europe-URSS	344	477	1 036	1 818
Océanie	295	467	1 506	2 162
Etats arabes ²	80	113	374	596

¹ Non compris : Cambodge, Chine, République démocratique de Corée, Liban, Mongolie et Viet-nam.

² Les chiffres relatifs aux Etats arabes (à l'exception du Liban) sont compris dans les totaux pour l'Afrique et l'Asie.

Source : Gimeno, 1985, *op.cit.*, p. 40.

En 1991¹¹⁹, les dépenses publiques de l'éducation pour Haïti s'élevaient à 1,4% du PIB par habitant de 4,106 milliards de dollars. Au Burkina Faso, à quelques années près, en 1988, les dépenses publiques de l'éducation atteignaient 1,4% du PIB par habitant de 2,616 milliards de dollars. A cette même période en France, en 1988, les dépenses publiques allouées à l'éducation étaient de 4,5% du PIB par habitant de 17706, 51 4650 (Banque mondiale et Institut de la statistique et des études économiques (INSEE)).

Le faible budget alloué à l'éducation dans les contextes haïtien et burkinabè impacte plusieurs facteurs de l'éducation dont les principaux sont :

- **Une offre scolaire globale insuffisante** par rapport à la demande sociale d'éducation. Le taux brut de scolarisation pour le Burkina Faso est de 42,7%, entre 2000 et 2001. Avec un taux net de scolarisation de 34,3% pour l'année scolaire 2000-2001, c'est donc à peine plus d'un tiers des enfants burkinabè âgés de 7 à 12 ans (tranche d'âge légale pour le primaire) qui

¹¹⁹ Ces données sont relativement anciennes mais elles nous ont permis de présenter une vue globale de l'état des financements de l'éducation dans les PED en lien avec la qualité et l'efficacité de celle-ci. Les données les plus récentes existent sur des périodes différentes selon les pays. Celles-ci sont choisies pour la cohérence de l'argumentation.

est scolarisé (Pilon, 2004)¹²⁰. Le taux net de scolarisation est de 60% en 2003 pour Haïti¹²¹. A cela s'ajoute le coût de l'éducation pour les familles. Dans le cas d'Haïti, par exemple, plus de 80% des écoles sont des établissements privés, pouvant être gérés aussi bien par des organisations religieuses que des institutions à but lucratif ou des organisations non gouvernementales. Les frais de scolarité appliqués par la plupart de ces établissements constituent un frein pour de nombreuses familles¹²².

Toutefois, ces données chiffrées doivent être utilisées avec précaution car, selon l'interprétation que l'on en fait, elles peuvent parfois biaiser les points de vue par rapport aux réalités, empêchant ainsi toute prise en compte réelle de la complexité et du développement des processus de scolarisation. Par conséquent, elles peuvent détourner les éventuelles actions de politiques correctives.

Gérard et Pilon (2005), par exemple, dans leur article titré « Le niveau de scolarisation au primaire : entre mesures, usages et enjeux », nuancent le thème de « taux de scolarisation » et mettent en garde contre les interprétations que l'on peut faire des données qui circulent. Car celles-ci peuvent être variables selon les sources de diffusion. Par exemple, pour Haïti, les chiffres varient d'un document à l'autre, ce qui pose des difficultés au niveau du choix des sources. Gérard et Pilon soulèvent la question de crédibilité de certaines données et des enjeux de leur interprétation. Ils affirment qu'une « enquête de diagnostic de systèmes nationaux d'information statistique sur l'éducation », réalisée à la fin des années 1990 auprès de vingt-et-un pays, révéla ainsi que :

Les obstacles se situaient non seulement au niveau de l'unité statistique des MEN [Ministères de l'Education nationale], mais tout au long de la chaîne des données, depuis la tenue des registres scolaires et les procédures de collecte des données dans les services de district et provinciaux jusqu'à la diffusion et l'utilisation des informations statistiques pour la formulation et la gestion des politiques (...) ¹²³.

¹²⁰ Pilon, M., 2004, pp. 143-165.

¹²¹ Source : Institut haïtien de statistique et d'information. Disponible sur : <http://www.ihsi.ht/pdf/ecvh/ECVHVolumel/education.pdf>

¹²² Banque mondiale (2015) [en ligne]. Disponible sur : <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2015/03/12/four-things-you-need-to-know-about-education-in-haiti>. Consulté le 13 janvier 2016.

¹²³ SISED, 2001 : 4-5. Citée par Gérard, E. et Pilon, M., 2005, parag. 205.

- **Une éducation de qualité moyennement faible**, avec un taux de réussite scolaire insuffisant (au baccalauréat par exemple) impliquant des taux de déperdition et de redoublement élevés.

Moumoula et Nabalou (2005)¹²⁴, constatent des faits semblables dans le cas du Burkina Faso :

On note un taux de déperdition assez important au niveau des différents diplômes préparés. Il est de l'ordre de 4% pour le brevet d'études du premier cycle et de 7,6% en moyenne pour les BEP et CAP. Plus de 50% des élèves burkinabè n'ont pas accès au second cycle de l'enseignement secondaire... Le taux d'admission global au baccalauréat est de 31,64% (environ 32%) soit moins d'un tiers des candidats qui réussissent à cet examen. Il y a donc plus de deux tiers de déperdition au niveau de ce cycle de transition.

Dans le cas d'Haïti, en 2012, le taux de réussite global pour les deux sessions du baccalauréat était de 37,08% dont 26,97% en Rhéto (première) et 60,65% en Philo (terminale). (Ministère de l'Education nationale).

En effet, la faible productivité des systèmes se traduit par une manifestation constante d'insatisfaction quasiment générale au niveau de différents acteurs des sociétés en question. On parle d'inefficacité de la formation dispensée, du taux de chômage excessivement élevé touchant de nombreux jeunes issus du système scolaire :

L'impact de l'éducation, dont les programmes ne correspondent pas aux réalités socioéconomiques nationales, est très faible sur l'insertion des jeunes au marché du travail. De fait, la majorité des jeunes, plus particulièrement ceux de 15-19 ans (61.9%) et de 20-24 ans (50%), sont exposés au chômage. Et, d'après l'IHSI (2003), même la formation universitaire est insuffisante pour les protéger contre le chômage [...] Une telle situation pose le problème de l'adaptation des curricula et programmes des niveaux fondamental et secondaire d'une part, la nécessité de la modernisation de la formation technique et professionnelle et de l'enseignement supérieur, d'autre part¹²⁵.

En effet, les investissements des gouvernements pour les élèves conduisent à un « déficit » de ses faibles ressources. Car les pays ne parviennent pas à engager les diplômés qui sortent des établissements de formation.

¹²⁴ Issa A. Moumoula et Rasmata Bakyono/Nabalou, « L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 38 | avril 2005, mis en ligne le 1^{er} avril 2008, consulté le 1^{er} mars 2015. URL : <http://ries.revues.org/1514>.

¹²⁵ Plan opérationnel 2010-2015, Haïti.

Justine Couliadiati-Kielem, en 2007¹²⁶, dans sa thèse de doctorat, a dressé l'état de ces mêmes constats dans le cas du Burkina Faso. Elle écrit alors :

Plus généralement, l'efficacité externe du système éducatif (ou encore son rendement) met en rapport la qualité de l'enseignement reçu (produits de l'éducation) à la capacité professionnelle et d'insertion des sortants dans la vie active. En d'autres termes, l'école aura atteint son objectif si les produits issus de son système répondent et s'adaptent aux besoins du marché de l'emploi et de la sphère économique¹²⁷.

Selon les analyses, ces faits permettent de questionner l'adéquation entre la formation et l'emploi et de juger de la pertinence de la formation.

- **Une faiblesse de gouvernance**, présente à tous les niveaux des systèmes, l'empêchant de fournir des services éducatifs adéquats aux populations. Dans un document officiel de l'Education nationale d'Haïti, il est avoué que celle-ci ne parvient pas encore à assurer, de manière efficace, les fonctions majeures de planification et de pilotage dans l'ensemble du réseau des établissements¹²⁸.

1.2.2 Diverses stratégies utilisées dans les PED pour répondre aux besoins de l'instruction

Pour tâcher de répondre aux besoins de l'instruction des populations, diverses méthodes sont courantes dans les PED. Les contraintes financières de ces pays sont telles que les administrateurs et administratrices – non moins sans conséquence sur la qualité de l'offre éducative – créent diverses stratégies pour répondre à la demande constante en matière d'éducation. D'où le principe d'écoles à double flux au Burkina Faso par exemple, à double ou triple vacations dans le cas d'Haïti.

Exemple 1 : Des établissements scolaires à double flux au Burkina Faso

Au Burkina Faso, il existe ce que l'on appelle des établissements scolaires à double flux. Il s'agit là d'un groupe d'élèves d'un même niveau pédagogique qui est scindé en deux cohortes, en alternance par demi-journées (matin et après-midi) quant à l'occupation de la salle de classe avec le même enseignant. Les écoles abritant des classes à double flux sont le plus

¹²⁶ Justine Couliadiati-Kielem, « Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso », Education, Université de Bourgogne, 2007, French <tel-00259098>

¹²⁷ *Ibid.*, p. 146.

¹²⁸ Plan opérationnel 2010-2015, Haïti, *op.cit.*, p. 43.

souvent situées en zone urbaine pour compenser le besoin des grands effectifs. Selon Filon (2004), le système de classes à « double flux » a été instauré pour deux objectifs : faire face au problème de la surcharge des classes et répondre au besoin de scolarisation des enfants. Nous le citons :

Face au problème des classes surchargées dans le secteur public et en vue de scolariser davantage d'enfants, le système des classes à « double flux » a été instauré. En 2001, près de la moitié (47,4%) des élèves du public était ainsi concernée par ce système, alors que la proportion était de 43,2% en 1998¹²⁹.

Pour répondre à ce besoin accru d'éducation plusieurs autres alternatives ont vu le jour au Burkina Faso. Par exemple les « cours du soir » initiés dans les années 1970. Dans l'extrait suivant, Sanou (1987) décrit les réalités de ces alternatives :

C'est en réaction contre les inégalités de scolarisation accentuées par les écoles privées à but lucratif, que s'est développé un enseignement privé à but social géré par les syndicats des enseignants du secondaire et du supérieur. Depuis 1970, ces enseignants organisent des cours du soir, à raison de deux heures par jour. Ces cours sont ouverts en principe à tous ceux qui se préparent à des examens et concours et/ou souhaitent améliorer leur niveau de culture générale. Seules, donc, en principe, les classes d'examens (3^e et terminale) du secondaire devraient être ouvertes. Mais dans les faits toutes les classes de l'enseignement secondaire sont ouvertes et prises d'assaut par un nombre de plus en plus croissant d'élèves, la plupart exclus du système officiel public et ne disposant pas de ressources suffisantes pour intégrer le privé lucratif (Sanou, 1987)¹³⁰.

Ces cours du soir bénéficient de la reconnaissance des autorités officielles. Seul l'enseignement secondaire dispose cependant d'un texte réglementant l'organisation de ce type d'enseignement au Burkina Faso. L'article 1 de l'arrêté n°95-016 stipule que :

Les cours du soir du niveau secondaire sont ceux dispensés à des personnes en dehors des heures habituelles de classe conformément au programme officiel, dans le but de les préparer ou non à se présenter à des examens ou à des concours officiels. Ils s'adressent en priorité aux travailleurs et aux jeunes exclus du système classique d'enseignement. Les élèves des cours du soir se présentent aux examens en qualité de candidats libres ». Ces cours sont donc classés dans la catégorie de l'enseignement formel généralement privé (Compaoré et al, 2003)¹³¹.

Selon un documentaire réalisé par Marc Pilon et Félix Compaoré, et d'autres recherches avec des collègues sur la question des « cours du soir », il s'avère que ce phénomène est en pleine expansion depuis 1990. En 2007, ces cours accueillait déjà environ 9 000 « exclus du droit à l'éducation », qui sont des enfants et des adultes n'ayant jamais été scolarisés ou

¹²⁹ Pilon, 2004, *op.cit.*, p. 24.

¹³⁰ Sanou, 1987, cité par Pilon, 2004, *op.cit.*, p. 161.

¹³¹ Cité par Pilon, 2004, *op.cit.*, p. 161.

déscolarisés, des jeunes préparant la reprise de l'examen de fin d'étude primaire ou des migrants. Depuis 2006, il existe un cahier des charges pour l'organisation des « cours du soir » dans les écoles primaires au Burkina Faso, consigné par l'arrêté n°2005-265. Le texte identifie des critères à remplir pour les fondateurs des « cours du soir » afin d'obtenir une reconnaissance officielle. Il faudrait tout de même noter que ces tentatives de reconnaissance des « cours du soir » répondent davantage à un objectif politique que social dans la mesure où ils n'aident pas encore réellement à améliorer les conditions de ces alternatives¹³².

Exemple 2 : des établissements scolaires à double et/ou triple vacations en Haïti

Dans le cas d'Haïti, il existe des écoles à double et/ou triple vacations (matin/après-midi/soir). Ces types d'écoles sont, en général, urbains, dont les apprenants viennent des familles les plus démunies ou tout simplement des « sans famille »¹³³. Une ou plusieurs vacations cohabitent dans les mêmes locaux et peuvent être dirigées par plusieurs directeurs ou directrices. Parfois l'une des vacations peut porter un nom différent de l'autre. Par exemple, le collège Dei Virtus (le matin) devient Nelson de Port-au-Prince (l'après-midi), ce sont des écoles privées qui se situent au cœur de Port-au-Prince, la capitale d'Haïti. En revanche, le lycée Fritz Pierre-Louis, qui compte trois vacations, garde le même nom pour les trois (c'est une école publique). Nous donnerons davantage de détail sur le fonctionnement des écoles et leurs appellations dans le chapitre 5.

Beaucoup pensent que les difficultés engendrées par ces procédés pèsent aussi lourd que les avantages. Bien que les stratégies de double ou triple flux ou vacations permettent d'économiser des fonds (par rapport à l'utilisation des locaux qui peuvent être utilisés par plusieurs services, dans le cas des écoles publiques) ou de retirer des profits (dans le cas des

¹³² Le documentaire est disponible sur : https://youtu.be/VG6M_HnJ_4 ; voir aussi Compaoré F., Compaoré M., Lange M.-F., Pilon M., 2007, Les cours du soir au Burkina Faso : synthèse des résultats de la recherche à Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et dans huit villes secondaires du Burkina Faso, Ouagadougou (BKF) ; Ouagadougou : INSS ; IRD ; ISSP, 2007 ; Pilon Marc et Compaoré Maxime, 2009, Les « Cours du soir » au Burkina Faso, document de référence préparé pour le rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2010.

¹³³ En Haïti, de nombreux jeunes prennent le chemin de l'école sans l'aide ou le soutien des parents qui sont, soit décédés, soit résident dans les villages (Afrique) ou en province dans des zones reculées par rapport à la capitale (Haïti). Ces jeunes prennent en main leur scolarité qui peut être soutenue certaines fois par des tiers.

écoles privées) et de donner accès à l'éducation à un nombre important d'enfants. En outre, ces procédés peuvent créer des problèmes éducatifs et sociaux considérables. Par exemple, la journée scolaire, en particulier dans ces systèmes, est souvent raccourcie, ce qui veut dire que la qualité est sacrifiée à la quantité. Par ailleurs, puisque la majorité des enseignants assure plusieurs horaires, ils risquent d'être trop fatigués pour exercer efficacement leur fonction. Ce qui peut être un autre facteur de dégradation de la qualité scolaire. Les systèmes à vacances multiples sont parfois accusés d'être à l'origine de problèmes sociaux car les apprenants passent peu de temps en classe, donc n'ont pas d'occupation pendant une grande partie de la journée ce qui est susceptible de favoriser la délinquance. Mais, au-delà, ces services alternatifs contribuent à la scolarisation de beaucoup d'Haïtiens. Il serait intéressant d'étudier le parcours des apprenants issus de ces structures. Toutefois, une chose est sûre, ces derniers ont plus de difficulté d'insertion sociale parmi les faibles possibilités que leur offrent les systèmes.

1.2.3 La surcharge des classes

La surcharge des classes est l'une des caractéristiques des écoles tant publiques que privées dans les pays où le droit à l'éducation n'est toujours pas encore respecté, comme dans ceux qui nous concernent ici. Les classes peuvent compter jusqu'à 70 et même 100 apprenants, presque le triple de la moyenne internationale (35/enseignant-enseignante). En conséquence, les interactions comme l'un des moyens qui permettent d'atteindre un objectif d'apprentissage (Alter, 1994) sont extrêmement limitées. Dans notre corpus, nous rencontrons fondamentalement des interactions du type question/réponse. Voir l'encadré 5 ci-dessous.

Encadré 2. Types d'interactions les plus courants dans les classes à grands effectifs

Questions de l'enseignant → réponses collectives dans la majorité des cas (ObCh1)¹³⁴

Exemple :

E : Ces sept jeunes écrivains, qu'est-ce qu'ils voulaient encore... ?

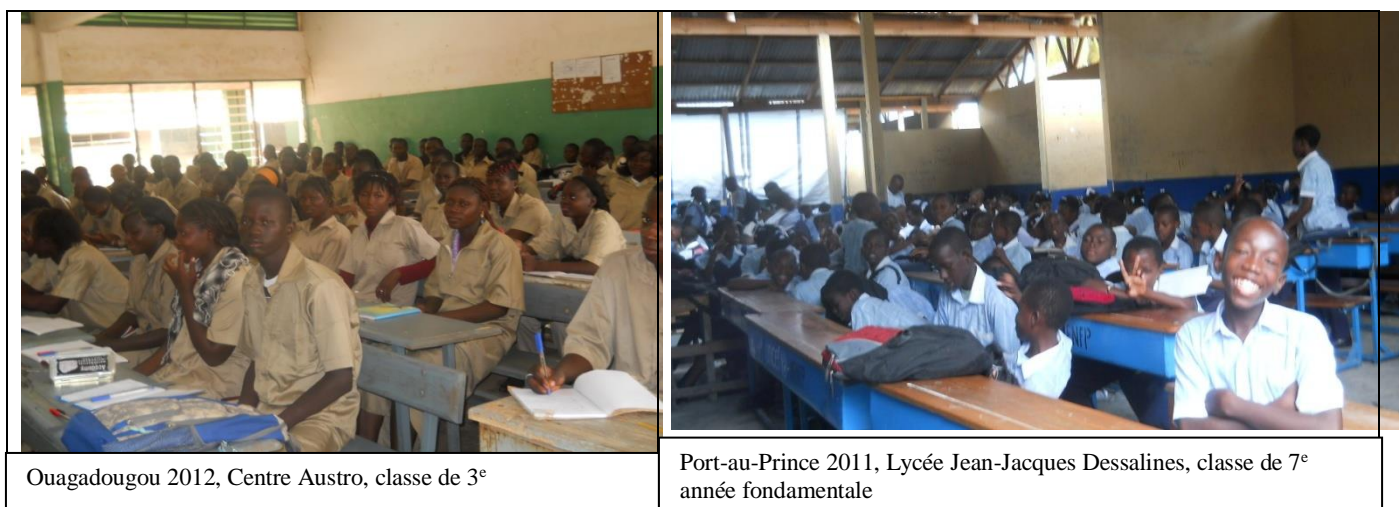
A : (Tentative de réponse de la classe)

E : Ils voulaient faire quoi ? (en s'adressant à un groupe)

A : Ils voulaient populariser l'idéalisme d'un art nouveau (répond le groupe)

¹³⁴ Observation de classe, Madame Ch 1.

*Image 1. Classes surchargées en Haïti et au Burkina Faso*¹³⁵



1.2.4 D'autres conséquences de la surcharge des classes

La surcharge des salles de classe nuit non seulement à l'exploitation des différents types d'interactions, comme des interactions intergroupes, sociales, etc. mais également à l'évaluation du travail individuel, voire même du travail de groupe. Très souvent, l'enseignant reste immobile devant la classe parce qu'il n'y a pas la possibilité d'y circuler sans entraves. Dans ces cas, un éventuel apport personnalisé de l'enseignant ne sera profitable que pour les apprenants des premiers rangs. De plus, cette situation pose un problème au niveau de l'évaluation de façon plus générale. Dans un contexte de réforme par compétences, l'on sait que le statut de l'évaluation a complètement changé. On concourt à l'évaluation formative dont la fonction est d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant (diagnostic) afin de lui venir en aide (remédiation), en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou les correctifs appropriés. L'évaluation formative doit pouvoir renseigner au jour le jour, autant l'enseignant que l'apprenant, sur le degré de maîtrise des différents éléments d'apprentissage. Dans le cas des classes surchargées cette entreprise s'avère complexe.

¹³⁵ Au Burkina Faso, les classes sont nommées comme en France tandis qu'en Haïti, les neuf premières années s'appellent des années fondamentales. L'on parle ainsi de la 1^{re} à la 9^e année fondamentale. C'est-à-dire du CP à la classe de collège de 4^e pour la France. Mais, à partir de la 3^e jusqu'à la terminale, nous parlons du secondaire.

Bien qu'il soit prévu dans les recommandations de l'APC que l'effectif diminue, ces pays sont-ils prêts pour autant à doubler, voire même tripler, le nombre de salles de classe pour instituer une quelconque norme ?¹³⁶ En d'autres termes, il n'est pas évident de changer cette situation du jour au lendemain. Car la surcharge des classes n'est pas une exception, elle semble bien au contraire la règle générale. Certes, les classes qui ont expérimenté l'APC en Haïti n'avaient pas de tels effectifs, elles comptaient entre 30 et 40 apprenants. Mais ce n'était qu'une expérimentation, il n'y avait que quelques établissements concernés et, surtout, seules trois classes au maximum par établissement étaient concernées. Les photos de l'« image 1 » ont été prises dans des classes dites « traditionnelles ». L'image (2) suivante, représente une revendication contre la surcharge des classes.

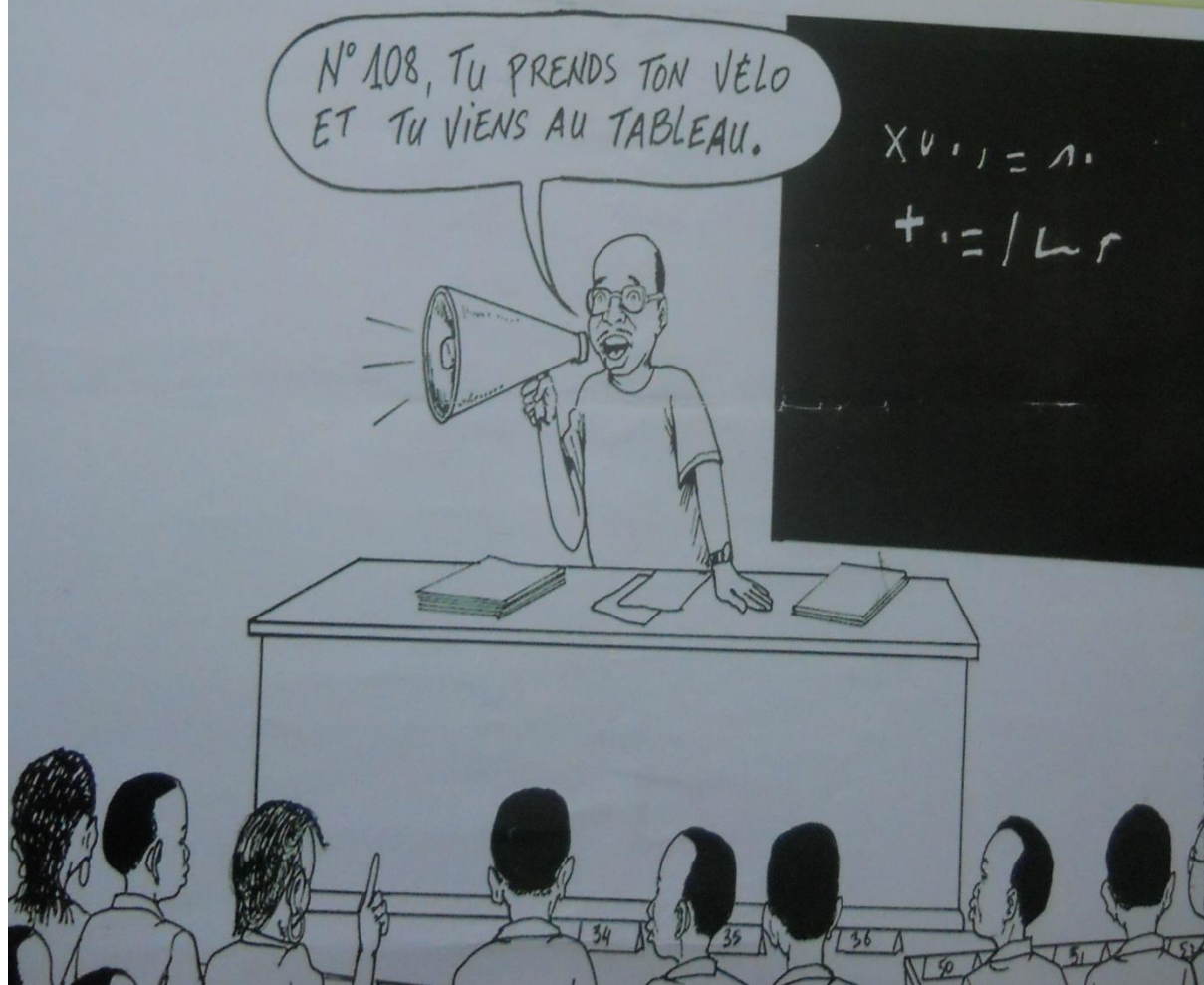
Image 2. Revendication de syndicats de l'éducation contre la surcharge des classes au Burkina Faso

¹³⁶ Il faudrait dire que les cas de figures présentés ici concernent majoritairement les établissements publics et des institutions privées pour les classes les plus populaires.

**JOURNÉE MONDIALE DES ENSEIGNANTS
5 OCTOBRE 2012**

LES SYNDICATS DE L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO
FESEB—F-SYNTER—SATEB—SNEA-B—SNEP—SNESS—SPESS—SYNADEC—
SYNAPAGER—SYNATEB—SYNTAS

THEME:
« AGISSONS POUR LES ENSEIGNANTS »



Ouagadougou 2012, affiche des syndicats d'enseignants sur les murs du ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique.

1.3 Du point de vue de la langue de scolarisation et d'enseignement privilégiée

Aux quelques ressemblances que nous avons essayé d'établir entre les systèmes haïtien et burkinabè, peut s'ajouter, par exemple, le statut privilégié du français comme langue de scolarisation et d'enseignement dans ces pays. Malgré les textes d'orientation qui définissent les fonctions des langues dans l'enseignement, la question reste énigmatique dans les pratiques. Dans le cas burkinabè :

La plupart des expériences tentées pour introduire les langues dans l'enseignement ont échoué. On parle d'alphabétisation pour les langues nationales, mais de scolarisation pour le français. C'est pourquoi seul le français est enseigné, tant au primaire qu'au secondaire. Aucune langue étrangère autre que le français n'est vraiment enseignée au primaire dans les écoles publiques¹³⁷.

Dans le cas d'Haïti selon cette même source :

Dans toutes les écoles, les manuels scolaires sont presque tous rédigés en français, à l'exception des grammaires du créole. Au secondaire, le français bénéficie de sept heures d'enseignement contre une heure pour le créole.

Or, parmi les 20% environ de personnes scolarisées des deux populations, seuls près de 10% maîtrisent le français¹³⁸. Cela représente, comme nous venons de le soulever, l'un des problèmes de l'échec scolaire, dans la mesure où la langue d'E/A ne fait pas partie intégrante de la vie sociale et affective des apprenants. Selon certaines données statistiques, il y avait seulement 2% de la population haïtienne qui savaient lire et écrire au XIX^e siècle (Hurbon, 1987), il a fallu un long processus historique pour que le créole devienne co-officiel avec le français en 1987. Ainsi, dans la constitution de 1987, il est mentionné que « tous les Haïtiens sont unis par le créole. Le créole et le français sont les langues officielles de la République » (Articles 5 et 6).

Cette décision, qui conduit les autorités à placer le créole au cœur de l'enseignement en 1982, résulte de diverses recommandations officielles issues des réunions de travail orientant les choix en matière de langues. En 1979, le ministre de l'Éducation nationale, Claude

¹³⁷ Source : Ulaval. 2015. Burkina Faso [En ligne] Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/burkina.htm>, consulté le 3 janvier 2015.

¹³⁸ Source : Ulaval.2015. Haïti. [En ligne] Disponible sur : <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/haiti.htm>, consulté le 3 janvier 2015.

Bernard¹³⁹, prononce un discours qui renforce l'importance du choix du créole comme « instrument et objet d'enseignement ». L'extrait ci-dessous est tiré de Vernet 1984¹⁴⁰ :

Notre langue nationale, le créole, devient instrument et objet d'enseignement au cours des quatre années du cycle fondamental. Là encore, il s'agit d'un choix réfléchi, dicté non par le simple bon sens, mais découlant d'enquêtes, de recherches, d'analyses sur les causes de la déperdition scolaire à travers le monde. Il est nettement démontré qu'aucun n'est plus efficace et ne laisse de traces plus profondes que celui qui passe par la langue maternelle. Ici, une mise au point s'impose. Dispenser l'enseignement en créole ne signifie pas renoncer au français. Les deux langues seront en même temps : le créole comme langue maternelle et le français comme langue étrangère. Cette nouvelle stratégie nous permettra de déboucher sur l'alphabétisation rapide des masses avec, pour principale conséquence, une participation plus consciente de tous les Haïtiens à la réalisation de ce projet de société cher à tous : la formation de générations d'enfants bilingues s'exprimant en créole et en français.

Ce discours a eu lieu dans le contexte d'une réforme éducative importante en Haïti : la Réforme Bernard, qui a tenté d'ouvrir des perspectives nouvelles pour l'éducation dans le pays (Voir chapitre 5 sur les différentes réformes éducatives).

Dans l'encadré suivant, nous avons présenté un historique des tentatives de reconnaissance du créole dans l'éducation en Haïti dans différents décrets et constitutions du pays.

Encadré 3. Historique des tentatives de reconnaissance du créole dans l'éducation en Haïti dans différents constitutions et décrets du pays¹⁴¹

1979 : Loi autorisant l'usage du créole dans les écoles comme langue d'enseignement et objet d'enseignement : Art 1, 2, 3 : « En janvier 1980 à partir de ce décret du 18 septembre 1979 laissant au département de l'éducation le soin de prendre des mesures concernant l'orthographe, celui-ci présente un code graphique [Art.3] ».

1982 : Le décret du 30 mars 1982, faisant référence à celui de 1979, précise l'utilisation des deux langues à l'école. Le créole devient langue d'enseignement et langue enseignée au niveau fondamental (Art. 29, 30, 31). Et le français est une langue enseignée durant toute la durée du fondamental et ne devrait prendre son rôle de langue d'enseignement qu'à partir de la 6e année fondamentale.

A ce moment-là, le créole n'avait toujours pas le statut de langue officielle. Il fallait attendre 5 ans pour que ce statut lui soit accordé.

1987 : La constitution rend co-officiels le français et le créole ; Art 5 - 1 et 2.

¹³⁹ Jean Claude Bernard, ministre de l'Education nationale, dans le cadre de la réforme scolaire qu'il a introduite, en 1979. Cette réforme, novatrice depuis l'indépendance, portera son nom. Dans la deuxième partie de la recherche nous avons donné plus de détails sur cette réforme.

¹⁴⁰ Vernet, P., 1984, « La réforme éducative en Haïti : philosophie, politique, objectifs, stratégies et contenus », in études créoles, vol. VII, numéro spécial : Créole et Education ; 1-2, pp.142-163 : Québec.

¹⁴¹ Vernet, P., *op.cit.*, p. 152.

Malgré toutes ces années de travail sur la place accordée au créole, le français bénéficie toujours de son statut de langue privilégiée à l'école, dans les administrations, dans la littérature, dans la presse écrite, etc. Cependant, les diverses recherches menées sur les créoles par les linguistes et sociolinguistes haïtiens (Vernet, 1984 ; Zéfir, 1990 ; Dejean, 1995 ; DeGraff, 2005 ; 2013 par exemple) et dans le monde (Valdman, 1979 ; Fattier, 1999 ; Mufwene, 2001 ; Chaudenson, 2000 ; Véronique, 2000, 2013 par exemple), et différentes manifestations scientifiques et culturelles (les colloques du Comité international d'études créoles par exemple, Mois créole à Montréal, etc.), renforcent considérablement le statut et la reconnaissance du créole. D'autres initiatives, comme la création en 2014 de l'Académie créole haïtienne (akademi Kreyòl ayisyen) en Haïti, contribuent nécessairement à l'émancipation du créole. Cette académie créole fut créée en référence à la constitution de 1987 qui évoque la fondation d'une académie haïtienne ayant pour but de fixer la langue créole et de permettre son développement scientifique et harmonieux (Article 213). L'académie devrait pouvoir encourager des travaux de développement d'outils linguistiques tels que grammaires, dictionnaires, lexiques en créole dans tous les domaines (Valdman, 2014)¹⁴².

Ainsi, le contexte colonial et le regard racialisé que l'on porte sur les habitants des îles créoles expliquent, sans doute, la stigmatisation des langues créoles et celle-ci contribue de plain-pied à la réticence à l'émancipation des créoles dans l'enseignement/apprentissage. (Véronique 2013)¹⁴³.

Dans le cas du Burkina Faso, la question linguistique dans l'éducation est encore plus problématique dans la mesure où le pays compte plus de soixante langues, comme le peul (7,8%), le dioula (8,8%), le bissa (3%), le lobi (2,7%), le lyélé (2,1%), le marka (1,9%), etc.,

¹⁴² Albert Valdman, « L'Akademi Kreyòl Ayisyen et la standardisation du créole haïtien », *Études Créoles* – 2015 | 1 [En ligne], consulté le 17 janvier 2016, URL : http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/Etudes_Creoles/valdman.pdf

¹⁴³ Georges Daniel Véronique, « Émergence des langues créoles et rapports de domination dans les situations créolophones », In Situ [En ligne], 20 | 2013, mis en ligne le 22 février 2013, consulté le 7 janvier 2016. URL : <http://insitu.revues.org/10209> ; DOI : 10.4000/insitu.10209

dont le mooré (ou mossi), le dioula et le foulfoudé (ou fulbé appelé aussi poular ou peul, selon les régions), sont les plus parlées (53% de la population burkinabè)¹⁴⁴.

Les initiatives formelles visant à prendre en compte les langues nationales dans l'enseignement/apprentissage au Burkina Faso ont commencé assez récemment : en 1996. Selon une recherche sur les défis de l'éducation à Ouagadougou, Compaoré et *al.* (2003) constatent que l'introduction des langues nationales dans l'enseignement est un débat récurrent et souvent passionnel. Car, la première expérience n'est survenue qu'en 1979¹⁴⁵, pour être interrompue en 1984, sans une véritable évaluation. Ainsi, même si la loi d'orientation de l'éducation adoptée en 1996 dans ce pays stipule que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales » (Titre I, article 4), ce n'est qu'en 1998 que les langues nationales ont été réintroduites, à titre expérimental, dans les écoles satellites¹⁴⁶ et les écoles bilingues. Cependant, ces langues demeurent essentiellement utilisées dans l'éducation non formelle et dans le cadre des programmes d'alphabetisation (Compaoré, Kobiané, Lange, Pilon, 2003).

En effet, les langues nationales sont marginalisées dans les représentations scolaires. Les chercheurs et chercheuses se demandent alors pourquoi les politiques éducatives ou d'innovation qui ont été entreprises depuis l'avènement de l'indépendance en 1960, essayant d'introduire les langues nationales dans l'enseignement, n'ont pas réussi ? Au contraire, on entend parler d'alphabetisation pour les langues nationales mais de scolarisation pour le français. Selon Compaoré (2003), le poids de « l'impérialisme linguistique » de la langue dominante, le problème du choix des langues, source de conflits dans un pays comptant environ soixante langues, le manque de confiance dans les langues nationales (l'idée qu'elles seraient « incapables de véhiculer le progrès et donc de susciter le développement de façon générale »), l'absence d'une politique linguistique claire, les divers problèmes liés à un éventuel processus de généralisation, le risque d'une « folklorisation » des langues nationales,

¹⁴⁴ Source : Ulaval, *op.cit.*

¹⁴⁵ La même année que l'officialisation du créole dans l'enseignement en Haïti.

¹⁴⁶ Les écoles satellites ou écoles bilingues au Burkina Faso sont des écoles situées à proximité des villages où sont envoyés des enfants d'autres villages qui n'ont pas d'école. Au bout de quatre ans, il est prévu un transfert en classe supérieure dans les écoles classiques.

etc., sont les principale causes de cette réticence à une véritable prise en compte des langues nationales dans l'éducation au Burkina Faso¹⁴⁷.

Evidemment, les finalités politiques des pays ont un effet très important sur les types de recherches envisagées et les résultats enregistrés. Un enseignement en langue maternelle ne peut réussir que si la finalité politique en est clairement prise et suivie de décisions (Lee Engle 1975). C'est-à-dire que dans les pays où le statut des langues en présence n'est pas sur le même pied d'égalité, vouloir entreprendre et réussir un programme d'éducation en langue maternelle implique une politique de revalorisation des langues nationales, une formation et une sensibilisation de la population sur une large échelle¹⁴⁸.

Dans l'encadré ci-dessous nous retraçons les dates renvoyant à des lois sur l'orientation des langues dans l'enseignement au Burkina Faso.

Encadré 4. Historique des tentatives d'intégration des langues nationales à l'éducation au Burkina Faso

1987 : La constitution rend co-officiels le français et le créole ; Art 5 - 1 et 2.

1996 : La loi 013/96/ADP portant sur l'orientation de l'éducation, faisait du français et des langues nationales, les langues d'enseignement (Article 4).

2007 : La loi de 1996 sur l'orientation de l'éducation fut remplacée par celle de 2007 (Loi n°013-2007/AN) qui redonne la même place au français et aux langues nationales (Article 10) : les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations. D'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement conformément aux textes en vigueur.

¹⁴⁷ Compaoré, F., *ibid.*, p. 19.

¹⁴⁸ Lee Engle, P., 1975, The use of vernacular languages in review of educational research 45: 2, Springs 1975, 283-325. Le collectif de recherche sur l'enseignement des/en langues nationales au Sénégal a présenté un rapport de synthèse des expériences de Patricia Lee Engle, sur l'enseignement en langue vernaculaire dans les premières années d'enseignement, sous le titre *L'emploi des langues vernaculaires en éducation. Compte rendu d'expériences*. CRELANS, n°5, Centre de linguistique appliquée de Dakar, 1979, pp. 6.

1.3.1 Pour une prise en compte réelle de la première langue dans l'éducation

Aujourd'hui encore nombre de chercheurs continuent à lutter pour faire comprendre aux politiques l'importance de la première langue¹⁴⁹ des enfants dans le processus de l'E/A. Citons Michel DeGraff par exemple dans un extrait d'article en créole :

Encadré 5. Extrait d'un article en créole haïtien de Michel DeGraff¹⁵⁰

Youn nan rezon ki lakòz sistèm lekòl Ayiti a fè fayit, se paske lang yo plis itilize pou yo anseye elèv yo se franse alòske pifò Ayisyen—kit se elèv, kit se pwofesè—se kreyòl sèlman yo pale byen. (Gen petèt. 500 000 Ayisyen, pou pifò, ki pale franse divès degre pami 10 milyon Ayisyen ann Ayiti.) Koze kreyòl pa ka sèvi nan edikasyon, se sistèm kolonyal la ki te foute lide sa a nan tèt anpil moun. Lide sa a chita sou yon koze goumen pou pouvwa ki la nan peyi a depi lontan. Sa kòmanse depi nan tan lakoloni ak komès esklav pandan XVIIèm syèk la. Epi sa kontinye toujou jis kounye a nan XXIèm syèk la akòz vye prejije ki egziste sou divès pozisyon moun okipe nan sosyete ann Ayiti. [...] Prejije sa yo te vin antre nan konsyans anpil moun nan tout klas sosyal ann Ayiti, ata pami mas pèp la. Se kon sa moun sa yo menm (ki pami «moun anba » yo) te vin konsidere tèt yo kòm kwa yo enferyè devan moun elit yo (« moun anwo » yo) paske moun anba yo pa rive pale franse. Se kòm si se entelijan elit la pi entelijan ki fè yo rive pale franse. Men, sa se manti : rezon ki fè timoun elit yo rive pale franse, se paske yo leve nan kay kote yo tandè franse k ap pale tout lajounen ; epi tou, yo jwenn bon pwofesè franse nan bon lekòl ki ka montre yo bon franse. Timoun nan mas pèp la, yo pa jwenn ni youn ni lòt pou yo rive aprann franse : yo pa jwenn bon franse lakay yo e yo pa jwenn bon franse nan lekòl yo. Se sèlman yon ti kantite tou piti pami mas pèp la ki janm rive pale franse, lè yo gen yon ti chans pou yo jwenn bon pwofesè epi yo gen kokennchenn talan pou yo aprann lang (se sèlman yon ti ponyen kretyen vivan ki ka gen talan sa a). Se pa sòt yo sòt ki fè majorite pèp la pa ka pale franse : yo pa pale franse paske pifò moun nan kominote yo se kreyòl sèlman yo pale tout bon, ata pwofesè lekòl yo. Menm timoun pèp sa yo, lè yo rive Miyami oswa Nouyòk oswa Boston, yo aprann angle kou rat paske y ap viv e y ap laye maten midi swa nan kominote kote yo tandè angle k ap pale tout lasentjounen.¹⁵¹

¹⁴⁹ Langue 1, langue première, première intégrée, langue native, langue source, langue de référence, parler vernaculaire, plus fréquemment utilisé : langue maternelle - (voir Louise Dabène , 1987) *versus* (langue seconde, langue de scolarisation, langue privilégiée, voir Jean-Pierre Cuq, 1991 ; Michèle Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Gérard Vigner, 2001 ; ou langue étrangère (pour la différence entre l'apprentissage d'une langue étrangère et maternelle et les relation qui existent entre elles, voir par exemple, Lev Vygotski, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, pp. 374-376 ; Disponible aussi sur : <http://skhole.fr/lev-vygotski-extrait-langue-%C3%A9trang%C3%A8re-et-langue-maternelle>).

¹⁵⁰ DeGraff, 2013. Cette citation est tirée de la version corrigée de l'article, p.133-134.

¹⁵¹ Traduction en annexes. p.128

Dans son article, DeGraff (2013) explique que l'un des problèmes de l'éducation en Haïti est le choix du français comme langue de scolarisation et d'enseignement, dans un contexte où seul le créole est maîtrisé par tous. Il confirme que les préjugés qui circulent autour de la langue créole, sur sa place dans l'éducation, sont enracinés dans le passé colonial. Que ces préjugés sont intégrés par la population (la classe défavorisée) qui se considère (et que l'on considère) comme inférieure puisqu'elle ne parle pas le français. Comme si la maîtrise du français était une preuve d'intelligence. DeGraff explique que si les enfants de l'élite du pays maîtrisent le français c'est parce que, premièrement, leur entourage familial le parle ; deuxièmement, c'est parce qu'ils ont la possibilité de fréquenter les meilleures écoles où les enseignants maîtrisent la langue de Molière. Il a pris l'exemple de ces mêmes enfants défavorisés qui n'arrivent pas à maîtriser le français en Haïti et qui ne rencontrent pas de difficulté à la maîtrise de l'anglais quand ils partent aux États-Unis. Ce débat autour de l'éducation dans la première langue intégrée dans les deux pays – qualifié de faux débat par certains – est, selon le linguiste Michel DeGraff, une vraie lutte de classes, une stratégie qui préserve les inégalités sociales.

En France, en 2013, un projet de loi porté par le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Geneviève Fioraso, concernant l'enseignement en anglais à l'université, a suscité un vif débat. Certains voient dans le projet « la perte d'influence de la France », d'autres craignent une « perte de la maîtrise technique et scientifique dans un certain nombre de domaines ». Dans l'encadré suivant nous présentons un extrait de communiqué de citoyens engagés contre la menace d'un choix de langue étrangère (l'anglais) dans l'enseignement à l'université.

*Encadré 6. Extrait d'un communiqué pour la défense du français face à l'anglais dans l'enseignement supérieur et la recherche en France*¹⁵²

[...] L'article 2 de la loi présentée par l'actuelle ministre de l'Enseignement supérieur, en particulier par ses motivations, va bien au-delà d'une ouverture légitime, quand elle est mesurée à un véritable plurilinguisme : c'est la place du français dans la culture internationale et, à terme, la place de la France dans le monde qui est en cause.

¹⁵² Communiqué du 23 mai 2013. Fédération nationale des syndicats autonomes de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [En ligne] Disponible sur : http://prod1-pow-autonomesup.integra.fr/upload/9768_Affaiblir-le-fran-ais.pdf. Consulté en septembre 2013.

Mme Fioraso pense attirer des étudiants étrangers en développant les enseignements en anglais dans l'enseignement supérieur français. Cet argument est non seulement faux, mais dangereux pour la place du français dans le monde.

[...]On sait bien que certaines nuances de pensée (et dans certaines disciplines ces nuances sont le cœur même de la pensée) ne peuvent s'exprimer que dans sa langue maternelle : si un Français ou un Allemand fait cours en anglais, même s'il a une excellente connaissance de cette langue, il ne pourra pas exprimer les mêmes nuances qu'un anglophone.

Les deux extraits des encadrés 5 et 6 sont produits la même année. Pendant que Michel DeGraff dénonce la suprématie du français sur le créole et démontre le rôle que ce dernier pourrait jouer au niveau de la scolarisation, un groupe de citoyens Français de son côté rejette toute tentative d'introduction de l'anglais à l'université, là où toutes les bases sont censées être déjà acquises.

Enfin, le choix du français comme langue de scolarisation, d'enseignement et comme véhicule unique des matières fondamentales n'est qu'une question de pouvoir et de domination. Car tous ceux et celles qui ont le pouvoir de décision dans les PED, ont conscience des réalités néfastes sur l'éducation quand la première langue des enfants n'est pas la langue de scolarisation.

Par ailleurs, à propos de l'acquisition, Dehaene (2011)¹⁵³ utilise dans son livre *Apprendre à lire*, un extrait de Marcel Proust dont il modifie l'orthographe pour montrer combien « le décodage explicite (première phase dans l'apprentissage de la lecture) de chaque syllabe demande un effort considérable d'attention » pour le lecteur débutant ou la lectrice débutante. Pour l'auteur, ce n'est que lorsque la lecture deviendra fluide et automatique (deuxième phase dans l'apprentissage de la lecture) que l'enfant cessera de se concentrer sur le décodage et pourra mieux réfléchir au sens du texte. Tout en montrant bien que la compréhension en lecture dépend de la connaissance préalable des mots à l'oral ainsi que des constructions dans lesquelles ces mots apparaissent. En d'autres termes, la connaissance préalable des mots à l'oral facilite grandement leur reconnaissance à l'écrit.

¹⁵³ Dehaene, S. (Dir), 2011, *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris.

Encadré 7. Extrait tiré de « Sur la lecture » de Marcel Proust utilisé par Dehaene (2011)

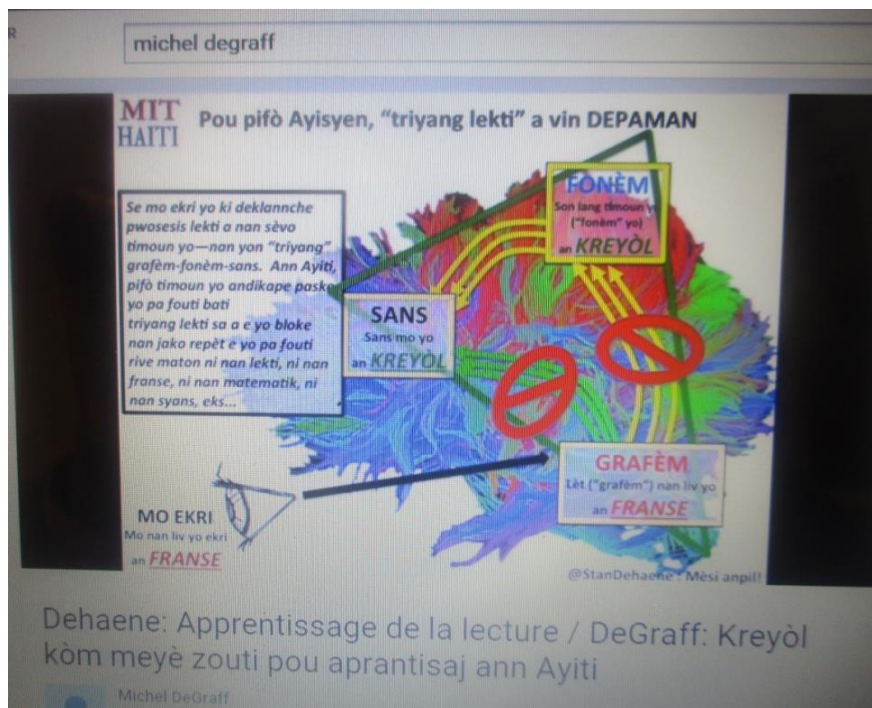
Il ni a peu tè tre pa de jour de no tre an fan ce ke nou ai ion si plè ne man vé ku ke ce ke nou a von cru lè cé san lé vi vre, ceux que nous avons passés avec un livre préféré¹⁵⁴.

Michel DeGraff dans un support vidéo¹⁵⁵, interagit sur un exposé de Stanislas Dehaene, qui concerne les sciences cognitives et l'apprentissage, plus précisément l'apprentissage de la lecture. Notons que ses recherches concernent l'apprentissage de la lecture en langue maternelle. Michel DeGraff utilise les démonstrations scientifiques énoncées par Dehaene, non pour réfléchir sur le cas de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle mais sur cet apprentissage en langue étrangère (comme c'est le cas de beaucoup d'enfants Haïtiens). Il en ressort que l'effort d'attention nécessaire pour le décodage en apprentissage de la lecture en langue maternelle doit être doublement considérable dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère (en l'occurrence le français en Haïti), puisque le vocabulaire oral des jeunes Haïtiens ne vient pas de la langue d'apprentissage de la lecture (le français) mais du créole. Ce qui, d'après DeGraff, crée un énorme fossé par rapport au « triangle de la lecture » constitué de phonèmes, de graphèmes qui conduisent au sens (l'image suivante).

Image 3. Le triangle de la lecture dans le cas d'un apprentissage en langue étrangère

¹⁵⁴ Dehaene, 2011, *Ibid.*, p. 89.

¹⁵⁵ Michel DeGraff dans un support vidéo interagit sur une présentation de Stanislas Dehaene, psychologue cognitif et neuroscientifique qui présente les avancées des sciences cognitives sur l'organisation du cerveau et montre les mécanismes liant l'apprentissage de la lecture dans le cerveau et les connaissances transversales sur cet apprentissage. Document disponible sur : <https://youtu.be/c8tStHFjdXE>



Capture d'écran d'une diapositive de la présentation vidéo de DeGraff, où il montre la fracture dans le « triangle de la lecture » pour les apprenants en Haïti

Les études menées généralement dans les ZEP (Zones d'éducation prioritaires)¹⁵⁶ sur les apprenants en difficulté scolaire en France, ont constaté un lien manifeste entre la question de l'échec de l'apprentissage de la lecture¹⁵⁷ et l'échec scolaire.

Les zones d'éducation prioritaires (ZEP) désignent un dispositif mis en place dans le cadre des politiques de l'éducation nationale en 1981. Le dispositif vise à fournir davantage de moyens aux établissements souffrant de difficultés d'ordre scolaire, disciplinaire ou social. La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République en a ainsi défini l'objectif : ramener à moins de 10% les écarts de réussite scolaire

¹⁵⁶ Education.gouv.fr

¹⁵⁷ Dans la question de l'échec de l'apprentissage de la lecture, les démarches méthodologiques et les politiques d'enseignement du français sont aussi mises en cause : « L'institution, sensibilisée dans la pratique de terrain que sont les inspections, s'en alarme : un rapport fondé sur le dépouillement des rapports d'inspection de deux académies, remarque que les professeurs, mobilisés par des notions nouvelles qui les inquiètent, perdent de vue les finalités de l'enseignement du français, dont la première est de "s'exprimer correctement et clairement, à l'oral comme à l'écrit" » (Manesse, 2013).

entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves de France. La refondation de la politique d'éducation prioritaire est généralisée à la rentrée 2015.

Généralement, une grande part des apprenants concernés, est issue des milieux défavorisés, dont les familles ne disposent que de peu de ressources en matière d'écrit et sont en général très distantes vis-à-vis de la culture scolaire. En effet, constate Manesse (2007), les apprenants des ZEP parviennent difficilement à intégrer les activités réflexives, activités métalinguistiques que nécessite l'entrée dans les savoirs. Or, c'est la maîtrise des dimensions syntaxiques et lexicales de la langue donc l'expertise en lecture qui favorise ces dites activités. La compétence en lecture des élèves est une compétence transversale. Elle impacte tout le processus d'apprentissage et toutes les disciplines. Ainsi, « la faible maîtrise de la lecture, les grandes difficultés orthographiques, morphologiques, etc. sont un symptôme évident [des] difficultés cognitives »¹⁵⁸.

En fait, ces recherches sur les difficultés de l'apprentissage de la lecture peuvent soutenir le débat sur l'importance de la première langue intégrée dans l'E/A, dans la mesure où elles s'intéressent aux conséquences de l'échec en lecture sur les difficultés cognitives des apprenants. Ce qui fait que la question de la langue dans l'E/A est déterminante dans ce processus cognitif. Par ailleurs, nos expériences à l'école et dans le domaine de la formation en France montrent que, même pour les natifs et natives du français naissant, grandissant et vivant en France, le français de l'école (ou standard) est aussi l'une des causes de l'échec scolaire parce que celui-ci comporte des nuances par rapport au français de la maison (ou familial). Ce phénomène touche, le plus souvent, les enfants dont le français n'est pas ou est peu utilisé à la maison. Nous pourrions dire que, même étant en France, donc *a priori* immergé dans la langue, il est parfois possible d'avoir des capacités insuffisantes pour la maîtrise du français de l'école. Faudrait-il peut-être que la langue de l'école fasse partie intégrante à la fois de la vie familiale et de la vie scolaire pour que les « nuances de pensées » soient effectivement sans limite.

Les systèmes scolaires dans les pays étudiés ici, se voient souvent reprocher de n'avoir pas su assurer l'éducation de tous les enfants en âge d'être scolarisés et d'être inefficaces quant aux

¹⁵⁸ Manesse, (2007), *Ibid.*, p. 32.

besoins du monde actuel¹⁵⁹, à cause du nombre élevé de déperditions scolaire, des redoublements, etc., alors que l'un des vrais problèmes reste intact, à savoir le choix de la langue de scolarisation.

1.3.2 Rapport entre langue d'enseignement/apprentissage et sous-développement

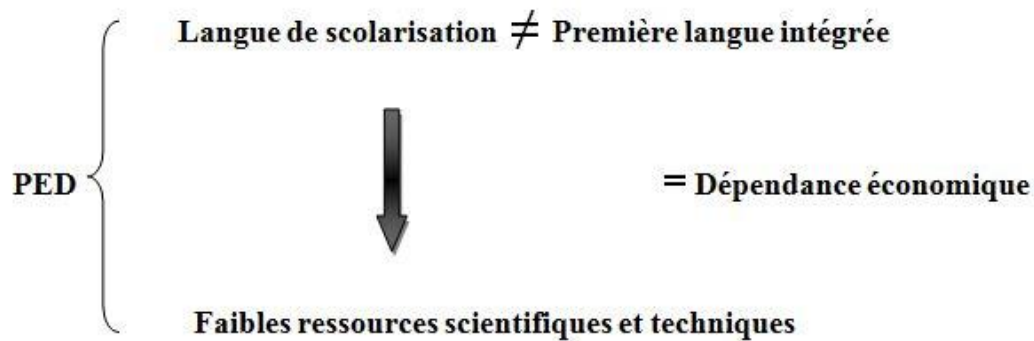
Des études sur le rapport entre la langue d'enseignement et le sous-développement montrent qu'il existe une relation directe entre le sous-développement et les pays dont la première langue intégrée n'est pas la langue principale de l'école. En d'autres termes, les PED sont ceux dont la première langue intégrée n'est pas la langue de l'école¹⁶⁰.

N'existerait-il pas aussi un lien direct entre la science et le développement ? En effet, en Haïti, au Burkina Faso comme dans tous les PED dont la langue de solarisation/d'enseignement n'est pas la première langue intégrée par la population, nous assistons à une dépendance scientifique et technique dans de nombreux domaines. Il est admis que la science est abstraite or, comme dans l'encadré 5, si « l'abstraction n'est perceptible que dans sa langue première », nous pouvions alors situer le problème de production de ressources scientifiques et techniques et, évidemment, économiques, dans les PED par rapport au choix de la langue de scolarisation.

Figure 1. Relation de causalité entre le choix de la langue de scolarisation/d'enseignement, le développement des ressources scientifiques et techniques et le développement économique

¹⁵⁹ Critique souvent infondée car au moment de l'indépendance de chacun le système colonial en Afrique ne scolarisait que 20% d'une classe d'âge. Tandis que dans les années 1990 (30 ans plus tard) l'Afrique francophone scolarisait plus de 90% d'une classe d'âge à l'école de base.

¹⁶⁰ Walter 2008, cité par DeGraff, 2013, *op.cit.*



1.4 Du point de vue des objectifs de la réforme par APC

La ressemblance des buts fixés par les deux pays concernant la réforme par APC nous a aussi interpellée (nous allions comprendre plus tard que nous étions face à un phénomène mondial). L'adoption de l'APC dans les systèmes devrait répondre à divers objectifs que les ministères de l'Education s'étaient fixés :

[...] Rompre avec le secondaire traditionnel qui ne correspond plus à la configuration du système, et mettre fin à l'ensemble de ses difficultés et obstacles qui ne lui permettent plus de répondre aux besoins de la société [...] Et doter les élèves des compétences, habiletés et attitudes nécessaires pour s'intégrer dans le monde d'aujourd'hui et s'engager dans des études supérieures¹⁶¹.

En effet, les deux projets ont pour but de réduire *l'inadéquation des formations avec la réalité du monde du travail*¹⁶². Selon les textes officiels des deux pays, la finalité de cette démarche est d'élever le niveau de connaissances et de compétences de la population active et, plus particulièrement, des jeunes, pour favoriser leur insertion dans les emplois d'aujourd'hui et les métiers porteurs de demain dans le but de stimuler la croissance économique et de réduire la pauvreté.

2 Synthèse du deuxième chapitre

Les deux contextes de l'étude se rapprochent sous différents points de vue. Les deux pays étudiés ont un système d'enseignement qui portent les séquelles d'un passé colonial. Le manque de moyens économiques limite l'accès à l'éducation et la possibilité d'un

¹⁶¹ MENFP, 2011, Haïti. p. 67.

¹⁶² La question même du monde du travail est problématique. Dans les pays qui nous concernent ici, on devrait plutôt parler de création d'emploi. La notion de l'emploi ne doit pas être vue comme en Europe. Nous avons abordé ce point dans la deuxième partie de la thèse.

enseignement de qualité et le choix de la langue de scolarisation compromet davantage l'avenir de l'éducation dans les pays en question. Ces deux pays ont entrepris un changement de paradigme avec l'adoption de l'APC dans leur système éducatif à partir de 2007. Mais c'est un choix qui n'est toujours pas effectif dans les pratiques réelles des classes au moment où nous parlons. D'autant plus que, l'expérimentation qui a eu lieu en Haïti entre 2007 et 2011¹⁶³ n'a pas permis de procéder à un vrai diagnostic sur la faisabilité de la réforme : « Cette expérimentation qui n'a pas été convenablement préparée et planifiée a connu quelques déficiences sur plusieurs aspects et a rendu encore plus complexe la situation de ce niveau d'enseignement du système éducatif »¹⁶⁴.

Le Burkina Faso avait procédé différemment. Le pays n'a pas expérimenté l'APC pendant trois ans mais a, d'abord, intégré l'APC dans certaines classes avec l'introduction de ce qu'ils appellent des « thèmes émergents » dans des matières existantes (des thèmes comme protection de l'environnement, VIH sida, nutrition, etc.), en prenant plus de temps à l'élaboration des curriculums, des matériels didactiques et la formation des enseignants cadres, qui seraient chargés de restituer la formation reçue à d'autres enseignants dans leur établissement de référence. Nous développerons ce point-là au chapitre 5 de la deuxième partie de la thèse.

Dans le chapitre suivant (chapitre 3), nous tâcherons de présenter la méthodologie adoptée pour l'ensemble du travail et nous décrirons notre corpus.

¹⁶³ L'expérimentation de l'APC devait durer trois ans (2007 à 2010), mais s'était prolongée jusqu'en 2011 à cause d'un terrible tremblement de terre en 2010 qui avait fait plus de 30 000 victimes et causé d'innombrables dégâts matériels et psychologiques.

¹⁶⁴ Haïti, Plan opérationnel 2010-2015.

Chapitre 3

Méthodologie de la recherche

Introduction

Ce chapitre de notre travail traite du type de recherche, de l'origine, des outils et des techniques de recueil et d'analyse des données. Nous avons, dans un premier temps, élucidé la méthodologie adoptée pour l'ensemble du travail, les éléments théoriques et conceptuels utilisés tout en montrant leurs apports à la recherche. Dans un second temps, nous avons décrit le corpus d'analyse constitué d'entretiens d'enseignants et des observations de classe dans lesquelles l'APC est expérimentée. Dans cette partie nous avons aussi décrit les conditions et les particularités du recueil des données selon le contexte.

1 Une démarche d'analyse qualitative

Notre étude s'inscrit dans le cadre des recherches qualitatives. Elle vise avant tout à décrire les contextes et la mise en application de l'APC dans les systèmes d'enseignement de deux pays appartenant à deux continents différents : Haïti et Burkina Faso. L'ambition de ce travail est de comprendre et de comparer les mécanismes de mise en œuvre de l'APC dans ces deux pays, d'en dégager des généralités, dans le but de contribuer à la réflexion sur la contextualisation de l'APC et de proposer quelques pistes didactiques pouvant servir à l'amélioration de certaines pratiques pédagogiques. La méthodologie adoptée combine à la fois des recherches théoriques et empiriques, des interventions en situations réelles et l'évaluation des résultats de cette intervention. Nous nous sommes inspirée des travaux de Paillé et Mucchielli (2012, 2013) dans leur livre *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* et de ceux de Paquay, Ketele et Crahay (2006) sur leurs propositions d'analyse qualitative en éducation. En d'autres termes, cette recherche consiste en une analyse comparative de l'entrée de l'approche par les compétences dans l'enseignement en contextes éducatifs haïtiens et burkinabè afin de découvrir les démarches spécifiques entreprises par chacun de ces deux pays et les stratégies de mise en œuvre des programmes par les enseignants et enseignantes.

Ainsi, nous avons mené des entretiens et réalisé des observations de classe en Haïti et au Burkina Faso. Ces entretiens et observations constituent le corpus de données empiriques avec lesquelles nous avons mené une analyse thématique en lien avec nos hypothèses.

La démarche méthodologique adoptée pour cette recherche prend en compte deux entrées différentes : l'une concerne le cadre institutionnel qui prend en compte les démarches relatives à la justification et la diffusion des programmes par APC ; l'autre concerne le corpus des entretiens et des observations de classe d'APC avec des apports théoriques sous-jacents disponibles dans la littérature du domaine concerné.

La première entrée regroupe deux types de documents (publics et officiels) spécifiques aux politiques éducatives internationales et des réformes des curriculums par APC entreprises par les États nationaux suite aux recommandations internationales en termes d'éducation dans les années 2000. Pour le premier type de document, il s'agit de lois d'orientation de l'éducation, de rapports d'études et de recherches scientifiques, de textes de recommandation, d'analyses élaborées par des organismes de financement internationaux (OFI) ou d'organisations non gouvernementales (ONG) qui interviennent dans les politiques de développement des PED comme l'Unesco. Ces documents sont relatifs au projet d'éducation pour tous (EPT), fixé en 2000 au forum mondial sur l'éducation à Dakar, dont le but serait d'assurer l'accès à l'éducation de tous les enfants du primaire d'ici 2015¹⁶⁵.

Puis, l'autre type de document concerne des textes officiels locaux, lesquels placent l'APC au cœur des réformes des curriculums à la recherche des programmes qui seraient plus en phase avec le contexte global des réformes éducatives. En effet, ces documents officiels positionnent l'APC telle une stratégie méthodologique, une finalité pédagogique dans l'espoir d'atteindre les objectifs de l'EPT. Ces documents présentent les grands principes des programmes par APC et les résultats escomptés en termes de

¹⁶⁵ L'EPT est le pilier de la réussite des objectifs du millénaire (ODM) qui sont : 1- Faire disparaître l'extrême pauvreté. 2- Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. 3- Réduire la mortalité des enfants. 4 - Améliorer la santé maternelle. 5- Combattre le VIH-sida, le paludisme et autres maladies. 6- Assurer la durabilité des ressources environnementales. Voir les documents sur le forum de Dakar comme UNESCO, Document de référence de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. À Jomtien en Thaïlande (1990). Disponible en ligne sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552f.pdf>

qualité et de quantité. Il s'agit de référentiels et de documents de travail des pays concernés.

La seconde entrée est spécifique aux analyses des pratiques de classes dans des écoles qui ont expérimenté l'APC (dans le cas d'Haïti) et d'entretiens d'enseignants dans le contexte des deux pays étudiés à l'aide d'un corpus qui sera décrit au point 2 de ce présent chapitre. Dans cette phase, nous avons analysé la conception des enseignants de cette approche ; nous nous sommes intéressée aux stratégies mises en œuvre dans les classes pour l'application de l'APC, aux difficultés rencontrées, aux souhaits exprimés pour une meilleure adaptation des programmes.

1.1 Les apports du cadre théorique

Le changement de paradigme engendré par l'APC dans les réformes éducatives et dans l'E/A et la formation professionnelle de façon générale a conduit divers auteurs à s'intéresser au développement de la littérature de ce concept. Certains contribuent à son évolution épistémologique, à sa stabilité de manière effective afin d'examiner dans quelle condition elle peut structurer les programmes de formation, initiale ou professionnelle (Tardif, 2006 ; Perrenoud, 1999 ; Le Boterf, 1994). Pourtant, d'autres s'intéressent plus spécifiquement à son applicabilité dans les systèmes éducatifs et dans les pratiques pédagogiques en tant que changement de finalités, d'objets d'enseignement, d'approches didactiques et de pratiques évaluatives, de transformation de curriculum (Beckers 2007, 2012 ; Roegiers 2001, 2003, 2004, 2010 ; Jonnaert 2002, 2004, 2009 ; Rey 2005). Ou encore, ceux qui adoptent une posture critique qui nuance la promotion des compétences dans le monde éducatif et professionnel ainsi que sur le statut politique, social et épistémologique du mouvement sous-tendant cette promotion. Ceux-là analysent les conditions d'élaboration et de diffusion de la notion de compétence (Bronckart et Dolz, 2009 ; Boutin et Julien, 2000 ; Boutin, 2004). Par ailleurs, des auteurs comme Depover et Noël, 2005 ; Draelants, 2009, interviennent surtout au niveau des réformes éducatives par APC dans le monde pour ne citer que cela.

Ainsi, les recherches théoriques sur l'APC font souvent appel au cadre de la psychologie des apprentissages qui obligent un retour sur les concepts comme le « constructivisme » de Piaget ou le « socioconstructivisme » de Vygotski et Bruner, par exemple. Les théories psychologiques jouent un rôle considérable dans la création des

concepts qui contribuent au renouvellement des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Ces théories sont ralliées à la recherche sur l'APC à travers principalement le thème de « Compétences » et servent de référence à une appartenance scientifique pour le domaine.

L'apport de ces outils théoriques et conceptuels nous a permis de mieux appréhender l'objet de notre étude dans une confrontation à notre matériau empirique. Notre thèse comprend une phase exploratoire au cours de laquelle nous avons cherché à déceler le sens des actions menées dans la mise en place du programme par l'APC pour l'enseignant et l'éventuelle applicabilité de ce programme dans les pratiques de classe. Enfin, la méthodologie adoptée pour l'ensemble de la thèse articule des analyses de données empiriques sous le regard d'un ensemble de données théoriques disponibles dans la littérature des politiques éducatives, de la didactique des langues et des études postcoloniales.

1.2 Méthodologie de recueil des données

En 2011 et 2012, nous nous sommes rendue d'abord dans la capitale haïtienne, Port-au-Prince (2011), notre premier terrain de recherche, puis au Burkina Faso (2012) à Ouagadougou, la capitale du pays où nous avons procédé au recueil des données relatives à nos interrogations sur les pratiques de l'approche par compétences dans l'enseignement dans le secondaire. Pour une vision géographique des deux pays, nous présenterons une carte de chacun d'eux ci-dessous.

Image 4. Cartes géographiques d'Haïti et du Burkina Faso



Haïti est situé dans la partie occidentale de l'île partagée avec la République dominicaine dans la Mer des Caraïbes. Le pays qui s'étend sur une superficie de 27 750 km², comptait 8 373 750 d'habitants en 2003 (Education nationale d'Haïti, 2008)



Le Burkina Faso est un pays enclavé, situé en Afrique de l'Ouest, dans la zone soudano-sahélienne et couvrant une superficie de 274 200 km², comptant en 2006, 14 017 262 d'habitants (Education nationale burkinabè, 2009)

Avant de nous rendre sur le terrain de recherche, nous nous sommes informée sur les types d'écoles concernées par les réformes par APC et nous avons ainsi fait une classification en amont. Dès la première semaine sur le terrain, une autorisation d'intervenir dans les écoles a été accordée par le ministère de l'Education nationale pour les quatre écoles présélectionnées dans chacun des cas. Des responsables des ministères ont ensuite contacté les directeurs des écoles concernées pour les informer de notre projet de nous entretenir avec les enseignants et d'observer les classes. La dernière phase consistait à rencontrer les directeurs des écoles sélectionnées pour établir la liste des enseignants concernés et leurs horaires.

1.3 Les lieux du recueil

Les entretiens se sont déroulés dans les écoles, très souvent dans les salles de cours, parfois dans la salle des professeurs ou devant les classes. Ceux qui se sont déroulés dans les salles de cours ou juste devant les classes ont posé beaucoup de difficultés pour la transcription car il y a eu beaucoup de bruit. Dans le cas du Burkina Faso, les entretiens se sont réalisés dans deux lieux distincts : dans les écoles et dans des locaux officiels (Direction générale de l'enseignement secondaire général, Direction générale de l'Enseignement secondaire technique et professionnel, ministère des Enseignements

secondaire supérieur et de la Recherche scientifique)¹⁶⁶. Nous avons intégré une photo de cette institution dans notre répertoire d'images en lien avec la thèse (l'image 6). Nous en avons intégré une deuxième qui traduit la proximité entre les salles de cours et qui explique les difficultés de transcription liées au bruit (l'image 4).

Image 5. Ministère des Enseignements secondaires et de la Recherche scientifique à Ouagadougou



¹⁶⁶ Le corpus du Burkina Faso est aussi constitué d'entretiens avec des officiels en rapport à l'expérimentation de l'APC.

*Image 6. Proximité entre les salles de cours*¹⁶⁷



Pour les observations – qui concernent finalement seulement le cas d’Haïti puisque nous n’avions pas pu observer l’APC au Burkina Faso, du fait qu’elle n’était pas encore en application dans les classes à proprement parler¹⁶⁸ –, nous avons utilisé un dictaphone pour les enregistrements. Les données d’observation ont été transcrites par la suite. L’extrait ci-dessous rapporte des paroles d’enseignants sur la question de validation de l’APC :

Je suis enseignant dans cet établissement. Mais l’APC ça fait à peu près trois ans mais on n’a pas encore... l’Etat n’a pas encore autorisé l’application voilà. Puisqu’on a eu un Canadien qui était passé spécialement pour nous donner l’information, la procédure...

¹⁶⁷ Après le terrible tremblement de terre qui a ravagé Haïti en janvier 2010, les écoles comme beaucoup d’autres institutions du pays fonctionnaient dans des bâtiments provisoires. Cette classe de secondaire 1 partage une « halle » divisée en quatre qui abrite les quatre classes du « nouveau secondaire » (Le nouveau secondaire est le nom donné au programme d’éducation nationale qui expérimente l’approche par compétences dans l’enseignement). Cette « halle » ouverte des deux côtés, ne comportant ni porte ni fenêtre, est couverte de tôle. Les quatre salles de cours sont séparées les unes des autres grâce à un *Billboard*, comme nous pouvons le remarquer sur l’image 7.

¹⁶⁸ Il ne nous a pas fallu longtemps pour constater que même dans les écoles proposées, l’APC n’était pas en application. Cependant il y a eu quand même quelques enseignants qui, soit suivaient soit avaient suivi une formation selon l’APC. Ces derniers ont accepté de discuter avec nous et, chaque fois, ils nous donnaient de nouveaux noms de personnes à contacter. Donc, les enseignants étaient mieux informés sur les personnes-ressources par rapport à l’APC que les directeurs des écoles, eux-mêmes. Ces enseignants seraient chargés de l’élaboration des référentiels et de la restitution des formations auprès du corps enseignant dans les écoles.

E4¹⁶⁹. Parce que s'il faut aller à l'examen avec cette méthode-là, il faut que tous les enseignants soient formés. Si tout le monde n'est pas formé on ne peut pas la vulgariser, on ne peut pas la valider. Donc la méthode n'est pas encore valide. (E5)

1.4 L'échantillon choisi : le choix des écoles, les disciplines observées, la durée du recueil, les caractéristiques du questionnaire

Cette phase est décisive pour la recherche. Il s'agit de se préoccuper des sources de données sur un ou plusieurs terrains précis, au regard de la problématique posée. Les décisions prises quant au choix de l'échantillon auront des incidences sur la validité des résultats. Dans les sous-points ci-dessous, nous justifierons le choix de notre échantillon.

1.4.1 Les écoles

En Haïti, il existe trois catégories d'école¹⁷⁰. Dans la première se trouvent des écoles dites « bonnes ». Cette catégorie de « bonnes écoles » est constituée d'institutions d'enseignement appartenant pour la plupart au secteur privé congréganiste et quelques rares collèges laïcs offrant la possibilité de préparer un baccalauréat international. La deuxième catégorie regroupe des écoles dites « intermédiaires », elle est constituée de quelques collèges privés et de certains lycées offrant une éducation de qualité acceptable avec des taux de réussite autour de 90% au baccalauréat. La troisième catégorie, enfin, dénommée « écoles borlettes »¹⁷¹ est constituée en majorité d'écoles privées qui accueillent plus de 75% de la population scolarisée, fonctionnant souvent sans la reconnaissance légale du ministère de l'Éducation (Fausner, 2006)¹⁷².

Notre échantillon peut être situé dans la catégorie d'écoles intermédiaires dans le cas des deux pays, même si le terme « écoles intermédiaire » n'est pas utilisé dans le vocabulaire des écoles au Burkina Faso. Car, les programmes d'enseignement des écoles dites « bonnes » sembleraient avancer davantage que ne le propose le ministère

¹⁶⁹ Les entretiens analysés sont représentés comme suit : (E1) à (E29). Ainsi (E1) à (E16) représentent les entretiens réalisés en Haïti et (E17) à (E29) ceux réalisés au Burkina Faso.

¹⁷⁰ Fausner Paul Yves, (2006), L'École secondaire en Haïti. Les questions qui se posent. [En ligne] Disponible sur : <http://newsgroups.derkeiler.com/Archive/Soc/soc.culture.haiti/2006-12/msg00071.html>. Consulté le 10 mai 2012.

¹⁷¹ Borlette se réfère aux jeux de hasard populaires du pays. On utilise le terme Ecoles « borlettes » pour qualifier les écoles de très faible qualité.

¹⁷² Fausner (2006), *Ibid.*

de l'Education. Dans ces écoles, les élèves réussissent mieux aux examens officiels. En outre, les cas d'abandon scolaire sont plus faibles dans cette première catégorie d'institutions scolaires, qui se sont forgées une excellente réputation pour ce qui est de la qualité du travail fourni et de la fermeté des normes disciplinaires (Fausner, 2006). Donc, nous avons jugé que l'expérimentation de l'approche par compétences pourrait être plus significative pour notre recherche dans les écoles dites intermédiaires. D'autant que les écoles « borlettes » ne font pas partie de cette l'expérimentation de l'APC¹⁷³. Le tableau suivant contient la liste des écoles concernées.

Tableau 6. Les écoles concernées

Burkina Faso	Haïti
Institut Mixte de Gounghin Lycée Professionnel DR Bruno Bushweiser (Centre AUSTRO) Lycée Banbata Lycée Vénégré Lycée technique de Ouagadougou (LTO)	Institutions privées : Collège le Normalien Institution Marie Louise Trichet Institutions publiques : Lycée Jean Jacques Dessalines Lycée du Cent cinquantaire (Lycée de jeunes filles)

1.4.1.1 Les caractéristiques des institutions scolaires en Haïti

Les écoles privées

Plus de 80% des écoles du pays appartiennent au secteur privé. Elles portent le nom de : « collège (collège le Normalien), centre (Centre d'études secondaires), institut (Institut George Marc), institution (Institution Marie Louise Trichet), école (École Sainte-Rose de Lima de Port-au-Prince), cours privé (Cours Privé Edmé), centre de formation (centre de formations classiques), etc. Dans cette catégorie, deux ont été choisies pour faire partie de notre échantillon. Il s'agit du Collège le Normalien et de l'Institution Marie Louise Trichet.

Le collège le Normalien est mixte et l'Institution Marie Louise Trichet est une école de filles. Dans ces deux écoles, nous avons alterné observations (au collège le Normalien) et entretiens (à l'Institution Marie Louise Trichet).

¹⁷³ D'après la liste des écoles retenues pour l'expérimentation de l'APC par le ministère de l'Education d'Haïti.

Les écoles publiques : écoles nationales et lycées

Les écoles nationales et les lycées sont des écoles publiques. Les écoles nationales concernent spécifiquement l'enseignement primaire tandis que les lycées sont responsables de la majorité de l'enseignement secondaire¹⁷⁴. Pour notre échantillon, nous avons retenu deux d'entre eux, dans lesquels nous avons alterné entretiens et observations de classe. Il s'agit des lycées du Cent cinquantaire (observations) et Jean Jacques Dessalines (entretiens). Le premier est une école de filles tandis que l'autre est mixte.

Dans le cadre du Burkina Faso toutes les écoles investiguées sont publiques et mixtes (filles et garçons). Notre recueil concerne seulement le niveau du secondaire dans les deux cas. Nous y avons observé des classes de la 3^e à la terminale.

1.4.2 Les disciplines observées

Pour pouvoir confronter les discours des enseignants sur les pratiques de l'approche par compétences aux réalités des classes, nous avons choisi de faire un couplage d'observation et d'entretien. Pour les observations, nous avons retenu deux matières : l'histoire de l'art et le français. Deux raisons sont à la base de notre choix. La première est que l'histoire de l'art est une nouvelle matière dans l'enseignement du secondaire en Haïti, elle n'était enseignée que depuis quatre ans (2007-2011) et, généralement, par de jeunes enseignants non-expérimentés. La deuxième raison s'explique par le fait que le français est enseigné depuis toujours par des enseignants expérimentés, comme tel est le cas dans notre corpus. Il peut être intéressant de voir comment les deux types d'enseignants, expérimentés et non-expérimentés, entrent dans l'approche par les compétences.

¹⁷⁴ L'appellation lycée en Haïti ne correspond pas forcément qu'à un niveau de l'enseignement secondaire comme en France ou au Burkina Faso par exemple. Un lycée en Haïti est un établissement scolaire public qui peut être responsable de l'enseignement du primaire à la terminale. C'est le cas par exemple du lycée Toussaint Louverture et du lycée Alexandre Pétion à Port-au-Prince. Il existe aussi des lycées qui ne proposent que le secondaire, c'est-à-dire de la 6^e à la terminale (par exemple les lycées Marie-Jeanne et du Cent Cinquantaire).

1.4.3 La durée du recueil

Le recueil des données a duré environ un mois dans chacun des pays : du 26 avril au 28 mai 2011 pour Haïti et du 1^{er} octobre au 8 novembre 2012 au Burkina Faso.

1.4.4 Les guides d'entretien : les caractéristiques des questionnaires

Trois guides d'entretien ont été préétablis en français avec un certain nombre de thèmes directifs pour la conduite de l'enquête. Ces guides contiennent les rubriques suivantes : présentation de l'enquêteur (nous), informations personnelles sur l'enquêté, contexte de la réforme par APC, formation des enseignants, compréhension du programme (par APC), pratiques de classe, résultats. Ces types de guide nous ont permis de mener des entretiens semi-dirigés qui laissent une grande liberté à l'interviewé pour s'exprimer assez librement sur le sujet. Les trois guides s'adressent respectivement aux enseignants haïtiens, à ceux du Burkina Faso et aux responsables burkinabè concernés par la réforme par l'APC. Ces guides figurent en annexes (pages 6 à 9)

1.4.5 Les difficultés rencontrées

Les observations de classes se sont plutôt bien passées. Sauf lorsque l'une des directrices d'école voulait que nous n'observions que les seuls enseignants qu'elle-même aurait choisi. Or, ceux qu'elle nous proposait ne faisaient pas partie de l'expérimentation de l'approche par compétence. Donc, il a fallu du temps pour la convaincre du rapport à l'objectif de notre recherche. Pourtant quand nous avons obtenu le contact des enseignants concernés, un bon rapport de coopération s'était établi. Cependant, pour les entretiens, nous avons dû faire face, fréquemment, à des réticences du côté de certains enseignants qui ne voulaient pas être enregistrés de peur de « s'attirer des ennuis » auprès du ministère de l'Education nationale, disaient-ils. Quoique nous nous fassions souvent accompagner d'un membre des directions des écoles auprès des enseignants dans leur salle de cours, il fallait chaque fois justifier qu'il s'agissait d'un travail de recherche personnel qui n'avait rien à voir avec le ministère de l'Education nationale, sinon que cette dernière nous avait donné la permission d'intervenir dans les écoles. Dans le cas du Burkina Faso, nous nous sommes heurtée à des difficultés plus importantes. En effet, l'une des questions qui avait motivé notre recherche sur l'APC au Burkina Faso, c'était (comme nous l'avons mentionné au chapitre 2) quand nous avons lu que ce dernier faisait partie des pays africains qui avait

entamé une réflexion sur la pédagogie de l'intégration (autre appellation de l'APC) depuis des années et avait déjà mené des actions concrètes en ce sens, à l'échelle nationale (Roegiers, 2008).

Nous avons constaté sur le terrain que, contrairement à la situation d'Haïti, l'APC n'était pas encore en expérimentation au Burkina Faso sinon quelques enseignants ayant suivi des séminaires de formation selon cette approche qui avaient décidé de conduire leurs cours dans une perspective actionnelle, dans le cadre d'un engagement personnel, nous ont-ils expliqué.

Bien, Ok voilà euh au niveau par exemple du français moi j'essaie en fait d'introduire [APC]... ce module là dans mes pratiques de tous les jours voyez dans la grande discipline qui est le français, j'ai des sous-disciplines... des sous-disciplines que je dois faire de façon décloisonnée c'est-à-dire de la façon décloisonnée, je fais un peu de l'expression écrite de la conjugaison, de la grammaire, etc. mais je fais tout cela pour aboutir à un projet d'écriture. Le projet d'écriture par exemple... conduire ma classe par exemple au bout de 14 séances à écrire une lettre privée alors seulement cette fois-ci si je fais par exemple mon APC là je prends chaque semaine la 7^e heure et au lieu par exemple si je suis dans la lettre, je suis ... je suis par exemple dans le projet d'écriture de la lettre au lieu de prendre n'importe quel texte de lettre je vais utiliser un texte de lettre qui parle de l'Education préventive. (E17)

Il existe dans certaines écoles ce qu'on appelle l'introduction des thèmes émergents dans des disciplines d'accueil, qui sont le français, les sciences de la vie et de la Terre (SVT) et l'anglais. Ces thèmes émergents comme l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à l'environnement, l'éducation au sida, etc. sont enseignés dans quelques écoles selon l'APC. Malheureusement, nous n'avons pu observer aucune classe. Nous avons quand même tenté d'étudier les classes concernées par les thèmes émergents mais les enseignants n'avaient pas encore commencé à aborder ces thèmes pour l'année en cours. La citation ci-dessus concerne l'introduction de ces thèmes émergents.

Donc, notre idée de départ, qui était de constituer un corpus sur le même schéma que celui d'Haïti, n'était plus possible. Il a fallu repenser notre guide d'entretien sur place, et le faire valider par notre directrice qui nous soutenait et nous encourageait véritablement. En conséquence, le corpus du Burkina Faso est constitué uniquement d'entretiens d'enseignants et de quelques personnalités officielles. Pour cela nous avons mis en place deux guides d'entretien, l'un pour les enseignants et l'autre pour les

responsables. Notre séjour au Burkina Faso a été donc rallongé à cause de ces inconvénients.

2 Description du corpus

Dans cette section, nous présenterons en détail la méthodologie de recueil des données qui seront analysées ainsi que nos conventions de transcription.

2.1 Construction du corpus

Le corpus est constitué de 10 observations de classe et de 29 entretiens d'enseignants qui étaient soit en train d'expérimenter l'APC lors du recueil soit qui avaient été formés à cet effet (dans le cas du Burkina Faso). Parmi les entretiens, trois ont été réalisés avec des officiels burkinabè.

Tableau 7. Le volume du corpus

Entretiens		Observations	
Haïti	Burkina Faso	Haïti	Burkina Faso
15	14	10	00

2.2 Les entretiens

Haïti : Au lycée Jean-Jacques Dessalines nous avons rencontré sept enseignants sur les treize concernés. Tandis qu'à l'Institution Marie Louise Trichet neuf enseignants sur onze ont répondu à nos questions. Ainsi, tous les enseignants concernés par notre échantillon travaillent dans des classes pilotes qui expérimentent l'approche par compétences dans l'enseignement du secondaire. Ces classes sont au nombre de quatre, allant de la première à la quatrième année du secondaire, c'est-à-dire de la troisième à la terminale.

Burkina Faso : Nous avons pu nous entretenir avec dix enseignants dans les écoles dont certains avaient été choisis pour les premières formations concernant l'APC et trois personnalités officielles.

2.3 Les observations de classe

Nous avons observé des classes de français au lycée du Cent cinquantaire et d'histoire de l'art au collège le Normalien. Chacun des cours a été observé deux fois consécutives. Au lycée du Cent cinquantaire, trois enseignants dispensent les cours de français ayant des intitulés variés ; cours de français, de littérature haïtienne et française. Ainsi, nous avons obtenu six observations qui ne concernent que les trois premières années du secondaire. Car, pour la dernière année il n'est plus question de cours de français mais de philosophie. Cependant, au collège, le Normalien nous n'avons pas pu rencontrer plusieurs enseignants d'histoire de l'art car un seul dispensait ce cours dans les quatre années du secondaire. Toutefois, nous l'avons quand même observé quatre fois au cours de quatre séances.

3 Méthode de transcription

Pour transcrire notre corpus, nous avons essayé de restituer les propos des interviewés le plus fidèlement possible tout en utilisant des figures conventionnelles simples afin de faciliter la lisibilité¹⁷⁵. La transcription est littérale, c'est-à-dire que les mots de liaison ou de ponctuation du discours, les interjections, les tics de langage, les fautes de syntaxe et de concordance des temps, les redites, les répétitions, les mots d'argot ou familiers, les impropriétés de langage, les mots destinés à entretenir la communication ou l'attention de l'interlocuteur, etc. sont pris en compte tels quels. Et les indications propres à l'oralité telles que les émotions, les rires, les sourires, les changements de tonalité... et celles qui sont liées à l'environnement comme la présence d'un tiers, le bruit, etc. ne sont pas négligés non plus. Il s'agit d'une transcription manuelle.

Nous avons opté pour une transcription intégrale des entretiens et des observations afin de permettre une meilleure compréhension du document, une critique interne de qualité du texte par la confrontation des divers extraits se situant à des endroits différents dans les échanges et pour une meilleure prise en compte du contexte global du discours. Nous avons opté pour une analyse thématique du contenu du discours. Les questions de

¹⁷⁵ Selon Pierre BOURDIEU sur le dilemme entre la fidélité au discours et la lisibilité dans la transcription, cf. P. Bourdieu, « Comprendre », in Bourdieu, P., (dir.), 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 1416.

l'enquêteur se distinguent des réponses de l'enquêté par les initiales « E » pour enseignant et « I » pour Iramène (nous).

4 Synthèse du chapitre 3

Ce dernier chapitre de la première partie de la thèse a été consacré à l'exposition du cadre méthodologique général de la recherche. Y sont décrits l'origine des données, les outils et les techniques utilisés pour les recueillir ainsi que le cadre choisi pour les analyser. Le corpus constitué de dix observations de classe et de vingt-neuf entretiens issus de deux terrains distincts : Haïti et Burkina Faso. Ils seront analysés selon une approche thématique d'étude des données qualitatives. La partie suivante, c'est-à-dire la deuxième partie de la thèse sera consacrée à l'étude des politiques et réformes éducatives en contextes des pays en développement où des références systématiques seront faites aux contextes des pays analysés dans cette recherche. Elle portera sur les influences des organismes internationaux de financement dans les affaires éducatives des PED (Chapitre 4), ainsi que sur les différentes réformes et tentatives de réforme dans les deux contextes concernés.

Deuxième partie

Politiques et réformes éducatives

Introduction de la deuxième partie

Les systèmes éducatifs actuels sont marqués par l'influence des normes¹⁷⁶ internationales sur l'organisation scolaire et la finalité des enseignements, aussi bien dans les pays en développement (PED) que dans les pays développés (PD). Cependant, cette influence est davantage marquée dans les premiers¹⁷⁷. Les organisations internationales, telles la Banque mondiale, l'OCDE ou encore le FMI, posent les grands principes applicables à l'éducation, formulant des orientations tout en incitant les pays à les mettre en œuvre estimant qu'une amélioration des systèmes éducatifs favoriserait leur développement. Durand-Prinborgne (2001), dans une étude menée sur la dimension juridique de l'éducation dans les pays de langue française, a décliné le discours véhiculé dans les documents publics en quatre dimensions. Selon lui, s'y trouve d'abord l'expression de certaines finalités de l'éducation – l'épanouissement de la personne humaine, le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, le développement de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre les nations, les groupes raciaux ou religieux – ; ensuite, arrivent les grands principes de l'éducation que sont le droit à l'éducation, la liberté de l'enseignement envisagée au prisme de la liberté d'enseigner et du libre choix des familles, le principe d'égalité d'accès, l'obligation scolaire pour l'éducation de base et sa gratuité ; puis, la troisième dimension renvoie à des orientations ou des incitations concernant le développement des formations professionnelles et techniques ; enfin, la prohibition des châtiments corporels et, d'une manière générale, le respect de la dignité de la personne, la liberté d'expression en public et en privé, les droits des minorités, la protection des langues et cultures minoritaires¹⁷⁸.

Toutes ces dimensions avancées dans les textes publics, dans la mesure où elles sont proposées à tous les systèmes éducatifs, conduisent à une forme de standardisation et de globalisation de l'éducation. Cependant, la récupération de ces recommandations se fait différemment selon le rang des pays à l'échelle mondiale. Dans les PD où bon nombre de ces dimensions ont peu à peu intégré les systèmes éducatifs, ces derniers ne font pas montre de précipitation dans le choix d'intégrer les recommandations comme c'est le cas dans les PED.

¹⁷⁶L'OCDE pour 35 pays membres à travers le monde (seulement les riches et certains pays émergents), le FMI, la Banque mondiale pour les pays en développement plus particulièrement.

¹⁷⁷C'est une influence presque sans mesure car ces pays ne sont pas assez autonomes financièrement pour prendre pleinement part aux décisions en matière de politiques éducatives.

¹⁷⁸*Ibid.*, p. 78.

Ainsi, l'évolution est-elle plus concentrée et rapide dans les PED en comparaison aux PD au sein desquels elle est beaucoup plus lente.

Pour matérialiser, activer, cette volonté de standardisation et de globalisation des systèmes éducatifs, deux conférences importantes ont eu lieu : à Jomtien en 1990 et à Dakar en 2000. Il s'agissait d'engager les PED dans la réalisation des objectifs du millénaire, dont l'éducation pour tous (EPT).

En réalité, depuis près de deux décennies, la question de l'éducation est à son plus haut niveau, d'abord dans les politiques internationales puis dans celles des états-nations. Les réformes se multiplient ou se renforcent de telle sorte que l'école puisse, en principe, répondre à son devoir fondamental : former des citoyens au service de leur société et du monde. Force est de constater que ces réformes éducatives sont de plus en plus portées vers le développement de la dimension pratique de l'éducation au détriment de sa dimension théorique. Ainsi, l'intérêt de l'éducation porte-t-il davantage sur le développement des compétences que sur l'expansion des connaissances comme cela est le cas pour les systèmes éducatifs dits traditionnels, mis à l'écart aujourd'hui. D'où la légitimation du choix de l'APC dans de nombreux pays. Cette approche méthodologique et didactique se présente comme le levier de l'innovation dans l'éducation et le fil directeur de toutes les réformes. Ce parti pris idéologique est fortement lié à la conjoncture actuelle de mondialisation économique qui met tous les pays en compétition pour attirer des investissements, d'autant que les systèmes éducatifs représentent un terrain d'action non négligeable et même favorable. Plus l'éducation se met au service d'une main-d'œuvre – qualifiée pour les privilégiés qui sont appelés à exercer des métiers de qualité et qui seront les fers de lance de la compétition, peu qualifiée pour tous ceux qui constitueront la masse de main-d'œuvre requise par la nouvelle économie mondiale (Hirtt, 2012) – plus la stabilité de l'économie mondiale est assurée. C'est cet argument qui pousse des institutions comme l'OCDE, le FMI, la Banque mondiale, l'Unesco ou l'OIF par exemple, à inciter aussi bien les PD que les PED à diriger les réformes éducatives vers le développement des compétences.

En effet, les politiques éducatives internationales touchent la plupart des pays du monde, même si tous ne sont pas au même niveau sur le plan économique et sur celui des avancées éducatives. Ceux qui ont une plus grande autonomie économique vont s'approprier des recommandations internationales en orientant, à leur rythme, les objectifs éducatifs vers les

réalités et les besoins observés dans leur société et à l'international. Cependant, ces recommandations internationales sur l'éducation vont engendrer de grandes tensions dans les PED car leurs exigences et les réalités des contextes visés sont souvent disproportionnées. La plupart de ces pays n'ont ni le temps ni les moyens nécessaires de s'approprier des recommandations, de les contextualiser, et de les maîtriser afin d'aboutir à des transformations réelles et profondes de l'éducation. Aujourd'hui, les nouvelles recommandations s'expriment sous forme de solutions visant à éradiquer la pauvreté, développer l'économie et dont le but serait, par ailleurs, l'épanouissement des peuples par le biais de l'éducation de base¹⁷⁹ et le développement des compétences professionnelles.

Le Programme pour l'éducation de base en Afrique vise à aider les pays africains à améliorer leurs politiques et programmes d'enseignement selon une démarche globale. Il préconise un minimum de neuf années d'éducation de base privilégiant l'acquisition des aptitudes et des compétences nécessaires pour la vie professionnelle¹⁸⁰.

Comme le font remarquer Françoise Cros et *al* (2010), « certains vantent l'économie de la connaissance quand d'autres tentent de vendre l'attrait de leur main-d'œuvre qualifiée à bon marché »¹⁸¹. Selon un document intitulé *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, produit en 2010 par plusieurs auteurs dont Françoise Cros et Jean-Marie de Ketele, une évaluation est établie des contextes, principes et autres processus de réforme par APC en Afrique subsaharienne, montrant que les systèmes éducatifs du continent africain ont connu des transformations très profondes depuis les indépendances. La plus notable, notent-ils, est leur démocratisation par rapport à la progression des effectifs scolarisés, notamment dans les pays qui présentaient des retards importants, dans lesquels une forte mobilisation s'est opérée, sous l'impulsion des objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Pourtant, « l'accroissement des effectifs ne s'est pas accompagné d'une amélioration de la qualité des enseignements – loin s'en faut. Celle-ci, déjà très insuffisante, s'est même souvent dégradée. Et c'est là toute la question de la pertinence des systèmes éducatifs face aux enjeux de développement qui se trouve posée »¹⁸².

¹⁷⁹La notion d'éducation de base tend à évoluer. Selon l'UNESCO, elle inclut de nos jours le premier cycle de l'enseignement secondaire.

¹⁸⁰ UNESCO.org.

¹⁸¹ Françoise Cros, Jean-Marie de Ketele et *al.*, 2010, p. 7.

¹⁸²*Ibid.*, p. 7

En effet, bien que la scolarisation primaire ait beaucoup progressé au cours des dix dernières années, en Afrique subsaharienne par exemple, moins du tiers d'une classe d'âge accède au secondaire, alors que 90% y parviennent dans les pays développés (Akkari, 2010). Se trouve posée dans ce cas, la problématique de l'efficacité de ces politiques internationales.

Dans cette seconde partie de la thèse, nous allons mettre l'accent sur les politiques et réformes éducatives dans les deux pays étudiés ici. Nous chercherons à comprendre les facteurs qui légitiment l'intervention des institutions internationales dans l'éducation des PED, les politiques de ces institutions et leurs stratégies d'action. Nous allons donc essayer de répondre aux interrogations suivantes : comment la politique internationale d'éducation pourrait-elle correspondre aux contextes des pays en question ? Comment mesurer l'efficacité des actions menées ? Quelles sont leurs limites ? Quels rôles jouent les acteurs locaux ?

Nous nous attarderons particulièrement sur les réformes entreprises au cours de la dernière décennie avec l'adoption de l'APC, en étudiant le parcours de cette réforme dans l'enseignement en Haïti comparé à celui suivi par le Burkina Faso. Par ailleurs, nous décrirons quelques caractéristiques des systèmes d'enseignement de chacun des deux pays. Cette deuxième partie comprend les chapitres 4 et 5.

Dans le chapitre 4, nous allons étudier les influences des politiques internationales sur l'éducation en général, avec une attention particulière portée aux deux systèmes éducatifs en question ici. Le chapitre 5, en revanche, traitera de l'appropriation des recommandations internationales en contexte et des implications des acteurs locaux dans leur mise en place. C'est aussi dans ce chapitre que nous développerons les singularités de chacun des deux systèmes éducatifs qui nous préoccupent.

Chapitre 4

Le pilotage de l'éducation dans les pays en développement

Introduction

L'ambition de globaliser l'éducation est due à la mondialisation. La production et l'innovation d'un pays ne s'arrêtent pas à ses seules frontières nationales. Aujourd'hui, la concurrence n'a plus de frontières. Les entreprises mondiales cherchent la main-d'œuvre partout dans le monde. De ce fait, la mondialisation influence au plus haut point la transmission du savoir. Les pays se trouvent ainsi dans l'obligation de réformer leur système d'enseignement /apprentissage. L'approche par compétences, qui consiste à développer celles ayant été identifiées pour satisfaire les besoins de l'économie mondiale, s'est trouvée au cœur de ces changements au cours des deux dernières décennies.

Tous les secteurs et niveaux scolaires de la formation ont été touchés par les recommandations standardisées¹⁸³ des experts et autres organismes internationaux en matière d'éducation. Ainsi en est-il de la définition de l'école de base : choix des compétences-clés dont les entreprises ont besoin, promotion de tous types d'évaluation et de notation, capitalisation de certifications, prestige social défini sur la base du nombre d'années d'études et du nom des établissements ou filières fréquentés, etc. (Verne, 2010).

En effet, l'éducation subit – à divers degrés – l'influence d'acteurs institutionnels internationaux, qu'il s'agisse des pays développés (PD) ou de ceux en développement (PED). Dans les premiers, malgré l'influence internationale, l'Etat garde la main sur les choix d'orientation des politiques éducatives grâce à ses ressources et son degré d'autonomie

¹⁸³Dans son article de synthèse sur les standards de performance en matière d'éducation, Blais (2008) souligne une différence fondamentale entre le sens originel du concept selon qu'il est utilisé par les Anglo-saxons et les Francophones. Chez les premiers, il désigne « le profil de performance de l'élève idéal », pour les seconds : « Dans ce contexte, le thème standard sert à qualifier des produits, des situations, des processus normaux dans le sens de ce qui est correct ou adéquat pour un contexte éducatif donné » Blais (2008). En d'autres termes, il s'agit d'une tentative des politiques internationales d'imposer un modèle d'éducation unique, des normes uniques indépendamment du niveau de développement économique des pays considérés.

financière ainsi qu'à son ancienneté en matière de gestion de l'éducation. Si bien que lorsque l'on y évoque des dispositions internationales dans les affaires éducatives, la réaction des acteurs tient souvent du scepticisme. Certains n'y voient que des déclarations de principe généreux dont il n'est pas raisonnable d'atteindre une application rapide et générale (Durand-Prinborgne, 2001). Dans la plupart des PED, les réformes éducatives sont déterminées par les institutions internationales qui imposent les mêmes standards internationaux à tous. Il est toutefois curieux que ces institutions envisagent que celles-ci produiront les mêmes effets partout. Par ailleurs, la précarité économique laisse peu de choix aux dirigeants des PED. Ils tendent à accepter toute proposition (ou imposition) d'orientations éducatives, même au risque de tourner l'éducation de leur pays contre son but.

La Banque mondiale est, en effet, devenue un acteur majeur dans les affaires éducatives de ces pays. Le pilotage de l'éducation constitue une forme de globalisation scolaire qu'Akkari & Payet (2010) définissent comme « un double mouvement d'exportation et d'internationalisation d'une forme scolaire des pays du nord vers ceux du sud »¹⁸⁴.

Dans ce chapitre, nous étudierons les influences des politiques internationales sur l'éducation en accordant une attention particulière aux deux systèmes éducatifs que nous analysons. Nous essaierons de comprendre les tendances de ces politiques, leur motivation et leurs stratégies à travers les discours véhiculés dans les documents publics d'orientation et de pilotage. Nous conclurons sur leur efficacité dans les contextes spécifiques étudiés.

1 Globalisation des formes scolaires

Les années 1990 peuvent paraître emblématiques de la diffusion et de l'imposition des normes et des formes de politiques scolaires dans le monde. Ces politiques de globalisation touchent aussi bien les PD que les PED à des degrés divers (Lange, 2001, 2003, Akkari & Payet, 2010). Leurs évolutions sont dues, *a fortiori*, à l'explosion des technologies numériques qui réinterrogent les finalités civiques et culturelles de l'école, entraînant ainsi la fin du monopole des établissements scolaires dans la diffusion des savoirs. Ces transformations sont engendrées par la mondialisation qui contribue, à travers la société mondiale de l'information qu'elle met en place, en ouvrant les frontières de l'information et de la connaissance, à l'expansion de nouvelles formes scolaires. En effet, l'éducation ne se limite plus aux seuls

¹⁸⁴Akkari, A. & Payet, J.-P., 2010, p. 8.

espaces scolaires ; l'accès à l'information permet désormais d'atteindre rapidement une quantité de savoirs et de connaissances considérables dans tous les pays du monde. Les connaissances à transmettre changent donc de nature. Il s'agit désormais d'apprendre aux élèves à chercher les savoirs, à les hiérarchiser et à les utiliser à bon escient. Ce libre accès à l'information tend ainsi à légitimer l'implication des institutions internationales dans les affaires éducatives de tous les pays. Etant au service de la machine néolibérale mondiale, ces institutions contrôlent et commandent la diffusion du savoir. Dans ce cas, l'État national ne peut plus fonctionner seul. Il devient un partenaire parmi d'autres (ONG, sociétés civiles, secteur privé, communautés et individus) dans ce processus éducatif (Carra, 2014). L'échelle de décision ou d'orientation des politiques éducatives tend à devenir supranationale sous l'influence de la Banque mondiale, du FMI, de l'OCDE et de la Commission européenne pour ne citer que cela. Or, l'évaluation des actions éducatives est aux mains de ces institutions internationales qui considèrent la performance des systèmes scolaires au niveau mondial. Elles incitent ainsi les pays à uniformiser l'offre éducative pour adapter leurs résultats aux besoins de la mondialisation :

Sur le plan international, on ne peut nier cette tendance tant les grands organismes internationaux, tels que l'OCDE par exemple, eux-mêmes très largement liés aux bailleurs de fonds de la globalisation, déterminent les orientations des grands programmes qu'ils impulsent au niveau planétaire. Ils contribuent ainsi à établir la norme. Les comparaisons internationales tendent alors à évaluer la capacité des systèmes éducatifs à se soumettre à cette norme. Les évaluations aboutissent ainsi à des classements où chacun peut se situer par rapport aux autres et s'engager dans une compétition sans merci pour combler ses retards ou maintenir une position d'excellence. Il ne s'agit donc plus de comparer la diversité mais de classer selon un système unique de normes élaboré par le centre¹⁸⁵.

En effet, la globalisation semble liée à une forme de quête de productivité qui implique des flux de travail et de capitaux dont les règles sont érigées en dogmes d'une pensée unique.

Dans cette mouvance internationale, il faut, sans contredit, prendre acte du développement concomitant dans plusieurs pays des approches curriculaires dites par compétences. La Belgique francophone a son socle de compétences, la France ses connaissances fondamentales et compétences, le Québec ses compétences disciplinaires et transversales, les Anglo-saxons leurs « standards » et « life skills », plusieurs pays du Sud transforment leurs curricula par objectifs en curricula par compétences, etc. Les organisations internationales qui ont propagé la thématique de l'éducation tout au long de la vie (« Lifelong Learning ») ont certainement contribué à la généralisation du langage des compétences. Ce concept relève davantage des théories de l'action que des théories curriculaires.¹⁸⁶

¹⁸⁵Carpentier, 2012, parag. 10.

¹⁸⁶ Lessard, 2010, p. 75

Cependant, ces normes imposées par les politiques éducatives internationales ne sont ni évidentes à intégrer, ni totalement efficaces pour aboutir à de réels changements au sein des systèmes visés, tant que les familles de situations auxquelles les orientations doivent renvoyer apparaissent d'emblée différentes.

Dans les PED, la globalisation des formes scolaires se résume à l'imposition des normes scolaires des pays dominants (Turpin, 2010), c'est-à-dire que ce sont les seuls PD qui, par le biais des organismes de financement internationaux, pilotent et influencent l'évolution des systèmes éducatifs des PED (Akkari, 2010). Pourtant, la globalisation des formes scolaires dans un sens général devrait signifier l'articulation de modèles spécifiques entre eux. Dans ce cas, au lieu de globalisation, ne devrait-on pas parler plutôt, clairement et simplement, d'imposition de formes et normes scolaires des PD aux PED ?

Dans les années 2000, plusieurs pays se sont engagés dans la réforme des curriculums selon l'approche par compétences (APC) sous l'impulsion politique et avec des aides financières et techniques¹⁸⁷ venues de différentes institutions internationales comme l'UNESCO, l'UNICEF, la CONFEMEN, l'OIF, l'Union européenne, la Banque africaine de développement (BAD), les coopérations belge, canadienne, française, etc., sans oublier l'apport d'opérateurs ou autres institutions spécialisés au niveau technique. Ainsi, Cros & Ketele font-ils constater :

La mise en œuvre de ces réformes connaît toutefois un sort variable selon les pays ; dans certains pays, le processus a été conduit à son terme dans l'enseignement primaire sans bénéficier toutefois d'un large consensus en sa faveur au sein de la communauté éducative ; dans d'autres cas, le processus tarde à sortir de la phase pilote, voire connaît une pause en raison des difficultés rencontrées.¹⁸⁸

Les systèmes éducatifs haïtien et burkinabè n'y échappent pas. Ceux-ci se sont lancés depuis plus d'une décennie dans la révision de leur curriculum selon les nouvelles formes d'éducation et d'enseignement/apprentissage. Soutenues par les institutions et les

¹⁸⁷ Les institutions internationales s'occupant des affaires éducatives dans le monde avaient promis d'apporter leur aide aux PED qui s'engageaient dans les réformes de leur système éducatif (Banque, 2010, *op.cit.*). Pourtant, bien qu'ils se soient engagés à relever les défis de l'éducation pour tous comme cela avait été recommandé, les promesses ne sont pas suffisamment respectées. Par exemple, « Les engagements d'aides à l'éducation de base ont diminué de 22% » (Hima, 2012). Les PED n'ont pas eu les moyens financiers suffisants pour atteindre les objectifs du millénaire qui s'étaient fixés d'ici à 2015. Selon Laurent Bigot (chroniqueur *Le Monde Afrique, Le Monde.fr*, 2015), l'aide internationale ferait d'abord vivre des dizaines de milliers de fonctionnaires étrangers et nationaux et une myriade de consultants.

¹⁸⁸ *Op.cit.*, p.7

organisations internationales intéressées aux affaires éducatives dans le monde, les nouvelles orientations sont d'abord une réaction au constat et aux critiques faits aux PED de n'avoir pas su assurer l'éducation à tous les enfants en âge scolaire et au regard de l'inefficacité de leur système face aux besoins et aux réalités locales ainsi qu'à celles du monde actuel (Destin, 2016)¹⁸⁹.

Ainsi, si la globalisation scolaire dans les PD leur avait permis d'optimiser les valeurs liées à leur culture éducative, aux réalités et aux besoins de leur société, cette tendance risque cependant de précariser davantage les systèmes des PED au lieu de les améliorer. Car certaines réalités dans les PED peuvent dépasser largement l'entendement des orienteurs internationaux.

2 Rôles des organismes de financement international dans le pilotage de l'éducation dans les PED : démarches et stratégies

Face aux différents enjeux des systèmes éducatifs dans les PED, les organismes de financement internationaux (OFI)¹⁹⁰ se sont progressivement imposés comme des acteurs incontournables de la coopération de l'action éducative. Ils représentent les principaux partenaires des États et des bailleurs multi- et bilatéraux dans les transformations du champ éducatif. Leur essor dans ce secteur s'est trouvé renforcé à partir des orientations éducatives annoncées depuis le forum mondial qui s'est tenu à Dakar en 2000.

Associés à quelques grandes structures et actions connues du grand public, les OFI¹⁹¹ renvoient, en fait, à des réalités très différentes en termes d'objectifs, de modes d'intervention,

¹⁸⁹Critique souvent infondée, car le système colonial en Afrique ne scolarisait que 20% d'une classe d'âge avant les indépendances. Tandis que dans les années 1990 (30 ans plus tard), l'Afrique francophone scolarisait plus de 90% d'une classe d'âge à l'école de base. En fait, les malheurs de ces systèmes gisent ailleurs.

¹⁹⁰ Sous cette expression, sont inclus l'ensemble des intervenants extérieurs dans les affaires éducatives des PED, quel que soit leur statut. Il s'agit des banques centrales BCEAO et BEAC, des organisations internationales et des bailleurs de fonds comme la Banque mondiale, la Banque africaine de développement, le FMI, l'OCDE, le PNUD, l'Unesco, l'Union européenne, le Commonwealth, des fondations philanthropiques, des représentants du secteur privé, des organisations régionales, des organismes bilatéraux de développement comme le Partenaire mondial pour l'éducation (PME), etc. Nous préférons OFI aux expressions « bailleurs de fonds », « Partenaires techniques et financiers », parce qu'elle est, de notre point de vue, plus évocatrice.

¹⁹¹ Les OFI sont de plus grandes ampleurs que les ONG. Ils sont constitués d'ONG, de fondations philanthropiques, de représentants du secteur privé, etc. Ils traitent également avec des PD directement en quête de financement. On peut citer, à titre d'exemple, le Partenaire mondial pour l'éducation (PME). Les ONG, quant

de gestion et d'organisation internes, mais aussi de financement, caractéristiques qui prennent en outre des colorations et des aspects différents selon les contextes géographiques, historiques, institutionnels, économiques et sociaux dans lesquels se situent les actions menées (Barlet & Jarousse, 2007).

Si le rôle des OFI s'est intensifié dans les années 2000 avec le forum de Dakar, c'est depuis la conférence qui a eu lieu à Jomtien en 1990 que l'appel au partenariat avait été lancé dans les affaires éducatives. En effet, le projet d'éducation pour tous exigeait une responsabilité sociale qui engageait aussi bien la participation de tous les acteurs nationaux que l'engagement des organismes internationaux.

Aujourd'hui, les politiques éducatives internationales (PEI) d'éducation gérée par les institutions internationales tendent à se substituer aux politiques éducatives nationales. Ainsi, les PEI influencent-elles l'éducation sous différents angles.

2.1 Influence sur les finalités de l'école

Les PEI orientent les finalités de l'école qui, aujourd'hui, doit davantage développer les compétences requises par le marché du travail (« capacités à mettre en œuvre ») que les compétences intellectuelles (connaissances, savoirs, qui font plus appel à l'abstraction qu'à la pratique) jugées de peu d'impact sur l'économie mondiale. Ces politiques annoncent et organisent une série de transformations pour atteindre les objectifs internationaux fixés par la modification des programmes scolaires. Elles cherchent à standardiser les approches pédagogiques, la logique de l'évaluation et les profils de sortie. Cependant, selon les analyses de Lange (2003), les politiques éducatives impulsées et financées de l'extérieur ne reflètent que partiellement la façon dont les populations locales pensent l'école. C'est, en effet, selon l'auteure « toute l'ambiguïté de ce processus apparent d'uniformisation »¹⁹².

Selon Mamadou NDOYE (2002), ancien ministre et secrétaire exécutif de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), l'école évolue dans tous les sens en fonction des financements. Il explique par exemple que :

L'Union européenne décide de financer un programme formation-information sur l'environnement. Dans les neuf États du Sahel concernés, on fait des programmes sur l'environnement en réponse à ce financement. Le FNUAP soutient financièrement des programmes en éducation à la vie familiale et en matière de population. Plusieurs pays

à elles, sont des organisations de la société civile, ne dépendant normalement ni d'un Etat, ni d'une institution internationale. Elles peuvent mener des actions de proximité sur leurs lieux d'implantation.

¹⁹²Lange, 2003, paragraphe 30.

africains développent des programmes en réponse à cette initiative et à ces financements. Ainsi de suite : droits de l'homme, SIDA, des nouvelles technologies de la communication de l'information, etc. Le résultat est un éclatement de l'éducation de base¹⁹³.

Mamadou NDOYE n'est pas le seul à s'interroger sur le devenir des PED face à l'emprise des PEI sur l'éducation par le biais de l'aide internationale. Des chercheurs comme Henaff (2003), Lange (2003), Mvé-Ondo (2005), Quenum (2008) et Châtel (2013) corroborent aussi ces doutes. Pour eux, et bien d'autres chercheurs encore, les PEI n'auraient pas d'effet sur la qualité des systèmes éducatifs de la majorité des PED. Au contraire, ces politiques laisseront sans doute des traces néfastes dans les pays où elles ont plus d'influence.

2.2 Influence sur l'organisation des parcours de formation

Les aides¹⁹⁴ internationales pour l'éducation allouées aux PED sont majoritairement orientées vers le développement de l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFPT) au détriment de l'enseignement général quand elles ne sont pas essentiellement dédiées à l'enseignement primaire. Les documents publics internationaux permettent une lecture assez claire de la position des politiques éducatives internationales (PEI) à ce sujet.

Dans de nombreux pays, l'enseignement supérieur jouit d'un grand prestige, même s'il a du mal à procurer des qualifications qui correspondent aux emplois proposés. Dans le même temps pourtant, on manque de techniciens compétents, d'ouvriers qualifiés et semi-qualifiés, particulièrement dans les pays en développement. Ce déséquilibre du système éducatif est l'un des obstacles les plus évidents sur la voie du progrès économique. Il n'est pas exagéré de dire qu'à l'avenir, c'est la présence dans un pays d'un corps de techniciens confirmés qui constituera la base d'un développement social et économique soutenu.¹⁹⁵

Les carences du secteur éducatif dans les PED justifient l'action des OFI. La formation offerte par le secteur est considérée comme étant trop théorique et n'offrant donc pas suffisamment d'occasions pour la pratique. La constatation des changements démographiques qui ont vu les jeunes chômeurs représenter une proportion croissante de la population a permis de questionner les anciens modèles d'enseignement/apprentissage. Aujourd'hui, la plupart des PED adhèrent à l'idée que la formation intellectuelle et culturelle dispensée au niveau de l'enseignement général ne profite pas au développement des pays, alors que la formation

¹⁹³Mamadou Ndoye, ancien ministre, secrétaire exécutif de l'ADEA. Finalités et contenu de l'éducation de base.

¹⁹⁴Les aides ne sont pas seulement des dons mais peuvent aussi se présenter sous la forme d'annulation de dettes.

¹⁹⁵ UNESCO, 1999, p. 86

professionnelle permettrait inévitablement, et de manière systématique, des opportunités d'emploi.

Le recours à l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) se justifierait aussi bien du point de vue du nombre de jeunes sortant du secondaire, bloqués à l'entrée du supérieur qui ne peut en accueillir qu'une minorité, que du souci de prendre en compte la majorité des jeunes dont les capacités intellectuelles ne permettraient pas de poursuivre des études supérieures.

L'EFTP est mis en avant depuis 1978 par l'UNESCO comme le processus éducatif qui vise l'acquisition des connaissances, compétences et attitudes nécessaires au monde du travail afin d'accroître les possibilités d'autonomisation productive et le développement socio-économique des individus (UNESCO, 1978).

La promotion de l'EFTP dans les nouvelles recommandations pour l'éducation est l'un des facteurs de développement pour les PED. Ces types de recommandations, diffusées dans les documents publics internationaux, ont une forte résonance aussi bien dans les textes d'orientation des politiques éducatives des ministères d'Éducation nationale que dans les discours officiels nationaux. Ainsi, en 2007, le ministre de l'Éducation haïtien traduit-il clairement, au cours d'une interview, l'idéologie des PEI :

Désormais, nous voulons former des jeunes capables d'intégrer tout de suite le marché du travail. Nous ne voulons pas former des chômeurs. Nous voulons tenir compte des besoins de la société et de nos entreprises dans la préparation de nos jeunes. C'est-ce que nous appelons une formation axée sur la demande, en d'autres termes, ce que demande effectivement la société. C'est le concept à travers lequel nous allons former nos jeunes de telle sorte que ces derniers, une fois diplômés, trouveront du travail dans leurs spécificités propres¹⁹⁶.

Quand le ministre d'alors dit « nous ne voulons pas former des chômeurs », à la place de « pas » il faut entendre « plus » : « Nous ne voulons plus former des chômeurs ». Ce discours est significatif dans les PED de langue française. Il traduit l'idée selon laquelle, dans les PED francophones, l'école s'est toujours plus intéressée à la formation culturelle et intellectuelle des jeunes. Ce qui ne leur permettrait pas l'accès aux métiers disponibles sur le marché du travail et de participer ainsi au développement économique de leurs pays.

La politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels a été adoptée par le Conseil des ministres en juillet 2008. Sa finalité est d'élever le niveau de

¹⁹⁶ Interview du ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Formation professionnelle d'Haïti, Gabriel Bien-Aimé, accordée au journal *Le Matin* en juillet 2007, où il explique les grandes lignes de la réforme. Disponible en [En ligne] sur : <http://www.lematinhaiti.com/PageArticle.asp?ArticleID=6879>

connaissances et de compétences de la population active et, plus particulièrement des jeunes, pour favoriser leur insertion dans les emplois d'aujourd'hui et les métiers porteurs de demain afin de stimuler la croissance économique et de réduire la pauvreté [...] ¹⁹⁷.

En d'autres termes, l'école aura atteint son objectif si les « produits » issus de son système répondent et s'adaptent aux besoins du marché de l'emploi et de la sphère économique mondiale. (Coulidiati-Kielem, 2007)

Enfin, tout comme personne ne s'opposerait aux démarches de la scolarisation universelle, personne ne s'opposerait, non plus, à la diversité des filières d'enseignement dans un pays. Pourtant, force est de constater que malgré des décennies de campagne pour la promotion de l'EFTP dans les PED, certains ne parviennent toujours pas à disposer de structures adéquates et à organiser, de façon claire et réglementée, ce secteur de l'éducation nationale. Si nous prenons le cas d'Haïti par exemple, l'exigence de l'EFTP a été posée lors de la mise en place des dernières réformes depuis les années 1990. Pourtant, même si le ministère porte le nom de *ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle* (MENFP), la formation technique et professionnelle n'est assurée que partiellement par ce dernier. Selon les données de l'Institut national de formation professionnelle (INFP) ¹⁹⁸, c'est le sous-secteur non public qui serait en charge d'environ 90% des jeunes qui bénéficieraient de ce type de formation en Haïti.

En effet, de tous les ordres d'enseignement formel, l'enseignement technique et professionnel reste celui dont l'accès est très limité en raison de la faiblesse de l'offre. L'offre publique est réalisée par 48 établissements en Haïti, sous la tutelle des départements ministériels (Agriculture, Affaires sociales et du Travail, Travaux publics Transports et Communications, Ressources naturelles et du Développement Rural) qui proposent des formations professionnelles sanctionnées par un diplôme en dehors de tout contrôle du MENFP ¹⁹⁹. Pourtant, l'INFP, qui est une structure décentralisée du ministère de l'Education dont la mission est de gérer la formation technique et professionnelle dans le pays, ne reçoit que près de 15% des finissants de la 9^e année fondamentale ²⁰⁰.

¹⁹⁷Politique sous-sectorielle des ESSRS décembre 2009, Burkina Faso. pp.1-3.

¹⁹⁸ INFP, Politique et stratégie de la formation professionnelle en Haïti, 2013.

¹⁹⁹ Cuenin & Fillion (2013).

²⁰⁰ Source : World Data on Education. 6th edition, 2006/07.

En réalité, trouver un emploi à la sortie de ces formations est tout aussi incertain que pour les sortants de l'enseignement général²⁰¹. Cela traduirait-il l'inefficacité des formations proposées aux jeunes qui seraient en inadéquation avec les réalités économiques ou bien serait-ce le marché du travail qui n'aurait pas besoin de main-d'œuvre ?²⁰² S'il s'agissait d'un problème d'inadéquation, pourquoi les centres de formation ne procéderaient-ils pas à la rénovation des contenus et des programmes ? Il faudrait peut-être parler également de faible capacité d'attraction et de rétention du personnel qualifié dans les entreprises, ainsi que le souligne Bazile (2014) :

Les cadres formés ne travaillent pas vraiment pour le compte du pays. Une grande proportion de la main-d'œuvre qualifiée du pays travaille dans d'autres pays. Le pays ne leur offre pas les conditions exigées. D'où la notion de la capacité d'absorption, d'attraction et de rétention du marché²⁰³.

Rappelons toutefois que le marché de l'emploi est très largement dominé par le secteur informel qui représente environ 95% de l'activité économique nationale (INFP, 2013). Dès lors, la question que l'on se pose est-elle la suivante : pour quels secteurs, pour quel marché les jeunes sont-ils formés ?

Le peu d'entreprises qui existent dans le secteur formel, manquent de confiance en la main-d'œuvre du pays. Contrairement aux industries mondiales implantées partout dans le monde en quête de main-d'œuvre à bon marché, les entreprises haïtiennes importent de la main-d'œuvre à coût élevé.

Les entreprises ne sont pas toujours motivées à offrir de la formation et, dans les faits, elles n'en offrent pas beaucoup ; certains employés ne s'adaptent pas aux signaux du marché. Et, quand on considère la période pré-embauche, la formation reçue ne cadre pas souvent aux offres du marché. De fait, en plus d'un déséquilibre flagrant entre l'offre et la demande, le pays se trouve dans l'obligation d'importer des cadres techniques indispensables pour la réalisation de certains travaux²⁰⁴.

En 2007, un projet de rénovation du secteur de l'EFTP a été mis en place avec l'appui financier de la Banque interaméricaine de développement et de l'Union européenne visant

²⁰¹ Cuenin & Fillion, *op.cit.*

²⁰² Le marché du travail n'aurait peut-être pas besoin de cette main-d'œuvre spécifiquement. Car dès lors que près de 95% des emplois se trouvent dans le secteur informel, cela signifie premièrement qu'il s'agit avant tout d'un fort pourcentage de petites entreprises privées et familiales, deuxièmement que ces entreprises informelles ne cherchent pas forcément des jeunes formés dans les écoles pour intégrer leurs équipes car il faudrait les payer plus ou moins décemment. Ce qui n'est pas forcément le cas pour les employés sans qualification reconnue.

²⁰³ Bazile, 2014, p. 11.

²⁰⁴ *Ibid.*, p.15.

« l'amélioration de la régulation, la normalisation et la rationalisation de l'organisation du secteur de formation professionnelle »²⁰⁵, en unifiant les centres et écoles de l'EFTP pour leur donner un statut unique. Près de 70 millions de dollars américains ont ainsi été investis dans le secteur durant les 15 dernières années²⁰⁶. Quand on regarde les rapports sur la question, l'on constate que rien de probant n'a été réalisé jusqu'ici. La plupart des analyses portant sur la question font référence aux effets des aides internationales souvent trop directives, trop fluctuantes ou trop séquencées (financement par étape, qui ne laisse pas le temps aux programmes de se réaliser) et appellent à des réflexions plus profondes sur les choix à faire.

Au Burkina Faso, par exemple, où le ministère de l'Education a un meilleur contrôle sur la formation technique et professionnelle, malgré des efforts de modernisation, la qualité des formations dispensées n'est pas toujours à la hauteur des efforts consentis.

Plusieurs raisons pourraient justifier le problème de développement de l'EFTP dans la plupart des PED.

- N'étant pas encore sur la voie de l'industrialisation, ces PED manquent de motivation à développer le secteur de l'EFTP. D'une part, le marché du travail est essentiellement composé de petites entreprises informelles et peu organisées entre elles. D'autre part, les établissements de formation technique et professionnelle sont peu incités à promouvoir le rapprochement avec ce marché informel, car il n'absorbe que peu de jeunes formés.
- Le secteur de l'EFTP est « traité en parent pauvre ». C'est la voie empruntée par ceux qui n'ont pas un niveau académique suffisant ou qui manquent de ressources pour financer leurs études universitaires. Aussi, les métiers (surtout manuels) ne bénéficient-ils pas d'une bonne représentation sociale. Ce qui handicape son développement.
- La faible attractivité du métier d'enseignant due à de mauvaises conditions de travail et de salaire (comme dans l'enseignement général).
- Le manque d'équipements et d'infrastructures pédagogiques.
- Les bailleurs de fonds imposent une programmation par étapes qui rend difficile l'élaboration de politiques sur le long terme et le suivi des opérations (Lange, 2013).

En effet, si malgré toutes les campagnes sur la promotion de l'EFTP, ce secteur ne se développe pas, il faudrait s'interroger sur la sincérité des acteurs locaux qui s'engagent dans les PEI pour développer ce secteur sans y croire vraiment.

²⁰⁵MENFP, 2007, La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous, page 14.

²⁰⁶*Ibid.*

2.3 Influence sur les cycles de l'enseignement

Si l'EFTP figure dans le plan des politiques éducatives internationales (PEI), l'enseignement de base, quant à lui, y est au plus haut niveau. Il s'agit de doter le plus d'enfants possible des savoirs de base au niveau de l'enseignement primaire. Quels PED ne seraient pas fiers d'avoir scolarisé toute leur population ? Ce projet correspond à l'un des objectifs qui avaient été fixés pour 2015, depuis « Jomtien 1990 » puis confirmés lors du forum de Dakar en 2000 : « Tous les enfants en âge d'être scolarisés doivent avoir la possibilité d'accéder à un enseignement primaire gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ». Il semble évident que personne ne s'opposerait à cette idée, puisqu'il reste inconcevable qu'au 21^e siècle où les avancées technologiques sont à leur plus haut degré, la simple scolarisation de base ne soit toujours pas accessible à tous. Mais cette politique a pourtant déjà suscité des débats (Henaff, 2003 ; Nvé-Ono, 2005 ; 2009, Quenum, 2008) pour la concentration accrue des efforts de financement dans la scolarisation de base au détriment du reste de l'enseignement. À ce propos Henaff (2003) a écrit :

Le développement de l'enseignement primaire, qui s'inscrit en principe dans une perspective de développement à long terme, et donc soutenable, ne doit pas faire oublier les investissements nécessaires dans les cycles post-primaires, en particulier dans la formation professionnelle, dont fait partie l'enseignement supérieur, mais aussi dans l'enseignement secondaire général, qui en tient souvent lieu. À terme, et dans un contexte de mondialisation, la formation d'un « capital humain » permettant d'améliorer l'insertion des pays d'Afrique dans l'économie mondiale revêt un caractère aussi important que le développement de l'enseignement primaire pour la réduction de la pauvreté. (Paragraphe 32)

En effet, il semble que tout se passe comme si la stratégie pour sortir du sous-développement et de la pauvreté résidait principalement dans la scolarisation de base dans le but d'augmenter le capital humain dans les PED. Or, comme Mvé-Ono (2005) le souligne, l'avenir de l'Afrique [valable pour les PED en général] ne repose pas simplement sur la lutte contre l'analphabétisme – facteur de diminution de la pauvreté –, mais d'abord sur la réduction de la fracture scientifique. Et la solution à cette fracture ne peut passer que par un parcours scolaire sérieux et, notamment, l'enseignement supérieur.

En effet, un système éducatif performant est capable à la fois d'attirer tous les enfants à l'école, mais surtout de les y garder pour transmettre des savoirs (Henaff, 2003). Car les progrès de l'éducation dans un pays ne doivent pas être sous-estimés en raison de la faiblesse de l'une ou l'autre de ces composantes.

En 2003, l'aide internationale destinée à l'éducation de base en Afrique subsaharienne représentait près de 200 millions de dollars, contre moins de 50 millions au début de la décennie 1990. Pour les quatre pays d'Afrique subsaharienne²⁰⁷ les plus éloignés à cette époque de l'objectif d'EPT, la part de l'aide dédiée à l'enseignement primaire se trouve en très nette augmentation, à l'exception du Burkina Faso qui, par des choix nationaux, favorisait davantage les niveaux avancés que des opérations d'aide et de coopération internationale centrée sur Ouagadougou comme pôle régional pour les formations avancées (Bourdon, 2006).

Tableau 8. Évolution de l'aide internationale dédiée à l'enseignement primaire : exemple de quatre pays subsahariens

	Burkina Faso %	Mali %	Niger %	Tanzanie %
1993-1995	23,8	5,6	4,7	13,0
2001-2003	17,0	42,7	27,6	25,1

Source : OECD/DAC (2005). Citée par Burdon (2006), p.137.

Selon Lange (2003), les institutions internationales ne disposent d'aucun mandat des populations pour lesquelles elles définissent ces politiques d'éducation qui subissent ces changements ne leur laissant même pas le temps de les appréhender, de les comprendre ou de les accepter. Il s'agit de décisions arbitraires excluant les principaux acteurs (les enseignants, les élèves et leurs familles) qui devraient pourtant être au cœur de ces évolutions. Face à ces constats, Lange (2003) écrit :

En affirmant le consensus et en excluant la parole de ceux qui pourraient s'y opposer, il se caractérise aussi par l'absence de débats, qui renvoie de fait à la négation des expressions démocratiques : l'imposition idéologique est source de diktats et les populations africaines [les PED en général] ne sont perçues que comme réceptacle de politiques ou de réformes, produites pour leur bien-être, définies hors de leurs propres représentations. (Paragraphe 11)

Or, dans la plupart des pays en développement comme Haïti par exemple où les familles investissent parfois près de 60%²⁰⁸ de leurs faibles revenus dans l'éducation de leurs enfants,

²⁰⁷ Burkina Faso, Mali, Niger et Tanzanie.

²⁰⁸Données de la Banque mondiale, 2014.

les attentes vis-à-vis de l'école vont au-delà de l'acquisition de certaines compétences pratiques comme le conçoivent trop souvent les PEI. Même les familles les plus défavorisées souhaitent, pour leurs enfants qu'elles envoient à l'école, une ascension sociale qui, au bout du compte, leur permettrait de dépasser leur condition sociale défavorisée. En effet, le but ultime « de la mise à l'école » est la quête d'une profession prestigieuse menant à des débouchés stables, bien rémunérés et offrant des opportunités de promotion sociale. Les parents dans les PED espèrent une vie meilleure grâce à l'ascension sociale de leurs enfants par le biais de l'école.

En intégrant les aspirations familiales par rapport à l'école, les élèves visent les métiers les plus prestigieux dès l'école primaire. Et, à la fin de leur scolarité, pour ceux qui y parviennent, ces aspirations ne changent pas, elles deviennent quasi irréversibles. De récents constats sur l'orientation des jeunes après l'obtention du baccalauréat montrent l'influence de cette culture sociale sur le choix des métiers.

La société haïtienne telle qu'elle est aujourd'hui, certaines professions comme le droit, la médecine, le génie ou l'agronomie sont classées prestigieuses. Tandis que des métiers comme la plomberie ou l'électricité, la mécanique ou la menuiserie sont très dévalorisés. De ce fait, le jeune qui vient de passer la philo [le bac], n'ayant reçu aucune orientation professionnelle à l'école, qui aurait pu lui permettre de faire [le] choix d'un métier en fonction, entre autres, de ses aptitudes, se trouve livré à lui-même face aux clichés sociétaux qui, le plus souvent, le vainquent²⁰⁹.

Les PED²¹⁰, principalement ceux de langue française, ont un rapport particulier à l'école. Si l'on prend encore l'exemple du contexte haïtien où l'accès à l'école (lieu quasiment sacré) est longtemps resté un rêve inaccessible pour la population, le fait d'aller à l'école signifie d'emblée que l'on intègre à une ascension sociale se traduisant, avant tout, par un titre prestigieux. À ce propos, le professeur haïtien Jean Anil Louis-Juste a écrit en 2004²¹¹ :

Au départ, c'est-à-dire vers 1860, les écoles supérieures étaient destinées à des enfants de la bourgeoisie et de la bureaucratie haïtiennes. Avec la fondation de l'Université d'Haïti, en 1944, le profil social des étudiants n'avait pas changé. Il a fallu la caporalisation de l'UEH sous le règne de François Duvalier pour que des enfants issus des couches populaires aient accès parrainé à l'enseignement supérieur. L'exode rural et la baisse de la barrière scolaire semblent être aussi à l'origine du phénomène. Le contact avec la ville a modifié en quelque

²⁰⁹ *Le National*, 11 mai 2016.

²¹⁰ Force est de constater que les 48 pays qualifiés de pays les plus pauvres au monde, thème très connoté que l'on n'a pas choisi d'utiliser ici pour des raisons de dignité humaine, ont tous été colonisés par des puissances européennes. Certains l'ont été sur des périodes plus ou moins longues ou sur des formes plus ou moins directes. Ce sont de ces mêmes puissances que proviennent aujourd'hui les différents types d'« aides » au développement.

²¹¹ Haïti : Jeunesse, Université et Société. Alterpress, 2004

sorte, les comportements du migrant ou du paysan par rapport à l'éducation, au point que de nos jours, toute la stratégie de la reproduction sociale de la famille paysanne est fondée sur le développement physico-intellectuel, aussi élevé que possible, de l'un des siens.

Pourtant, selon différents moyens, notamment de conditionnalité, liés aux prêts ou aux dons proposés aux PED, les PEI se sont imposées sans réellement prendre en compte les rapports spécifiques des pays à l'éducation (Lange, 2003 ; Akkari & Santiag, 2012). Tous les acteurs de ces sociétés devraient être impliqués dans cette nouvelle mouvance internationale pour ces politiques donnent de réels résultats.

Au regard des lignes ci-dessus, nous pouvons constater que divers chercheurs se sont intéressés à l'analyse du choix des OFI concernant leur engouement pour l'enseignement primaire au détriment des autres niveaux scolaires. Tout étant incontestablement pour la scolarisation de tous les enfants, les chercheurs s'interrogent néanmoins sur l'avenir de cette politique. En principe, le développement de l'enseignement primaire s'inscrit, avant tout, dans une perspective de développement économique à long terme, mais si les OFI négligent les cycles post-primaires de l'enseignement et en matière de recherche scientifique, 90% des enfants scolarisés ne pourront pas aller plus loin dans leur scolarisation²¹². Dans ce cas, qui seront ces principaux acteurs du développement que prônent les PEI pour les PED ? De quel type de développement parle-t-on ?

Comme Quenum (2008) le développe dans sa thèse, tout pays aspirant à rentrer dans le processus du progrès économique doit pouvoir disposer d'une main-d'œuvre adéquate pour cette mutation. Et « ce n'est pas avec une main-d'œuvre majoritairement de niveau primaire, orientée vers l'agriculture, l'artisanat, etc., qu'il faut compter réussir cette transformation. »²¹³ Car, fait-il remarquer, aucun pays ne s'est développé en étant exclusivement fournisseur de matières premières et importateur de tous les produits finis. Selon Mamadou NDOYE, l'une des exigences fondamentales de l'éducation de base serait de développer une intercompréhension entre les différentes cultures qui vivent sur un seul et même territoire. Ainsi, cette éducation multiculturelle pourrait-elle aider à assurer la cohésion non pas en termes d'uniformisation mais plutôt de convergence des différentes identités présentes dans un seul et même espace national. Ce qui, selon lui, est une question essentielle pour la survie de l'Afrique.

²¹²Statistique du PME. Cf. Axes d'action : ODD4.

²¹³ Quenum, 2008, p. 66

2.4 Place du financement extérieur lié à l'éducation dans les budgets nationaux des PED

Les PEI ont clairement pris le contrôle des affaires éducatives (l'élaboration des politiques et stratégies scolaires) dans les PED, notamment par le biais de leur apport financier dans ce secteur. En effet, puisque les réformes « imposées » aux PED impliquent de nombreux changements de divers aspects – la révision des programmes, la rectification des méthodes d'enseignement/apprentissage, des manuels scolaires et les supports didactiques, de l'évaluation et de la formation des enseignants –, il s'agit d'une transformation profonde de l'école et de l'éducation. Les pays sont loin d'être en mesure de prendre en charge les coûts importants qu'impliquent ces changements. Quoique les pays engagés dans le projet d'éducation pour tous aient augmenté de 50% la part du budget national destinée à l'éducation pour l'enseignement primaire particulièrement (car c'est ce qui est demandé dans le cadre de l'action internationale d'éducation)²¹⁴, cela ne suffit guère à répondre aux besoins que ces changements impliquent. D'autant plus que les pays sont contraints, en un temps record, à produire les résultats attendus.

Les OFI peuvent octroyer jusqu'à 70% de l'allocation maximale aux pays admissibles sur la base d'un plan sectoriel de l'éducation crédible, approuvé par les gestionnaires « d'aides »²¹⁵ internationaux, d'un engagement à recueillir et à analyser les données afin de mieux gérer le système éducatif et d'une augmentation des dépenses publiques pour l'éducation à hauteur d'au-moins 20% du budget national (PME, 2017). Pour percevoir des « aides », les pays doivent faire état de résultats significatifs selon les cadres fixés par le projet d'EFPT : équité, efficacité et résultats de l'apprentissage.

Depuis 2002 a été créé, avec le soutien de la France, le Partenaire mondial pour éducation (PME) qui est un organisme multilatéral dont le but est d'accélérer la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous dans les PED. Constitué en plateforme multinationale, le PME regroupe les bailleurs de fonds, les organisations internationales, la société civile, les organisations d'enseignants²¹⁶, le secteur privé et les fondations philanthropiques. Le PME

²¹⁴ D'un autre côté, les PED doivent aller vers une diminution du financement de l'enseignement secondaire et supérieur.

²¹⁵ Les aides publiques comprennent les dons, les prêts bilatéraux, les contributions aux organismes d'aide multilatéraux et les remises de dette.

²¹⁶ Selon Lange (2003), la voix des enseignants ne peut en rien faire bouger les décisions internationales sur l'éducation.

intervient dans 65 PED. Sa mission est d'aider à concevoir et à mettre en œuvre des plans sectoriels de l'éducation de qualité, d'apporter une expertise technique aux gouvernements nationaux, jouant, de fait un rôle important dans la coordination des partenaires locaux ainsi que dans l'élaboration et le suivi des stratégies et programmes du secteur éducatif²¹⁷.

Le groupe influence les pays dans lesquels il intervient sur le montant que ces derniers doivent réserver à l'éducation et pour quel secteur d'enseignement précis ces montants doivent être alloués.

Le [PME] encourage les pays en développement partenaires à fournir un financement intérieur suffisant pour l'éducation. Le GPE favorise la transparence en matière de transmission des données et l'objectif d'allocations budgétaires de l'Etat à destination de l'éducation qui doivent atteindre progressivement la référence convenue de 20% des dépenses totales, dont une part importante (45%) destinée à l'enseignement primaire (PME, 2017).

Selon l'organisme, les PED devront porter leurs dépenses d'éducation à 3 000 milliards de dollars par an entre 2015 et 2030, contre 1 200 milliards de dollars actuellement. Il est recommandé que les pouvoirs publics consacrent 4 à 6% de leur produit intérieur brut (PIB) et/ou au-moins 15 à 20% du montant total de leurs dépenses publiques à l'éducation, en mettant l'accent principalement sur l'éducation de base²¹⁸.

2.5 Formes de financements extérieurs dans le secteur éducatif au Burkina

Faso

Au Burkina Faso, les OFI prennent la forme d'aides budgétaires sectorielles par le biais d'un fonds commun géré tel un compte d'affectation spécial du Trésor (CAST) ou comme une « aide budgétaire générale ». Il s'agit de la contribution de l'Agence française de développement, du Canada, du Danemark, de la Suisse, de l'Unicef et du Luxembourg. Outre ces institutions, le pays a bénéficié, au cours de la dernière décennie, d'autres types de fonds qui sont gérés dans le CAST : les fonds catalytiques et les fonds du Partenariat mondial pour l'éducation (PME). Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la répartition des financements extérieurs au Burkina Faso de 2011 à 2014.

²¹⁷ Documentation sur le site du PME: globalpartnership.org.

²¹⁸La déclaration d'Incheon, en mai 2015. Il s'agit d'un autre sommet mondial sur l'éducation organisé par l'UNESCO, conjointement avec l'UNICEF, la Banque mondiale, le FNUAP, le PNUD, l'ONU-Femmes et le HCR, qui définit une nouvelle vision de l'éducation pour les 15 prochaines années, c'est-à-dire pour 2030. C'est donc la suite des rencontres de Dakar et Jomtien.

Tableau 9. Financements extérieurs dans l'éducation au Burkina Faso de 2011 à 2014 (en milliers de francs CFA gérés par le CAST)

Libellés	2011	Part en %	2012	Part en %	2013	Part en %	Montants prévus 2014	Part en %	Total 2011-2014
AFD	2 041 000	12,27	1 525 100	9,85	2 033 467	11,66	2 049 866	8,63	7 649 433
Suisse	186 496	1,12	271 390	1,75	2 415 000	13,84	263 500	1,11	3 136 386
Canada	5 397 435	32,46	5 287 650	34,15	5 623 092	32,24	1 616 800	6,81	17 924 977
Unicef	770 976	4,64	250 000	1,61	246 000	1,41	250 000	1,05	1 516 976
Danemark	1 606 768	9,66	1 238 938	8,00	1 119 956	6,42	877 763	3,70	4 843 425
Pays-Bas	4 400 000	26,46	3 800 000	24,54	3 800 000	21,78			12 000 000
Luxembourg							4 690 093	19,75	4 690 093
PME							14 000 000	58,95	14 000 000
Report année antérieure	2 224 619	13,38	3 109 219	20,08	2 206 068	12,65			7 539 906
Total	16 627 294	100	15 482 297	100	17 443 583	100	23 748 021	100	73 301 196

Source : Plan d'action 2012, 2013 et 2014 du MENA citée par Diabouga & Bazongo, 2014.

Les fonds catalytiques sont mis en place par certains bailleurs qui viennent en aide aux systèmes éducatifs crédibles dont les ressources apportées par les partenaires ne couvrent pas tous les besoins. Créé en 2003, le Fonds catalytique a été fondé pour permettre aux pays à faibles revenus, orphelins de donateur²¹⁹ et ayant un programme de développement du secteur éducatif crédible, de bénéficier d'un financement transitoire pour une durée de trois ans, le temps d'afficher des performances susceptibles d'attirer des bailleurs supplémentaires vers le secteur éducatif et d'obtenir ainsi des financements dans le cadre de coopérations nouvelles²²⁰. En 2003, après son adhésion à l'initiative Fast Track²²¹, le Burkina Faso, n'avait pas opté pour le financement par le fonds catalytique (FC) à cause du critère « orphelins de donateur ». Cependant, une deuxième requête de 2008 a permis au pays de bénéficier d'un appui de 51

²¹⁹Pays ayant moins de cinq bailleurs bilatéraux sur le secteur de l'éducation, apportant chacun un minimum d'un million de dollars des E.U. par an (BREDA-Unesco. Rapport, Dakar+7, 2007).

²²⁰*Ibid.*

²²¹Ex-initiative Fast Track, gérée par le PME, a été créée en 2002 avec le soutien de la France pour accélérer la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous.

milliards de francs CFA sous la supervision de la Banque mondiale (Diabouga & Bazongo, 2014).

En mars 2013, une autre requête a permis d'obtenir la somme de 78,2 millions de dollars US accordés au Burkina Faso par le PME sur la période 2014-2016. L'Agence française de développement s'occupe de la supervision de ce fonds. Le tableau ci-dessous montre la contribution de l'aide au fonds catalytique des différents partenaires dans le CAST entre 2011 et 2014.

En dehors des fonds gérés par le CAST, d'autres partenaires, bailleurs de fonds et ONG, interviennent dans le secteur de l'éducation de base, directement dans les localités ou sous forme de projets. Le tableau ci-dessous présente également un répertoire des différents types de projets au profit de l'éducation de base.

Tableau 10. La part des différents acteurs internationaux dans le CAST

Intitulé du projet	Programmation révisée en 2013		
	Contrepartie nationale	Ressources extérieures	Total
BKF 014		49 314	49 314
ES-CEBNF	726 204	3 287 039	4 013 243
PACOGES	21 287	347 720	369 007
Construction d'écoles primaires phase 5	37 500	3 797 841	3 835 341
Programme de Pays du PAM	77 368	1 564 790	1 642 159
Projet « Une lampe pour l'Afrique »	167 110	983 936	1 151 046
Cantines scolaires/Cathwel	81 456	2 119 682	2 301 138
BID IV	197 941	2 007 973	2 205 914
SMASE	194 963	376 732	571 695
TOTAL	1 603 829	14 535 027	16 138 857

Source : Plan d'action 2013 MENA, *op.cit.*

Ce tableau montre qu'une part importante des financements extérieurs est orientée vers le secteur de l'enseignement primaire. Le montant cumulé pour l'année 2013 est de 16 milliards de francs CFA. Pour 2014, les prévisions s'élevaient à 13,339 milliards de francs CFA (Diabouga & Bazongo, 2014).

Comme le signalent Diabouga & Bazongo (2014), les mécanismes « de collecte de données ne permettent pas de fournir une situation exhaustive de la contribution à l'éducation des autres acteurs, notamment des ONG et des associations, ainsi que les financements sur ressources propres des communes et les financements privés ». Toutefois, il semble à première vue que la part de financement extérieur dans le secteur soit significative. Pourtant, malgré l'impression de beaucoup d'investissements internationaux dans l'éducation, malgré les sur-efforts des PED à augmenter le budget dédié à l'éducation, le constat est implacable : les pays éprouvent de plus en plus de difficulté à conduire les réformes engagées vers le but fixé.

2.6 Organismes de financement dans l'éducation en Haïti

De nombreux organismes bi- et multilatéraux interviennent dans les affaires éducatives en Haïti. Il arrive que plusieurs d'entre eux se fassent représenter par un organisme de référence. Ainsi, le Groupe sectoriel éducation (GSE) créé en 2003 et coordonné par l'UNESCO a pour mission de « contribuer à l'amélioration de l'efficacité des programmes appuyés par les Partenaires techniques et financiers (PTF) dans le secteur de l'éducation en Haïti »²²². Le GSE comprend 16 institutions de coopération internationales agissant dans le secteur éducatif.

²²²Unesco.org

Encadré 8. Liste des 16 institutions du GSE²²³

Banque mondiale, Banque interaméricaine de développement (BID), UNICEF, UNESCO, Agence américaine pour le développement international (USAID), Union européenne, Agence espagnole de coopération internationale pour le développement (AECID), Programme alimentaire mondial (PAM), Organisation internationale de la francophonie (OIF), Agence française de développement (AFD-France), Agence japonaise de coopération internationale (JICA), les Coopérations canadienne (MAECD), DDC-Suisse, Ambassade de France, Ambassade du Mexique, Fonds des Nations unies pour la population (FNUAP).

Le GSE joue un rôle dans l'appui technique et concernant la mobilisation de financements, notamment dans le cadre du Partenariat mondial de l'éducation (PME) où il a accompagné le ministère de l'Education nationale d'Haïti dans ses deux premières requêtes de financement totalisant près de 45 millions de dollars entre 2010-2015 et 2014-2018. Ce groupe représente une grande structure agissant dans l'éducation en Haïti. Il existe, en outre, de nombreuses coopérations caribéennes et latino-américaines et ONG impliquées dans l'éducation en Haïti. Comme nous pouvons le constater, malgré le grand nombre d'organismes internationaux et autres ONG intervenant dans le secteur éducatif et malgré l'augmentation du budget de l'Etat alloué à l'éducation, le pays ne parvient toujours pas à résoudre les multiples problèmes liés à son système éducatif.

Le tableau suivant permet de mettre en évidence le fait que les bailleurs de fonds ne respectent pas toujours leurs engagements. Les fonds promis n'arrivent pas forcément à temps or, le retard peut avoir de graves conséquences sur des projets entamés dont la réussite dépendait des fonds promis.

Tableau 11. État des engagements des bailleurs de fonds et les sommes décaissées entre juillet 2004 et décembre 2005²²⁴

²²³ Les rôles de chacun de ces organismes sont détaillés dans les annexes.

²²⁴ Source : Bilan des financements et des réalisations - Période : juin 2004-décembre 2005 ; mars 2006 ; citée par : Stratégie nationale d'action / EPT

<i>Axe d'Intervention</i>	<i>Total des engagements</i>	<i>%</i>	<i>Total des décaissements</i>	<i>%</i>	<i>Décaissement (% des Engagements)</i>
Gouvernance	15 917 725,00	18,47%	6 581 058,78	29,80%	41,34%
Qualité	29 949 969,59	34,75%	8 894 089,75	40,28%	29,70%
Accès	35 391 617,27	41,06%	6 607 738,61	29,92%	18,67%
Efficacité externe	4 886 265,00	5,67%	0	0,00%	0,00%
Jeunesse, Sports et Éducation Civ.	50 000,00	0,06%	0	0,00%	0,00%
Totaux	86 195 576,86	100,00%	22 082 887,14	100,00%	25,62%

2.7 Les PED sont-ils pris au piège de l'aide internationale ?

Henaff (2003), concernant la stratégie des OFI qui obligent les PED à entrer dans des projets de rénovation de très grandes ampleurs par rapport à leur capacité économique, se demande si les objectifs fixés par les OFI pour les États d'Afrique en matière de rénovation ne sont pas volontairement hors d'atteinte, ce qui permettrait de justifier ainsi « ex-post une évolution de l'aide inadéquate en faisant porter aux États la responsabilité »²²⁵.

L'auteur constate que, malgré la reprise de la croissance et des engagements de plus en plus larges et précis à la fois, de la part des États comme des bailleurs de fonds, l'avenir du financement de l'éducation en Afrique subsaharienne (valable aussi pour Haïti) reste peu rassurant. Voilà en effet, ce qu'il en dit :

Les États s'engagent dans des stratégies qui sont, pour la plupart d'entre eux, insoutenables financièrement au regard des efforts déjà accomplis au cours de la période de crise des années 1980 et 1990. Les agences d'aide les poussent dans cette direction en fixant des objectifs quantitatifs et qualitatifs que la plupart ne peuvent pas raisonnablement espérer atteindre, et en développant au niveau international l'idée que les résultats dépendront principalement de l'engagement des États et de l'amélioration de la gouvernance. Les repères proposés ignorent cependant l'extrême hétérogénéité des conditions de scolarisation et de financement au sein des pays, et la dimension humaine des politiques qui doivent être mises en place pour les atteindre. Alors qu'on peut s'attendre à ce que la plupart des gouvernements ne soient pas davantage en mesure de respecter les engagements pris à Dakar que ceux qu'ils avaient pris à Jomtien, il n'y a aucune raison que les bailleurs de fonds respectent plus ceux qu'ils ont contractés lors des différents sommets internationaux qui ont suivi celui de Copenhague en 1995²²⁶.

Comme le souligne Lange (2003), au cours de la décennie 1990, l'école africaine (valable aussi pour celle d'Haïti) entre dans une phase ambiguë compte tenu d'une dépendance accrue face aux aides en provenance des pays occidentaux. Aucun PED ne peut dorénavant financer

²²⁵Henaff, 2003, p. 183.

²²⁶*Ibid.*

son système scolaire sans les financements étrangers. Cette dépendance retire leur autonomie en matière de politique scolaire aux PED qui deviennent de plus en plus tributaires de leurs bailleurs de fonds. Selon Lange, cette conjoncture produit divers effets. Le premier concerne le fonctionnement et de la gestion des politiques scolaires. Les bailleurs de fonds imposent une programmation par étapes qui rend difficile l'élaboration de politiques sur le long terme et le suivi des opérations, conduisant, de fait, à des prises de décision par à-coups, souvent déconnectées des situations locales. Le second effet, ainsi que le fait constater Lange (2003), est induit par la réussite qui doit être au rendez-vous de chacune des étapes pour pouvoir bénéficier d'autres financements. Toujours selon l'auteure, ce type de fonctionnement fait cruellement apparaître certains effets pervers. Il s'agit de la contrainte de réussite pour justifier la bonne utilisation des financements accordés. Ainsi, les pays sont-ils tentés d'investir dans les zones déjà favorisées²²⁷ où les projets antérieurs ont connu des résultats positifs. Ce qui peut avoir pour conséquence immédiate l'accroissement des disparités et l'abandon de zones scolairement jugées difficiles. Par ailleurs, les résultats des politiques mises en œuvre ne peuvent être que globalement positifs car des instructions sont données dans ce sens aux différents agents du système scolaire²²⁸.

3 L'évolution du discours

3.1 Le cadre global du discours international en rapport à l'éducation

Ce cadre global peut-être résumé comme suit :

Une éducation de qualité est le fondement pour améliorer la vie des gens et le développement durable, de la paix et de la stabilité locale, nationale et internationale. L'éducation est un droit fondamental de l'être humain. Or, les pays les plus pauvres ne parviennent pas à répondre seuls à ce besoin fondamental pour tous les enfants, adolescents et adultes. C'est ainsi que les plus riches se donnent pour devoir de les aider²²⁹.

²²⁷ Cela fait bien écho à une étape de la réforme par compétences en Haïti où les responsables n'avaient choisi de mener l'expérimentation de la réforme que dans les écoles dites « bonnes », situées dans les villes. Les conclusions seraient sans doute différentes si l'expérimentation avait été menée dans d'autres types d'écoles du pays (plus nombreuses d'ailleurs). De fait, la possibilité d'obtenir d'autres financements, aurait pu être envisagée.

²²⁸ Par exemple, la demande de réussite à 100% au baccalauréat pour la première génération d'APC en Haïti.

²²⁹ Il ne s'agit pas d'une citation prise dans un document précis mais c'est ce que nous pouvons lire partout dans les textes émanant des OFI.

C'est en effet au nom de ce cadre, de ces principes, que les OFI agissent dans les PED. Les différents forums sur la question éducative montrent la place prépondérante qui est accordée à l'éducation. L'aide internationale est (censée être) garantie, dès lors que les PED s'engagent dans la réforme de leur système éducatif afin d'assurer la qualité et l'efficacité de l'éducation pour tous, pilier de la réussite des objectifs du millénaire (ODM)²³⁰.

3.2 L'évolution du discours sur l'éducation

À l'aube de la dernière décennie du siècle passé s'est opéré un nouveau tournant dans le discours porté sur l'éducation. En effet, la conférence de Jomtien en 1990 en Thaïlande, a été l'un des piliers d'une série de discours qui alimentent et alimenteront longtemps encore les actions éducatives dans le monde contemporain.

Jomtien 1990 : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, une vision pour les années 1990

Un accès plus équitable à des possibilités d'éducation fondamentale efficaces commencera immédiatement à réduire l'écart qui, dans une même société, sépare les moins instruits des instruits. L'équité dans l'éducation de base rendra également plus équitable l'accès à une éducation plus poussée en garantissant une sélection fondée sur les résultats des intéressés et non sur la fortune de leur famille ou la richesse de la collectivité. La réduction des disparités éducatives a à la fois des effets immédiats et des effets à long terme. Certains de ces effets sont liés à l'importance de l'éducation pour le progrès technologique, qui a le pouvoir aujourd'hui de transformer profondément les conditions de vie de chaque être humain. Tous les pays ont besoin de citoyens capables d'utiliser la technologie. De plus en plus, c'est la possession du savoir et de la capacité de raisonner qui détermine l'efficacité des individus et celle des nations. Très concrètement, être privé d'éducation fondamentale, c'est être privé des outils essentiels de la vie moderne. Ceux qui n'ont pas les compétences pour participer à un monde de l'écrit et de la technologie et les connaissances pour transformer leur environnement demeureront relégués aux confins de la société, et la société elle-même se verra privée du bénéfice des contributions considérables qu'ils auraient pu lui apporter²³¹.

La conférence de Jomtien a fait prévaloir l'enseignement de base pour tous les enfants, les adolescents et les adultes dans les PED. Il s'agissait d'amener toutes les populations en besoin de scolarisation et d'alphabétisation à la maîtrise des outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) pour leur permettre d'acquérir un

²³⁰ Les objectifs du millénaire (ODM). Cf. première partie de cette thèse.

²³¹ Banque mondiale, PNUD, Unesco, Unicef, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Une vision pour les années 1990, p. 10 [En ligne] sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552f.pdf>

niveau acceptable de connaissances tout en maintenant leur participation jusqu'au terme du cycle éducatif suivi. Dans ce contexte, l'accent a été principalement mis sur des buts quantitatifs, tels que l'accroissement du nombre d'enfants scolarisés.

Une décennie après le lancement du projet, et ce malgré tous les efforts matériels et humains, l'objectif d'universalisation de l'éducation de base d'ici l'an 2000 n'a pas été atteint. Au contraire, les chiffres font état d'une augmentation du taux d'enfants scolarisés dans les pays touchés par ce problème. Au milieu de la décennie, « les responsables en matière de politique et d'éducation ont pris de plus en plus conscience qu'un meilleur accès à l'éducation en l'absence d'une instruction de qualité était une victoire creuse »²³².

Ainsi, l'insatisfaction constatée au niveau des résultats du projet de Jomtien a-t-elle conduit les principaux acteurs internationaux – la Banque mondiale, le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), le Fonds des Nations unies pour la population (FNUAP), l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) – à la réorientation du projet de l'éducation pour tous lors du forum de Dakar en l'an 2000. Le but était de poursuivre les objectifs non atteints de la décennie d'avant en y ajoutant l'aspect qualitatif et la prise en compte des spécificités contextuelles locales, régionales... En effet, le directeur général de l'UNESCO d'alors, Kōichirō Matsuura, avait déclaré lors du forum qu'il était impossible de prévoir « les événements parfois tragiques de la décennie qui ont affecté l'ensemble des sociétés et, consécutivement, leurs systèmes éducatifs ». D'après le directeur, ce sont les différents changements survenus dans le monde comme « l'effondrement du communisme en Europe et la fin de la Guerre froide qui en a résulté » et qui ont « redessiné la carte mondiale » provoquant « des changements majeurs dans les alliances entre pays ». Ainsi, l'ensemble de ces bouleversements auraient-ils des répercussions sur les engagements pris à Jomtien en 1990. Après cette expérience, le forum de Dakar allait lancer de nouveaux défis.

Dakar 2000 : pour une éducation de qualité pour tous

« Il est possible et nécessaire de répondre d'urgence aux besoins éducatifs fondamentaux de tous »²³³.

²³² UNESCO, 2000.

²³³ UNESCO, 2000.

La démarche du forum de Dakar consistait à réaliser, d'ici à 2015, ce que les acteurs de Jomtien n'avaient pas pu achever. Dès lors, les différents bailleurs de fond, les États et autres donateurs se sont-ils engagés à accroître l'aide internationale à l'éducation de qualité pour qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources »²³⁴.

Désormais, les PED se sont engagés dans la réforme de leur système éducatif afin de garantir non seulement la qualité des apprentissages mais aussi celle du pilotage et la gestion des systèmes éducatifs. Cet engagement a immédiatement impliqué une prise en compte des meilleures orientations didactiques et méthodologiques. C'est ainsi que l'approche par les compétences (qui était déjà en application dans de nombreux pays occidentaux) a fait une entrée triomphale dans les différentes réformes éducatives entreprises dans les PED comme cadre didactique et pédagogique permettant d'organiser les contenus d'enseignement /apprentissage et le développement des compétences en rapport aux besoins et aux valeurs des sociétés et du monde en général.

Dans la troisième partie de cette thèse, nous avons analysé le processus des réformes par compétences dans deux pays francophones différents : Haïti et le Burkina Faso. Les résultats de l'analyse montrent les difficultés auxquelles font face ces deux pays dans la mise en application et la gestion des réformes. Les problèmes sont multiples, portant sur les points suivants. D'abord, au niveau du pilotage et de la clarté de l'orientation des réformes : en 2012, soit quatre ans après le lancement de la réforme, les responsables n'avaient toujours pas pris de décisions claires²³⁵ pour débiter l'expérimentation qui était à faire avant la généralisation. Ensuite, la carence en termes d'infrastructures nécessaires tout comme le manque de formation pour les enseignants sont de véritables handicaps plongeant les acteurs dans une totale confusion (Cf. 3^e partie).

Le cadre d'action de Dakar avait bien annoncé ce changement de paradigme d'enseignement et apprentissage dans la catégorie de ses stratégies à l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous.

²³⁴*Ibid.*

²³⁵Certains enseignants qui avaient suivi des formations sur l'APC, avaient commencé à l'introduire dans leurs cours tandis que d'autres attendaient le feu vert des responsables.

Les changements économiques, sociaux et autres qui ont affecté la société ces dernières années ont obligé à reconsidérer quelles connaissances, compétences et valeurs sont nécessaires pour une vie réussie. Le mouvement vers des sociétés plus ouvertes et démocratiques a créé des besoins en matière d'apprentissage qui vont au-delà des programmes académiques et des savoirs factuels et qui concernent davantage la résolution de problèmes ou les questions ouvertes. L'expansion des technologies de la communication et de l'information nécessite des formes d'apprentissage plus interactives et exploratoires ; et la rapidité toujours plus grande de changements a fait de la nécessité de s'engager dans des apprentissages tout au long de la vie un impératif²³⁶.

Plus de quinze ans plus tard, le bilan des engagements pris à Dakar reste mitigé. D'un côté les OFI se félicitent des progrès réalisés, estimant que le projet avait complètement changé la donne en matière de développement de l'éducation sur plusieurs plans : d'abord au niveau institutionnel, par l'engagement des Etats et celui des bailleurs, ensuite au niveau des réalisations en rapport avec une réduction des inégalités de genre et l'augmentation du taux de scolarisation.

Il est maintenant largement reconnu que le programme d'EPT et les OMD qui s'y rapportent ont abouti à des avancées considérables en matière de droit à l'éducation (84 millions d'enfants et d'adolescents en moins sont déscolarisés, dont 52 millions de filles, ce qui réduit les disparités ; 12 millions d'enseignantes et enseignants supplémentaires ont été recrutés et affectés au sein de l'enseignement primaire et secondaire ; et 34 millions d'enfants supplémentaires sont scolarisés grâce aux efforts intensifs du mouvement de l'EPT)²³⁷.

D'un autre côté, les auteurs (de terrain), les enseignants et les syndicats regrettent une perte de contrôle dans la gestion et l'orientation des systèmes scolaires aux dépens des grandes lignes directives globalisantes des OFI dans toutes les sphères éducatives des PED. Aujourd'hui, à travers leurs analyses, les chercheurs et responsables orientent les réflexions vers une éducation de qualité pour tous, au sein de laquelle l'éducation de base s'orienterait vers l'enseignement du secondaire et du supérieur.

Après Dakar (2000) est venu le forum d'Incheon en 2015 pour la poursuite des objectifs de l'éducation pour tous parce que les OFI avaient constaté que, malgré les progrès enregistrés par le cadre de Dakar, « des problèmes majeurs persistent dans tous les pays et dans toutes les

²³⁶UNESCO, p. 20.

²³⁷ Forum mondial de l'éducation 2015 de l'UNESCO Incheon, République de Corée, du 19 au 22 mai 2015. Rapport de la délégation du Canada.

régions du monde »²³⁸. Selon le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous publié en 2015²³⁹, quelques 57 millions d'enfants d'âge primaire et 63 millions d'adolescents sont toujours non scolarisés et environ 781 millions d'adultes sont toujours analphabètes dans le monde²⁴⁰.

Incheon 2015 : vers une nouvelle vision pour l'éducation d'ici à 2030

Assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, d'ici à 2030.

Le Forum mondial d'Incheon, en République de Corée, dans ses nouvelles orientations, promet des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous, tout au long de la vie, dans tous les contextes et à tous les niveaux de l'éducation. L'évolution de ce discours tient au fait de son ouverture sur l'ensemble des niveaux scolaires. Il s'agit de la promesse d'un « accès équitable et élargi à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels, ainsi qu'à l'enseignement supérieur et à la recherche, avec une attention particulière portée à l'assurance de la qualité ».

Cette nouvelle vision trouve sa pleine expression dans l'ODD 4²⁴¹ qui propose d'« **assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous** »²⁴², et dans les cibles correspondantes. Transformatrice et universelle, elle permet de s'atteler au « chantier inachevé » de l'agenda de l'EPT et des objectifs du millénaire pour le développement relatifs à l'éducation, en relevant les défis de l'éducation aux niveaux mondial et national. Elle est inspirée par une vision humaniste de l'éducation et du développement fondée sur les droits de l'homme et la dignité, la justice sociale, l'inclusion, la protection, la diversité culturelle, linguistique et ethnique, ainsi que sur une responsabilité et une redevabilité partagées²⁴³.

Ce dernier forum est une réaffirmation des implications des OFI dans l'éducation au sein des PED et une re-confirmation de leur volonté à définir les orientations et les finalités de celle-ci.

²³⁸*Op. cit.*

²³⁹Sur : <http://fr.unesco.org/gem-report/report/2015/%C3%A9ducation-pour-tous-2000-2015-progr%C3%A8s-etenjeux#sthash.POJevX7Y.dpbs>

²⁴⁰Sur : <http://www.unesco.org/new/fr/media>

[services/singleview/news/world_education_forum_will_set_roadmap_for_global_education_until_2030/#.VczN2E3bKUK](http://www.unesco.org/new/fr/media/services/singleview/news/world_education_forum_will_set_roadmap_for_global_education_until_2030/#.VczN2E3bKUK)

²⁴¹ Les objectifs du développement durable ont remplacé les objectifs du millénaire en 2015.

²⁴²Le texte en gras est issu du document original

²⁴³UNESCO, <http://fr.unesco.org/world-education-forum-2015/declaration-dincheon>

Les OFI ne conçoivent pas de politiques d'éducation à long terme. Ils s'engagent sur des périodes limitées et segmentent les réformes en fonction des objectifs recherchés. Ils imposent une programmation par étape, rendant difficile l'élaboration de politiques éducatives sur le long terme, ce qui serait pourtant un gage de rendement. Les responsables de l'éducation, les enseignants, se sentent de plus en plus exclus des actions éducatives. Ils s'engagent de moins en moins dans des réformes dont la poursuite et la pérennité dépendent, de façon aléatoire, du renouvellement des financements extérieurs (Lange, 2003). Ils conçoivent ces politiques éducatives venues de l'extérieur comme « des phénomènes de mode ».

En effet, entre 1990 et 2017, le discours des OFI sur l'éducation continue à évoluer dans le sens des priorités et des besoins immédiats des économies dominantes, en transformant des systèmes éducatifs qui se trouvent aujourd'hui en perte de repères.

4 Synthèse du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons tenté d'analyser l'expansion et l'impact des PEI dans les PED. Nous sommes amenée à conclure qu'une participation moins intrusive des OFI, laissant davantage d'autonomie aux dirigeants des pays aidés, permettant de décider de l'orientation éducative de leur propre pays aboutirait probablement à des résultats plus satisfaisants. Dans le chapitre suivant, nous dresserons une présentation générale des contextes éducatifs ciblés par cette recherche, en mettant en évidence les caractéristiques essentielles des systèmes éducatifs haïtiens et burkinabè ainsi que les défis et enjeux majeurs auxquels ces pays sont confrontés.

Chapitre 5

Les principales caractéristiques des systèmes éducatifs haïtien et burkinabè

Introduction

Les systèmes éducatifs haïtien et burkinabè ont tous deux hérité du modèle éducatif français²⁴⁴, en ce sens que leur structure actuelle est le produit du choc de la colonisation française²⁴⁵. En effet, l'organisation même de ces sociétés est structurée selon le modèle colonial français. Ainsi, si l'école n'est pas la seule sphère dans laquelle se manifeste l'héritage colonial, elle est cependant le lieu le plus favorable à la pérennisation de celui-ci. La problématique de la structuration de cette école ait enfin été clairement posée au début des années 1980 avec notamment les propositions de la « réforme Bernard »²⁴⁶ dans le cas d'Haïti. Bien que les autorités burkinabè aient opté dès le lendemain de l'indépendance en 1960 pour un système éducatif différent de celui qui leur avait été légué par la France, ces systèmes restent encore remarquablement marqués par l'esprit du modèle éducatif français qui influence l'organisation des cycles d'enseignement, les contenus, les modalités de sélection, le parti pris pour le français comme langue de scolarisation et d'enseignement/apprentissage ainsi que la finalité de l'éducation elle-même (Lange, 2003 ; Somé, 2003 ; DeGraff, 2013). Les critiques adressées à ces systèmes éducatifs portent généralement sur l'accès, l'efficacité et la qualité de l'éducation. Toutes les innovations et les réformes entreprises dans ces deux pays ont eu pour objectif de

²⁴⁴ Un modèle plutôt conçu pour les colonies, car l'école et l'enseignement en France étaient différents du modèle répandu dans les pays d'Afrique occidentale française (AOF). L'éducation en France était envisagée pour répondre aux idéaux républicains français (Spaëth, 2001). Dans le cas d'Haïti, puisque l'éducation pour la population était quasiment absente dans la colonie, c'est surtout après l'indépendance que le modèle français s'est répandu. La plupart des chefs d'établissement furent français ou avaient fait leurs études en France.

²⁴⁵ Le Burkina Faso dans une moindre mesure, puisque les autochtones n'avaient pas été détruits ni même remplacés par des hommes et des femmes capturés sur un autre continent, comme en Haïti.

²⁴⁶ La réforme Bernard, lancée en 1979, est considérée comme la plus novatrice qu'Haïti ait jamais connue depuis son indépendance. Elle redéfinissait la structure du système éducatif en diversifiant les filières d'enseignement, mettant en place un mécanisme de passage automatique à certains niveaux du système en vue d'augmenter les flux scolaires et surtout par l'accent mis sur l'usage de la langue maternelle des apprenants (le créole) dans le processus d'enseignement/apprentissage dès les premières années.

pallier ces manques. Mais le fossé semble se creuser chaque jour davantage entre la volonté de plus en plus clairement affirmée d'une école différente, apte à répondre aux besoins des apprenants et de la société, et la réalité scolaire, demeurée, à quelques détails près, immuable dans ses contenus, ses méthodes et son organisation (Pilon, 2004). Ces réalités mettent en évidence la résistance de ces systèmes éducatifs au changement.

A la fin du 20^e siècle et au début du 21^e, la stratégie nationale s'intègre dans un contexte international marqué par une option radicale de démocratiser l'éducation dans tous les pays en développement (PED) dont Haïti et le Burkina Faso font partie. Les déclarations de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000 sur les objectifs du millénaire pour le développement et, plus récemment, celles du forum d'Incheon en 2015 sont autant de repères fondamentaux sur lesquels les deux pays s'appuient pour l'élaboration des stratégies nationales de promotion d'une éducation en faveur du développement. Ce contexte international représente un tournant dans l'histoire de ces systèmes éducatifs qui tentent d'adopter de nouveaux repères méthodologiques, de nouvelles approches didactiques et d'avoir une vision de moins en moins sélective de l'éducation.

Dans ce chapitre, nous décrirons les principales caractéristiques de ces deux systèmes éducatifs et nous procéderons à une approche de l'évolution des politiques éducatives les concernant.

1 Les caractéristiques du système éducatif haïtien²⁴⁷

Avant de décrire le système éducatif d'Haïti, évoquons d'abord quelques indicateurs géographiques et démographiques du pays susceptibles d'apporter un éclairage sur la société haïtienne.

1.1 Présentation de la République d'Haïti

La République d'Haïti se situe dans le bassin des Caraïbes (qui fait partie de la région géographique d'Amérique du Nord), à l'ouest d'une île qu'elle partage avec la République dominicaine, dont elle occupe le tiers entre la mer des Caraïbes et l'océan Atlantique nord. Haïti est un petit archipel auquel sont rattachées trois petites îles : celle de la Tortue (au nord), l'île à Vache (au sud), et celle de la Gonâve, dans le Golf du même nom, entourée des deux

²⁴⁷ La plupart des données que nous allons utiliser sont issues des documents publics du ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle d'Haïti.

pointes péninsulaires qui forment le territoire. Haïti, dont la capitale est Port-au-Prince, s'étend sur une superficie de 27 750 km² et compte environ 8,37 millions habitants en 2003. Ses deux langues officielles sont le français et le créole. C'est une ancienne colonie-esclavagiste française ayant existé entre 1697 et 1803.

L'ensemble du territoire est marqué par un relief accidenté comportant des massifs montagneux. 60% des terres présentent des pentes supérieures à 20%, qui se terminent en bordure de la mer. Avec un climat tropical, le pays connaît une saison pluvieuse s'étendant de mai à novembre, caractérisée par des pluies torrentielles et parfois des ouragans cycloniques, mais favorable à la pratique des cultures vivrières et maraîchères ainsi que des cultures de rente, principalement le café, le cacao et la canne à sucre. Cependant, on assiste depuis plusieurs décennies à une grave dégradation de l'environnement causée par une coupe anarchique du bois dans des zones jadis luxuriantes. On estime la couverture forestière à moins de 2% actuellement, et chaque année quelques 40 millions de tonnes de terre arable s'en vont irréversiblement à la mer du fait de l'érosion des sols (MENFP, 2007).

1.2 Caractéristique de la population

La population est estimée, selon le 4^e recensement général de la population et de l'habitat²⁴⁸ de 2003, à environ 8 373 750 habitants dont 51.8% de femmes. Le taux d'accroissement annuel moyen est de 2.2%. La densité moyenne s'élève à 301 h/km², pouvant atteindre 375 h/km² dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince. La population est inégalement répartie sur l'ensemble du territoire. Plus du tiers, c'est-à-dire 37%, habite le département de l'ouest, où se situe la capitale. Le pays est caractérisé principalement par une population jeune : 48% des individus sont âgés de moins de 20 ans et 36.58% ont moins de 15 ans. La tranche d'âge des personnes de 0 à 24 ans constitue 58% de la population. Le taux d'urbanisation est relativement important, d'autant qu'il connaît une croissance permanente. La part de la population urbaine dans l'ensemble de la population est passée progressivement de 12.20% à 20.3% puis 20.6% pour atteindre 40.82% en 2003²⁴⁹. Pour ces mêmes périodes, la population rurale passait de 87.8% à 79.7% puis 79.4% pour chuter à 59.17% en 2003. Ainsi, entre 1982 et 2003, la République d'Haïti a quasiment vu tripler sa population urbaine, qui est passée de 1 042 102 habitants à 3 418 508, de fait, une régression de près de 20 points

²⁴⁸ Ministère de l'Économie et des Finances - Institut haïtien de statistique et d'informatique (IHSI).

Recensement général de la population et de l'habitat 2006. Résultats définitifs.

²⁴⁹ Les quatre derniers recensements (1950, 1971, 1982 et 2003).

est-elle relevée du pourcentage de la population rurale. Cet afflux de la population vers le milieu urbain, s'explique par l'affaiblissement et l'appauvrissement des populations rurales qui engendrent un déplacement massif à la recherche de meilleures conditions de vie. La croissance de la population urbaine se concentre principalement dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince qui regroupe, avec les communes avoisinantes plus de 2 100 000 habitants, soient plus de 63% de la population urbaine totale.

La population active représente 54.4% des personnes âgées de 15 ans et plus. En matière de genre, ce taux est de 65.5% pour les hommes et de 46.4% pour les femmes. Selon le lieu de résidence, il est de 50% en milieu urbain et 50,9% en zone rurale. Près de la moitié des actifs occupés (49.6%), dont 93% en milieu rural, se concentre dans la branche « Agriculture, sylviculture, élevage, pêche », dominée par les hommes. La branche « Commerce de gros et détail », en revanche, est largement dominée par les femmes, se plaçant au second rang avec une proportion de 25.3%. Les femmes restent majoritaires dans cette branche avec 69.2% en milieu urbain et 88.0% en milieu rural.

1.3 Des crises sociopolitiques récurrentes

Depuis le début des années 1980, Haïti fait face à une situation de crise sociopolitique continue. L'année 1986 a consacré, en effet, une sorte de « rupture » avec un passé qui a alterné des périodes de gloire et de tragédie mais toujours porteuses d'espoir de changements. La promulgation de la Constitution de 1987 et la forte participation aux élections de 1990 avaient pourtant fait naître beaucoup d'espoirs. Cependant, ces quinze à vingt dernières années ont mis en exergue les grandes difficultés de la mise en œuvre du projet de société prévu par la constitution haïtienne de 1987. Par suite de « crises institutionnelles successives sous-jacentes à des ruptures plusieurs fois constatées de l'ordre démocratique, les principales lois d'orientation, dont le pays a tant besoin » ne sont pas votées et l'administration n'est pas réformée. Ainsi, le pays ne parvient-il pas à se doter d'un cadre juridique et institutionnel nécessaire au bon fonctionnement des appareils de l'Etat.

Jusqu'à la fin des années 1970, Haïti s'est révélé un pays à l'économie relativement stable dans l'environnement latino-américain caractérisé pourtant pendant de longues années par des déséquilibres importants sur le plan des finances publiques, de la balance commerciale et du niveau des prix (Montas, 1989). Cependant, après une décennie 1970 prospère, l'économie haïtienne a vu sa situation s'aggraver considérablement pour entrer dans une ère de récession

et de contre-performances généralisées dès 1980-1981 (Jacob, 2000) ; durant ce dernier exercice fiscal en effet, le PIB a décliné de 2,9% et en 1981-1982 de 3,4%²⁵⁰. Dès lors, les déséquilibres macro-économiques et financiers (internes et externes) se sont installés et poursuivis durant les deux décennies qui s'en sont suivies. De la fin des années 1970 à 2005, la croissance économique réelle a été de 0.34% l'an en moyenne tandis que la population a cru à un rythme annuel constant et non planifié d'environ 2% sur cette même période²⁵¹.

En 2002-2003, Haïti a exporté simplement 13% de son PIB²⁵² alors qu'elle dépend des importations pour nourrir sa population. Le taux de couverture des importations par les exportations n'a jamais dépassé 30% depuis 1994. Le déficit commercial est chronique et les déséquilibres de la balance des paiements persistent depuis de longues années. Le pouvoir d'achat international (mesuré par l'indice du pouvoir d'achat des exportations de biens) du pays diminue de plus en plus selon les statistiques de la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL) en 1997.

Les conséquences de toutes les crises macro-économiques qu'Haïti a connues, ont amplifié la pauvreté en dégradant, par l'inflation notamment, le pouvoir d'achat des ménages. En 2004, 55% des ménages vivaient dans l'extrême pauvreté, avec moins de 1 dollar par jour et 76% en-dessous du seuil de pauvreté avec moins de 2 dollars par jour et par personne²⁵³.

En effet, ces indicateurs sociaux révèlent que le pays fait face à un accès très précaire aux services sociaux de base, ainsi en est-il de la santé et de l'éducation notamment.

2 Le système éducatif haïtien

Le système éducatif haïtien a été considérablement affecté par les différentes crises politiques et économiques qui ont marqué le pays au cours de ces trente dernières années. Le secteur public de l'éducation s'affaiblit au profit du secteur privé qui assure près de 85% de l'offre éducative²⁵⁴.

Le secteur public regroupe les écoles publiques financées et directement gérées par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), et les écoles

²⁵⁰ Banque de la République d'Haïti : <http://www.brh.net/pib/>

²⁵¹ *Ibid.*

²⁵² PNUD, 2005.

²⁵³ *Ibid.*

²⁵⁴ Ce chiffre varie entre 80, 85 et 90% selon les sources.

congréganistes, dont l'Etat assure une partie du financement à travers le salaire des enseignants mais qui sont gérées et administrées par une congrégation religieuse. Bien qu'elles comptent parmi les rangs des écoles publiques, ces écoles congréganistes sont pourtant perçues par les populations comme des écoles privées, en raison de leur procédure très sélective de recrutement, des conditions particulières de réussite exigées des élèves, de la place importante occupée par les activités religieuses, des frais de scolarité demandés²⁵⁵ souvent élevés.

2.1 Caractéristiques des écoles privées

Selon Mérisier (2003), les écoles privées haïtiennes peuvent être classées en deux grandes catégories : les « écoles non publiques à but lucratif » et les « écoles non publiques à but non lucratif ». Les premières regroupent les écoles financées par des fonds privés, particulièrement par des parents. Les secondes concernent les écoles communales, les écoles communautaires, soutenues par des ONG ou des associations locales ou internationales, les écoles presbytérales et les écoles des missions (baptistes, protestantes, adventistes et pentecôtistes). Certaines de ces écoles se passent de frais élevés de scolarité.

L'offre éducative est dominée par le secteur non public.²⁵⁶ Au niveau du préscolaire, seuls 5.5% des centres d'accueil sont publics et leur effectif ne représente que 4.67% du total des effectifs de ce niveau d'éducation. 92% des écoles fondamentales des 1^{er} et 2^e cycles sont non publiques et 81% environ du nombre total d'élèves inscrits (83% en milieu rural et 76,5% en milieu urbain) fréquentent le privé. L'importance du secteur non public de l'éducation est encore prouvée au niveau du 3^e cycle du fondamental et du secondaire (91% des écoles sont non publiques et concernent 75% des élèves environ)²⁵⁷.

Tableau 12. Les écoles publiques et non publiques dans le système scolaire haïtien (en %)

²⁵⁵ Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. Rapport préliminaire de l'étude sur l'Office national de partenariat, septembre 2005.

²⁵⁶ Plus de 75% des écoles fondamentales dans le pays fonctionnent sans licence. Mais à cause de la forte pression de la demande d'éducation l'Etat tend à les laisser sous silence.

²⁵⁷ Ministère de l'Education nationale, 2007.

	Secteur public		Secteur non-public	
	Ecoles	Elèves	Ecoles	Elèves
Préscolaire	5.5	4.67	94.5	95.33
Fondamental 1 ^{er} et 2 ^e cycles	8	18.54	92	81.46
Fond. 3 ^e cycle et Secondaire	9	25.36	91	74.64

Source : MENFP/DPCE, données du recensement scolaire 2002-2003. Citée par MENFP, 2007.

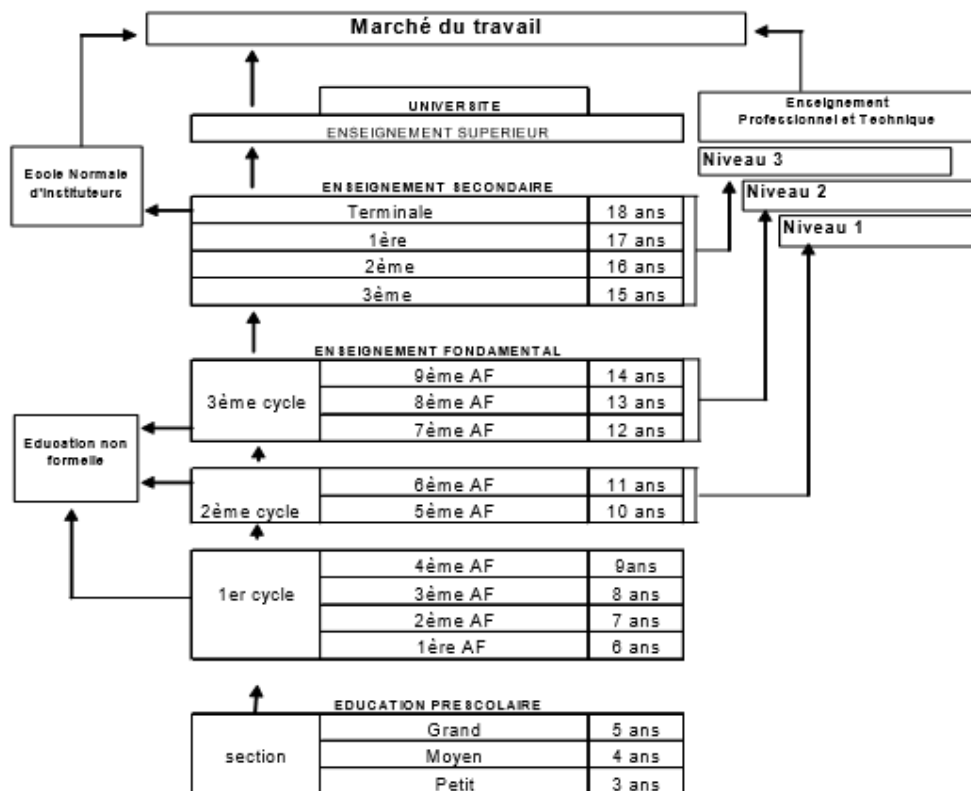
Cette primauté du secteur public sur le privé complique davantage l'accès à l'école à tous les niveaux du système éducatif. Elle implique des frais de scolarité trop élevés pour les familles. Ce qui constitue un motif majeur de l'arrêt de la scolarité.

2.2 Les différents documents officiels qui définissent les politiques éducatives haïtiennes

Citons notamment la loi de 1901 sur l'instruction publique, le décret de décembre 1960 relatif à la création de l'Université d'Etat et celui de mars 1978 portant création de l'enseignement primaire haïtien, le Plan national d'éducation et de formation (PNEF, 1998) et le projet de loi d'orientation de l'éducation (juillet 1998), assignent à l'école les finalités suivantes : favoriser l'épanouissement de la personne dans toutes ses dimensions, former des citoyens responsables, agents de développement économique, social et culturel du pays, promouvoir l'identité et la culture nationales et s'ouvrir aux valeurs universelles, régionales ou caribéennes. Elle est centrée sur l'être humain et doit répondre au triple impératif de la consolidation des institutions démocratiques, de la modernisation de l'économie nationale et du relèvement du standard de vie de la population.

La mise en œuvre de ces finalités a été tentée de se réaliser à travers maintes réformes et innovations dont la plus importante est celle initiée par le ministre Bernard et consacrée par le décret du 30 mars 1982 puis poursuivie à travers le Plan national d'éducation et de formation (PNEF) de 1997. Dès lors, le système éducatif formel comporte : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur. Le système non formel comprend, quant à lui, l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

Figure 2. L'organisation du système éducatif haïtien



Source : MENFP, 2007

2.2.1 L'éducation préscolaire

L'éducation préscolaire non obligatoire, concernant les enfants de 3 à 5 ans est, elle, dispensée normalement par le secteur non public. En 2007, dans le cadre du projet de l'éducation pour tous, le sous-secteur préscolaire a été identifié par l'éducation nationale comme une étape importante de la vie de l'enfant et de son développement. Dès lors, ce sous-secteur devrait s'attacher aux politiques éducatives menées dans le pays.

2.2.2 L'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental accueille les enfants de 6 ans. Ce cycle dure 9 années.

Le taux de fréquentation s'élève à 67%, mais seuls 30% achèvent ce parcours.

L'enseignement fondamental, quant à lui, est complet, dès lors qu'il est organisé en trois cycles. Les deux premiers s'écoulent de la première à la sixième année fondamentale (quatre ans pour le premier cycle et deux ans pour le deuxième) et sont obligatoires et gratuits sur le plan légal. Ils forment l'éducation de base correspondant à l'enseignement primaire (dans le système traditionnel) et concernent les enfants âgés de 6 à 11 ans. Le troisième cycle, rattaché

aux deux premiers, regroupe les trois premières classes du secondaire traditionnel d'une durée de 7 ans dont la réorganisation est amorcée depuis 2007 avec la réforme par les compétences.

2.2.3 L'enseignement secondaire

Dans l'esprit de la réforme Bernard de 1982, l'enseignement secondaire devait faire l'objet d'une réorganisation où les trois premières années d'études seraient rattachées aux deux premiers cycles du fondamental et l'enseignement dispensé en quatre ans serait organisé en trois filières : une d'enseignement général qui prépare les élèves à la poursuite d'études supérieures, une filière d'enseignement technologique qui formerait des techniciens pour le marché du travail, enfin, une autre d'enseignement pédagogique dont la vocation serait de former des enseignants qualifiés au plan académique et pédagogique, pour intervenir dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental. Mais ce n'est qu'en 2007 que l'éducation nationale a réellement tenté de mettre ses mesures en œuvre dans le cadre de la réforme par l'approche par compétences.

2.2.4 La formation professionnelle

Le sous-secteur de la formation professionnelle est en faillite en Haïti. Les réformes envisagées respectivement en 1989, puis en 1997 à sa structuration, n'ont pas pu apporter de véritables solutions. Ce sous-secteur est géré majoritairement par le secteur non public. Il aurait en charge la formation de 90% des jeunes concernés par ces types de formation dans le pays²⁵⁸. Depuis 2012, une campagne importante a été menée en faveur de la formation professionnelle en Haïti. Selon le ministre de l'Éducation nationale d'alors, ce sont « les décennies d'abandon marquées par un sous-financement chronique »²⁵⁹ qui expliquent l'incapacité de ce secteur à répondre aux attentes des jeunes et aux besoins réels de l'économie nationale.

2.2.5 L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est dispensé dans les universités publiques et privées et dans diverses autres institutions publiques ou privées reconnues en principe par l'État. Les enseignements s'étendent de 3 à 6 ans après l'obtention du baccalauréat. Ils sont sanctionnés

²⁵⁸ Cuenin & Fillion (2013).

²⁵⁹ Vanneur Pierre, ministre de l'Éducation nationale et de Formation professionnelle, en 2012. *Nouvelliste*, 27 novembre 2012. [En ligne] <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/111139/La-formation-professionnelle-pilier-de-la-reconstruction-dHaïti>

par la délivrance de la licence (en 3 ou 4 ans selon l'université ou la faculté). Pour l'obtenir, l'étudiant doit soutenir un mémoire de fin d'études. Cependant, il est difficile de trouver un encadrant. L'université d'Etat, par exemple, n'a pas mis en place de cadre pour faciliter la tâche aux étudiants. C'est ce qui explique que la plupart d'entre eux achèvent leurs années de licence sans obtenir de diplôme²⁶⁰.

Selon le rapport du Groupe de travail sur l'éducation et la formation (GREF) en 2011²⁶¹, 150 000 étudiants sont recensés en Haïti et seulement 20% d'entre eux sont inscrits dans un établissement public. Les 80% restants sont absorbés par le secteur privé de l'enseignement supérieur. L'université publique ne pouvant pas intégrer toute la masse estudiantine, cette prédominance des institutions d'enseignement supérieur privées est une bonne chose dans le sens où elle offre la possibilité aux bacheliers d'accéder aux études supérieures. Néanmoins, la qualité des formations proposées fait souvent débat. Toujours selon le GREF, l'offre universitaire haïtienne s'est développée de manière désordonnée. Elle se caractérise par une multiplicité d'acteurs et une très grande hétérogénéité de situations. Plus de 200 établissements d'enseignement supérieur ont été répertoriés. 80% des institutions du pays en la matière sont regroupés à Port-au-Prince, dans le département de l'Ouest (où se situe la capitale), qui compte près de 40% de la population et plus de 65% des diplômés de l'enseignement secondaire.

Les parcours proposés, de manière générale, ne sont pas variés. Ainsi, la moitié des étudiants inscrits dans une université publique suit-elle un cursus en gestion ou en informatique.

Les réformes entreprises durant les trois dernières décennies avaient amorcé le développement du système Licence/Master/Doctorat (LMD). Mais, de nos jours, il n'est pas encore institutionnalisé en Haïti. Les initiatives LMD sont encore aléatoires. La plupart des programmes de formation dans le cadre de la LMD sont éphémères. Leur durée dépend de la conjoncture politique et sociale ou des sources de financement. Ainsi²⁶², dans les années 2000, des programmes de LMD ont-ils été mis en place à l'école normale supérieure (ENS), en coopération avec l'université des Antilles et de Guyane, ce programme ayant permis à

²⁶⁰ Il serait intéressant de mener des recherches sur ce sujet pour avoir le nombre d'étudiants concernés par ce problème. A notre avis il doit s'agir d'un effectif important.

²⁶¹ Voir sur : http://afecti.org/userfiles/nl8_juin_2017.pdf

²⁶² Nous restreindrons les exemples aux programmes concernant l'école normale supérieure qui appartient à l'université d'Etat.

plusieurs étudiants d'obtenir une licence ou un master²⁶³. Au cours de la même décennie, ces programmes n'existaient déjà plus. D'autres ont été mis en place entre temps avec l'université Paris 8 par exemple mais ont, eux aussi, été interrompus après la formation de quelques générations d'étudiants seulement.

Nous comprendrons, en effet, que l'enseignement supérieur est assez disparate et aléatoire. Ce qui entraîne des problèmes d'accréditation et d'équivalence qui handicapent la plupart des étudiants dans leur projet de mobilité et d'insertion professionnelle.

2.2.6 L'enseignement non formel

L'enseignement non formel englobe le niveau d'alphabétisation et de post-alphabétisation. Les instigateurs des campagnes d'alphabétisation ont souhaité qu'elles comprennent, d'une part, l'entité publique en charge du sous-secteur, la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA) et, d'autre part, des opérateurs non publics ou des ONG. Les formations sont dispensées généralement en créole par des moniteurs, souvent bénévoles. Le sous-secteur de l'alphabétisation reste toujours très préoccupant dans les politiques éducatives car le nombre d'adultes à alphabétiser est nettement supérieur à celui des enfants à scolariser (MENFP, 2007).

Le secteur non formel reste à développer, car les textes le régissant et le ministère en charge de l'éducation ainsi que la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation n'ont pas toujours été explicites quant à la définition des liens organiques entre les deux institutions.

3 Les caractéristiques du système éducatif burkinabè

Dans le cadre de la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et de l'éducation pour tous (EPT), le Burkina Faso a choisi de faire de l'éducation une priorité nationale en constituant un axe prioritaire du cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP). Les grands débats internationaux sur l'éducation placent les politiques éducatives burkinabè dans des dynamiques aussi bien régionale que mondiale. Atteindre les objectifs d'une éducation tournée vers le développement est le défi lancé par le pays depuis plusieurs

²⁶³ Il s'agissait principalement des formations en didactique du français langue étrangère. Tandis qu'en Haïti le français a un statut de langue. Or, l'enseignement d'une langue secondaire est différent de celui d'une langue étrangère. Ces programmes ont été sujets à des critiques allant dans ce sens.

décennies. Selon les données du partenaire mondial pour l'éducation²⁶⁴, le pays connaît déjà des avancées. Par exemple, la scolarisation au primaire a fait un bond de 37% en 2003 à 64% en 2012, tandis que le taux d'achèvement du cycle primaire passait de 27 à 56% sur la même période. Le nombre de filles achevant le cycle primaire s'est considérablement amélioré, passant de 23 à 54% entre 2003 et 2012. Le pays a, par ailleurs, enregistré une augmentation du nombre d'enseignants qui est passé de près de 23 000 en 2003 à environ 49 000 en 2012. En dépit de ces performances, le système éducatif affiche toujours un tableau d'indicateurs qui ne garantit pas encore l'attente des objectifs du millénaire pour le développement, notamment l'EPT. Ainsi, une analyse des spécificités de ce pays et des principales caractéristiques de son système éducatif permettront de mieux comprendre les enjeux du développement de l'éducation.

3.1 Présentation du Burkina Faso

Le Burkina Faso est un pays d'Afrique de l'ouest francophone, couvrant une superficie de 274 200 km². Il est presque dix fois plus grand qu'Hatti. C'est un pays enclavé, limité à l'est par le Niger, au nord-ouest par le Mali, au sud par la Côte d'Ivoire, le Ghana, le Togo et le Bénin. Il est situé dans la zone soudano-sahélienne. Sur le plan administratif, le pays est divisé en 13 régions, 45 provinces, 349 communes et plus de 8 000 villages. En 2006, le nombre d'habitants s'élevait à 14 017 262.

3.2 Caractéristiques de la population burkinabè

L'éducation constitue un facteur important du processus de développement économique et social des nations, en ce sens le système éducatif, lui, dépend du contexte dans lequel il évolue. Pour établir les priorités en matière de politique éducative, il est nécessaire de bien comprendre les aspects socio-économiques qui influent sur le système éducatif. Le Burkina Faso, comme d'autres pays en développement, fait face à une croissance démographique importante et un contexte économique qui ne correspond pas toujours aux besoins des populations, surtout au niveau des services sociaux.

²⁶⁴ Partenaire mondial pour l'éducation [En ligne] : <http://www.globalpartnership.org/fr/success-stories/burkina-faso-r%C3%A9formes-syst%C3%A9matiques-pour-renforcer-le-syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif>

L'agriculture représente 86% de la population active, sur laquelle l'essentiel de l'économie du pays. Selon la Banque mondiale (2014), plus de 40% de la population vit toujours sous le seuil de pauvreté.

La croissance démographique du pays est en plein essor. Ainsi, la capitale, Ouagadougou dépasse les 2,8 millions d'habitants en 2017, voyant son nombre croître de plus de 7,2% par an, soit l'un des taux les plus élevés au monde. La deuxième ville du pays, Bobo Dioulasso, a vu sa population augmenter encore plus vite que la capitale, soit plus de 11% par an, et pourrait dépasser un million d'habitants dans peu de temps (0,8 million en 2017)²⁶⁵. L'une des caractéristiques du pays est sa jeunesse. Les moins de 15 ans représentaient 47,9% de la population en 1996. La situation, avec un nombre aussi important de jeunes, met en évidence les défis qui se posent en termes de satisfaction des besoins de base, dont l'éducation.

Le pays connaît des progrès économiques ces dernières années, ceci grâce à une croissance économique annuelle relativement élevée, selon des données de la Banque mondiale. Mais le PIB par habitant ne dépasse toujours pas 649,73 dollars US en 2016, ce qui explique sa faiblesse au regard du développement à l'échelle mondiale. Les infrastructures, dans tous les domaines : le travail, la santé, l'éducation, les transports, sont défailtantes. La fragilité de l'industrie et des services publics qui, à eux deux, comptent pour seulement 14% de la population active, restent une priorité pour les autorités.

3.3 Le système éducatif burkinabè

Les structures en charge de l'éducation au Burkina Faso sont placées sous l'autorité de trois ministères :

- le ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN) en charge notamment de l'éducation préscolaire ;
- le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA), en charge de l'enseignement primaire, de l'éducation non formelle, ainsi que des écoles nationales de formation des enseignants du primaire ;
- le ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS) en charge de tous les autres niveaux d'enseignement.

²⁶⁵ Atlas des populations du monde [En ligne] : <https://www.populationdata.net/pays/burkina-faso/>

Le système éducatif formel du Burkina Faso est structuré comme suit :

3.3.1 L'enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire, d'une durée de deux à trois ans, est destiné aux enfants de trois à six ans. Plusieurs types de structures interviennent dans cet ordre d'enseignement qu'elles soient publiques (garderies populaires), privées (écoles maternelles privées) ou encore relevant du secteur non formel (haltes garderies, bisongo²⁶⁶, 3E²⁶⁷ ainsi que les garderies saisonnières). Entre 2004 et 2005, sur 24 375 enfants concernés par ce niveau d'enseignement, 33,2% des effectifs étaient scolarisés dans le public, 43,1% dans le privé et 23,7% dans les structures non formelles²⁶⁸.

Tableau 13. Evolution du nombre de structures d'éducation préscolaire de 2000-2001 à 2012-2013

²⁶⁶ Il s'agit des espaces d'entraide communautaire pour l'enfance communément appelés « Bisongo ».

²⁶⁷ Les 3E sont des structures promues par l'ONG SOLIDAR SUISSE au Burkina Faso.

²⁶⁸ Burkina Faso, 2015.

Année	Structures du formel			Structures du non formel	Total
	Publiques	privées	total		
2000-2001	-	-	-	-	-
2001-2002	-	-	156	17	173
2002-2003	72	99	171	31	202
2003-2004	63	150	213	52	265
2004-2005	82	154	236	77	313
2005-2006	88	160	248	97	345
2006-2007	92	207	299	127	426
2007-2008	94	241	335	155	490
2008-2009	84	276	360	155	515
2009-2010	86	317	403	170	573
2010-2011	89	354	443	185	628
2011-2012	92	452	544	253	797
2012-2013	92	522	614	309	923

Source : ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN). Citée dans Burkina Faso, 2015. p.15

Pour l'année scolaire 2012-2013, 923 structures ont été répertoriées dont 614 formelles. Par ailleurs, au niveau des structures dites formelles, les structures privées prédominent sur celles publiques. En effet, en 2012-2013, étaient recensées 522 structures du privé contre 92 pour le public, soit un taux de 85% de structures du privé.

Depuis 1990, le Burkina Faso s'engage dans le développement d'accueil de la petite enfance. Une série de plans d'action a été adoptée et mise en œuvre en faveur de ce sous-secteur. Il s'agit :

- Du deuxième PAN/Enfance qui couvre la période 2006-2010 ;
- D'une stratégie nationale de développement intégré de la petite enfance (SNDIPE) qui va de 2006 à 2015 ;
- D'un programme quinquennal d'encadrement de la petite enfance (PQEPE) 2008-2012.

Cependant, un constat établit que, malgré ces différentes politiques de développement de la petite enfance, ce secteur est largement dominé par les structures privées destinées aux parents les plus aisés.

3.3.2 L'enseignement primaire

L'enseignement primaire comprend trois sous-cycles d'une durée de deux ans chacun. La classe d'âge moyenne de fréquentation est celle des 7-12 ans. Cet enseignement est dispensé par des structures publiques et privées, ces dernières pouvant être laïques ou confessionnelles.

Deux types d'écoles publiques cohabitent : les écoles classiques et les écoles satellites (ES). Les écoles classiques dispensent les cours en français dans les différents niveaux et sont à trois (classes multigrades) ou à six classes. Les écoles satellites à trois classes, sont développées par l'État dans les zones peu peuplées au voisinage d'écoles classiques (écoles mères) à six classes. Ces écoles mères sont chargées de recevoir les sortants des ES en quatrième année (CE2). Dans les écoles satellites, les cours sont dispensés dans une langue nationale locale qui est progressivement remplacée par le français utilisé comme deuxième langue pendant les trois premières années.

Le Burkina Faso enregistre des progrès dans le domaine de l'éducation depuis 1960, date de l'indépendance du pays, spécialement dans la scolarisation primaire²⁶⁹. Le taux brut de scolarisation en primaire est passé de 6,7% en 1960 à 47,5% en 2002/2003 puis 81,3% en 2012/2013. Des progrès ont été également relevés dans la réduction des inégalités entre sexes, car l'indice de parité fille/garçon pour le taux brut de scolarisation au primaire est passé de 0,69 en 1997/1998 à 0,76 en 2002/2003 et 0,99 en 2012/2013. Les avancées observées au cours de la dernière décennie, dans le cadre du Plan décennal de développement de l'enseignement de base (PDDEB) mis en place entre 2002 et 2011, permettent de croire à une amélioration de l'efficacité interne du système. Cependant, le pays doit continuer à faire des efforts pour atteindre l'objectif de la scolarisation universelle mais surtout maintenir les enfants à l'école jusqu'à un certain âge. En 2006, l'espérance de vie scolaire (EVS) au plan national au Burkina Faso était de 5,5 ans. Cette moyenne se situe en deçà de la durée du cycle primaire qui est de 6 ans. Dans la mesure où ce nombre d'années prend en compte les redoublements, cela signifie qu'un enfant qui entrait à l'école au Burkina Faso en 2006 ne pouvait pas espérer (en moyenne) terminer le cycle primaire.

Cette moyenne nationale reste marquée par des écarts importants entre sexes, lieux de résidence, catégories sociales et régions (voir tableau). Au niveau de l'ensemble du pays et

²⁶⁹ Source de ces données : Jean-François Kobiané, 2014. La scolarisation des populations marginalisées au Burkina Faso. [En ligne] : <http://www.prb.org/FrenchContent/2014/education-in-burkina-faso-fr.aspx>

quels que soient le milieu de résidence et la région, les filles passent moins de temps à l'école que les garçons, leur espérance de vie scolaire au plan national n'étant que de 4,9 ans contre 6,1 ans pour les garçons.

Tableau 14. L'espérance de vie scolaire selon la région et le sexe au Burkina Faso, en 2006

	Total	Garçons	Filles
Burkina Faso	5,5	6,1	4,9
Boucle du Mouhoun	4,2	4,6	3,8
Cascades	4,7	5,3	4,1
Centre	11,9	12,0	11,1
Centre Est	4,7	5,2	4,2
Centre Nord	3,9	4,5	3,2
Centre Ouest	5,5	6,4	4,7
Centre Sud	5,3	5,8	4,9
Est	3,2	3,6	2,8
Hauts-Bassins	6,3	7,0	5,6
Nord	5,5	6,5	4,6
Plateau Central	4,7	5,3	4,2
Sahel	2,2	2,4	2,0
Sud Ouest	4,3	4,8	3,8

Source: Jean-François Kobiané et Moussa Bougma, Recensement général de la population et de L'habitation de 2006, (Ouadougou, Burkina Faso : Ministry of Economics and Ministry of Finance, 2009).

3.3.3 L'enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire général, d'une durée de sept ans, est divisé en deux cycles. Le premier est d'une durée de quatre ans. La population d'âge théorique de fréquentation correspond à la classe d'âge 13-16 ans. Le second cycle est, quant à lui, d'une durée de trois ans, la classe d'âge de fréquentation théorique étant celle des 17-19 ans.

Selon la COFEMEN (2007), les efforts consentis pour atteindre les objectifs de l'EPT ont eu pour effet d'augmenter le nombre d'élèves du primaire, créant ainsi une pression pour l'entrée au secondaire. En effet, le peu de préparation pour accueillir les élèves au niveau secondaire (par exemple le manque d'infrastructures) et la fragilité des modalités de régulation des flux ne permettent pas de répondre à la demande réelle. Selon la Banque mondiale (2007), le taux d'admission en première année du premier cycle du secondaire était de 20% et 5% en première année du deuxième cycle au Burkina Faso en 2005-2006. En 2007²⁷⁰, le Burkina Faso faisait partie des six pays d'Afrique ayant un enseignement secondaire très peu développé (Burkina Faso, Burundi, Niger, République Centrafricaine et Tchad), 18% pour le premier cycle et 6% pour le deuxième cycle.

3.3.4 L'enseignement technique et professionnel

L'enseignement secondaire technique et professionnel n'est pas encore bien implanté au Burkina Faso. Les établissements sont en nombre insuffisant et sont mal équipés. Les filières ne sont pas assez variées. Pourtant, l'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique est l'une des priorités de l'Etat. Selon la COFEMEN, « la formation professionnelle et technique, vue comme un secteur spécifique, mais ouvert et diversifié, à l'intérieur du système éducatif, doit contribuer, tout comme l'enseignement secondaire général, par exemple, à l'élévation globale du niveau de l'éducation »²⁷¹. La formation professionnelle et technique fait partie intégrante du système éducatif et son statut est valorisé par rapport à l'enseignement général. Sur la période 2006-2007, les établissements privés ont scolarisé plus de 76% des effectifs de jeunes concernés par ce sous-secteur. Il reste cependant des efforts à faire par l'Etat pour ce sous-secteur.

²⁷⁰ Dakar + 7, UNESCO/BREDA, 2007

²⁷¹ COFEMEN, 2007.

La structure de l'enseignement technique et professionnel est la suivante : deux cycles sont proposés dont le premier est d'une durée de quatre ans et le second variant de deux (pour le cycle court) à trois ans (pour le cycle long).

3.3.5 L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est dispensé principalement par trois universités publiques (Ouagadougou, Bobo Dioulasso et Koudougou), ainsi que par des structures privées. Ce niveau d'enseignement est dominé par des structures publiques, le nombre d'étudiants, dans les établissements d'enseignement supérieur privés, représentait 16,5% de l'ensemble de l'effectif en 2006-2007. La répartition par filière pour cette même année, laissait apparaître une forte prédominance des filières dites littéraires (lettres et art, droit, sciences sociales et du comportement concentrent près de 54% des étudiants) au détriment des autres, scientifiques, (13,6%). Les filières industrielles accueillaient ainsi 0,8% des étudiants et à peine 1% pour l'agriculture.

À tous les niveaux du système éducatif burkinabé, cohabitent l'enseignement public et privé. Le tableau qui suit illustre la structure générale du système éducatif burkinabé et la durée des études par diplôme.

Tableau 15. Structure du système éducatif du Burkina Faso

TYPE	STRUCTURE	NIVEAU	DIPLÔME PREPARE	DUREE DE FORMATION
ENSEIGNEMENT GENERAL	PRIMAIRE	Préscolaire	-	3 ans
		Primaire	CEPE	6ans
	SECONDAIRE1	Collège	BEP	4 ans après le CEP
	SECONDAIRE2	Lycée	BACCALAURÉAT	3 ans après le BEPC
SUPERIEUR	1 ^{er} CYCLE		DEUG	2 ans après le BAC
			LICENCE	3 ans après le BAC
	2 nd CYCLE		MAITRISE	4 ans après le BAC
			DEA/DESS/INGENIEURAT	5 ans après le BAC
3 ^{ème} CYCLE		THESE DE DOCTORAT	7 ans après le BAC	
ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	SECONDAIRE1	CET/CETF/CFP Court	CAP	4 ans après le CEP
	SECONDAIRE2	1 ^{er} CYCLE Moyen	BEP	2 ans après le BEPC
		2 nd CYCLE Long	BACCALAURÉAT PRO	3 ans après le BEPC
	SUPERIEUR	1 ^{er} CYCLE	BTS	2 ans après le BAC
2 nd CYCLE		DUT	2 ans après le BAC	
		TECHNICIEN SUPERIEUR	3 ans après le BAC	
		INGENIEUR	5 ans après le BAC	
FORMATION PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS	ENEP	PRIMAIRE	ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE	1 ans après le BEPC
	ENSK	PRIMAIRE	CONSEILLER PEDAGOGIQUE	2 ans
			INSPECTEUR	2 ans
	ENSK	SECONDAIRE	CAP-CEG	2 ans après le DEUG
CAPES			2 ans + licence ou plus	
		CONSEILLER PEDAGOGIQUE (CPES)	Au moins professeur de CEG certifié+1 an de formation	
		INSPECTEUR (IES)	Au moins professeur certifié + CAP +2ans de formation ou CPES+2ans de formation	
		CASU	Au moins instituteur certifié +2ans de formation	

Source : Couliati-Kielem, 2007, p.52

3.3.6 L'alphabétisation et l'éducation non formelle

La Loi d'orientation de l'éducation adoptée en juillet 2007 définit l'éducation non formelle comme toutes activités d'éducation et de formation, structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle s'adresse à toutes les personnes qui veulent recevoir une formation spécifique dans une structure d'éducation non scolaire. La stratégie développée par le ministère de l'Education nationale et de l'Alphabétisation concerne : l'alphabétisation des adultes de 16 ans et plus, les formules alternatives d'éducation de base pour les adolescents de 9-15 ans non scolarisés ou déscolarisés, l'alternative d'encadrement de la petite enfance. Ces enseignements sont dispensés dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF) ; les centres d'éducation de base non formelle(CEBNF) ; les Bisongo et les espaces d'éveil éducatif (3E) de la petite enfance.

En d'autres termes, l'éducation non formelle est-elle un ordre de l'éducation qui regroupe toutes les activités d'éducation et de formation structurées qui n'entrent pas dans le cadre

scolaire classique. Il permet de répondre à des demandes d'éducation que le système formel ne peut accommoder.

Entre 1997-1998 et 2005-2006, soit en neuf ans, l'effectif des apprenants inscrits dans les CPAF en alphabétisation initiale est-il passé de 119 529 en 1997-1998 à 188 475 en 2005-2006 soit une augmentation annuelle moyenne de 5,8%.

Le Burkina Faso a développé et mis en œuvre des stratégies et des initiatives diverses en vue de renforcer les compétences des communautés de base par le biais de l'alphabétisation et de la formation. A titre d'exemple, citons : l'expérience de l'école rurale transformée plus tard en formation des jeunes agriculteurs (FJA), les programmes d'alphabétisation de masse (Alpha commando et Bantaare), la stratégie des centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF), la formule des centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), les écoles communautaires, les cours du soir, etc. Ces formes alternatives d'enseignement permettent au pays de considérer leurs besoins éducatifs dans leur ensemble en vue d'atteindre l'objectif d'éducation pour tous.

4 L'évolution des politiques éducatives

Le Burkina Faso, comme Haïti, a connu diverses réformes de leur système éducatif²⁷² qui n'ont pas permis d'adapter l'école aux réalités économiques et sociales du pays. La volonté de reformer les systèmes éducatifs a pris une tournure plus importante depuis les divers engagements internationaux pris à Jomtien (1990) et à Dakar (2000). Les réformes entreprises au cours de cette période consistent à rendre progressivement l'enseignement de base obligatoire, gratuit et accessible à tous d'ici à 2015.

C'est dans le cadre de ces réformes que l'approche par les compétences que nous analysons dans cette thèse a été introduite dans les systèmes d'enseignement à partir de 2007. Il s'agit d'un projet de rénovation du secondaire qui vise à la démocratisation des systèmes éducatifs, à leur modernisation et à leur efficacité externe en termes d'adéquation formation/emploi et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. C'est au regard de l'évolution des courants

²⁷² Les réformes de 1962, celle de 1967 pour la promotion de l'école rurale et celle de 1974 concernant l'enseignement et l'apprentissage d'un métier dans le cas du Burkina Faso par exemple. Dans le cas d'Haïti, l'on souligne principalement la réforme de 1979, appelée réforme Bernard et celle de 1997 appelée Plan national d'éducation et de formation (PNEF).

pédagogiques et du statut de la connaissance, du caractère inadapté des programmes en vigueur à l'époque et de l'environnement international qui exige d'autres approches pédagogiques que les pays ont opté pour la révision des programmes d'enseignement selon l'APC. L'APC est ainsi « une manière d'organiser le processus d'enseignement/apprentissage de telle sorte que les apprenants aient la possibilité de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre de façon efficace et spontanée des situations-problèmes de la vie quotidienne »²⁷³.

En adoptant l'APC Haïti et le Burkina Faso visaient à alléger les programmes du secondaire en favorisant l'interdisciplinarité, donnant plus de sens aux apprentissages, luttant contre la simple mémorisation et la restitution dans l'évaluation des apprentissages, réduisant l'échec scolaire, augmentant l'équité des systèmes en permettant aux plus faibles de remédier à leurs lacunes, d'augmenter l'efficacité interne des systèmes éducatifs en garantissant aux élèves des acquis solides pour continuer à apprendre et à augmenter l'efficacité externe des systèmes.

Comme nous le verrons dans la troisième partie de cette recherche, la mise en œuvre de cette réforme n'est encore effective ni en Haïti, ni au Burkina Faso. Elle fait face à divers obstacles d'ordre structurel qui entravent sa mise en place effective.

5 Synthèse du chapitre 5

Ce chapitre avait pour objectif principal de dresser une présentation générale, mais synthétique, des contextes éducatifs ciblés par cette recherche, en mettant en évidence les caractéristiques essentielles des systèmes éducatifs haïtiens et burkinabè ainsi que les défis et enjeux majeurs auxquels ces pays sont confrontés. Il ressort globalement que ces deux systèmes éducatifs se caractérisent par une offre éducative allant du préscolaire à l'enseignement supérieur malgré le constat des cas de dysfonctionnement dus à la situation socioéconomique et parfois sociopolitique de ces pays. Par ailleurs, retenons que malgré les efforts de ces pays en matière d'accès à l'éducation, l'offre reste fragile et insuffisante. Quoiqu'il en soit, les deux systèmes éducatifs sont en pleine mutation. Ce contexte mondial serait, pour eux, le moyen idéal de changer de perspectives éducatives si les pays avaient plus d'autonomie financière qui leur permettrait alors de saisir les bonnes occasions et de faire des

²⁷³ Unesco, 2010-2011.

choix plus éclairés pour le développement de l'éducation. Mais, il se trouve que l'éducation n'est qu'un maillon dans ces sociétés marquées par diverses formes de complexité.

Troisième partie

Analyse qualitative des données

Introduction de la troisième partie

L'une des motivations-clés exprimées dans les documents officiels des deux pays étudiés dans cette thèse concernant l'adoption de l'APC, est la résolution du problème de l'inadéquation entre l'école et les réalités du marché du travail (les réalités du monde de façon générale). Ainsi, le choix de l'APC devrait-il permettre à ces pays de rompre avec des pratiques pédagogiques et didactiques traditionnelles qui ne correspondent plus à leurs exigences actuelles et à celles du monde en général. En outre, ce choix devrait leur permettre de mettre fin à l'ensemble des difficultés et obstacles qui empêchent les systèmes de répondre aux besoins évolutifs de leurs sociétés (Plan opérationnel 2010-2015, Haïti).

L'APC viserait, de ce fait, l'allègement des programmes en favorisant l'interdisciplinarité, le renforcement de la motivation des apprenants en donnant plus de sens aux apprentissages. Elle aurait pour objectif, par ailleurs, de lutter contre la simple restitution dans l'évaluation des apprentissages et de réduire l'échec scolaire. En outre, ce choix favoriserait l'augmentation de l'efficacité interne et externe des systèmes éducatifs et, enfin, le besoin de garantir aux élèves des acquis solides pour faire face efficacement à la vie réelle constitue les clés de ce choix (Technique sous-sectorielle des enseignements, 2015-2020, Burkina Faso).

En effet, les attentes par rapport à l'APC sont multiples et complexes. Pour mieux comprendre les enjeux de cette réforme en Haïti et au Burkina Faso, il nous importe, à travers l'analyse des entretiens d'enseignants et des observations de classe, de faire ressortir un certain nombre de caractéristiques des réalités de mise en œuvre de l'APC sur ces deux terrains.

Ainsi, cette troisième et dernière partie de la thèse est-elle consacrée à l'analyse des entretiens et observations de classe qui constituent le corpus étudié. Dans la première partie de cette thèse, le cadre méthodologique de la recherche a été élucidé. Nous avons précisé que ce travail s'inscrivait dans le cadre de recherches qualitatives de terrain. Par recherche qualitative de terrain, Paillé et Mucchielli (2012, 2013) entendent une « recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation de pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (p. 13). En ce

sens, une analyse qualitative de données est une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation et de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène (Paillé, 1996).

Ce type d'analyse devrait pouvoir nous permettre de dégager d'importantes informations concernant la réforme par l'APC à partir des faits relatés, des sujets explorés mais, surtout, de découvrir le sens de ces informations.

Cependant, en recherche qualitative de terrain, diverses méthodes d'analyse de données existent. Pour ce travail, nous nous sommes inspirée de l'ouvrage de Paillé et Mucchielli (2012, 2013) qui est un bon guide pour l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Dans ce texte, les auteurs décrivent et documentent plusieurs méthodes d'analyse comme : l'analyse phénoménologique, les analyses contextualisantes, configurationnelles et systémiques, l'analyse en mode écriture, l'analyse par questionnement analytique, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes ou encore l'analyse thématique. Nous avons retenu ce dernier modèle pour notre analyse. Selon les auteurs, ce type d'analyse fait état de deux fonctions principales : l'une de repérage, l'autre de documentation. La première concerne le travail de saisie de l'ensemble des thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche, à l'intérieur du matériau de l'étude. Les auteurs expliquent que la seconde fonction va plus loin que la première puisqu'elle concerne la capacité à tracer des parallèles ou à documenter les oppositions ou des divergences entre les thèmes. Ces deux fonctions interviennent pleinement dans notre travail. C'est-à-dire que, après le repérage des thèmes, nous avons également vérifié que ceux qui sont répétés d'un matériau à l'autre (entretiens réalisés en Haïti et ceux menés au Burkina Faso) correspondent ou se contredisent.

L'analyse thématique de notre corpus constitué d'entretiens d'enseignants haïtiens et burkinabè et d'observations de classe d'APC en Haïti est assistée par Lexico 3. Il s'agit là d'un logiciel de traitement de texte permettant d'étudier la répartition d'unités simples ou complexes composées de séquences de forme comme les segments répétés, les couples de forme en cooccurrence, etc. au contenu moins ambigu que les formes graphiques dont elles sont composées. Il permet aussi de comparer les décomptes réalisés à partir du repérage des occurrences d'unités lexicales (formes, segments, types généralisés, etc.) dans les différentes parties du corpus de textes.

En analyse thématique, les thèmes peuvent émerger du texte suite à une lecture approfondie ou peuvent être prédéfinis. Dans le cadre de cette analyse, les thèmes ont été prédéfinis en fonction de la problématique de la recherche et des propos des enseignants. En effet, cinq termes découlant de deux catégories de questions de la recherche ont été prédéfinis (Voir tableau 1, chapitre 6). La première catégorie de questions porte sur les caractéristiques de la réforme par l'APC du point de vue des dispositifs et des mécanismes de mises en œuvre (Chapitre 6). C'est-à-dire que, dans cette catégorie, nous avons analysé les procédures et les outils utilisés par les organisateurs et décideurs dans la mise en place de l'APC, tandis que la seconde catégorie étudie, quant à elle, la perception des enseignants vis-à-vis de la réforme par l'APC (Chapitre 7). Enfin, une grille spécifique à l'analyse des pratiques de classe a été élaborée comportant trois grandes catégories de questions :

- Quels sont les nouveautés dans l'environnement scolaire ? Et quels sont les ancrages théoriques dominants dans le discours et les pratiques des enseignants dans les classes d'APC ?
- Catégorie 2. Comment l'enseignant joue-t-il son nouveau rôle de guide ?
- Catégorie 3. Comment les apprenants s'impliquent-ils dans les activités ?

Elle concerne l'analyse des caractéristiques de la réforme d'un point de vue didactique et pédagogique (Chapitre 8). Cette catégorie concerne l'analyse des observations de classe. Nous y avons cherché d'éventuels indicateurs de changement apportés par l'APC dans les pratiques de classes. Ainsi, l'analyse que nous nous proposons de mener devrait pouvoir permettre de nous rendre compte des véritables dimensions de la réforme par l'APC en Haïti et au Burkina Faso.

Cette troisième partie compte trois chapitres. Le premier correspond à la première question de l'analyse (chapitre 6). C'est-à-dire que nous avons cherché les indicateurs de la réforme par l'APC du point de vue des procédures et des outils de mise en œuvre grâce aux entretiens d'enseignants. Dans le second chapitre (chapitre 7) nous avons analysé la perception des enseignants quant à l'APC à travers différentes dimensions de leur discours. Le troisième chapitre (chapitre 8), enfin, est consacré à l'analyse des pratiques de classe d'APC en Haïti.

Chapitre 6

Analyse de la réforme par l'APC du point de vue des mécanismes et procédures de mise en œuvre

Introduction

Ce chapitre concerne l'étude des caractéristiques de l'APC du point de vue des mécanismes et procédures de mise en œuvre dans les deux pays concernés par la recherche. En effet, l'analyse des deux matériaux qui constituent le corpus sera présentée conjointement tout en isolant les points qui opposent les deux contextes et ceux qui les unissent. Dans ce chapitre, il s'agira principalement d'analyser les caractéristiques de la réforme selon les démarches techniques et les opérations menées pour introduire l'APC dans l'enseignement. Y sont ainsi développées les différentes étapes d'analyse qui ont amené aux conclusions sur la mise en place de la réforme dans un premier temps. Dans un deuxième temps, les principales terminologies utilisées comme « thème », « catégorie » et « indicateur » y sont définies et leur utilité pour l'analyse y est précisée. Enfin, en dernier lieu, les résultats des analyses sur les mécanismes, procédures et les opérations menées dans la mise en application de la réforme y sont expliqués, discutés et argumentés.

1 Eléments méthodologiques d'analyse de données

1.1 Présentation des étapes de l'analyse

Pour rendre compte de manière quantitative des idées-clés ou thèmes développés dans le corpus, la première étape de l'analyse a consisté à le lire pour repérer ce qui a été dit par rapport aux questions de la recherche. Dès lors, nous avons élaboré une « grille thématique », reflétant des faits, des idées et des opinions que nous nous attendions à trouver en lien avec la problématique de la recherche. Ensuite, des thèmes et des extraits de textes liés aux questions posées ont été considérés. En d'autres termes, le travail d'analyse a consisté à lire le corpus en isolant les passages significatifs pour l'étude et en relevant les extraits indiquant qu'ils contenaient des indicateurs en rapport avec les thèmes prédéfinis. Le passage significatif, selon Robert & Bouillaguet (1997), est le « segment déterminé de contenu que le chercheur a

décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse »²⁷⁴ pour la richesse des indicateurs qu'il contient par rapport au thème.

1.2 Elaboration de la grille d'analyse thématique

La grille d'analyse thématique a permis d'établir la liste des contenus, faits, idées et opinions présents dans le corpus. Mais elle a également permis de rendre compte de nos connaissances sur ce que nous nous attendions à trouver dans le texte et les théories qui pouvaient s'y appliquer. Les différents thèmes prédéfinis qu'elle contient sont liés à deux catégories de questions que l'on pourrait également appeler thèmes généraux :

- Quels sont les moyens techniques et les opérations locales menées dans la mise en œuvre de l'APC ?
- Comment la réforme est-elle perçue, comprise par les enseignants ?

Ces questions sont intimement liées aux objectifs de la recherche. Elles sont délimitées ainsi, afin de nous permettre de mener une analyse claire et compréhensible.

Tableau 16. Grille d'analyse thématique des entretiens d'enseignants

Catégorie 1 : Quels sont les moyens techniques et les opérations locales menées dans la mise en œuvre de l'APC ?
Thèmes
<ul style="list-style-type: none"> a) Formation des enseignants b) Disponibilité de matériels didactiques et pédagogiques c) Clarté et cohérence de la réforme
Catégorie 2 : Comment la réforme est-elle perçue, comprise par les enseignants ?
Thèmes
<ul style="list-style-type: none"> a) La réforme par l'APC selon les enseignants b) Points de vue des enseignants sur l'évaluation

Cette grille d'analyse thématique est autant le reflet de ce que nous avons lu dans le corpus que de ce que nous avons pensé y trouver en menant les enquêtes de terrain. Cependant, cette étude ne consiste pas uniquement en la synthèse et l'organisation des contenus du texte. En

²⁷⁴ Robert & Bouillaguet, 1997, p. 30.

effet, des références externes à celui-ci interviennent pour enrichir nos choix. Autrement dit, l'élaboration de cette grille thématique s'est faite progressivement, de manière inductive (à partir du texte) et déductive (à partir des connaissances *a priori*).

1.3 Le découpage du texte et l'identification des passages significatifs

Il s'agissait, dans cette phase, d'isoler des phrases, paragraphes ou extraits sélectionnés pour l'unité de leur contenu. Ce travail a été réalisé conjointement à la main et avec l'aide du logiciel Lexico 3. Nous avons lu le texte en sélectionnant les passages significatifs, contenant au moins un élément de la grille thématique. Il était important de bien identifier ces dits passages pour les interpréter correctement en référence à la grille des thèmes.

1.4 La codification

La codification a consisté à associer à chaque passage les éléments de la grille qu'il contient. Ainsi, dans la colonne des indicateurs avons-nous codé les thèmes présents dans les passages dans la colonne des contenus. Ce travail a demandé une bonne connaissance du domaine pour comprendre et interpréter correctement ce qui est dit mais il a fallu aussi que les éléments de la grille aient été précisément définis afin d'éviter les variations d'interprétation. La reprise des passages les plus remarquables a servi à agrémenter le compte-rendu.

1.5 Le compte-rendu

Après le travail de codification, nous avons procédé au compte-rendu thématique en triant les différents éléments de la grille par ordre d'importance relative afin de mettre en évidence la manière dont les thèmes s'articulent les uns aux autres aux dépens des objectifs de la recherche.

1.6 Traitement des données

Cette phase de l'analyse concerne l'interprétation des résultats. Nous avons tenté d'expliquer et d'argumenter les résultats des données du point de vue de la problématique de la recherche. C'est-à-dire que nous avons montré en quoi l'APC – considérée comme un changement de finalité de l'éducation et de l'enseignement/apprentissage, dont l'objectif est d'établir l'adéquation entre l'école et les réels besoins de la société – est décrite, représentée et comprise par les acteurs directs que sont les enseignants. Il s'agissait donc d'un travail de comparaison des réflexions des enseignants de deux pays différents.

2 Quelques définitions des termes utilisés

2.1 Le thème

Toute analyse qualitative passe par une certaine forme de thématization, qui est un procédé de réduction des données. Il convient de résumer et de traiter son corpus à des dénominations que l'on appelle les « thèmes » dans lesquels peuvent intervenir des « sous-thèmes » pour se référer à la décomposition de certains thèmes. Le thème, selon Paillé et Mucchielli (2012, 2013), se définit comme « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (p. 242).

Pour réaliser ce travail de thématization de notre corpus nous sommes restée très proche des objectifs de l'étude en cherchant constamment les liens entre le thème précis soulevé dans chaque extrait et les questions de la recherche. Notons que la bonne connaissance du corpus a été un atout considérable. Nous avons ainsi obtenu un tableau comprenant les thèmes principaux qui représentent les trois catégories de questions de l'analyse, ainsi que les thèmes subsidiaires et les sous-thèmes qui correspondent à des manifestations observables appelées indicateurs. En plus de cela, nous avons ajouté une colonne de références devant celle des contenus dans laquelle nous avons noté la source des extraits choisis.

2.2 L'indicateur

Pour la définition de l'indicateur, nous nous sommes référée à Hélène Chauchat (1985) qui définit l'indicateur comme « une manifestation observable d'un concept ou d'une variable entendue au sens de facteur défini en termes abstraits. Il peut s'agir d'un comportement verbal, non verbal ou de toute chose qui indique la présence de la variable étudiée » (p. 181). Il s'agit, en effet, d'une information qui constitue une manifestation concrète du thème. Ainsi, les indicateurs sont relevés de façon inductive à la lecture du corpus.

2.3 La catégorie

Nous utilisons le terme catégorie, ici, selon l'acceptation de Paillet et Mucchielli (2003), c'est-à-dire comme une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un

matériau de recherche. À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification (pp. 147-148).

Le regroupement des catégories choisies pour l'analyse nous a permis de mieux comprendre les actions menées dans le processus de mise en place de l'APC dans les pays concernés, les actions menées dans les classes et les représentations des enseignants par rapport à cette réforme.

3 Détails sur le guide d'entretien

Le guide utilisé pour conduire les entretiens compte sept secteurs organisés comme suit :

- 1- Informations personnelles : pour connaître le parcours des enseignants, leurs expériences dans l'enseignement.
- 2- Contexte de la réforme : qui permet d'avoir un maximum d'informations sur le processus de sa mise œuvre.
- 3- Formation des enseignants : qui informe sur ce qui a été mis en place pour former les enseignants et les inciter à entrer dans la nouvelle approche pédagogique.
- 4- Compréhension du programme : ce secteur a permis de voir ce que les enseignants savaient de l'APC, du point de vue théorique. Ce qui représente un certain reflet de leur formation.
- 5- Pratiques de classe : dans cette phase de l'entretien, les enseignants ont la possibilité de parler de leurs pratiques de classe et des stratégies qu'ils utilisent pour différencier les pratiques de l'APC des autres, traditionnelles.
- 6- Résultats partiel de leur expérience : les enseignants dressent un bilan partiel des résultats de l'expérimentation, sur les changements apportés par l'APC.
- 7- Conclusion : elle annonce la fin de l'entretien mais c'est aussi l'occasion donnée à l'enseignant de s'exprimer plus librement et d'ajouter des informations qu'il jugerait importantes.

4 Profil des enseignants

Les enseignants interviewés sont tous concernés par la réforme par l'APC. Ils sont issus de sept écoles différentes : cinq au Burkina Faso et deux d'Haïti. Au total, ce sont vingt-cinq enseignants et quatre responsables qui ont ainsi été interviewés au cours d'une discussion en tête-à-tête. Il s'agit de femmes et d'hommes qui ont, pour la majorité, acquis une expérience dans l'enseignement traditionnel. Néanmoins, dans le cas d'Haïti plus particulièrement, les enseignants recrutés pour dispenser les cours concernant les nouvelles matières (art, informatique, éducation physique et sportive, économie) introduites dans le cadre de la réforme sont, en majorité, des novices en la matière. Ils ont débuté leur carrière avec l'arrivée

de la réforme. Lors des entretiens, les enseignants haïtiens comptaient tous (novices et expérimentés) entre un et quatre ans d'expérience dans l'APC. Dans le cadre du Burkina Faso, cependant, tous les enseignants formés à l'APC n'avaient pas encore commencé l'expérimentation lors du recueil des données. La plupart l'expérimentaient mais certains, formés depuis plusieurs années auparavant ne l'avaient pas encore appliquée dans les classes. D'autres étaient en train d'abandonner l'expérimentation. C'est le cas des enseignants concernés par l'introduction des thèmes émergents dans l'enseignement (cf. point E, *op.cit.*). En tout cas, toutes les personnes interviewées ont eu une histoire avec l'APC. Sur un total de vingt-neuf personnes interviewées, douze étaient impliquées dans la réforme depuis trois ans ; quatre depuis deux ans ; quatre depuis un an ; trois depuis six ans ; deux depuis quatre ans et les quatre responsables travaillaient à la mise en place de la réforme depuis l'année 2006.

5 Analyse des données

5.1 Catégorie 1 : Moyens techniques mis en œuvre et opérations menées dans la mise en place de l'APC

Comme mentionné ci-dessus, nous avons décliné cette première catégorie concernant les moyens techniques et les opérations menées par les organisateurs et décideurs dans la mise en place de l'APC en trois thèmes que nous rappelons ici :

- 1- Formation d'enseignants
- 2- Disponibilité de matériels didactiques et pédagogiques
- 3- Clarté et cohérence de la réforme

C'est donc dans ce cadre précis que nous allons procéder à la synthèse suivante. Mais, avant d'entrer dans le vif de ce processus, rappelons quelques éléments importants pour une lecture claire de l'analyse proposée. Tous les entretiens (d'enseignants haïtiens et burkinabè) sont compilés de façon conjointe. C'est-à-dire que, bien que le dépouillement ait été réalisé séparément, l'analyse est présentée simultanément s'appuyant sur des repères qui permettront aux lecteurs de différencier les entretiens d'Haïtiens de ceux des Burkinabè. En effet, l'ensemble du corpus d'entretiens est numéroté de (E1) à (E29). Ainsi (E1) à (E16) représentent les entretiens d'Haïti et (E17) à (E29) renvoient à ceux qui ont été réalisés au Burkina Faso.

5.1.1 Formation d'enseignants

L'analyse thématique du corpus nous a permis de faire émerger différents indicateurs liés à la formation des enseignants dont les plus pertinents sont les suivants :

- A- Formation d'enseignants insuffisante
- B- Tous les enseignants expérimentant l'APC n'ont pas été formés
- C- Divers acteurs internationaux et nationaux sont impliqués dans la formation des enseignants ce qui implique un conflit entre courants de pensée : écoles canadienne, belge, française et les inspecteurs locaux dans le cas du Burkina Faso
- D- Les formations sont basées davantage sur l'utilisation des référentiels que sur les contenus eux-mêmes
- E- Seuls certains enseignants appliquent l'APC après leur formation dans le cas du Burkina Faso

A- Formation d'enseignants insuffisante

Concernant cet indicateur émergent du corpus, il apparaît que les enseignants expérimentant l'APC n'ont pas reçu de formation adéquate leur permettant d'entrer efficacement dans la nouvelle approche. En effet, plusieurs enseignants interrogés ont mis l'accent sur la difficulté d'entrer convenablement dans l'APC par manque de formation (E1, E17, E19).

« ... Jusqu'à présent on a fait une seule séance on a fait trois jours pendant une seule... pendant une semaine mais si on avait par exemple beaucoup plus de temps... si on avait pu consacrer beaucoup plus de temps à la formation... des enseignants on aurait pu... euh... avoir de... de meilleurs résultats » E1.

« ... Il faut former les enseignants vers l'approche c'est-à-dire que c'est une approche qui est difficile qui demande beaucoup plus à l'enseignant que dans l'approche traditionnelle » E17.

« ... Les gens ne maîtrisent même pas bien ce contexte là, ce que ça veut dire réellement... puisque les gens ont généralement une idée un peu vague... La plupart des gens n'ont pas ces genres de formation donc il faut que les gens soient encore formés dans des domaines bien précis. Puisque c'est des domaines un peu pointus, comme on intervient dans beaucoup de domaines pour être spécialisés dans beaucoup de domaines, c'est un peu compliqué au niveau de la technique c'est ce problème là qu'on a aussi... Puisqu'il y a plusieurs domaines qui sont un peu pointus et tu dois bien les maîtriser pour pouvoir les enseigner car tu ne peux pas enseigner quelque-chose que tu ne maîtrises pas... sinon ça ne va pas passer » E19.

Pour ces enseignants, le nouveau programme par l'APC est exigeant et puisque les programmes changent complètement par rapport aux anciens, leur formation se révèle primordiale (E11, E18, E27).

« -... Les formations que vous avez eues en tant que professeur, ça vous suffit pour... ?

-Non ça ne me suffit pas, ça ne me suffit pas parce que, normalement, on devait organiser des séminaires je ne dirais pas... euh, euh... mensuels mais trimestriels pour voir... euh, peut-être par semestre aussi, mais euh... ça devait continuer pour les enseignants parce qu'il y a... euh, y'a pas beaucoup de professeurs qui travaillent... dans le nouveau secondaire » E11.

« ... Donc il faut d'abord former les professeurs à pouvoir inculquer ce savoir-là aux élèves... » E18.

« Deuxième défi, c'est former les enseignants pour qu'ils puissent les appliquer, les utiliser » E27.

Dans l'extrait (E19), la personne interrogée fait allusion à la transversalité des connaissances de l'enseignant dont il est question dans l'APC. Comme nous l'avions expliqué en introduction de notre présente étude, l'APC, telle qu'elle est perçue par ses spécialistes, possède un caractère éclectique et a une grande ambition de transversalité. Elle exige que l'enseignant possède une bonne maîtrise, tant dans la discipline enseignée que dans les diverses autres disciplines. Celui-ci doit être capable d'enseigner de différentes manières, tout en sachant établir en détail les besoins de ses apprenants. Mais il doit avant tout être en mesure d'adapter son enseignement à des situations particulières de classe. Selon Miled (2004), cette approche exige donc des changements d'attitude. En ce sens, les enseignants ont besoin d'avoir une formation appropriée, aussi bien dans leurs référentiels théoriques que dans leurs implications pratiques.

B- Tous les enseignants expérimentant l'APC n'ont pas été formés
Le corpus révèle que parmi les enseignants qui expérimentent l'APC, certains ont bénéficié d'une formation à l'approche alors que d'autres n'en ont reçue aucune (E23, E29).

« Ben oui... et comme tout le monde n'est pas formé, tout le monde n'était pas formé » E23.

« ... Donc il faut réviser les curricula, donc former tout le monde à cette approche-là » E29.

Malgré tout, les enseignants tâtonnent tous. Toutefois, ceux qui ont été formés à l'approche essaient d'appliquer au mieux ce qu'ils ont appris (E20, E24).

« ... La formation que j'ai suivie c'est depuis les... depuis 2008, c'était juste une semaine de formation et après... bon, on a refait encore une autre et après... maintenant c'est l'application... les gens tâtonnent, ceux qui ont eu la formation tentent donc d'appliquer ça dans les classes » E20.

« Bon nous on essaie de l'appliquer... mais c'est pas tous les professeurs, ce sont seulement ceux qui ont déjà eu la formation là-dessus qui tentent mieux de l'appliquer quoi » E24.

Un autre cas de figure existe, celui des enseignants n'ayant été formés qu'au cours de l'expérimentation de la réforme (E2).

« ... le travail préparatoire devrait être fait d'accord ? On devrait d'abord former les profs pour le nouveau secondaire. Mais on rentre dans le nouveau secondaire, c'est après qu'on reçoit les séminaires, ça c'est un problème, donc j'ai pas besoin d'énumérer les difficultés dans ce cas » E2.

Pourtant, comme l'explique (E11), il n'y a que peu d'enseignants qui sont impliqués dans la réforme par l'APC.

« ... dans le nouveau secondaire. Et il y en a pas beaucoup qui sont imbus du programme et puis ça c'est un problème » E11.

Enfin, l'indicateur (B) nous donne le sentiment d'un empressement, du côté des organisateurs, à mettre la réforme en route. Sinon, pourquoi faire entrer dans l'expérience un enseignant lui demandant d'appliquer un nouveau programme dans une réforme sans l'avoir formé au préalable ?

C- Divers acteurs internationaux et nationaux sont impliqués dans la formation des enseignants : Canadiens, Belges, Français, Allemands, etc. et des inspecteurs locaux

Concernant les acteurs chargés de la formation des enseignants à l'APC, il apparaît que plusieurs d'entre eux, majoritairement internationaux, sont impliqués dans la formation des enseignants et dans les guides sur la rédaction des référentiels de formation. Ce cas de figure est constaté essentiellement au Burkina Faso. Les interviewés ont parlé des Canadiens, des Belges, des Allemands, des Français, des anglophones (E25, E26) et des inspecteurs locaux (E22).

« - Bon je peux dire il y a trois ans. Parce que je pense qu'on a reçu la formation, nous étions deux. On a reçu la formation mais on ne l'appliquait pas comme ça... mais je pense qu'il y a trois ans on essaye d'appliquer en fonction des référentiels qu'on a eus. Quand je dis... euh... y a trois ans peut-être que nous, nous étions deux. Je pense que c'est l'OIF ou c'est quelle structure ?... ils sont venus nous expliquer ce que c'est » E25.

« Il y'a eu beaucoup d'exposés... beaucoup d'exposés, le plus souvent ils sont venus d'ailleurs hein, du Canada. Euh... ils ont fait leurs études au Canada, en France. Donc ils sont venus faire des exposés, donc on a suivi beaucoup d'exposés. Et, ensuite, il y'a eu des ateliers, des travaux en petits groupes... par matière parce que y'avait des philosophes, y'avait des mathématiciens, y'avait des anglophones, beaucoup de pays, des Allemands et autres » E26.

« Euh... chez nous ce sont les inspecteurs... Donc y'a la direction des inspections et de la formation euh... du personnel enseignant donc c'est eux qui nous forment voilà // Mais la version canadienne, puisque bon lors de notre formation la semaine passée il nous a été dit que y'a plusieurs versions. Y'a la version belge, française... Et, nous, on a été formés avec la version OIF, euh... CEDEAO, UNESCO unifiée. Donc on nous a montré trois méthodes, trois approches qui tendent effectivement à trouver un chemin unique pour l'approche par compétences » E22.

Sont ressortis, par ailleurs, quelques noms d'organismes de notre recherche comme : OIF, CEDEAO et UNESCO (E27, E28).

« Mais, par contre, dans l'enseignement technique et professionnel la réflexion s'est poursuivie avec l'adoption des guides d'élaboration des programmes des référentiels selon l'APC. Egalement, nous avons eu à faire des expériences avec euh... la CEDEAO et puis l'UNESCO qui avaient un canevas de présentation, de guide d'appui aux modules de formation, et nous avons trouvé qu'on pouvait compléter ça pour en faire vraiment un outil très important » E27.

« ... Il faut quand même beaucoup de sous... de ressources financières pour amorcer cette activité-là parce que les formations coûtent chers, la spécialisation des experts aussi coûtent très cher... c'est tout cela qui coûte » E29.

Finalement, la question nous vient automatiquement aux lèvres est la suivante : pourquoi autant d'acteurs dans un même pays pour une seule et même réforme ? Pourtant, cette réforme qui est amorcée depuis tant d'années avec tant d'acteurs impliqués, ne démarre pas et les objectifs fixés semblent toujours aussi éloignés.

Parmi les freins évoqués par les responsables interviewés, chargés de mettre en place l'APC, le coût des formations et celui des experts reviennent fréquemment(E29). Par conséquent, ce nombre important d'experts ne fait-il pas qu'alourdir les coûts de la réforme tout en entravant son bon déroulement ?

Par ailleurs, il conviendrait de mentionner que chacun de ces experts internationaux reflète, représente et valorise une école de pensée, un courant empreint de multiples nuances, des idéologies selon le contexte dans lequel leur développement est intervenu. Par exemple, la présence de formateurs belges et canadiens a parfois entraîné des divergences d'interprétation et conséquemment de compréhension des concepts (E21).

« Y'a l'école canadienne qui est là, y'a l'école belge qui est là, et quand on va en formation... souvent, c'est des clashes » E21.

Ici, nous pouvons nous référer à notre discussion du premier chapitre sur la diversité des terminologies liées à la notion de compétences qui existe selon chaque école de pensée et même les divergences qui se font jour au sein d'une même école. Selon Roegiers (2004), il arrive que les spécialistes d'un même pays parlent à la fois de « Compétences de base, compétences d'intégration, socle de compétences, compétences-clés, compétences transversales, compétences terminales, compétences essentielles, compétences disciplinaires, compétences spécifiques, etc. ». L'auteur admet que de telles terminologies ne sont pas sans conséquence sur la mise en œuvre des pratiques de l'APC, que la tâche des enseignants qui doivent construire des apprentissages sur ces bases pourrait s'avérer difficile.

En effet, la situation des enseignants comme (E22) peut sembler complexe. Celui-ci explique qu'il avait été formé, dans un premier temps, selon trois méthodes, trois approches qui tendaient à trouver un chemin unique vers l'approche par compétences. Il s'agissait d'une formation selon les versions OIF, CEDEAO (Communauté économique des Etats de l'Afrique de l'Ouest), UNESCO unifiées. Pourtant, lors de sa deuxième formation, ce sont des versions belge et française dont il a été question. C'est-à-dire que l'enseignant qui n'avait peut-être même pas encore saisi la totalité de sa première formation, a dû découvrir une autre version de l'APC. Quand va-t-il les assimiler ? Faudrait-il les assimiler ? Comment va-t-il les adopter dans ses pratiques de classe ?

Dans le contexte du Burkina Faso, les responsables de la réforme par l'APC ont mis plusieurs années à élaborer des référentiels²⁷⁵. Le fait de devoir combiner les approches retenues par tel ou tel pays, par tel ou tel organisme, de compiler diverses idéologies, peut être l'un des facteurs expliquant cette durée relativement longue (plus de quatre ans), ce démarrage difficile dans le processus d'élaboration des curriculums, dans la formation des enseignants sans pouvoir passer à la mise en œuvre effective de la réforme. Et, bien sûr, le coût pour gérer toute cette expertise représente un frein réel.

Par ailleurs, il s'avère important de mentionner qu'il arrive que, au cours du processus de la réforme (élaboration des référentiels, formations d'enseignants, etc.), les experts changent selon la source de financement intentionnelle du moment.

²⁷⁵ L'élaboration des curriculums a commencé autour de 2007 et en 2012 lors de notre recherche de terrain dans le pays, ils en étaient encore au stade de l'élaboration.

Curieusement, dans le cas d'Haïti, les enseignants ne mentionnent pas de formateurs étrangers pour leurs formations. Il apparaît que le ministère de l'Education nationale seul se soit chargé de la formation des enseignants par le biais d'un prestataire local, l'IHFOCED (Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation) (E5, E7, E10).

« -... Vous avez eu des séminaires ?

-ah oui beaucoup.

-beaucoup, avec qui ?

-euh... avec parfois dans le créole c'est avec le ministère mais y'a... y a des séminaires qu'on organise..., la première fois c'était à l'école normale...

-oui avec l'IHFOCED

-... oui l'IHFOCED » E5.

« -... Et, qui est-ce qui organise les séminaires ?

-les séminaires, c'est IHFOCED

-IHFOCED

-en concert avec le ministère » E7.

« -... J'ai suivi donc pas mal de séminaires, donc ces séminaires là en fait proviennent de l'Etat, donc le ministère de l'Education nationale : en chimie, biologie, tout ça » E10.

D- Les formations sont davantage basées sur l'utilisation des référentiels que sur les contenus. Outre le manque de formation dont se plaignent les enseignants des pays étudiés, le peu qu'ils en ont reçu ne leur paraît pas satisfaisant. Certains considèrent qu'une réelle formation à l'APC ne devrait pas concerner uniquement l'utilisation des référentiels mais qu'elle devrait aussi prendre en compte les contenus d'apprentissage (E18, E21, E22, E27).

« ... La formation sur le contenu parce que ce qu'on a fait récemment c'est la formation même sur l'utilisation du référentiel mais il y a le contenu même... parce que les programmes changent carrément donc il faut d'abord former les professeurs à pouvoir inculquer ce savoir-là aux élèves... » E18.

« ... Les enseignants qui ont été formés ont reçu donc un support scientifique d'un niveau élevé qu'il fallait adapter au niveau des élèves. Donc les enseignants se débrouillent pour trouver des textes adaptés, donc au contexte des élèves... Et c'est un enseignement purement théorique » E21.

« Donc euh... et à notre tour maintenant on doit pouvoir expliquer à nos collègues qui n'ont pas eu la chance de participer à cet atelier comment utiliser ce référentiel donc avec l'approche par compétences » E22.

« Utiliser le référentiel veut dire qu'il faut savoir l'exploiter pour construire ces apprentissages » E27.

Rappelons que l'une des caractéristiques de l'APC est justement son ambition d'aborder les contenus d'apprentissage de façon plus large et plus complexe. Ces derniers doivent pouvoir dépasser le stade des savoirs et des savoir-faire. D'où l'ajout de nouvelles catégories de contenus comme les *life skills* et de compétences transversales. Comme nous l'avons expliqué au premier chapitre de la thèse, le découpage disciplinaire n'est plus de mise dans une approche par compétences. Ainsi, une formation des enseignants qui prendrait en compte cette nouvelle façon d'aborder les contenus donnerait d'avantage de confiance à ceux lancés dans l'aventure.

Cependant, il apparaît à l'étude de cet indicateur que les enseignants Haïtiens montrent une meilleure satisfaction par rapport à la formation qu'ils ont reçue (E10, E15) que les enseignants burkinabè.

« -D'accord, et les formations vous ont quand même aidés à appliquer l'APC ?

-bien sûr. En fait, tout ce que j'ai appris donc au cours des séminaires suivis, donc je les appliquais ici...

-dans les classes.

-... dans les classes » E10.

« ...Oui parce que comme je te dis, ici, c'est une école pilote dans le nouveau secondaire. Le ministère avait pris soin de nous réunir nous autres les directeurs et les professeurs d'école du nouveau secondaire... Y'a un travail efficace qui a été fait par le ministère. On a mis des gens... des gens compétents pour nous enseigner ce que c'est que l'APC » E15.

Toutefois, ils se plaignent de certaines pratiques observées lors des formations. Ils expliquent que durant celles-ci, les enseignants passent beaucoup de temps à parler de coûts et de sommes d'argent sans accorder suffisamment de plages horaires au déroulement de la formation elle-même(E5). Ces situations sont bien connues dans le corps enseignant. En effet, ces stages de formation leur permettent souvent de rencontrer les responsables de l'Education nationale et, de fait, nombreux sont les enseignants à avoir tendance à profiter de l'occasion qui leur est donnée de faire passer leurs doléances.

« ... Les professeurs mêmes... qui donnent des problèmes qui préfèrent discuter argent au lieu de discuter connaissances. Euh... ça pose beaucoup de problèmes parce que si on devait prendre un séminaire pour trois jours, dans les trois jours on prend seulement un jour et demi » (E5).

E- Seuls certains enseignants appliquent l'APC après leur formation

Ce dernier indicateur de thèmes émergents du corpus considéré pour cette synthèse, concerne la régularité dans l'application de l'APC. En effet, comme dans les extraits (E19, E26), les enseignants expliquent que, même après la formation qu'ils ont reçue, ils n'appliquent pas l'APC.

Tout d'abord, l'application de l'APC prend une dimension aléatoire en ce sens que certains enseignants peuvent tout bonnement décider de ne pas l'expérimenter. Ensuite, nous pouvons nous interroger quant à la dimension du suivi et de la régularité dans les démarches entreprises en vue d'adopter l'APC. Normalement, cette première phase de la réforme s'appelle expérimentation. Dans le cas du Burkina Faso, elle a commencé dans les filières professionnelles. Cependant, dans les filières générales, certains « thèmes émergents » comme le VIH-sida, le paludisme, etc. ont été introduits dans quelques écoles par des enseignants ayant généralement été formés. L'idée initiale visait, normalement, la généralisation de l'APC après l'évaluation de cette étape. Comment cette expérimentation va-t-elle être évaluée s'il n'y pas de contrôle en amont sur l'implication même des enseignants ?

D'après l'extrait (E19) suivant, les enseignants n'appliquent pas l'APC parce qu'ils ne la maîtrisent pas et parce que, finalement, ils nient son sens.

« ... Je ne peux pas dire qu'on l'applique hein... peut-être que chacun peut le faire sans le savoir si c'est ça puisque les gens ne maîtrisent même pas bien ce contexte là, ce que ça veut dire réellement » E19.

Pour (E21), si les enseignants n'appliquent l'APC c'est parce qu'il n'y a ni accompagnement, ni documents nécessaires pour sa mise en œuvre.

« ... Si les enseignants refusent c'est parce qu'il n'y a pas d'accompagnement. Y'a même pas de documents » E21.

Cependant, pour (E26), le fait de faire allusion à la philosophie renvoie à la conception de nombre enseignants qui croient qu'il y a des matières avec lesquelles l'APC est incompatible. Ils comprendraient mieux l'APC dans le cadre des filières professionnelles.

« Eh... c'est essentiellement ça, beaucoup d'exposés mais aussi des ateliers par matière. Mais depuis que j'ai fait la formation je n'ai pas pu euh... appliquer, je doute fort que tous ceux... tous les profs de philosophie qui ont suivi la formation avec moi l'appliquent » E26.

Au sujet de cette conception restrictive de l'APC face à certaines disciplines, Romanville (2006)²⁷⁶ disait déjà que celle-ci ne se prêtait pas au même degré et avec la même facilité à toutes les disciplines. Il avait pris l'exemple de la littérature dans les nouveaux programmes de français en Belgique francophone dans lesquels il avait pressenti la quasi-disparition de la langue comme vecteur de culture concernant les langues modernes.

Pour en finir avec la réflexion sur l'indicateur (E), il est possible de remarquer que le corpus d'Haïti présente encore quelques exceptions. En effet, contrairement au Burkina Faso où l'on retrouve des enseignants formés à l'APC qui choisissent toutefois de ne pas la pratiquer dans les classes, en Haïti, tous les enseignants ayant reçu une formation à l'APC disent la pratiquer dans leur classe.

5.1.2 En conclusion

L'analyse thématique du corpus concernant la formation des enseignants pour l'entrée dans l'APC montre la faiblesse de la réforme au niveau même de l'expérimentation. Par manque de formation, seuls certains professeurs essaient de l'appliquer. Ajoutons ici que chacun le fait à sa manière (E21).

« ... en fait l'APC qu'on applique, c'est vraiment à la burkinabè » E21.

Ainsi, avons-nous remarqué que le manque de moyens économiques constitue un frein à la formation des enseignants, entraînant des changements fréquents chez les experts (dans le cas du Burkina Faso essentiellement), leur présence dans le processus de mise en place de la réforme étant inhérente aux sources de financement. De là naissent des conflits théoriques qui ne facilitent en rien la tâche des responsables locaux (E21).

« ... Même au Burkina, aujourd'hui, au niveau des experts nationaux, la conception même n'est pas très claire. Parce qu'eux-mêmes ne s'entendent pas
-sur l'approche ?
-y'a l'école canadienne qui est là, y'a l'école belge qui est là, et quand on va en formation souvent, c'est des clashes » E21.

²⁷⁶ Marc Romainville : Les compétences en Belgique, « Quel socle commun ? », Cahiers pédagogiques n°439, janvier 2006.

Comme (E22), la plupart des enseignants ayant fait partie des premiers groupes formés considèrent qu'ils ont de la chance car leur prochaine mission consisterait à restituer la formation à d'autres.

« Donc euh... à notre tour maintenant on doit pouvoir expliquer à nos collègues qui n'ont pas eu la chance de participer à cet atelier comment utiliser ce référentiel donc avec l'approche par compétences » E22.

Ainsi, nous relevons dans le corpus, de façon générale, que les enseignants ont une soif de formation considérable pour entrer dans l'APC (E11).

« ... On avait envoyé un formulaire d'inscription pour les professeurs... donc j'ai eu la chance de participer... » E11.

Enfin, l'analyse de l'indicateur portant sur la formation des enseignants de l'APC, montre globalement l'insatisfaction des enseignants au sujet de cette étape technique dans la mise en place de réforme par l'APC.

Le thème suivant analysé concerne la disponibilité de matériels didactiques et pédagogiques dans la réforme par l'APC.

5.2 Disponibilité des matériels didactiques et pédagogiques²⁷⁷

La disponibilité de matériels didactiques et pédagogiques adéquats est l'un des éléments qui, selon les enseignants interrogés, marquerait un réel changement dans leurs pratiques dans le cadre de la réforme par l'APC. Dans tout le corpus, l'indisponibilité de matériels pour l'application de la réforme revient comme un obstacle dans le travail des enseignants. On entend par matériel didactique et pédagogique tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage tels les référentiels, les guides, les manuels scolaires, les cahiers d'exercices, les diagrammes, les livres de lecture, les jeux éducatifs, les enregistrements audio et vidéo, etc.

²⁷⁷ Selon Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (2006), le terme matériel didactique est généralement associé à un savoir disciplinaire, alors que le matériel pédagogique serait *a priori* disciplinaire. Cependant, le matériel non disciplinaire peut fort bien être utilisé pour soutenir des apprentissages de nature disciplinaire, comme un matériel dit didactique peut devenir un support destiné à aider la motivation ou des apprentissages d'ordre personnel ou social, telle la coopération. Toutefois, la distinction entre matériel didactique et matériel pédagogique repose sur le rapport aux apprentissages disciplinaires.

En d'autres termes, le matériel didactique et pédagogique est ce soutient l'enseignement/apprentissage. Il se situe à la confluence des interactions qui s'instaurent entre l'enseignant, l'élève et les objets d'apprentissage²⁷⁸. C'est donc pour l'importance que les enseignants ont accordé à ce thème dans le corpus que celui-ci avait été retenu pour l'analyse. Ainsi, de ce thème a émergé différents indicateurs dont les plus pertinents sont les suivants :

F- Manque de matériels didactiques et pédagogiques

G- Mêmes supports pour traditionnel et APC

H- Utilisation de moyens financiers personnels pour l'achat de matériels

F- Manque de matériels didactiques et pédagogiques

Dans le corpus, les enseignants expliquent qu'il n'y a pas de matériels didactiques et pédagogiques adéquats pour mettre l'APC en œuvre (E1, E3, E11, E17, E19, E20, E21, E24, etc.).

(E1) explique que les élèves n'ont pas le livre recommandé et considère que c'est un problème grave.

« ... Alors le problème c'est qu'on a un problème d'ouvrage donc euh... bon, on a proposé un livre donc c'est la collection inter-africaine CIAM je crois des mathématiques c'est ça qu'on a proposé mais malheureusement les élèves n'ont pas ce livre... » E1.

Mais, en réalité, ce serait moins grave si des moyens permettant de photocopier les documents de travail étaient utilisables.

Quand (E3) parle de « moyens du bord » dans la pratique de l'APC, cela peut vouloir dire tout simplement qu'il n'y a pas de changement entre son travail dans les classes traditionnelles et ce qu'il réalise dans ses classes d'expérimentation.

« ... C'est qu'on n'a pas de matériel, vous voyez ? On sert avec les moyens du bord... » E3.

Pour (E11), la réforme n'a pas encore bâti son assise car les moyens manquent pour la mettre en œuvre.

« ... Pour le moment, le système n'est pas... n'a pas encore pris... comment dire... son assise, parce que c'est les moyens... qui ne sont pas tout à fait... donc plutôt favorables, et c'est ce qui empêche euh... comment dirais-je, d'aider les enfants à... en fait de suivre effectivement les enfants euh... un peu les aider à développer certaines compétences... » E11.

²⁷⁸ Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A., Grenon, V. (2006).

D'autres précisent que l'APC exige de nouveaux matériels, clairement mentionnés dans les référentiels, mais que les écoles possèdent rarement ce qui est demandé. Or, d'après (E19), sans matériel approprié, cela ne vaut même pas la peine d'essayer de recourir à l'APC. Ce qui rejoint l'avis d'autres enseignants comme (E18) qui pense catégoriquement qu'il est essentiel de disposer du matériel didactique conforme à la réforme.

« ... Pour la formation, il faut... il faut carrément le matériel didactique... » E18.

« Vu les contenus qu'on a vus là-bas, l'équipement qu'on a là... on est vraiment un peu... c'est un peu difficile puisque il y a du matériel qu'il faut avoir... tout est déjà dans le programme tout est déjà clair... ce qu'il faut avoir là si on confronte avec ce qu'on a ici, on n'a même pas besoin de... on n'a pas besoin d'essayer... » E19.

(E20) poursuit quant à lui sur la rareté des documents. Selon lui, ceux-ci sont tellement rares qu'il faudrait avoir des relations pour s'en procurer. Il explique qu'il n'a même pas la possibilité de diversifier les supports qu'il emploie par manque de matériel adéquat.

« Bon, généralement, les documents, on les trouve par des relations personnelles... des relations personnelles ou bien par les bibliothèques de la place... Si on trouve des documents, on peut demander à photocopier et après multiplier pour les élèves en classe... et au niveau donc du ministère, on nous a donné un guide comptant des textes... Des textes bien ciblés par rapport aux thèmes émergents... donc par rapport à ce texte-là, bon, on peut les multiplier et les donner aux élèves pour le travail mais c'est quand même un problème pour avoir le matériel parce que bon... Souvent, lorsqu'on a par exemple besoin de... de photos... de photographies par exemple ou bien de diapo... diapositives à montrer aux élèves c'est un problème parce qu'on n'a pas de matériels adéquats ici et souvent il faut que l'enseignant lui-même se dépense pour effectivement assurer son cours » E20.

Pour (E21), l'APC s'applique à la burkinabè puisqu'il n'y a aucun moyen disponible pour une réelle mise en œuvre.

« ... En fait, l'APC qu'on applique, c'est vraiment à la burkinabè. C'est vraiment à la burkinabè et comme c'est juste un truc en une heure, sinon aucun moyen n'existe... y'a rien, y'a rien même. Y'a rien. Si les enseignants refusent c'est parce qu'il n'y a pas d'accompagnement. Y'a même pas de documents » (E21).

(E24), explique qu'il n'y a pas de matériel suffisant pour l'expérimentation. Mais on a dû lui dire qu'il y aura des matériels nécessaires quand l'APC serait généralisée. En attendant, il essaie avec « les moyens du bord ».

« ... Bon parce que, effectivement, l'APC aussi a ses exigences, surtout le moyen matériel et pédagogique pour pouvoir mettre ça en œuvre. C'est-à-dire actuellement les moyens matériels nous manquent pour réellement mettre ça en pratique. Mais c'est-à-dire officiellement quand ils vont donner l'autorisation, ils vont équiper également les établissements avec les moyens nécessaires... » E24.

G- Mêmes supports pour traditionnel et APC

Dans les pays développés, les réformes par l'APC impactent directement la conception même des apprentissages et des disciplines. À cet effet, la révision des programmes et des manuels scolaires officialise par le discours la mission de la réforme. Chaque réforme éducative véhicule une idéologie. Dans une approche par compétences telle que celle qui nous occupe ici, le matériel didactique devrait, entre autres, contribuer à élever la qualité de l'enseignement/apprentissage, le respect des valeurs morales et sociales de la société. En outre, les contenus d'apprentissage devraient refléter la transversalité (intellectuelle, méthodologique, personnelle et sociale) qui transcende les disciplines. De fait, les manuels scolaires sont des outils qui influencent le processus d'enseignement/apprentissage. Et cette influence semble d'autant plus prépondérante dans pays en développement que les manuels scolaires constituent le vecteur essentiel de l'actualisation des réformes.

Pourtant, dans les deux pays concernés ici, la réforme par APC n'engendre pas systématiquement la production de nouveaux matériels didactiques. Les enseignants interrogés ont fait savoir que, par manque de matériel relatif à la réforme, ils utilisent les anciens supports (E1, E7, E9, etc.).

Selon (E1 et E9), les enseignants continueraient d'utiliser les livres en usage dans le système traditionnel.

« ... On continue à utiliser les... les livres traditionnels, par exemple le livre univers des mathématiques qu'on utilise dans les écoles traditionnelles » (E1).

(E9) quant à lui recourt aux mêmes supports qu'il avait l'habitude d'utiliser traditionnellement, mais dit parvenir à dispenser son cours différemment d'un programme à l'autre. Par exemple en APC, il travaille davantage sur les aspects pratiques de la langue tandis qu'en traditionnel il travaille la grammaire, le lexique, etc.

« -... Bon pour le moment les supports sont le tableau, la craie, les livres

-quels livres ?

-par exemple en espagnol, j'ai beaucoup de livres d'espagnol...

-d'accord ça c'est les mêmes ouvrages que vous utilisez dans les classes euh... traditionnelles ?

-c'est... c'est les mêmes ouvrages... c'est-à-dire les élèves qui ne participent pas au programme du nouveau secondaire, je fais beaucoup plus d'exercices avec, avec ces élèves-là...

-vous faites beaucoup plus d'exercices avec élèves qui participent au nouveau secondaire ?

-non aux élèves qui ne participent pas au nouveau secondaire, beaucoup plus d'exercices, par exemple des exercices sur la grammaire, disons sur le lexique de la langue. Mais, ici, on met l'accent sur le dialogue et la conversation » E9.

Les enseignants évoquent généralement le manque de matériels didactiques et pédagogiques, comme les manuels, les ordinateurs, le son et la vidéo, mais (E7), lui, parle très clairement de l'absence de livres. Il pense que l'inexistence de manuel participe à la démotivation des élèves.

« ... Que peut-on assurer dans une telle approche sans manuel de travail conforme à l'approche ? Manuels de travail en classe pour tous les élèves ?... Moi, mon problème... mon problème, c'est l'absence de livre, euh... absence de livres conformes à l'APC pour les élèves... » E7.

H- Utilisation de moyens financiers personnels pour l'achat de matériels

Certains enseignants expliquent qu'ils ont dû user de leurs fonds personnels pour acheter du matériel. Tel est le cas de (E17, E25) :

« Je suis obligé, moi, en ce qui me concerne, par exemple, de payer les photocopies, de payer ceci cela pour avoir les docs pour les apporter à mes élèves. Je suis obligé de concevoir des textes, d'écrire les textes alors que, normalement, je devais pouvoir avoir donc... toutes ces ressources-là à ma disposition à la bibliothèque pour donner à des élèves.

-et le ministère ne nous accompagne pas pour ça, voilà...

-c'est nous-mêmes de notre poche, qui payons ça... » E17.

« On cherche nous-mêmes », cette expression revient souvent dans le corpus. Les enseignants utilisent leurs propres moyens pour financer du matériel afin d'essayer de répondre aux exigences de l'APC. Par exemple (E25), a dû prendre une connexion internet personnelle et s'abonner à des revues scientifiques pour actualiser ses cours.

« ... Souvent, je cherche par le net, ou bien y a des revues électroniques pratiques ; on peut s'abonner et puis on vous envoie chaque mois des nouveaux numéros, vraiment de l'actualité.

-... par exemple un établissement d'enseignement technique... on n'a même pas le Wifi ici, j'étais obligée de l'installer chez moi à la maison. Si tu travailles tout le temps avec internet tu n'as pas le choix » E25.

(E15) est un entretien réalisé auprès d'une directrice d'école. D'après elle, c'est à l'enseignant de créer le support pédagogique dont il a besoin. C'est à lui de se débrouiller puisque tout peut être trouvé sur Internet. Il conviendrait alors de s'interroger sur ce que devraient faire les enseignants qui n'ont pas facilement accès à Internet, comment se débrouillent-ils ? Or, dans ces pays-là, la plupart des enseignants qui souhaiteraient utiliser Internet dans leur travail n'y ont accès que par le biais des « cybers cafés » dans lesquels l'accès est payable à l'heure.

« ... Le support pédagogique, le support pédagogique, c'est pas à la direction de vous fournir le support pédagogique, par exemple... on a tout et tout par exemple avec le net c'est facile maintenant... C'est à vous de créer le support pédagogique. Si l'école peut vous donner, tant mieux. Mais si l'école n'en a pas, c'est à vous de créer à l'avance parce que nous avons des cartographiques, nous avons des cartes, nous avons euh... des cartes de la maison des champs, nous avons toutes ces cartes-là sont disponibles... il y a un laboratoire là ; je ne sais pas ce que les professeurs appellent comme... support pédagogique.

-y'en a, le ministère a donné des manuels et nous autres ce qu'on a fait, on a distribué ces manuels à chacun des enfants...

-et puis comme je te dis l'APC est coûteux, c'est très coûteux... » E15.

(E15) ajoute qu'il y a des cartes disponibles dans son école (cela doit vouloir dire des références bibliographiques). Ce serait donc à l'enseignant d'acheter les livres qui y sont référencés ? Ici, l'interviewée parle de la maison des Champs qui est une maison d'édition spécialisée dans les manuels scolaires.

Elle poursuit en ajoutant que le ministère de l'Education nationale a donné des manuels qui ont été distribués à tous les enfants. Cependant, d'après (E4) par exemple, qui travaille au sein de l'école que (E15) dirige, les élèves n'ont pas de livre et/ou ils n'en ont pas tous un :

« Bon, les élèves n'ont pas parce qu'il n'y a pas, il n'y avait pas pour tous les élèves » E4.

Pour clore son propos, (E15) ajoute que l'APC est très coûteuse. C'est un constat que beaucoup font dans les deux pays étudiés.

Poursuivons la réflexion concernant (E15) en utilisant, par exemple, les propos de (E2) expliquant qu'il aurait besoin de CD pour faire des interactions.

« ... Les interactions... c'est là mais c'est pas encore appliqué, on pourrait avoir par exemple des CD, d'accord ? » (E2).

S'il parvenait à trouver des CD dans son entourage, il aurait fait des interactions. Voilà ce que (E15) semble ignorer : si l'enseignant ne peut pas trouver de matériel comme un CD pour l'exploiter dans son cours, cela pourrait vouloir dire que, lui non plus, n'en a pas ou que ses collègues non plus n'en auraient pas. Cela pose ainsi le problème du contexte par rapport à la réforme : l'enseignant est tout aussi démunie que le pays qui met la réforme en place.

5.2.1 En conclusion

La disponibilité des matériels didactiques et pédagogiques est primordiale pour la réussite de la réforme. Cependant, selon l'analyse qui vient d'être proposée, la réforme par l'APC n'est pas prête à être réellement appliquée dans les deux pays étudiés. Selon (E25, E28, E29) par exemple, des entretiens réalisés avec des responsables de la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement technique et professionnel au Burkina Faso, s'il n'y a pas de matériel nécessaire c'est parce que cela coûte cher. En d'autres termes, les exigences de l'APC ne correspondent pas aux moyens financiers dont disposent les pays. Ceux-ci doivent payer des experts internationaux pour former des enseignants (on sait maintenant qu'il y a plusieurs pays et organismes lancés dans cette entreprise). Les pays sont également amenés à acquérir de nouveaux matériels qui doivent, évidemment, venir des pays étrangers et sont certainement coûteux.

5.3 Clarté et cohérence de la réforme

D'après l'analyse portant sur la clarté et la cohérence de la réforme, ressortent différentes formes d'incohérences dans les deux pays en question dans cette étude. Nous y avons relevé les indicateurs suivants :

- I- Le concept de l'évaluation n'est pas encore clair
- J- Incohérence par rapport au contexte
- K- Incohérence entre les objectifs de la réforme et les moyens disponibles
- I- Le concept de l'évaluation n'est pas encore clair

L'approche par les compétences implique de nouvelles pratiques d'évaluation qui ne sont pas toujours (encore) bien maîtrisées par les enseignants. Cette dernière étant l'un des éléments-clés dans les réformes (cf., chapitre 1^{er}) présente certaines difficultés en termes d'acceptabilité sociale, aussi bien pour les élèves et les enseignants que pour les parents. Car, il n'est pas facile de passer d'une culture du par cœur ou de l'application mécanique à celle de la résolution de problèmes complexes, tel que cela est prescrit dans l'APC. Cette nouvelle façon

de concevoir l'évaluation entraîne d'autres manières de corriger et d'autres façons de communiquer l'information. Elle diffère complètement des épreuves classiques. Car, elle ne se limite plus à prélever un échantillon de contenus et/ou d'objectifs spécifiques et opérationnels représentatifs de l'univers de référence en termes de contenus ou d'objectifs. Elle propose désormais une ou des situations complexe(s), appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessitera de la part de l'élève une production elle-même complexe pour résoudre la situation (Gérard, 2005)²⁷⁹.

Dans le corpus étudié, la plupart des enseignants sont en désaccord avec le modèle d'évaluation qui leur est proposé. Certains estiment qu'il n'est pas normal de ne pas noter les élèves (E12, E20, E21, E23...).

(E20) évalue sans note tout au long de ses cours mais l'école lui demande (a besoin) une note finale à la fin de l'année. Cette question n'est pas encore tout à fait claire tant pour les enseignants que pour les écoles. Tantôt il faut des notes, tantôt il n'en faut pas. Normalement, les référentiels stipulent de pratiquer des appréciations.

« -Mais comme vous corrigez par groupe et pour l'évaluation finale c'est individuel...

-Oui c'est individuel mais puisque... bon, par trimestre on nous demande des notes par trimestre... » E20.

Pour (E12, E21), il est nécessaire de donner des notes aux élèves, cela permet de les canaliser. Les appréciations évoquées par les référentiels ne suffiraient pas. Cette conception n'est pas encore ancrée dans l'esprit de nombre de professeurs, pas seulement ceux des contextes étudiés, les enseignants des pays développés sont aussi concernés²⁸⁰.

« Parfois, on donne des notes, on donne des notes juste pour les aider à se canaliser mais en majorité c'est aux enfants de faire leurs propres recherches... » E12.

²⁷⁹ GERARD, F.-M. (2005), « L'évaluation des compétences par des situations complexes » Actes du Colloque de l'Admee-Europe, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.

²⁸⁰ Voir par exemple Crahay, M., Detheux, M., « L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures Mathématiques) », *Mesure et évaluation en éducation*, 2005, vol. XXVIII, n°1.

« Oui, les notes motivent les élèves ! Nous avons dit, ici, chez nous, dans le cadre de nos discussions dans la formation, la contrainte ici, si on doit faire l'APC pour évaluer en fin de cycle, il faut d'abord travailler avec les parents d'élèves pour qu'ils comprennent que l'enfant puisse faire une année sans note » E21.

Par ailleurs, quand (E12) explique que c'est aux élèves de faire leurs propres recherches, il rentre dans l'illusion véhiculée dans le programme qui fait croire que ce sont les élèves qui doivent faire, seuls, leurs propres recherches. Là aussi le problème de contexte affleure à nouveau. Si des élèves peuvent mener des recherches en autonomie, combien sont-ils ? Si les professeurs eux-mêmes ne disposent pas des moyens pour le faire, comment les élèves y arriveraient-ils ?

Si l'on suit la réflexion de (E21), on comprendra que la conception de l'évaluation n'est pas très claire. L'enseignant parle d'évaluation en fin de cycle. Cela pourrait vouloir dire qu'il ne pratiquerait pas les évaluations tout au long de l'apprentissage qui sont recommandées. A notre avis, ce n'est pas le fait de ne pas donner de note qui est le véritable problème mais plutôt la mise en place de ce type d'évaluation qui n'est pas encore maîtrisé par les enseignants. En d'autres termes, l'évaluation des compétences passe par des situations complexes proposées aux élèves ce qui nécessite un apprentissage de la part des enseignants.

Les enseignants s'embrouillent sur la question de l'évaluation (E1, E4, E16, E23), entre les notes et les appréciations, entre les évaluations formatives et les sommatives ou de sanction. Par exemple, ce que (E1, E16) expliquent de leur façon d'évaluer ne correspond pas à la conception de l'évaluation telle qu'elle est proposée dans les référentiels d'APC.

« ... Donc pour ce trimestre-là alors on va commencer avec les examens là... alors c'est le 20 juin, le 20 juin mais ici à l'école on donne un bulletin chaque semaine chaque vendredi, ok ? Donc, durant la semaine, on compile les devoirs, les notes de la semaine, ensuite on donne une note pour la semaine ensuite à la fin euh... pour le mois en fait, un test mensuel où on ajoute les notes des devoirs sur pourcentage pour additionner ça à la note mensuelle » E1.

Certes, la standardisation de l'évaluation n'est pas recherchée dans l'APC. Au contraire, une grande liberté de conceptions est laissée aux enseignants, qu'ils peuvent varier dans la mise en œuvre des différentes « activités évaluatives »²⁸¹. Cependant, dans le cas de ce corpus, si les

²⁸¹ Le terme « activité évaluative » des enseignants est utilisé par Chardenet (1999) et repris par Figari (2001), qui mettent en avant l'acte concret, ce qui se passe réellement dans l'acte d'évaluer.

pratiques sont disparates ce n'est sans doute pas un choix mesuré au regard des multiples possibilités qui sont offertes, cela semble davantage être la résultante d'un choix par défaut.

Par exemple, (E16) conclut en disant qu'il faut pouvoir évaluer l'APC au moins deux fois. Comme nous le soulignons ci-dessus, cette nouvelle conception de l'évaluation n'est pas encore suffisamment claire pour les enseignants interrogés.

« -Moi je pense que le plus gros boulet que va traîner en fait les pieds de l'APC, qui va alourdir, peser et plomber l'APC c'est son évaluation. Alors ce qu'ils nous ont proposé ici c'est une grille. L'évaluation se fait donc à partir d'une grille. Il y a d'abord deux sortes d'évaluation, l'évaluation formative que nous faisons à partir d'une situation qu'on appelle situation d'intégration et, à la fin, on a l'évaluation sommative. Si vous faites l'évaluation d'intégration, formative là s'il y a des problèmes il faut remédier. Alors, on va écrire deux situations de remédiation... pour remédier le problème et, en troisième position, maintenant, on va faire l'évaluation sommative, la dernière évaluation bon, telle que nous prévoyons ici, nous prévoyons au moins de pouvoir évaluer au moins deux fois l'APC » E16.

Ensuite (E23) conclut son propos estimant que la conception de l'évaluation ne convient pas aux Africains.

« ... On dit, l'élève qui a très bien travaillé, il faut lui donner vingt sur vingt, l'élève qui a moyennement travaillé mérite aussi vingt sur vingt, et l'élève qui est... qui ne comprend rien du tout ou qui ne produit pas du tout de bons résultats, bon on ne donne pas zéro, en quelque sorte on l'encourage. Mais c'est entre celui-là qui a fait le travail parfaitement et celui-là qui a fait assez bien, on trouve que c'est la même note qu'il faut, ça, moi je trouve que ce n'est pas bon pour les Africains... » E23.

Malgré la difficulté à intégrer cette nouvelle façon d'évaluer, il est possible d'admettre que la plupart des enseignants essaient d'évaluer autrement. Comme (E4) par exemple qui parle d'évaluation même en dehors des temps prévus à cet effet.

« ... Par mois, par mois, et même pendant le cours ; par exemple je pose une question maintenant l'élève a bien répondu je trouve que c'est une note de participation. Et une élève m'a posé une question et je trouve que la question est sensée je peux lui donner une participation sur la note mensuelle et après on va... pour donner la note finale » E4.

(E4) fait état d'une nouvelle façon d'évaluer sans toutefois employer un langage différent par rapport à ce qui existe déjà dans le système traditionnel. Certes, il évalue apparemment plus souvent que d'habitude mais pour aboutir à une note finale comme dans le cas du système traditionnel. Il ne s'agit pas, ici, de procéder à une évaluation après un travail sur une compétence ciblée par exemple. Par ailleurs, certains nouveaux modules de travail (Haïti,

2015-2016) adressés aux enseignants, établissent des exemples de fiches pédagogiques accompagnées de modèles d'évaluation (encadré 1). Pour l'anglais par exemple, l'évaluation est proposée après chaque séquence de 5 heures. Cette proposition d'évaluation est accompagnée de stratégies d'évaluation de compétences adressées à l'évaluateur. Cela peut être considéré comme un progrès à ce niveau-là car au début de la réforme ces modèles n'existaient pas.

Encadré 9. Modèle d'évaluation récemment proposé aux enseignants haïtiens²⁸²

²⁸² Source : ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle - Direction générale - Direction de l'enseignement secondaire : unité de généralisation du secondaire - Curriculum de l'école secondaire : les fiches pédagogiques 2015-2016, 1^{re} année.

Exercices simples de synthèse regroupant les compétences du Thème

Ex0 ₁	students write an alternative text of "the Dreams can come true"	Durée: 45 mn
Ex0 ₂	Students write headlines in newspaper style from different articles related to food, Transportation, City services	Durée: 45 mn
Ex0 ₃	Students orally indicate what will happen in five years from now to our public <u>transportation system</u> is nothing is done to improve it.	Durée: 45 mn

STRATÉGIE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

C ₁	Teacher gives a paper-and-pencil test with question items : - multiple choice, cloze questions on topics related to life style, food, snack and giving instructions
C ₂	Teacher asks the students to express orally their ideas on why it is difficult to find an apartment in Port-au-Prince, and why nowadays restaurant meals are so expensive.
C ₃	Teacher asks in groups of four to write a recipe of their choice. Students will make a list of ingredients they will use. Teacher evaluates both the process and product.
C ₄	Teacher asks the students to write a short report on a discussion held in class about the shortage of food in certain areas of the country such as: the far west, in the northwestern part of the country

Degré de Performance souhaitable

C ₁	5	MARQUÉE	C ₂	5	MARQUÉE	C ₃	5	MARQUÉE	C ₄	5	MARQUÉE
	4	ASSURÉE		4	ASSURÉE		4	ASSURÉE		4	ASSURÉE
	3	ACCEPTABLE		3	ACCEPTABLE		3	ACCEPTABLE		3	ACCEPTABLE
	2	PEU DÉVELOPPÉE		2	PEU DÉVELOPPÉE		2	PEU DÉVELOPPÉE		2	PEU DÉVELOPPÉE
	1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE		1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE		1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE		1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE

Pour conclure ce point, il est important de rappeler que la question de l'évaluation reste toujours problématique dans les réformes par l'APC. Ainsi, les responsables de la réforme ne sont-ils toujours pas parvenus à faire le lien entre les types d'évaluations demandés dans les classes et ceux des examens officiels.

J- Incohérence par apport au contexte

Les enseignants expliquent que la proposition de réforme par l'APC était la bienvenue (E5, E11) mais qu'ils se sont rapidement aperçus que des inconvénients naîtraient, liés au contexte. C'est-à-dire que, finalement, ni les parents, ni les enfants, ni même les écoles n'étaient préparés à ce changement.

« Euh... quand on a proposé le nouveau secondaire on a vu que c'était un système, c'était un meilleur système. Euh... on pensait qu'on allait mieux travailler euh mais... maintenant il faut voir d'abord les inconvénients parce que ce qu'on a comme inconvénients c'est que les enfants ne sont pas préparés à cela ; les parents, les enfants, les écoles euh... ne sont pas préparés à ces genres de choses-là » E5.

« Oui euh... c'est, c'est, euh... c'est positif parce que euh... le seul problème, le seul problème c'est que les... les moyens ne sont pas encore tout à fait euh comment dirais-je, normal pour qu'on puisse aider les enfants à avoir plus de compétences, à communiquer entre eux, à faire des expériences ensemble euh... cela pourrait les aider à mieux s'adapter. Malheureusement c'est pas encore... en fait, normalement, le programme n'a pas encore trouvé son assise sur le terrain ; les, les moyens ne sont pas encore tout à fait... » E11.

La plupart des enseignants évoquent la question du contexte qui rend la démarche par l'APC incohérente. Ils expliquent que les conditions ne sont pas encore réunies pour que la réforme par l'APC soit effective dans leur pays. Pour engager une telle réforme il faudrait, selon ces derniers, qu'existent au moins des conditions minimales (E7, E10, E19).

« ... L'APC qu'est-ce que je comprends par l'APC ?... les conditions, les conditions de son application... ne sont pas réunies

-l'APC n'a pas encore son application, on n'a pas, on n'a pas encore... euh, les classes changent de nom -il faut, il faut des conditions minimales, il faut les conditions nécessaires voilà, les conditions nécessaires pour qu'elle puisse s'appliquer » E7.

« Bon euh... pour le nouveau système ou bien nouveau secondaire, donc ça exige euh... certaines choses jusqu'à présent ici, en fait on n'arrive pas, comment je peux le dire ? Donc à les combler » E10.

« ... Vu les contenus qu'on a vus là-bas, l'équipement qu'on a là... on est vraiment un peu... c'est un peu difficile puisque il y a du matériel qu'il faut avoir... tout est déjà dans le programme tout est déjà clair...

ce qu'il faut avoir, là, si on confronte avec ce qu'on a ici, on a même pas besoin de... on n'a pas besoin d'essayer... » E19.

Ici, (E7) estime que l'APC n'a rien apporté de nouveau sinon un changement de nom pour les classes. En Haïti, les classes qui participaient à l'expérimentation de la réforme s'appellent secondaires (1, 2, 3, 4) pour se différencier des classes traditionnelles. (E8) partage cet avis mais s'interroge, par ailleurs, sur le suivi de l'expérimentation qui a duré quatre ans (en phase de généralisation en 2016-2017). Il se demande s'il y a une préparation pour le suivi de ces élèves qui ont expérimenté l'APC. Car, d'après lui, ces derniers vont devoir, comme les autres, se battre pour intégrer les universités toujours en manque de places. Enfin, (E8) confirme qu'aucun suivi n'est prévu pour la suite des études des élèves ayant participé à l'expérimentation.

« Pour moi, l'APC n'apporte rien de nouveau parce que les élèves, euh... surtout est-ce que donc on va avoir, on va crucifier donc euh... les 4 années ? Donc comment... est-ce qu'il y a, effectivement, des universités ou bien des facultés pour les accueillir, ok ? Dans quelle faculté ? Dans quelle branche... ? Donc il y a un problème... » E8.

Or, par rapport aux objectifs fixés par la réforme, ces élèves devraient pouvoir être opérationnels sur le marché du travail à la fin du cycle et/ou poursuivre des études supérieures (cf. encadré suivant n°5).

Encadré 10. Rappel des objectifs de l'enseignement du secondaire en Haïti à l'adoption de l'APC²⁸³

²⁸³ *Ibid.*, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

1. Assurer aux élèves une formation générale, scientifique, technique et professionnelle de qualité en transmettant et en construisant des savoirs qui leur permettront de comprendre le monde contemporain ;
2. Développer chez les élèves des attitudes, des aptitudes et des comportements leur permettant de devenir des agents de changement, de développement économique, social et culturel du pays et des promoteurs de la démocratie et des droits de l'homme ;
3. Donner aux élèves une formation théorique et pratique favorisant le développement de qualifications indispensables à l'exercice d'une activité de production ;
4. Réaliser l'orientation des élèves qui, en fin de deuxième année du secondaire, devra déboucher sur des filières diversifiées, celle-ci doit prendre en considération les souhaits des parents et des élèves et les possibilités de ces derniers. Cette stratégie devrait entraîner, en bout de piste, une diminution du taux de redoublement et une augmentation du taux de réussite car les usagers mesurent le système éducatif à l'aune des résultats aux examens officiels ;
5. Préparer les élèves, au terme de l'enseignement secondaire, à s'adapter au marché du travail et/ou accéder à l'enseignement supérieur ou universitaire.

Par exemple, au Burkina Faso, l'expérimentation de l'APC se faisait dans les deux filières existantes de l'enseignement : la filière générale et la filière professionnelle et technique. Dans l'enseignement général, aussi bien les enseignants que les responsables de la réforme estiment qu'il est difficile d'appliquer l'APC (E27, E28, E29).

« Au Burkina Faso, l'avenir de l'APC, euh... bon c'est un peu mitigé. Mitigé en ce sens que par rapport au domaine d'enseignement technique et professionnel, l'APC a un bel avenir. Y'a pas de problème... a un bel avenir malgré les difficultés. Mais, du côté de l'enseignement général, nous sommes en... nous tâtonnons toujours. Là euh... je ne peux pas dire, nous tâtonnons mais avec l'espoir que nous allons démarrer un jour » E27.

« Bon, je vais dire simplement, dans l'enseignement technique y'a pas de problème. Je crois que nous l'avons adopté et on va travailler justement à ce que tous les programmes s'inscrivent dedans. Mais dans l'enseignement général ça reste toujours problématique, la réflexion se poursuit et on verra est-ce qu'il faut faire la part des choses ou bien il faut essayer de... je sais pas » E28.

« Au niveau de l'enseignement technique, en tout cas, ils sont dans le processus tandis qu'au niveau de l'enseignement général c'est là qu'il y a un problème... » E29.

Mais alors, pourquoi pousse-t-on certains professeurs à l'appliquer dans cette filière ? En Haïti, par exemple, la filière professionnelle et technique n'existe pas. Toutefois, dans les objectifs (cf. encadrés ci-dessus n^{os}1 et 4), sont évoquées la formation technique et professionnelle (n^o1) et les filières diversifiées (n^o4). Or, l'enseignement est essentiellement général. Cependant, les réflexions sur l'APC laissent globalement comprendre que cette nouveauté concerne davantage la filière professionnelle et technique que la filière générale. Car, l'une des principales ambitions de la réforme est de rendre l'élève directement opérationnel sur le marché de l'emploi en fin de cycle (E19).

« ... Bon c'est un changement puisque, généralement, au niveau de l'enseignement technique... pour l'APC normalement l'objectif, là, ça doit être lorsque l'élève va finir sa formation qu'il puisse être directement opérationnel sur le marché de l'emploi. C'est-à-dire que s'il finit par rapport aux connaissances qu'il a apprises même s'il n'est pas employé, il peut s'auto-employer, ou bien... il peut en tout cas... il peut faire quelque-chose de concret. Il n'a plus besoin d'autre formation ou bien il est directement... il est déjà... il peut se débrouiller » E19.

En effet, nous sommes face à une situation dans laquelle une réforme est mise en place dans des contextes qui ne sont pas préparés à l'avance et les objectifs qui y ont été fixés ne correspondent pas aux moyens disponibles dans les pays.

K- Incohérence entre les objectifs de la réforme et les moyens disponibles

Les incohérences que présente la réforme se situent non seulement au niveau du flou de l'évaluation, de l'adaptation aux contextes mais aussi sur le plan des objectifs fixés dans les référentiels et les moyens disponibles pour les attendre. Certains enseignants considèrent que la réforme est contradictoire, entre ce que l'Etat dit vouloir faire et les moyens disponibles pour le faire. (E2), par exemple, n'a pas encore compris la démarche engagée par l'État par rapport à cette réforme.

« Ah, sincèrement, sincèrement je n'ai pas encore cerné ce que l'Etat veut dans le nouveau secondaire » E2.

Dans les pays développés où l'APC est adoptée pour réformer l'éducation, la production des manuels scolaires et autres matériels didactiques et pédagogiques est une procédure normale qui accompagne les réformes. Or, dans les pays étudiés ici, disposer de nouveaux matériels pour accompagner la réforme reste un défi majeur. Les enseignants qui peinaient déjà

suffisamment pour avoir à leur disposition des matériels avant la réforme, se trouvent désormais à devoir utiliser les mêmes matériels qu'ils employaient avant (E9).

« ... si le ministère a donné peut-être, il n'a pas donné à tous les professeurs. Mais ce sont les ouvrages, ce sont les mêmes ouvrages que j'utilise mais je dispense le cours d'une autre façon, mais ce sont les mêmes ouvrages » E9.

Rappelons toutefois que la construction de matériel didactique pour la classe ne fait pas partie intégrante de la culture éducative de tous les enseignants en question ici. Ils reçoivent habituellement une méthode, un manuel, proposés généralement par l'Education nationale qui peuvent être restés en application pendant plusieurs années. Mais, normalement les enseignants devaient être capables, à partir d'un curriculum, d'un référentiel, de construire des séquences didactiques accompagnées de fiches pédagogiques. Pour cela, bien sûr, il faudrait au minimum : un espace de travail, un fonds documentaire, un espace numérique et, surtout, être formé à tout cela.

5.3.1 En conclusion

Pour conclure ce thème de la clarté et de la cohérence de la réforme, rappelons tout d'abord que malgré toute la mobilisation qu'a engendrée la réforme par l'APC dans les pays concernés ici, seuls quelques enseignants et directeurs d'écoles étaient concernés par l'expérimentation de la réforme. En Haïti, par exemple, seules 158 écoles publiques et privées avaient participé à l'expérimentation – parmi lesquelles nombreuses ont été celles à abandonner en cours de route –, un panel relativement gérable. Malgré tout, comme nous pouvons le constater à travers cette analyse, la réforme n'a pas trouvé une complète cohérence dans le pays, même à échelle réduite. Malgré les limites constatées, la réforme est généralisée pour l'année académique 2015-2016 pour la première année du secondaire dans la filière d'enseignement général dans 2 300 établissements, dont 200 publics et 2 033 privés, touchant environ 170 000 élèves²⁸⁴. C'est le même cas de figure au Burkina Faso. Bien que l'expérimentation n'ait pas permis d'aboutir aux résultats escomptés, le pays tente quand même de généraliser l'APC. Comme nous l'avons expliqué en introduction, l'APC devient un passage obligé qui garantit l'implication des pays dans l'engagement face aux nouvelles orientations mondiales pour l'amélioration de l'éducation, dans le monde en général, et dans les pays en développement en particulier.

²⁸⁴ *Ibid.*, ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

6 Synthèse du chapitre 6

Dans ce chapitre sur les analyses des données, nous avons décrit, dans un premier temps, la démarche d'analyse adoptée pour le traitement de nos données. Il s'agit d'une démarche d'analyse qualitative suivant la méthode thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2012, 2013). Dans un second temps, nous avons analysé une première catégorie définie pour l'étude. Il s'agit de l'analyse des moyens techniques mis en œuvre et des opérations menées dans la mise en place de l'APC dans les deux pays étudiés. Cette première catégorie est déclinée en trois thèmes relatifs aux questions de la recherche. Nous avons analysé la mise en place de la formation des enseignants, la disponibilité des matériels didactiques et pédagogiques et, enfin, la clarté et la cohérence de la réforme. Nous sommes arrivés à la conclusion que la réforme par l'APC en Haïti et au Burkina Faso présentait des difficultés dans son application à divers degrés. Ainsi, l'analyse des objectifs, des réalisations et des moyens de mise en œuvre de la réforme nous a permis de dégager un certain nombre d'éléments et de situations portant atteinte à sa cohérence tant au niveau institutionnel que structurel. Ainsi, il apparaît que l'état de la formation des enseignants, la qualité et la quantité des matériels didactiques et pédagogiques constituent des conditions difficiles à atteindre pour développer réellement des compétences chez les élèves. Ce qui conduit à des incohérences considérables dans la réforme qui risquent de mener l'enseignement à une totale dérive. Car les enseignants sont généralement confus. Ils se trouvent dans une situation d'illusion puisqu'ils disent faire quelque-chose qu'ils ne font pas réellement. Ils n'ont reçu ni la formation appropriée, ni les moyens nécessaires à leur expérimentation pour une pratique réelle. Toutefois, il importe de reconnaître que les enseignants sont, dans l'ensemble, animés d'une forte volonté de participer à l'amélioration du système d'enseignement, de trouver de nouvelles pistes pour enseigner autrement. Toutefois, rappelons que les conditions minimales pour assurer l'enseignement ne sont pas réunies avec la réforme par l'APC. Enfin, l'avenir de cette réforme se révèle assez incertain. Dans le chapitre suivant (chapitre 7), nous analyserons la deuxième catégorie prédéfinie pour cette analyse. Il s'agit de l'étude des propos des enseignants quant à la réforme par l'APC.

Chapitre 7

Analyse de la perception des enseignants de l'APC

Introduction

Dans le précédent chapitre, nous avons analysé les mécanismes et procédures de mise en œuvre de l'APC dans les deux configurations nationales étudiées dans cette thèse. Ce présent chapitre analysera, dès lors, la deuxième catégorie prédéfinie pour l'étude du corpus. C'est-à-dire, les propos des enseignants quant à la réforme par l'APC. Ces « dire » d'enseignants peuvent être considérés comme ce que Trinquier (2013)²⁸⁵ appelle des « indices représentationnels », ou encore des représentations en construction.

En effet, étant donné que la question de l'enseignement par compétences est nouvelle pour les enseignants, nous ne considérons pas leurs « dire » comme de véritables représentations au sens de Abric (1989) qui les définit comme « un ensemble organisé d'opinions, de pratiques, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (p. 206). Celles-ci sont déterminées à la fois par le sujet lui-même, c'est-à-dire par rapport à son histoire, son vécu mais aussi par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens qu'il entretient avec ce système social (*ibid.*). Aussi, si nous considérons le sens que Jodelet (1989) donne aux représentations qui, selon lui, sont « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p. 53), parler de « dire » au lieu de représentations dans ce cadre précis nous paraît plus conforme aux réalités du corpus. Cette orientation, ce choix, nous évitera de rentrer dans la justification de tel ou tel type de représentation, ce qui nous éloignerait de l'objet précis de notre étude. Ainsi, nous soulignons que les enseignants en question ici n'ont encore ni de véritables expériences, ni de connaissances suffisamment larges dans l'APC pour détenir des représentations réellement avérées et stabilisées.

²⁸⁵ Cf. chapitre 3.

Cependant, ces propos d'enseignants constituent une certaine perception opérant en relation étroite avec le système représentationnel élaboré à partir de l'appropriation de cadres sociaux et culturels éprouvés au cours de l'histoire de ces derniers (Trinquier, 2011). En effet, ces « dire » peuvent être suffisamment révélateurs pour influencer les comportements des enseignants vis-à-vis de la réforme par l'APC. Ainsi, peuvent-ils à la fois fournir assez de renseignements sur l'acceptation et l'implication des enseignants dans la réforme que sur l'orientation que vont éventuellement prendre leurs nouvelles pratiques de classe. En effet, comme nous le verrons plus loin, ces dire renvoient à la fois à la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes, de leur tâche, de celle des élèves et du contexte (Trinquier, 2011, 2013). Ces propos sont, évidemment, une reconstruction de leur réalité.

Pour mieux comprendre notre démarche, rappelons brièvement le contexte de la réalisation des entretiens analysés. Les enseignants interviewés en 2011 (Haïti) et en 2012 (Burkina Faso) sur la réforme de l'enseignement par l'APC dans le cadre de cette thèse, n'avaient pas encore tous intégré l'APC dans leurs pratiques de classe. Dans le cas du Burkina Faso, principalement, la plupart des enseignants avaient seulement participé à des séminaires de formation sur l'APC à divers degrés et sur des périodes variées. C'est-à-dire que certains d'entre eux avaient été formés depuis le début de la réforme dans les années 2000, 2002 et devaient participer par la suite à l'élaboration des référentiels puis former à leur tour de nouveaux formateurs. Puis, entre 2004 et 2012, ces mêmes enseignants et/ou d'autres ont participé à un ou plusieurs séminaire(s) de formation sur l'APC. Mais aucune mesure formelle (d'après ce qu'en disent les enseignants et notre expérience sur le terrain) n'avait été prise pour décider d'une période d'expérimentation ou du nombre d'écoles devant faire partie de celle-ci contrairement à la démarche entreprise en Haïti. C'est la raison pour laquelle, dans le cas du Burkina Faso, certains enseignants formés ont choisi d'expérimenter l'APC librement et d'autres non. Cette explication éclaire (E26) la citation ci-dessous :

« Mais, depuis que j'ai fait la formation je n'ai pas pu euh... l'appliquer, je doute fort que tous ceux... tous les profs de philosophie qui ont suivi la formation avec moi l'appliquent » E26.

Par ailleurs, d'autres enseignants de certaines écoles des filières générales ont fait une expérimentation de l'APC avec l'introduction « des thèmes émergents » dans des disciplines déjà existantes comme le français, la SVT et l'histoire-géographie à partir de 2007. Ces thèmes sont l'éducation préventive à la santé, au sida et à la nutrition. L'APC avait été

retenue, dans ce cadre, car les autorités supposaient qu'une telle approche interactive permettrait d'aborder les questions de santé plus efficacement (E21).

« C'est face aux questions de santé, à l'urgence de réagir à la question du VIH, la question de nutrition et de certaines maladies dans les petites classes, que le comité ministériel de lutte contre le sida, du ministère, des enseignements secondaires a décidé d'introduire ces questions de santé VIH, nutrition, dans les classes de premier cycle, dans un premier temps, selon l'approche par compétences. Parce qu'on pense que l'approche était à même d'apporter plus rapidement un changement de comportement au niveau des élèves » E21.

Il s'agissait, en effet, de consacrer une heure spécifique à l'animation de l'un de ces « thèmes émergents » dans sa matière habituelle. La spécificité de cette heure d'APC est qu'elle était interactive, participative et les thèmes travaillés étaient réellement ancrés dans la société. Les élèves s'y intéressaient car l'objectif d'agir sur les comportements face aux problèmes de santé était clair et répondait à un besoin social réel. Mais cette expérience n'ayant pas bénéficié du suivi nécessaire, la plupart des enseignants étaient déjà sur le point d'abandonner à l'époque de la réalisation des entretiens (E16, E21).

« Parce qu'au niveau de l'histoire-géo, là, c'est difficile quoi... d'intégrer l'APC dans leurs pratiques habituelles donc on a été obligé de laisser tomber ça voilà » E16.

« Je pense même que le projet est fini » E21.

Cependant, la situation était différente dans le cas d'Haïti. En effet, lorsque nous avons réalisé les entretiens en 2011, l'APC était déjà en expérimentation depuis quatre ans, dans 158 écoles publiques et privée du pays (théoriquement puisque dès la première année d'expérimentation de l'APC certaines écoles avaient déjà abandonné). En tout cas, les enseignants interviewés faisaient état, pour la plupart, de quatre ans d'expériences dans l'APC dans un cadre formel bien défini par l'Education nationale.

En d'autres termes, les points de vue des enseignants des deux pays respectifs sont naturellement influencés par leurs situations et contextes propres. Ainsi, voulons-nous souligner que le résultat obtenu de ces entretiens est une co-construction verbale entre l'enquêteur et l'interviewé par : la mise en forme des échanges, les explicitations et la construction d'une signification, la coordination et la mise en cohérence des points de vue, etc. En effet, ces entretiens ont été guidés par le besoin de comprendre les rouages de la réforme par l'APC si discutable, aussi bien dans les développés que dans les pays en développement. Cependant, au-delà de ce guidage qui a fait émerger de véritables éléments

d'information dans les entretiens réalisés, le processus a conduit les enseignants à avoir un regard réflexif sur les réalités de la réforme : les postures, les fonctions et les rôles des réformateurs et, surtout, sur l'inadéquation entre les dires et le « pouvoir faire » des acteurs. Cette inadéquation représente un véritable obstacle pour la réussite de la réforme.

Comme dans le chapitre précédent, en nous référant systématiquement à des extraits du corpus, nous allons présenter une synthèse des indicateurs émanant du corpus en rapport aux dires des enseignants. Les deux principaux thèmes prédéfinis pour l'analyse sont : comment l'APC est-elle comprise par les enseignants ? Les points de vue des enseignants sur l'APC.

1 Catégorie 2. Comment la réforme est-elle perçue/comprise par les enseignants ?

1.1 La réforme par l'APC selon les enseignants

L'analyse de ce thème consiste à chercher à savoir, de façon approfondie, comment les enseignants interrogés ont compris l'APC sur le plan théorique.

En effet, après la sélection des extraits dans lesquels les enseignants ont répondu à la question sur les spécificités, les traits caractéristiques de l'APC et sur ce qui la différencie de la méthode traditionnelle, nous avons constaté qu'ils utilisaient le même vocabulaire, les mêmes expressions que celles employées dans les documents d'orientation de l'APC. Par exemple : mettre la théorie en adéquation avec la pratique ; l'intégration directe sur le marché du travail à la fin de l'école ; l'amélioration des résultats scolaires ; la prise en compte des besoins ; la réussite des élèves ; le développement de l'autonomie ; vise la pratique ; l'APC demande la responsabilité, l'engagement et l'implication des apprenants dans l'apprentissage ; la centration sur l'apprenant ; l'appel à la transversalité ; au travail de groupe ; à l'interaction et à la participation des élèves. Nous allons analyser ces indicateurs par groupe d'expressions de même sens.

Nous avons ainsi relevé les cinq indicateurs suivants :

- A- L'adéquation entre la théorie et la pratique vs le marché de l'emploi
- B- La réussite des élèves et l'amélioration des résultats scolaires
- C- La prise en compte des besoins et le développement de l'autonomie
- D- La responsabilité, l'engagement et l'implication des apprenants dans les apprentissages

E- L'APC fait appel à la collaboration, au travail de groupe et à l'interaction

A. L'adéquation entre la théorie et la pratique vs le marché de l'emploi

Commençons tout d'abord par la question concernant la mise en adéquation de la théorie et de la pratique (E10) qui permettrait l'intégration directe sur le marché du travail à la fin du cycle scolaire (E18, E19, E28).

« L'APC, en fait, euh... c'est une approche voilà qui met en relief la théorie et la pratique. Chaque chose voilà qu'on fait ici, on essaie voilà de euh... de faire une relation ou bien d'établir une relation entre le milieu pratique, ce qu'on fait dans la vie avec ce chapitre » E10.

Il s'agit d'un discours phare dans la promotion de la réforme par l'APC qui constitue la véritable base argumentaire pour l'adoption de l'APC, présentée comme l'approche d'enseignement la plus mieux adaptée à la résolution du problème d'inadéquation entre l'école et les besoins des sociétés ou, plus précisément, les besoins du marché de l'emploi. L'argumentaire est articulé comme suit : l'école ne prend pas suffisamment en compte les besoins du marché du travail dans la formation des jeunes. De fait, en fin d'étude, ces derniers ne disposent pas des compétences nécessaires pour être opérationnels sur le marché du travail. Cela serait donc à la source du taux élevé de chômage et représenterait le principal élément handicapant le développement économique. En effet, cette orientation devrait aller vers la construction des compétences nécessaires à la satisfaction des besoins du marché de l'emploi et l'épanouissement individuel, ainsi que le confirme (E28) par exemple.

« La finalité, c'est adapter le programme simplement à la réalité du marché du travail, c'est pas plus que ça » E28.

Nous avons constaté que les enseignants haïtiens ne faisaient pas référence aux mots comme « emploi, marché de l'emploi, marché du travail, professionnalisation, qualification » dans leurs propos contrairement aux enseignants burkinabè. Cette différence trouve sans doute son origine dans l'existence de discours dominants dans les deux formations sociales. Par exemple, quand (E4) explique la finalité de son travail, nous constatons clairement qu'il ne prétend pas former des professionnels directement opérationnels sur le marché de l'emploi.

« Je trouve aussi très intéressant le nouveau secondaire par rapport à la traditionnelle, parce que dans le nouveau secondaire il y a certaines matières qu'on enseigne par exemple en économie, certaines matières que j'ai étudiées en 1^{re} et 2^e année, [à l'université] donc, là, le nouveau secondaire... les élèves ont déjà les prérequis en ce qui concerne ces matières-là. C'est-à-dire quand on parle de l'économie l'élève euh... sait déjà ce qu'on entend par coût d'opportunité, par l'économie, comment euh... comment élaborer une courbe de demande, une courbe d'offre. Ce sont des notions qu'on enseigne pour les professionnels en économie,

et pourtant l'élève a déjà ces prérequis. Si l'élève, après ses études secondaires, va étudier l'économie, euh... bien, la base est déjà faite » (E4).

En effet, l'enseignant laisse entendre que les bases acquises en terminale en économie ne suffiront pas à rendre l'élève « opérationnel » sur un quelconque marché de l'emploi immédiatement à l'issue de sa scolarité. Tout se passe dans la seule filière générale qui existe. Pour viser la professionnalisation des élèves dès la fin du cycle scolaire, il faudrait, selon (E12) par exemple, envisager au moins des écoles professionnelles.

« Il devrait y avoir des écoles professionnelles, mais on ne l'a pas fait. Donc nos enfants, là, une fois terminé, ils se retrouvent face à face au système traditionnel... on est un pays un petit peu... enfin, vous connaissez la suite » E12.

Cependant, chez les enseignants burkinabè, la question de l'intégration directe sur le marché du travail après la scolarité semble mieux correspondre à leur contexte. Il existe au Burkina Faso des écoles professionnelles qui forment déjà des apprenants à intégrer le marché du travail après leur formation. C'est ainsi qu'on peut voir apparaître dans leur discours que l'APC « permet l'intégration directe sur le marché du travail » (E18, E19, E28) et « l'amélioration des résultats scolaires » (E27, E28).

« Moi, je pense que [l'APC] c'est pour plus professionnaliser l'enseignement, c'est-à-dire que quand on forme avec l'APC quand on... prenons par exemple l'audio-visuel, bon, quand on passe par l'APC, quand les élèves finissent, ils peuvent directement intégrer les entreprises professionnalisées... » E18.

D'après l'enseignant, l'APC viserait à professionnaliser davantage l'enseignement qui avait déjà un but professionnel. (E19) abonde en ce sens :

« Pour l'APC, normalement, l'objectif c'est lorsque l'élève va finir sa formation qu'il puisse être directement opérationnel sur le marché de l'emploi. C'est-à-dire que s'il finit par rapport aux connaissances qu'il a apprises même s'il n'est pas employé, il peut s'auto-employer, ou bien il peut en tout cas... Il peut faire quelque-chose de concret, il n'a plus besoin d'autre formation ou bien il est directement... il a déjà des acquis des connaissances où vraiment il peut... il peut se débrouiller » E18.

L'APC doit pouvoir rendre les élèves directement opérationnels sur le marché de l'emploi, puisque ceux-ci auront acquis les compétences nécessaires en lien avec ce dit marché.

1.2 Discussion

L'APC a été présentée dans les réformes comme la solution la mieux adaptée pour répondre aux insuffisances de l'enseignement traditionnel basé sur la pédagogie par objectifs. Elle

réfute notamment la fragmentation des objectifs qui nuirait à la clarté du sens des enseignements pour la promotion de ceux basés davantage sur la pratique que sur la théorie.

Or, dans la plupart des pays d'Afrique francophone comme en Haïti, l'offre éducative est généralement peu diversifiée, les filières technologiques et professionnelles sont très réduites, voire même totalement inexistantes. Dans le cas du Burkina Faso, certes, des établissements proposent des filières technologiques et professionnelles contrairement en Haïti où elles n'existent pas. Mais « l'absence d'une politique nationale clairement définie précisant les objectifs et les priorités »²⁸⁶ reste problématique.

De même, puisque ces pays ne se sont pas encore engagés dans la voie de l'industrialisation, il n'y a pas de création d'un volume d'emplois important. Voilà pourquoi l'objectif de réformer l'enseignement selon l'APC pour favoriser l'accès à l'emploi peut paraître curieux. Dans les pays étudiés, en effet, même étant diplômés voire même surdiplômés pour certains d'entre eux, les individus se heurtent à des difficultés lorsqu'il s'agit d'accéder au marché du travail. Cette crise de l'emploi n'est-elle donc pas encore plus flagrante chez des jeunes n'ayant qu'une faible qualification ? L'argument contraire avance que ces personnes qualifiées n'ont pas les compétences nécessaires pour répondre aux exigences du marché du travail actuel. Mais, à ce point, la question de savoir ce que la société va faire de ces personnes déjà qualifiées, n'a pas été posée. La situation est présentée comme si de nombreux postes vacants existaient dans les entreprises et au sein de l'administration publique qui n'attendraient que les jeunes issus de la réforme par les compétences.

Pourtant, selon l'annuaire statistique du marché de l'emploi du Burkina Faso de 2011, 45% des demandeurs d'emploi ont un niveau secondaire et 20% un diplôme supérieur²⁸⁷. Une forte demande d'emploi est relevée mais, hélas, il n'y pas assez d'offres. Les entreprises n'embauchent, en moyenne, que dix personnes par an titulaires, au minimum, de Bac+2 en CDI (contrat à durée indéterminée)²⁸⁸. De même, aussi paradoxal que cela puisse paraître, plus des trois quarts de la population active haïtienne sont des travailleurs à leur propre compte. C'est-à-dire que environ 95% des entreprises haïtiennes relèvent du secteur

²⁸⁶ Ministère du Travail et de l'Emploi. Rapport d'enquête sur les centres et établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle. Burkina Faso, 2005.

²⁸⁷ Annuaire statistique du marché de l'emploi, Document d'analyse, édition 2011 de l'ONEF.

²⁸⁸ Source lefaso.net : <http://lefaso.net/spip.php?article50014>

informel²⁸⁹. Dans ce pays, le problème de chômage se pose avec la même ampleur aussi bien chez les personnes du niveau supérieur et universitaire que chez la majorité des jeunes quittant ou finissant le cycle du secondaire²⁹⁰. Par conséquent, personne n'est véritablement épargné, les diplômés comme ceux qui ne le sont pas peuvent se retrouver au chômage et cela pendant plusieurs années. Le document précise par ailleurs qu'aucun mécanisme d'échanges n'existe pour faciliter le dialogue entre les établissements d'enseignement et le monde des affaires. Donc, nous relevons là une contradiction entre les bases sur lesquelles sont entreprises les réformes et les réalités du terrain. En fait, l'un des vrais problèmes du développement dans ces pays tient surtout à l'absence de politique claire. Au moment où ces réformes se mettent en place, les entreprises ne sont pas en nombre suffisant pour accueillir les jeunes déjà diplômés. D'où les taux de chômage élevés et les problèmes de sous-emploi. Il est important de rappeler que lorsqu'un réel besoin de main-d'œuvre se fait sentir dans une société, plus de la moitié de la population ne vit pas sous le seuil de l'extrême pauvreté. Et surtout, les entreprises vont chercher cette main-d'œuvre en mettant tout en œuvre pour l'obtenir. Par exemple, les entreprises assureraient la formation des nouveaux recrutés.

De ce fait, cette conception du besoin de main-d'œuvre peu qualifiée dont il est question *grosso modo* dans la réforme par l'APC, correspondrait davantage aux pays développés, dans lesquels l'accès aux formations de longue durée est facilité par l'abondance relative des institutions spécialisées. Dans ce cas, un manque de petites qualifications pourrait s'avérer pour les « petits boulots », mais les pays développés ont su proposer une diversité de formations (en rapport avec l'évolution des besoins, bien entendu) pour que tout le monde puisse y trouver son compte. C'est-à-dire qu'une diversité de possibilité d'emplois existe dans chacun des secteurs d'activité. C'est ce qui implique que les jeunes ont un choix de métiers et d'emplois largement supérieur par rapport aux pays en développement.

En d'autres termes, les réformes par l'APC dans les pays étudiés devraient avoir des objectifs qui correspondent mieux aux spécificités de leur contexte. Il serait regrettable de se baser sur des objectifs flous pour repenser l'enseignement/apprentissage et les finalités de l'école. Or,

²⁸⁹ Source Haïti référence : <http://haiti-reference.com/pages/plan/economie-et-finances/chiffres-faits/>

²⁹⁰ Groupe de travail sur l'éducation et la formation. Pour un Pacte national pour l'Éducation en Haïti, L'éducation par-dessus tout. Rapport au Président de la République, janvier 2011, p. XX, Port-au-Prince Groupe, p. 154.

la nécessité d'une éducation de qualité est inéluctable à l'heure actuelle. Mais, comme le dit la vieille maxime « Quand c'est flou, c'est qu'il y a un loup ».

Par ailleurs, dans l'un des documents sur l'orientation de l'APC en Haïti, nous pouvons lire que l'APC est conçu, entre autres, pour ne pas laisser au bord de la route ceux qui ne peuvent s'engager dans des études supérieures. Cet objectif en lui-même peut paraître clair et défendable. Mais ni les enseignants, ni les responsables de la réforme ne sont en mesure d'expliquer comment y parvenir. C'est peut-être ce qui explique qu'aucun enseignant haïtien interviewé n'ait évoqué la relation entre l'école et le marché du travail.

Enfin, l'aventure de l'APC est complexe. Surtout pour les pays dont il est question ici. Une réforme de l'éducation et du système d'enseignement/apprentissage ne peut être efficace si elle est réalisée de façon isolée. Dans un contexte où tout va mal, il est impossible que l'éducation soit le seul moteur qui fonctionne. Cette réforme par l'APC devrait engendrer la nécessité de nouvelles réformes par exemple dans les autres secteurs de la société. Dans ce cas précis, il s'agirait d'engendrer une vraie politique de développement où de vrais emplois seraient créés. Car, qui a dit « connaître son mal est déjà une demi-guérison » ?

B. La réussite des élèves et l'amélioration des résultats scolaires

La réussite des élèves et l'amélioration des résultats scolaires est un autre indicateur qui apparaît dans les propos des enseignants sur l'APC. Abordons d'abord la question de la réussite des apprenants. Parmi les enjeux de la réforme figure, naturellement, la réussite scolaire et donc celle des élèves. Cette réussite telle qu'elle est définie dans le cadre de la réforme par l'APC, signifie qu'il faudrait faire en sorte que chacun puisse trouver sa place à l'école par le moyen des approches différenciées dans l'enseignement/apprentissage. Cela signifie mieux valoriser, au sein de l'école, les différentes formes de talents et de réussite et garantir l'acquisition par tous, des compétences nécessaires pour son épanouissement personnel et pour pouvoir agir sur son milieu. C'est en quelque sorte ce que (E4) explique ci-dessous :

« Bien, pour moi euh... c'est pas une question de réussite pour les notes, mais c'est une question de réussite pour les élèves du nouveau secondaire en termes d'apprentissage. C'est ce qu'ils ont ou bien ce qu'elles ont comme bagage intellectuel à acquérir dans le nouveau secondaire » E4.

Pour l'enseignant, l'APC vise la réussite des élèves. Mais il parle plutôt de bagage intellectuel à acquérir (philosophie traditionnelle de l'école) et non des compétences. Pour (E11), quant à lui, l'APC est un système sans échec qui fait progresser les élèves petit à petit.

« ... Euh l'APC en fait euh... on dit que dans ce système c'est pas, il y a pas d'échecs. Il suffit d'aider les enfants, de les aider et de les apprendre à s'adapter, à mieux comprendre et à faire euh... développer en eux certaines compétences, en fait ça... les aider à prendre un échelon de temps à autre... » E11.

L'expression « il suffit de » utilisée par l'enseignant dans son discours pourrait donner une impression simpliste de l'enseignement par compétences.

Abordons à présent la question de l'amélioration des résultats scolaires qui va, évidemment, de pair avec la réussite des élèves. Comme l'explique (E27) par exemple, responsable de la réforme par l'APC au Burkina Faso, pour améliorer les résultats scolaires il faudrait revoir l'organisation du système des évaluations et permettre aux apprenants de mobiliser tous leurs acquis pour réussir.

« Donc, ce qui voudrait dire qu'un élément important, c'est de revoir l'organisation de nos évaluations, des examens nationaux au niveau des enseignements techniques et professionnels. Au lieu d'évaluer des contenus, faudra évaluer des situations. Des situations de travail ; des situations d'apprentissage, etc. voilà. Et des épreuves intégrées et que l'apprenant utilise tout ce qu'il a appris pour construire... Ça veut dire que c'est un enseignement individualisé bien suivi et on devrait avoir des résultats de qualité, voilà » E27.

Améliorer les résultats scolaires est une question préoccupante dans le cadre de la réforme. En effet, l'échec scolaire est le redoutable fléau qui ronge les systèmes scolaires depuis bien des temps. Les tentatives de réforme n'ont jamais été jugées assez efficaces. Comme l'a dit (E28), tous les moyens seraient bons pour sortir les systèmes de ce passage difficile.

« Depuis les années 1998 bon... c'est pas si facile. Donc, en fait, bon... c'est pour dire qu'au-delà de l'approche par compétences... qu'il soit compétences ou PPO ce qu'il faut c'est de trouver les voies et moyens pour que nos enfants puissent... en tout cas être aptes à assumer les responsabilités qui seront les leurs lorsqu'ils auront... lorsqu'ils ont à affronter la vie quoi... je crois que c'est ça le plus grand problème... bon, si l'APC répond tant mieux bon, maintenant euh... sa mise en œuvre est quand même complexe » E28.

1.3 Discussion

Bien que la recherche d'amélioration des résultats scolaires ne soit pas seulement une affaire des pays en développement, ces derniers peinent davantage à trouver des solutions adaptées.

La question est : comment combiner objectifs de performance et amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages si les ressources nécessaires ne sont pas mises à disposition pour renforcer à la fois les compétences des enseignants et celles des établissements scolaires ?

C. La prise en compte des besoins et le développement de l'autonomie

La prise en compte des besoins (ceux de l'apprenant, de son environnement et du monde) et le développement de l'autonomie sont également deux notions fondatrices de l'approche par l'APC. Nous avons développé la complexité de celle de l'autonomie dans ce présent chapitre au point 2. Il apparaît que les enseignants éprouvaient encore des difficultés quant à la gestion de l'autonomie dans leur classe.

Par conséquent, intéressons-nous plutôt, ici, à la notion de prise en compte des besoins qui créent la motivation humaine atteste-t-on. Et, plus grande est la motivation, plus importantes sont les chances de réussite. C'est dans cette logique que le domaine de l'enseignement/apprentissage et de la formation accorde une importance capitale à la notion de besoin. En effet, comme l'APC viserait la réussite de tous les élèves, cette notion se trouve au centre des préoccupations. Elle renvoie à la prise en compte, dans l'enseignement/apprentissage, de ce dont l'apprenant a besoin pour sa survie dans son environnement immédiat et futur. C'est une démarche qui doit permettre de stimuler à la fois la motivation et la réussite de l'élève.

Dans le corpus, le concept se réfère le plus souvent à la prise en compte des aspects pratiques dans l'enseignement/apprentissage et à l'obligation de conduire les élèves le plus possible vers un but pratique (E10).

« Oui euh... ouais... de mettre en pratique la théorie voilà ce qu'on fait... Euh comment je peux le dire ? Y'a... chaque... voilà tout ce qu'on fait ici, on essaie voilà de euh... de faire une relation ou bien d'établir une relation entre le milieu pratique, ce qu'on fait dans la vie avec ce chapitre (E10).

Ainsi, les enseignements doivent-ils tenir compte de tout ce dont les élèves ont besoin pour mieux évoluer et pouvoir faire face aux défis de la vie (E20) dans de meilleures conditions.

« L'APC... bon, c'est plutôt... c'est rompre avec l'habitude traditionnelle d'enseignement... et aborder des thèmes qui, effectivement, bon, répondent au besoin du milieu... donc qui cadre avec ce dont les élèves ont besoin pour, par exemple, mieux évoluer dans leur milieu, mieux comprendre le milieu... et peut-être mieux faire face aux défis... bon, de la vie » E20.

Les enseignants montrent une connaissance relativement correcte des différents principes théoriques de l'APC. Pourtant, quand il s'agit d'expliquer les stratégies utilisées pour atteindre tel ou tel but, les réponses sont moins concluantes. Par exemple, nous leur avons posé la question suivante : « Comment faites-vous, en termes de pratique, pour prendre en compte les besoins de vos apprenants ? » (E4, E10).

« En termes de pratique, eh bien je fais des tables rondes... je fais des tables rondes et on vient, euh... on a euh... par exemple on peut imaginer une entreprise fictive, maintenant on donne des devoirs, l'élève va sur le marché pour faire des enquêtes. Pour mettre sur pied une entreprise fictive, il y a des entrepreneurs, il y a des consommateurs » E4.

(E4) enseigne l'économie. Pour prendre en compte les besoins dans sa classe, il met en place des jeux de rôle sur la création d'une entreprise. Cette création fait sans doute partie des besoins des apprenants et de leur société. Personne ne trouvera factice que l'enseignant utilise cette stratégie pour différencier son enseignement et pour dynamiser sa classe. Puisque, de-là, pourraient naître des désirs et même des vocations, qui sait ? Mais cela suffit-il pour permettre aux apprenants d'acquérir les compétences nécessaires pour travailler dans le domaine de l'économie à l'issue de leur formation ? Ici, nous pouvons comprendre pourquoi l'enseignant limite sa stratégie à des jeux de rôle. C'est que, en réalité, en Haïti il n'y a pas encore dans le système scolaire de dispositif de formation en alternance, de stage en entreprise ou dans les institutions de l'Etat. Généralement, les élèves finissent leur scolarité sans jamais avoir mis les pieds dans ces lieux dans le cadre scolaire.

Dans l'extrait suivant, (E10) qui enseigne la chimie et les sciences naturelles, explique comment il travaille sur les besoins en termes de protection de la santé dans son cours.

« Et on a parlé, par exemple, si on a une voiture qui est garée euh... au dehors, en plein soleil, il va y avoir donc la concentration des rayons solaires. C'est ce qu'on appelle effet de serre et enfin, maintenant on sait voilà qu'il va y avoir la concentration des rayons solaires au niveau de la voiture donc on doit laisser passer quelques minutes avant de pénétrer, en parlant de la voiture, euh... on descend les vitres pour laisser passer les rayons sinon ça va donc avoir des répercussions négatives sur le corps en parlant de leucémie. Donc, on a appris tout ça donc aux élèves, euh... par exemple encore si on a un pantalon noir, une personne qui porte un pantalon noir et une autre personne porte un pantalon blanc, donc ces deux personnes là sont exposées voilà aux rayons solaires ; celle qui porte voilà le pantalon noir va supporter très mal. Donc on explique pourquoi parce que les rayons passent à travers... » E10.

L'enseignant part de faits pratiques et concrets pour expliquer à ses élèves les bons gestes pour se protéger des effets nocifs du soleil. Comme nous l'avions expliqué précédemment dans ce présent chapitre, les enseignants haïtiens n'ont pas intégré la dimension d'insertion sur le marché du travail à la fin de la scolarité. Ils s'intéressent davantage à l'enseignement des dimensions de la vie quotidienne qu'aux exigences du marché (E10).

« C'est ça. Et puis on apprend donc aux élèves quelque chose et ces choses-là doivent retenir leur attention pour transmettre voilà... aux autres. L'APC c'est quoi ? L'APC c'est une connaissance... voilà, qu'on a et on a les manières donc pour les véhiculer, pour traverser donc à une autre personne. Et puis eh... ces choses-là vont servir donc à la vie quotidienne, etc. » E10.

Aucun enseignant haïtien n'a utilisé le thème du marché du travail dans son discours. Nous serions tentés de dire qu'ils sont en contradiction avec cette dimension de la réforme puisqu'aucune trace verbale de résistance n'est relevée par rapport à cela.

1.4 Discussion

Enfin, prendre en compte des besoins dans l'enseignement/apprentissage ne pourrait signifier seulement porter à la connaissance des apprenants une série de procédés sur les pratiques quotidiennes. Il s'agirait surtout de donner à chacun d'eux l'occasion de satisfaire ses besoins de toutes sortes, de trouver des réponses à ses attentes, de stimuler toutes ses potentialités dans un environnement favorable à l'apprentissage, aux échanges, à l'épanouissement personnel et professionnel.

Pour cela, il est important de définir des situations d'apprentissage différenciées et personnalisées adéquates aux besoins de chaque élève, ainsi que les modalités de leur évaluation. C'est là la centration la plus importante concernant l'apprenant : ses acquis, ses rythmes, ses méthodes de travail, ses goûts, ses relations avec les autres ou encore son indépendance. Ces différents éléments impliquent, à la fois, une diversification des tâches et une différenciation quant aux itinéraires d'apprentissage.

D. La responsabilité, l'engagement et l'implication des apprenants dans les apprentissages

En se focalisant sur l'apprenant et ses besoins propres –un moyen de dynamiser sa motivation–, l'enseignant attend en retour que celui-ci assume sa responsabilité et son engagement dans le processus d'apprentissage. Favoriser la motivation des apprenants est au cœur des défis qui se posent aujourd'hui à l'enseignant dans une dynamique d'enseignement

par compétences. Nombre d'entre eux se sentent néanmoins souvent démunis face à ces questions. Dans le corpus, comme les enseignants ont montré une connaissance nette des principales caractéristiques de l'APC, le thème de la responsabilité et de l'engagement des apprenants dans l'apprentissage devrait également apparaître dans leurs propos. Cette responsabilité et cet engagement des apprenants doivent se manifester par leur implication dans les activités de la classe explique (E15) par exemple :

« L'APC, c'est une phase, c'est une autre façon d'enseigner. Une autre façon, maintenant les enfants ne sont plus des robots en salle de classe, tout ce qu'on dit doit être prouvé. Vous voyez ? L'enfant doit toucher, l'enfant doit manier c'est-à-dire que l'enfant doit participer à son cours » E15.

Pour l'enseignant, cette nouvelle façon d'enseigner nécessite la participation des élèves en cours. Mais, selon (E7), cela n'est qu'un idéal d'APC. Dans la réalité, les choses se passent tout autrement.

« Dans l'APC, l'élève a une responsabilité, l'élève a une responsabilité... Les élèves sont responsables. L'élève a sa responsabilité, ok ? Et le professeur est un guide. Mais en réalité c'est faux, c'est faux, c'est le prof qui fait tout, tout... l'élève ne fait rien » E7.

Cet enseignant met en opposition ce qui est dit de l'APC et ce qui se fait dans la réalité. Dans l'APC il est dit que l'élève devait avoir une responsabilité dans le processus d'apprentissage. La plupart des enseignants se rendent compte qu'ils continuent à tout apporter aux élèves qui n'ont pas appris cette responsabilité qui leur est brusquement imposée. Rendre l'élève responsable est quelque chose qui se travaille (E26).

« Ça demande à l'apprenant de s'engager, de s'investir, mais il faut que les apprenants soient euh... formés à ça. C'est un problème de mentalité, ils étaient habitués à ce qu'on vienne leur livrer le savoir, la connaissance, maintenant qu'il faut mettre l'apprenant au centre ça devient compliqué et on perd du temps, on n'avance pas, ça fait que les... c'est difficile et les gens abandonnent » E26.

(E26) n'est pas le seul enseignant du corpus à trouver que les apprenants manquent de prérequis concernant la pratique responsable de l'enseignement/apprentissage. D'après ces enseignants-là, l'apprentissage de la responsabilité devrait être introduite à la base, c'est-à-dire dès les petites classes. Mais devrait-on considérer le cas comme un cas désespéré pour autant ?

1.5 Discussion

Il existe, en réalité, diverses stratégies pédagogiques qui permettent de responsabiliser les apprenants, de les engager et de les impliquer dans les apprentissages. Selon nous, la réflexion de (E26) n'est pas anodine, dans la mesure où il serait préférable que les élèves acquièrent ces capacités dès leur plus jeune âge. Mais, ne serait-il pas tout aussi regrettable que des élèves finissent leur scolarité sans aucune culture de la responsabilité, sans aucune capacité à s'impliquer ou s'engager dans un programme de formation qui leur soit destiné. Il est vrai qu'il s'agit là d'une véritable révolution culturelle et éducative qui demanderait un temps d'adaptation aussi bien pour les enseignants que pour les élèves.

E. L'APC fait appel à la collaboration, au travail de groupe et à l'interaction

Nous arrivons, dès lors, aux derniers indicateurs émergents du thème : comment l'APC est-elle comprise ? L'apparition des notions de collaboration, du travail de groupe et d'interaction sont autant d'indicateurs qui témoignent de la connaissance des enseignants des principales caractéristiques de l'APC. Ces trois notions renvoient, globalement, à celle de la transversalité qui fait partie des concepts mis en avant dans l'APC.

En réalité, la transversalité des apprentissages s'inscrit dans une logique d'interdépendance. La maîtrise d'une compétence peut être ainsi fortement liée à celle d'autres compétences appartenant soit à un même domaine d'acquisition, soit à des domaines différents. Diverses compétences sont alors mobilisées pour rendre compte des liens entre les nombreuses dimensions des apprentissages. Avec l'APC les enseignants devraient pouvoir modifier progressivement leurs pratiques car l'organisation scolaire exige davantage d'interdisciplinarité et plus de transversalité. Le travail de groupe et en équipe est plus sollicité. Les enseignants par classe ou par niveau devraient pouvoir échanger sur les parcours de réussite ou sur l'analyse des difficultés afin de conduire les élèves vers la réussite.

En outre, les compétences transversales acquièrent de plus en plus d'importance. En ce sens qu'il faut savoir communiquer avec un nombre croissant de personnes, s'adapter aux nouvelles technologies et méthodes, résoudre des problèmes et prendre une part active à l'innovation.

Dans l'encadré ci-dessous nous nous permettons de reprendre une citation de Gabriella Di Francesco (1998), cité dans un document de la Commission européenne de l'Emploi produit

par YES-ME²⁹¹. Cet extrait résume le rôle stratégique des compétences transversales dans la vie privée et professionnelle.

Encadré 11. Rôle stratégique des compétences transversales dans la vie privée et professionnell

« Aujourd'hui la façon avec laquelle le sujet fait face à son expérience semble être considérée comme une qualité cruciale, à la fois pour sa carrière mais aussi pour son développement socio-psychologique. Des dizaines d'études internationales empiriques ont montré que, parmi les principales difficultés rencontrées par les jeunes au travail, il n'y a pas seulement celles dues à de faibles capacités d'un point de vue théorique (mauvais connaissance disciplinaire des outils de travail), mais aussi celles issues de l'incapacité à s'adapter à l'environnement de travail, à identifier les principales caractéristiques et à être émotionnellement investi en utilisant les acquis du parcours éducatif précédent ».

²⁹¹ Cité par le rapport de YES-ME sur la description des compétences transversales et personnelles nécessaires pour l'emploi, 2012. p. 5. Disponible [en ligne] sur : <http://ec.europa.eu/progress>. Consulté en mai 2017.

C'est donc cette faille que l'APC se propose de pallier en préconisant le développement des compétences transversales à l'école. Par exemple, l'apprentissage à l'utilisation des TIC à l'école peut donner lieu à des compétences transversales dans la mesure où celles-ci pourront être transférables dans divers environnements.

Les interviewés n'utilisent pas la notion de transversalité dans leurs dires mais en se référant au travail en collaboration entre enseignants (E22), ils rentrent d'emblée dans une démarche de transversalité.

« ... En collaboration avec l'ensemble [des professeurs], si moi j'ai besoin par exemple de telle matière pour commencer mon cours, que je puisse vous contacter pour dire si vous êtes le professeur de français, pour que vous commenciez telle notion avant que moi je vienne avec la construction mécanique. De la même façon je peux demander au professeur d'anglais donc de commencer tel aspect d'anglais technique avant que je ne puisse commencer » E22.

Ainsi, les interactions entre les individus ou les groupes peuvent conduire au développement de la transversalité dans les compétences que les apprenants vont acquérir. Dans la mesure où chaque individu ou groupe peut apporter son originalité, ses connaissances et ses savoir-faire propres et qui peuvent être appropriés par les autres (E23).

« Bon il arrivait qu'on les partage par groupe comme ils sont nombreux. Et avec les thèmes et puis un groupe pose des questions, l'autre groupe répond et vice versa. Et au moment où je veux les évaluer, je donne un sujet qui a été déjà traité d'une manière ou d'une autre par les différents groupes. Ce qui fait que chaque groupe doit s'intéresser [au travail de l'autre] » E23.

Ainsi, en travaillant en groupe, les apprenants développent-ils diverses compétences tout en s'inculquant entre eux des valeurs telles la capacité de travailler en équipe, de gérer d'éventuels conflits, d'écouter et de se faire écouter, l'entraide, etc. (E9).

« Des... parfois je, je mets les élèves par groupe de deux ou par groupe de trois afin qu'ils puissent travailler ensemble c'est-à-dire ceux qui savent beaucoup aident ceux qui savent peu. Mais pendant qu'ils travaillent ils doivent parler la langue... si c'est l'anglais ils doivent parler l'anglais, si c'est l'espagnol ils doivent parler l'espagnol » E9.

Les interviewés évoquent aussi des interactions entre les classes (E2), ce qui est également une démarche vers le développement de compétences transversales chez les apprenants.

« Bon, à la fin de l'année je vais réaliser un travail en statistiques... alors je vais demander aux élèves alors d'aller faire des enquêtes sur toutes les classes de l'école, demander aux filles leur âge et de faire la répartition... Alors je vais diviser... alors, je vais considérer les mêmes groupes de la classe alors je vais demander à chaque classe... alors à chaque groupe de prendre deux classes ensuite apporter les données brutes ensuite on va répartir les données, on va distribuer les données entre les élèves de la

classe ensuite on va faire une étude sur l'âge ou encore... alors on va utiliser les... et le mode la moyenne, etc. » E2.

Les élèves de (E2) feront appel à diverses compétences pour réaliser les enquêtes auprès de leurs camarades. Ils vont devoir mobiliser des capacités d'échange avec l'autre, utiliser les règles de bienséance, de savoir-vivre et adopter un comportement responsable.

1.6 Discussion

Le travail en groupe est une méthode privilégiée par les enseignants des deux pays pour faciliter l'échange entre les apprenants. Onze enseignants haïtiens sur quinze disent utiliser la stratégie du travail en groupe pour dynamiser le groupe-classe. Et neuf Burkinabè sur quatorze disent recourir à cette même pratique. Les autres enseignants n'ont pas évoqué la question. C'est peut-être parce qu'elle ne leur avait pas été posée directement.

1.7 Points de vue des enseignants sur l'APC

Les extraits de corpus renvoyant aux points de vue des enseignants sur l'APC font apparaître trois indicateurs que nous déclinons ci-dessous :

- A. Par rapport au rôle de l'apprenant
- B. Par rapport au nouveau rôle de l'enseignant
- C. Par rapport aux facteurs de concrétisation de la réforme

Après avoir mis au point cette série d'indicateurs, nous pouvons ainsi procéder à la synthèse des résultats.

F. Point de vue des enseignants par rapport au rôle de l'apprenant

Le nouveau rôle de l'apprenant constitue l'une des caractéristiques de l'APC (cf. premier chapitre). C'est lui qui occupe le centre des apprentissages et devient un acteur à part entière dans le processus de sa formation. Il est tenu de s'impliquer jusqu'à devenir le véritable responsable de ses apprentissages. Il est considéré comme capable de construire lui-même ses propres connaissances pour développer les compétences attendues de lui avec le soutien de l'enseignant qui, lui endosse l'habit de guide. Voilà comment l'APC décrit le nouveau rôle de l'apprenant. La plupart des enseignants interviewés semblent intérioriser cette nouvelle considération faite de l'apprenant. Ils y voient la possibilité d'une meilleure participation de ceux-ci durant les cours (E10) qui deviendront, de ce fait, plus performants (E5) puisqu'ils auront davantage la possibilité de développer leur capacité d'autonomie.

De façon générale, les enseignants semblent partager l'idée que cette nouvelle fonction attribuée à l'apprenant est meilleure que celle qu'il occupait traditionnellement (E10).

« ... Les connaissances sortaient de la bouche du prof mais ils [les élèves] n'avaient pas participé au cours. Et, à présent, donc, ils ont donné leur propre... comment je peux le dire ? Participation, c'est mieux à mon avis » E10.

Selon (E5), grâce à la possibilité qu'a l'apprenant de participer davantage au processus de son propre apprentissage, ses acquis en seront certainement consolidés.

« Euh... je vois aussi que l'enfant dans ce système ne va rien oublier parce que l'enfant a trouvé lui-même euh... dans l'APC c'est mieux et puis les enfants sont beaucoup plus ouvertes dans ce système » E5.

(E1) renforce les propos de (E5) en quantifiant l'investissement qui est demandé à l'apprenant selon cette nouvelle approche.

« Pour l'APC donc on demande au professeur de donner au maximum 20% ok ?... et c'est à l'élève de travailler pour les 80%, les 80% restants, donc le professeur est là pour euh... fait l'approche c'est-à-dire... exposer son cours, l'élève suit des explications et c'est à l'élève de... de travailler en grande partie » E1.

Mentionnons que dans les documents d'orientation de l'APC, l'accent est fortement mis sur le nouveau rôle que l'apprenant doit jouer dans un enseignement/apprentissage basé sur les compétences. Il semblerait que ce soient dans les formations des enseignants qu'il soit dit que l'apprenant devait pouvoir s'impliquer, participer, dans sa formation à hauteur de 80%.

Cette place laissée à l'élève participe au développement de son autonomie. Cette notion d'autonomie est considérée comme un facteur déterminant de l'apprentissage dans une démarche par compétences. Toutefois, nous constatons que les enseignants ont dit éprouver des difficultés quant à sa gestion dans la classe (E16, E5).

« Bon, les difficultés de l'APC ici est de... de deux ordres : d'abord c'est une approche nouvelle qui coupe un peu avec nos pratiques habituelles cela fait que... alors, les classes sont très dynamiques et du coup aussi très bavardes... et tu as du mal puisque vous leur donnez en fait une occasion de bavarder. On dit alors discutez entre vous pour pouvoir résoudre le problème et du coup souvent on a du mal à les amener à pouvoir travailler, voilà... de façon silencieuse. Voilà des fois y a un groupe qui déborde, qui élève la voix ça gêne l'autre groupe et ça peut jouer sur la qualité, voilà, de la résolution du problème à la fin de l'heure » E16.

Par exemple, (E16) aborde la question de l'autonomie en tant que liberté accordée aux élèves de travailler en groupe et de discuter entre eux. Mais l'enseignant s'aperçoit que le travail en groupe comme stratégie pédagogique qui permettrait de responsabiliser les élèves peut être difficile à gérer. (E5), quant à lui, déplore le fait que ses élèves ne veulent pas s'investir dans l'apprentissage ainsi que le suggère l'APC.

« Les enfants ne travaillent pas, ne veulent pas travailler, surtout on est au niveau privé, on est dans le privé. Parce que les enfants s'attendent à ce que le professeur leur apporte quelque chose mais les enfants ne veulent même pas chercher ou enfin travailler euh... pour trouver eux-mêmes euh... les choses » E5.

L'approche de (E7) pourrait servir à éclairer le problème posé par (E5) par rapport à la motivation des élèves. Selon cet enseignant, les apprenants ne sont pas encore assez armés pour réaliser ce projet d'apprentissage.

« Les élèves ne sont pas, ne sont pas, ils ne sont pas préparés, ils ne sont pas prêts à euh... étudier euh... dans l'APC » E7.

En Haïti, l'introduction de l'APC a commencé en classe de 3^e, selon certains enseignants comme (E5), les élèves ont déjà trop de lacunes pour entrer dans l'APC telle qu'on la conçoit. Une introduction à la base serait, à son avis, logiquement plus appropriée.

« Il faut aussi essayer d'étendre le nouveau secondaire un peu plus bas parce que quand l'enfant, c'est à... au niveau de la 3^e ou bien 1^{re} année nouveau secondaire que l'enfant prend connaissance de cette chose-là. Euh... l'enfant a tendance à ne pas travailler. Parce que l'enfant pense que c'est toujours de la même manière qu'on avait fait, le professeur vient, le professeur récite et donne » E5.

C'est ce que (E26) explique. D'après lui, ces nouvelles orientations exigent un changement de mentalité.

« C'est une méthode active c'est vrai, ça demande à l'apprenant de s'engager, de s'investir, mais il faut que les apprenants soient euh... formés à ça. C'est un problème de mentalité, ils étaient habitués à ce qu'on vienne leur livrer le savoir, la connaissance, maintenant qu'il faut mettre l'apprenant au centre ça devient compliqué et on perd du temps, on n'avance pas, ça fait que les... c'est difficile et les gens abandonnent. Moi, honnêtement, je n'ai pas encore appliqué ça » E26.

Mentionnons toutefois que le Burkina Faso et Haïti ne sont pas les seuls pays à commencer l'enseignement par l'APC au niveau du collège. La France, par exemple, a introduit l'apprentissage par les compétences au collège plusieurs années avant son introduction à l'école maternelle.

Enfin, le discours de (E26) confirme la difficulté des enseignants à amener les apprenants à assumer véritablement leur nouveau rôle.

1.8 Discussion

L'analyse thématique du discours des enseignants sur le rôle de l'apprenant dans l'APC montre que ces derniers ne sont pas réticents à cette nouvelle vision pédagogique. Ils trouvent que cette nouvelle considération de l'élève dans le processus de l'enseignement/apprentissage lui permettra un meilleur épanouissement et une meilleure réussite. Nous avons relevé quelques expressions du corpus qui témoignent de leur accord :

Les enfants sont beaucoup plus ouverts. E5 ; ça va les aider à prendre un échelon de temps à autre. E11 ; ces enfants-là sont beaucoup plus préparés. E12 ; les enfants apprennent mieux et vite. E15 ; les apprenants ne sont pas des tonneaux vides. E14 ; l'enfant, dans ce système, ne va rien oublier parce que l'enfant a trouvé lui-même. E5 ; c'est aux enfants de faire leurs propres recherches parce que ça nous aide... c'est vraiment formidable. E12 ; maintenant avec l'APC c'est une sorte d'échange bilatéral, le professeur parle, l'enfant parle. E15 ; ça permettra à l'apprenant de mieux réussir qu'avant. E24 ; L'heure d'APC intéresse beaucoup les enfants parce qu'ils apprennent facilement. E23.

Cependant, les propos des enseignants peuvent induire une certaine ambiguïté par rapport à leur position sur la question du nouveau rôle de l'apprenant. D'un côté ils partagent l'avis selon lequel l'apprentissage serait meilleur si l'apprenant occupait la place centrale. Une place qui lui permettant de s'investir en toute autonomie. Mais, par ailleurs, ils estiment que ce dernier n'a pas la capacité à occuper cette place privilégiée (E5, E7, E26), par exemple. La solution proposée au problème est de commencer l'enseignement par l'APC dès la base.

Nous concluons en soulignant que cette capacité à centrer l'enseignement/apprentissage sur l'élève nécessite du temps aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

G. Point de vue des enseignants par rapport à leur nouveau rôle

Comme nous venons de l'illustrer dans le point précédent, les enseignants sont plutôt favorables à ce que l'apprenant occupe une place centrale dans l'enseignement/apprentissage même s'ils restent réticents sur leur capacité à s'y impliquer pleinement. Ils acceptent, en outre, les concernant en propre, de changer de rôle pour devenir des « guides », « facilitateurs », « accompagnateurs », « animateurs », « observateurs » ainsi que nous pouvons le comprendre au fil de leurs discours. En fait, ces propos viennent pallier les critiques continuelles faites à l'encontre de l'enseignant de l'enseignement traditionnel. Ils ont été renforcés lors des formations de formateurs sur l'APC dans lesquelles ces derniers ont été

confrontés à de nouvelles réalités qui ont confirmé leur faiblesse. Ainsi, l'enseignant est-il représenté comme un agent passif, n'ayant pour travail que l'exposition de son cours. Curieusement, les interviewés ne prennent aucunement le contre-pied de ces critiques, ils les acceptent comme s'ils étaient les principaux responsables de cette défaillance (E16).

« Le traditionnel c'est plus facile pour les professeurs parce que on a besoin de rien, on vient en classe on expose voilà » E16.

Pour cause, ils adhèrent sans réserve aux nouvelles postures préconisées dans l'APC (E17).

« Le prof devient un animateur voilà donc il... il facilite... donc du travail des élèves. Donc ce n'est pas comme celui-là qui va venir dans l'enseignement traditionnel dispenser le savoir, dire que ça c'est comme ça, etc. » E17.

Cependant, le fait d'avoir appris qu'avec cette nouvelle approche ils ne deviennent que des facilitateurs de l'apprentissage, porterait les enseignants à croire que leur tâche et leur responsabilité diminuent au sein de la classe (E15, E20).

« J'ai pu remarquer que c'est pas les profs qui travaillent, c'est les élèves. On fait travailler les élèves, on se tait pour que les élèves puissent travailler. En fait, on va pas se taire de façon continuelle, on est là juste, justement pour guider les élèves » E15.

« Effectivement la tâche de l'enseignant s'en trouve beaucoup plus... plus relax je dirais plus relax dans son travail... » E20.

Par exemple, les descriptions (E3, E21) ne traduisent aucune complexité dans la tâche de l'enseignant.

« Avec l'APC on voit que le professeur... il se considère plus ou moins comme un observateur. Maintenant, il donne, il lance euh... un thème, parfois il lance euh... un thème aussi et puis il demande parfois aux enfants de discuter entre eux... Par exemple euh... avec le nouveau secondaire euh... le professeur euh... peut faire un exposé de euh... dix ou quinze minutes et, ensuite, ce sont les élèves qui travaillent... » E3.

« Le professeur devient un facilitateur tout simplement. On leur donne le support, les situations, problèmes... eux-mêmes ils viennent présenter » E21.

1.9 Discussion

L'analyse thématique du discours des enseignants par rapport à leur nouveau rôle dans l'enseignement/apprentissage montrent qu'ils estiment juste ce changement dans leur métier. Ils témoignent de leur accord en critiquant leur rôle précédent :

Le professeur était considéré comme un prêtre ou un pasteur. E5 ; Parfois le professeur pose des questions et puis après c'est lui qui répond encore. E13 ; on vient en classe, on expose voilà. E16 ; dispenser le savoir, dire c'est comme ça. E17 ; etc.

Dans ce cas de figure, ce sont les enseignants haïtiens qui sont principalement concernés. Les enseignants burkinabè ne se sont pas ouvertement prononcés sur la question.

Par ailleurs, on retrouve d'autres enseignants qui y voient leur avantage :

On est là juste, justement pour guider les élèves. E14 ; Effectivement l'enseignant est beaucoup plus relax dans le travail dans la mesure où il demande moins d'effort. E20 ; Ce sont les élèves qui travaillent. E3 ; Le professeur devient un facilitateur tout simplement. E21 ; Le professeur est comme un guide pour lui [l'élève], c'est ce qui est bien dans l'APC. E15.

Cependant, rappelons que si le rôle des enseignants change dans l'enseignement par les compétences, c'est surtout par rapport au type de dynamisme que ceux-ci apporteront à la classe et à l'enseignement, à la façon de créer des conditions attractives d'enseignement et à la variation des approches des situations scolaires. Il s'agit d'un changement de posture, non d'un allègement de leur tâche ou de leur responsabilité. Les termes utilisés dans les documents d'orientation pour qualifier l'enseignant ne devraient pas porter à confusion.

Les expériences montrent que dans toutes les activités où une grande liberté est laissée à l'élève et à la classe, le rôle de l'enseignant devient plus délicat. Il doit développer un type de rigueur adapté à cette situation, trouver un équilibre entre une aide aux élèves et une absence d'aide pour leur permettre de développer leurs idées puisque ces démarches peuvent faire appel à la transversalité et à la spontanéité.

Rappelons toutefois que la plupart des enseignants ayant participé à la construction de ce corpus (dans le cas du Burkina Faso particulièrement) n'avaient pas encore expérimenté l'APC véritablement dans leur classe. Peut-être que s'ils avaient davantage d'expériences dans les pratiques de l'APC, leur discours sur l'ampleur de leur rôle serait différent.

H. Point de vue des enseignants par rapport aux facteurs de mise en œuvre de la réforme

Les propos des enseignants font aussi apparaître leur sentiment à l'égard de la concrétisation de la réforme par l'APC. Aucun ne s'est véritablement montré optimiste quant à l'avenir de cette réforme. Ils estiment qu'un certain nombre de conditions devraient être réunies pour que cette réforme aboutisse réellement. D'après eux, la réforme serait une réussite si un suivi était

mis en place et si une inspection des pratiques de classe était effective pour éviter toute dérive (E5).

« C'est une bonne chose... c'est une bonne chose, mais y'a seulement les pratiques euh... les professeurs euh... comment on appelle ça ? Y'a l'inspection du ministère qui doit se faire beaucoup plus, plus souvent » E5.

En outre, il conviendrait de réfléchir aux divers problèmes parmi lesquels celui des effectifs pléthoriques dont il est question dans les contextes concernés (E17).

« C'est difficile, c'est l'une des difficultés chez nous parce que les grands groupes c'est difficile de travailler selon l'APC. C'est vraiment difficile donc ça c'est l'une des difficultés de cette approche » E17.

Il y a également le problème du temps imparti aux enseignants. Celui dont ils disposent ne leur permet guère de réaliser le travail demandé. À cela s'ajoute l'absence de prérequis chez les élèves du secondaire ainsi que l'insuffisance de formation des enseignants (E26).

« Ça demande beaucoup de temps, ça demande beaucoup de choses et nos élèves ne sont pas habitués à ça, ils n'ont pas le niveau intellectuel qu'il faut en philosophie pour ça. Sinon c'est pas que c'est impossible, mais c'est difficile tout simplement parce que, non seulement les profs ne sont pas bien formés en APC, et les élèves n'ont pas le niveau intellectuel qu'il faut pour l'application de l'APC » E26.

Dans les deux pays étudiés, l'introduction de l'APC n'a commencé qu'en classe de troisième. Selon certains enseignants, les élèves ont déjà trop de lacunes pour entrer dans l'APC telle qu'on le conçoit. Ils n'ont pas l'habitude d'apprendre comme on le recommande dans l'APC (E7).

« L'APC qu'est-ce que je comprends par l'APC ? Les conditions... les conditions de son application ne sont pas réunies... Les élèves ne sont pas, ne sont pas... ils ne sont pas préparés, ils ne sont pas prêts à euh... étudier euh... dans l'APC » E7.

A cela s'ajoute, surtout, le fait que ces pays-là ne possèdent pas de moyens économiques suffisants pour la conduite de la réforme (E19).

« En tout cas pour l'application il faut de l'investissement s'il y a pas de l'investissement c'est un peu difficile parce qu'il faut que... il y ait des ateliers en tout cas qui sont aux normes pour vraiment... » E19.

Toutefois, ils pensent quand même que l'APC est une bonne démarche pour l'enseignement (E3, E26), tout en reconnaissant qu'il faudrait du temps pour la concrétisation d'un tel projet. (E4).

« C'est une bonne approche pour nous mais maintenant c'est comme je le dis euh... la méthodologie a des exigences euh... voilà, des conditions euh... pour vraiment réussir, qui posent problème à notre pays voilà » E28.

« L'APC n'est pas mauvaise du tout mais il manque de matériel pour sa concrétisation » E3.

« Les élèves dans les écoles qui pratiquent le nouveau secondaire, euh... c'est une question nouvelle dans notre société, euh... bien, au niveau de l'enseignement en Haïti, c'est nouveau, ça va prendre du temps » E4.

En tout cas, il y a quand même un enseignant sur vingt-neuf qui a exprimé clairement sa réserve sur la réforme. Il s'agit de (E23). D'après cette enseignante du Burkina Faso, l'APC ne convient pas aux pays africains.

« Bon de mon point de vue je trouve que c'est une approche qui n'est pas bien pour les pays africains, de mon point de vue, de façon honnête » E23.

Ce point de vue s'explique par rapport à l'évaluation dans l'APC. L'enseignante estime que vouloir considérer un bon travail d'un élève au même degré qu'un autre d'un moins bon niveau n'encouragera pas les élèves africains à progresser. Nous la citons :

« On dit que l'élève qui a très bien travaillé il faut lui donner vingt sur vingt, l'élève qui a moyennement travaillé mérite aussi vingt sur vingt et l'élève qui ne comprend rien du tout ou qui ne produit pas du tout de bons résultats, bon on ne donne pas zéro, on l'encourage ».

Cette nouvelle considération lui semble inquiétante pour l'école africaine. Même si nous pensons que cette affirmation ne peut être qu'une mésinterprétation ou un malentendu survenu peut-être lors des formations de formateurs. Car, l'APC préconise, certes, de considérer la capacité de chaque élève mais ne propose, en aucun cas, de faire une même appréciation pour tous. Plus personne n'obtient une note de zéro, c'est une idéologie difficile à intégrer par certains enseignants, tout comme l'idée de la fin du redoublement. Un enseignant haïtien (E7) qui s'exaspère d'apprendre que tous les élèves ayant participé aux premiers examens officiels selon l'APC en Haïti avaient réussi.

« On me fait savoir que tous les élèves qui ont été aux examens ont réussi, c'est bizarre, c'est bizarre, c'est bizarre » E7.

Pour toute la catégorie d'enseignants qui pense comme (E7 et E23), ces types de considération décrédibilisent la réforme. Ces enseignants-là n'y croient pas. De ce fait, ils ne s'impliquent pas pleinement. Or, nous savons que pour la réussite d'une réforme éducative, l'implication des enseignants est primordiale. Dans le cadre de l'APC, ce sont les enseignants

qui ne s'impliquent pas pour des raisons diverses – le manque de moyen d'intervention, de concertation entre les décideurs et les établissements scolaires, pour ce ne citer cela –, qui abandonnent le processus de la réforme en premier (E21).

« Actuellement, c'est vraiment les concepteurs qui acceptent de l'expérimenter parce que les enseignants exigent l'accompagnement.

-Parce qu'ils trouvent que la question de l'APC demande un travail supplémentaire. Il faut trouver les documents adaptés aux élèves... Donc, ça demande un travail supplémentaire... et demande la motivation. Cette motivation n'existant pas, et bien, beaucoup sans l'avouer ne le font pas. Ils ne le font plus.

-C'est pourquoi j'ai dit, il faut qu'on situe le contexte, parce que c'est pas l'APC telle qu'on l'entend vraiment que nous faisons ici » E21.

1.10 Discussion

Enfin, l'analyse des propos des enseignants nous permet de comprendre qu'ils ne sont pas complètement certains de l'avenir de la réforme. Le discours s'est construit sur une logique de « oui » « mais ». C'est-à-dire que d'un côté ils affirment que l'idée de la réforme par l'APC est bien et, de l'autre, ils constatent que les conditions socioéconomiques des pays ne permettent pas sa mise en œuvre. Ce que nous pouvons retenir de l'analyse du discours des enseignants par rapport aux facteurs de mise en œuvre de la réforme, peut être résumé par la citation de (E28) :

« C'est une bonne approche pour nous mais maintenant c'est comme je le dis euh... la méthodologie a des exigences euh... voilà des conditions euh... pour vraiment réussir qui posent problème à notre pays voilà » E28.

2 Synthèse du chapitre 7

Il s'agissait dans ce chapitre d'analyser les dires des enseignants concernant l'APC. Pour cette catégorie établie pour l'analyse des données, nous avons prédéfini deux principaux thèmes qui ont été analysés en deux points :

- 1- Comment l'APC est-elle comprise ?
- 2- Les points de vue des enseignants sur l'APC

Dans le premier point, nous avons analysé le discours des enseignants portant sur leurs connaissances des principales caractéristiques de l'APC. Ainsi, l'utilisation des termes ancrés dans la logique de l'APC témoigne-t-elle d'une certaine connaissance du sujet en question. À la fin, nous avons conclu que les enseignants avaient évoqué les différentes caractéristiques

de l'APC et que ce qui leur manquait n'était pas de la connaissance théorique sur l'APC mais plutôt des savoir-faire pour conduire les élèves à développer de véritables compétences. Aussi, l'analyse du discours des enseignants nous a-t-elle permis de confirmer un flou concernant les objectifs de la réforme. En effet, celle-ci souhaite établir une adéquation entre les acquis de l'école et les besoins du marché du travail. Les élèves devraient être opérationnels sur le marché du travail immédiatement à la fin de leur scolarisation. Mais, il se trouve que, dans les pays étudiés, la plupart des personnes qualifiées²⁹², sur le peu qui existe, se trouvent sans emploi sous prétexte que l'école ne les avait pas suffisamment formées pour trouver un poste sur le marché. Nous avons montré que cet objectif de l'emploi était très important pour le développement des pays en question, mais qu'une réforme de l'éducation ne pouvait suffire à sortir les pays de la pauvreté, si aucune politique ne se met en place dans les autres secteurs d'activité des pays.

L'analyse du second thème a fait ressortir les points de vue des enseignants sur l'APC. Il apparaît que la plupart d'entre eux ont un point de vue simpliste sur les enjeux du nouveau rôle qui leur est assigné dans l'APC ainsi que sur celui des apprenants. L'analyse thématique du discours montre que les enseignants adhèrent à cette nouvelle vision pédagogique. Ils estiment par exemple que cette nouvelle considération de l'élève dans le processus de l'enseignement/apprentissage lui permettra un meilleur épanouissement et une meilleure réussite scolaire. Toutefois, nous avons répertorié quatre enseignants sur vingt-neuf qui ont fait une réflexion sur les exigences engendrées par la nouvelle place des apprenants. Enfin, l'enthousiasme constaté dans le discours des enseignants concernant leur nouveau rôle et celui des apprenants dans l'enseignement par l'APC, peut être compris par le fait qu'ils n'ont pas encore assez de temps d'expérimentation dans le domaine.

Cependant, quant à leurs dires sur les facteurs de faisabilité de la réforme par l'APC, aucun ne s'est véritablement montré optimiste. Leurs points de vue ne sont pas complètement tranchés sur la question. L'analyse a montré que la majorité des enseignants pensaient que la réforme était nécessaire et que l'APC était la bienvenue. Ils ont pourtant mentionné différents freins liés aux contextes de son implantation. Pour eux, les conditions socioéconomiques des pays

²⁹² Personne qualifiée dans ce contexte, renvoie à quelqu'un qui a fini son parcours scolaire, universitaire ou ayant des formations professionnelles. Ces personnes sont considérées comme ayant des connaissances et des compétences mobilisables pour exercer une activité productive.

rendent la réforme peu compatible. Nous avons retrouvé le même cas de figure dans les deux pays étudiés.

Chapitre 8

Analyse des pratiques de classe d'APC

Introduction

Les pratiques pédagogiques et didactiques sont loin d'être statiques. Elles évoluent à travers le temps de façon continue afin de répondre aux diverses pressions et exigences de l'éducation, donc des sociétés. De ce fait, les différentes réformes éducatives tentent justement d'amener à fournir les bases essentielles de ces pratiques.

Parallèlement aux conceptions, les pratiques pédagogiques et didactiques ont, elles aussi, évolué, non seulement dans le sens d'une facilitation de l'apprentissage, mais aussi dans le but de rendre celui-ci plus attrayant et davantage efficace. C'est, en effet, ce principe que les nouvelles réformes éducatives par l'APC ambitionnent d'établir sur les pratiques pédagogiques et didactiques actuelles.

Pourtant, les effets de ces changements peuvent être différents d'un pays à l'autre. Par exemple, dans les pays en développement, quoique les réformes éducatives s'inscrivent elles-aussi dans les sillages des compétences, les moyens permettant d'apporter de réels changements dans les pratiques restent incertains.

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à l'analyse des pratiques de classe dans le cadre de la réforme par l'APC. Comme nous l'avions expliqué dans le chapitre 3, cette analyse ne concerne que le contexte haïtien.

En effet, quand nous avons mené nos enquêtes au Burkina Faso, aucun enseignant ne pratiquait encore l'enseignement par compétences. Comme nous avons rendu visite aux classes en début d'année scolaire, au mois de septembre, certains nous ont expliqué qu'ils n'avaient pas encore repris les pratiques de l'APC et qu'ils allaient peut-être le faire un peu plus tard dans l'année. Mais, ils étaient surtout hésitants, ne sachant pas si la réforme par l'APC allait continuer. Ce qui montre bien une incertitude institutionnelle ou une incapacité à assumer la mise en œuvre de la réforme. Par exemple, (E20) dit avoir donné son dernier cours dans le cadre de l'APC en 2010. On était en 2012 lors de la réalisation des entretiens.

« Bon... je n'ai pas d'information en tant que telle... la dernière... enfin la dernière fois que j'ai donné le cours c'est en 2010... bon cette année j'ai une 4^e je crois en tout cas que je vais reconduire le cours... sinon pour le moment on m'a rien dit de particulier, de spécial mais vraiment je me dis quand même comme j'ai une 4^e, je peux quand même essayer de faire le cours en 4^e... » E20.

Cela faisait déjà deux ans que l'enseignant n'appliquait plus l'APC. (E20) fait partie de ces enseignants concernés par les thèmes émergents, que nous avons expliqués dans le chapitre précédent et qui enseignent dans les écoles de filières générales. Il s'agit de l'Institut Mixte de Gounghin, du Lycée BAMBATA et du Lycée VENEGRE. De ce fait, nous n'avons eu aucune possibilité d'observer des classes dans ces écoles-là. Rappelons (cf. chapitre 7) que divers cas d'abandon ont eu lieu par manque de suivi et de mesures significatives du côté des décideurs et des autorités de l'éducation. Quant aux deux autres écoles concernées par l'étude, puisqu'il s'agit des lycées techniques et professionnels – Lycée Professionnel DR Bruno Bushweiser (Centre Autro) et Lycée Technique de Ouagadougou (LTO) –, nous avons donc espéré avoir la possibilité de participer à des activités de classe. Mais, il se trouve que même dans ces écoles où l'APC était censée être en application, elle ne l'était pas à proprement parler. Or, même les enseignants des lycées de filières générales que nous avons rencontrés en premier, nous avaient conseillé de nous rendre dans ces écoles techniques et professionnelles pour observer des pratiques de classe (E21). Parce qu'ils croyaient, eux aussi, que l'APC était en application dans ces écoles-là.

« Dans l'enseignement général, l'approche cause problème. Dans l'enseignement technique, je suis surpris parce que là-bas ils font l'approche... actuellement c'est appliqué dans l'enseignement technique. Si vous partez au lycée technique en principe, ou centre AUSTRO, vous allez trouver donc qu'ils font l'APC » E21.

Pourtant, quand nous nous sommes rendue dans ces écoles, les enseignants nous ont indiqué qu'ils attendaient l'autorisation de l'Etat pour commencer l'application (E19).

« Voilà, nous, on attend le feu vert seulement si les conditions sont réunis puisque nous aussi ça nous arrange puisque ça facilite notre travail » E19.

Enfin, quand nous avons poussé nos investigations du côté des responsables, nous avons compris que l'APC n'était pas réellement en application dans le pays (E27).

« Donc, aujourd'hui, si vous rencontrez un professeur d'enseignement technique, il va dire je suis au courant, même si pour le moment il n'a pas son référentiel élaboré selon l'APC. Parce que c'est pas tous les contenus, toutes les spécialités qui sont concernés aujourd'hui. Puisque c'est un processus » E27.

À côté de l'expérimentation avec les thèmes émergents, les pays étaient encore en phase d'élaboration des référentiels, des formations des enseignants, de recherche de partenariats, etc. Nous n'aurions donc pas pu observer de classe au Burkina Faso comme nous le souhaitions, car le processus d'application dans les classes n'était pas encore en marche (E29).

« Bon je vais dire simplement, dans l'enseignement technique y'a pas de problème, je crois que nous l'avons adopté et on va travailler justement à ce que tous les programmes s'inscrivent dedans » E29.

Comment s'explique cette relative lenteur dans la mise en place de la réforme par APC dans le contexte burkinabè ? Cette question a été soulevée lors des entretiens avec les responsables burkinabè :

I : « D'après mes premières analyses sur la situation d'Haïti, la mise en place de la réforme par APC connaît diverses difficultés (formation d'enseignants insuffisante, problème d'évaluation, (comment nous venons d'en parler), de budget, de matériels didactiques et pédagogiques, etc.). De même au Burkina Faso, quoiqu'on parle de l'APC depuis près d'une dizaine d'années (comme vous venez de le dire), la mise en place n'est toujours pas réelle dans les pratiques de classe. Moi, j'ai visité des lycées, le centre AUSTRO, LTO, les enseignants ont fait la formation mais ils ne l'ont pas encore mise en application. Alors je voudrais vous demander quelles sont, d'après vous, les difficultés auxquelles fait face l'introduction réelle de cette approche dans le pays ? (blocage pourquoi, par où faudrait-il commencer...) ».

Toutes les réponses de responsables abondent dans le même sens. La lenteur s'explique à la fois par un manque au niveau des infrastructures et des matériels didactiques et pédagogiques nécessaires aux pratiques de l'APC (E27), qui est lui-même lié à un déficit financier dans la mise en place de la réforme (E28), conduisant ainsi à une hésitation dans la prise de décisions claires par les autorités concernés (E29).

« Un document de référence donc euh... de l'introduction de l'APC au niveau du Burkina a été élaboré mais il a été adopté par les techniciens mais il devait être adopté par les instances euh... en tout cas politiques ça ne l'est pas toujours ce qui fait que ça piétine » E29.

« La difficulté la plus importante c'est le manque de poste de travail. Parce que pour mieux appliquer l'APC, y'a d'abord la difficulté de l'insuffisance de postes travail, la pléthore des effectifs parce que quand vous avez cinquante élèves et quand vous avez trois, quatre sur un poste, c'est difficile » E27.

« Mais, au niveau ministériel, nous pensons qu'on ne peut pas, on ne peut pas suivre cette voie parce que nos ressources ne vont pas suivre. Donc ce qu'on essaie de faire, y'a des programmes qu'on adapte avec... bon, mais ils ne peuvent pas peut-être... transformer du coup, c'est un long processus et on l'intègre au fur et à mesure » E28.

Dans ce cadre, le corpus qui sera analysé concerne seulement cinq enseignants de deux écoles différentes situées dans la capitale d'Haïti. Il s'agit d'une école publique (Lycée du Cent cinquantaire - Lycée de jeunes filles) et d'une école privée (Collège le Normalien). L'objectif était d'observer deux matières : une nouvelle et une ancienne. Les nouvelles

matières introduites dans l'enseignement avec l'arrivée de l'APC sont : l'économie, l'informatique, l'éducation physique et sportive et les arts. Nous avons choisi l'histoire de l'art qui est une branche des arts. L'autre choix est le français, étudié à travers les littératures haïtienne et française. Notre recherche concerne les quatre classes destinées à l'expérimentation de l'APC. Ces quatre classes, créées spécifiquement pour les besoins de l'expérimentation, se nomment respectivement secondaire 1, 2, 3 et 4, ce qui correspond, traditionnellement, aux classes de 3^e, seconde, première et terminale. Ce sont des classes spéciales évoluant au sein des établissements scolaires (de filières générales puisqu'il n'y en a pas d'autre), participant à l'expérimentation de la réforme.

Nous avons observé deux fois de suite une même discipline assurée par un même professeur. Au final, nous avons obtenue six observations d'enseignants de français, puisqu'un même enseignant intervenait dans deux classes du secondaire réformé. N'était-ce ce cumul on n'aurait eu huit témoignages. Quant aux observations en classe d'histoire de l'art, nous en avons relevé quatre, étant donné qu'il n'y a eu que deux enseignants concernés pour les écoles qui nous intéressaient. Donc, ils ont été observés deux fois chacun. Ces observations ont été réalisées durant la même période que les entretiens que nous venons d'analyser dans les chapitres précédents.

Ces observations devraient nous permettre de répondre aux questions suivantes : quels sont les nouveaux cadres infrastructurels, pédagogiques et quels sont les ancrages théoriques dominants dans les classes d'APC ? Comment l'enseignant joue-t-il son nouveau rôle de guide ? Comment les apprenants s'impliquent-ils dans les activités ?

Pour analyser ces observations, nous avons établi une grille qui prend en compte non pas tous les événements se déroulant dans la classe, mais seulement une sélection de catégories et de thèmes en lien avec la problématique de notre recherche. Il s'agit des observations semi-organisées qui devraient nous amener au questionnement et à la recherche d'indices pour vérifier les apports de la réforme par l'APC dans les pratiques de classe de ce pays (Haïti). Les observations enregistrées sont accompagnées de prises de notes qui complètent les éléments d'information recueillis.

La grille suivante devrait nous permettre de répondre aux diverses questions que nous avons avancées.

Encadré 12. Grille d'analyse

<p>Catégorie 1 : Quelles sont les nouveautés dans l'environnement scolaire (infrastructuel et pédagogique : type de classe, matériel scolaire, etc.) ?</p> <p>Et quels sont les ancrages théoriques dominants dans les classes d'APC ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le cadre, l'environnement de classe - Nombre d'élèves - Type de matériel (nouveauté, diversité...) - Climat de classe - Répertoire didactique de l'enseignant (les courants méthodologiques et didactiques sous-jacents à son discours)
<p>Catégorie 2. Comment l'enseignant joue-t-il son nouveau rôle de guide ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa position dans la classe (proximité avec les élèves, possibilité de circulation dans la classe ou position frontale, magistrale) - Type d'aide apportée à la classe (individuelle, collective) - Place accordée aux interactions/type d'interactions : entre apprenants, entre enseignant et apprenants - Type de sollicitation des apprenants-échanges - Temps d'activité des apprenants - Mise en commun - Attitude réflexive
<p>Catégorie 3. Comment les apprenants s'impliquent-ils dans les activités ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation aux activités proposées (lecture, services rendus à l'enseignant ou à la classe) - Prise de parole - Travail rendu - Sollicitation d'aide de l'enseignant par les apprenants (questions...) - Formes d'adresse à l'enseignant et langues utilisées

1 Présentation des séances d'observation de classe

Nous avons donné un titre à chaque observation. Ce titre correspond au sujet principal de la séance. L'enseignant est identifié par la première lettre de son nom.

Ainsi, pour identifier les citations qui vont être utilisées pour illustrer l'analyse, coderons-nous les appellations initiales des observations comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Tableau 17. Codification du corpus d'observations de classe

Appellation initiale	Appellation codée
- Observation 1. Monsieur P.	- ObP1
- Observation 2. Monsieur P.	- ObP2
- Observation 3. Madame Ch.	- ObCh1
- Observation 4. Madame Ch.	- ObCh2
- Observation 5. Monsieur B.	- ObB1
- Observation 6. Monsieur B.	- ObB2
- Observation 7. Monsieur D.	- ObD1
- Observation 8. Monsieur D.	- ObD2
- Observation 9. Monsieur J.	- ObJ1
- Observation 10. Monsieur J.	- ObJ2

2 Durée des séances

Les séances durent moins d'une heure. Entre trente-trois minutes et trente secondes et cinquante-deux minutes et vingt-trois secondes.

Observation 1. Monsieur P.

Notes sur Monsieur P.

Formation : Normalien supérieur-lettres modernes

Expérience : quatre ans dans l'APC, une quarantaine d'années dans le système traditionnel.

1. « Boileau et *l'Art poétique* : proposition subordonnée »

Il s'agit d'un cours de littérature française dispensé par un enseignant expérimenté en classe de seconde. Dans cette séance, l'enseignant fait un rappel de grammaire en prélude aux classiques de la littérature française. Il explique pour les élèves qui sont appelés à dissenter, les notions telles que la proposition subordonnée, la proposition principale, la complétive « que », la conjonction de subordination, la locution conjonctive, etc. Le cours est basé sur la construction de phrases et la manière d'articuler les idées afin qu'elles soient claires et fluides. Monsieur P. explique le choix de cette séance de grammaire dans l'extrait suivant :

ObP1- Extrait 0

E : Le problème qui se pose souvent c'est qu'on peut avoir des idées mais on n'arrive pas à les rendre, on n'arrive pas à construire des phrases pour exprimer ses idées, c'est la raison pour laquelle je tiens à vous rappeler... parce qu'en réalité vous avez déjà étudié la grammaire.

Observation 2. Monsieur P.

2. « La complétive introduite par 'que' »

Il s'agit d'une deuxième séance complémentaire sur les propositions subordonnées. Après avoir expliqué les règles, donné des notes sur les propositions subordonnées dans la séance précédente, Monsieur P. introduit l'étude de la complétive introduite par 'que'. Son objectif restant le même : amener les élèves à construire des phrases dans lesquelles ils pourront aisément réutiliser ces notions de grammaire. Il projette toutefois de passer à l'analyse de textes dans les prochaines séances.

ObP2- Extrait 0'

E : Je veux que tu viennes, d'accord, parce que justement vous retenez et ça devient automatique pas vrai ? C'est la raison pour laquelle je vais vous demander de construire ces types phrases, en temps opportun vous retiendrez mieux la notion même [...] alors, après, nous pourrons passer au texte d'accord ?

Observation 3. Madame Ch.

Notes sur Madame Ch.

Formation : Normalienne supérieure-lettres modernes

Expérience : quatre ans dans l'APC, une trentaine d'années dans le système traditionnel.

1. « *Les regrets* »

Il s'agit d'un cours de littérature française sur le 16^e siècle en classe de troisième dispensé par une enseignante chevronnée. Madame Ch. commence la séance en demandant aux apprenants de rappeler le thème du cours. Ceux-ci ont indiqué que le thème était « lire ». Cela peut signifier qu'il y avait eu au moins une séance sur le même thème ou que l'enseignante l'avait annoncé à la séance précédente. Elle poursuit par un rappel des fondements de la Renaissance, les auteurs et les principales œuvres retenues pour l'étude. Ensuite, elle fait découvrir la biographie de Joachim du Bellay à ses apprenants dans un manuel que la plupart d'entre eux ont sous les yeux. Puis, elle propose de lire à haute voix un texte de Joachim du Bellay intitulé : *Les regrets*. La lecture est faite d'abord par l'une des apprenantes, puis par toute la classe. Le cours se termine par des tâches pour la prochaine fois et des informations en prélude à la prochaine séance.

Observation 4. Madame Ch.

2. « Implicite et explicite »

Madame Ch. commence la séance en écrivant au tableau : « Les actes du langage : implicite et explicite ». Ensuite, elle fait lire un texte tiré d'un manuel destiné à la réforme par l'APC qui parle de plan social pour des employés haïtiens. Après la lecture, elle propose une première activité aux apprenantes autour du texte lu. Il s'agit de remplacer des expressions implicites qui se trouvent dans le texte par d'autres, explicites cette fois. L'activité a été réalisée en interaction continue entre Madame Ch. et les apprenantes. Puis, certaines de celles-ci se sont proposées de lire de petits textes qu'elles avaient eus à produire chez elles. Il fallait travailler sur les actes du langage implicite ou explicite. Après la lecture de trois productions, l'enseignante les a invitées à réagir. Pour finir, voyant qu'aucune élève n'avait écrit de texte explicite, elle a demandé à toute la classe d'en composer un sur un sujet de leur choix. La séance s'est terminée avec la lecture des notions à retenir.

Observation 5. Monsieur B.

Notes sur Monsieur B.

Formation : Normalien supérieur-histoire

Expérience : quatre ans dans l'APC, une vingtaine d'années dans le système traditionnel.

1. « L'amour de Massillon Coicou »

Il s'agit d'un cours de littérature haïtienne en classe de seconde. Monsieur B. est un enseignant chevronné. Il a douze ans d'expérience dans l'enseignement. Il commence la séance en demandant aux apprenants de rappeler le thème qu'ils avaient travaillé la dernière fois. Il poursuit son cours en écrivant au tableau. Il lance des questions sur l'œuvre de Massillon Coicou auxquelles il répond en chœur avec les élèves. Ensuite, il interroge quelques apprenants individuellement sur la différence entre l'amour chez Coicou et l'amour chez Oswald Durand. Après plusieurs tentatives de réponse, c'est finalement l'enseignant qui répond aux questions. C'est à ce moment-là qu'il annonce l'objectif de la séance qui est l'étude d'« impression » de Massillon Coicou. Il écrit une note au tableau que les apprenants recopient dans leur cahier. Le cours se termine sur l'explication des notes inscrites au tableau.

Observation 6. Monsieur B.

2. « Les lettres persanes »

La deuxième séance de monsieur B. que nous avons observée est un cours de littérature française en classe de première. Elle commence avec un rappel des principes-clés qui permettent d'analyser un texte efficacement. Ensuite, monsieur B. demande à ses apprenants de sortir leur manuel et de lire un extrait tiré de « Les lettres persanes » de Montesquieu. Après une lecture collective à voix haute, l'enseignant demande aux élèves de lire silencieusement. Pour finir la séance, l'enseignant interroge quelques apprenants sur le contenu du texte. Puis, il commente et conclut l'extrait.

Observation 7. Monsieur D.

Notes sur Monsieur D.

Formation : Normalien supérieur-lettres modernes

Expérience : quatre ans dans l'APC, six ans dans le système traditionnel.

1. « L'art égyptien »

« Nou fè rechèch yo ? » (Avez-vous fait les recherches ?) C'est ainsi que Monsieur D. commence sa séance d'histoire de l'art dans sa classe de troisième. Il a demandé aux apprenants si elles avaient fait les recherches demandées la dernière fois. Après la réponse négative de la classe, Monsieur D. rappelle l'importance de faire ce qui est demandé. Il écrit au tableau une note sur la peinture égyptienne. Les apprenants la recopient dans leur cahier. Une dizaine de minutes avant la fin du cours, Monsieur D. explique la note avec la participation des élèves qui interagissent avec les questions posées.

Observation 8. Monsieur D.

2. « L'impressionnisme »

La deuxième séance observée de Monsieur D. est basée sur l'étude de l'impressionnisme en classe de seconde. Comme dans la séance précédente, l'enseignant écrit une note au tableau que les apprenantes recopient dans leur cahier. Une dizaine de minutes avant la fin du cours, il explique la note. Il n'est écouté que par les élèves les plus proches du tableau. Certaines recopient la note, d'autres discutent entre elles.

Observation 9. Monsieur J.

Notes sur Monsieur J.

Formation : Institut d'études et de recherches africaines-Histoire de l'art

Expérience : quatre ans dans l'APC

1. « L'art nouveau »

Dans cette séance d'histoire de l'art dans une classe de seconde, Monsieur J. commence le cours en demandant à un apprenant de faire un résumé de la dernière séance. Après quoi Monsieur J. a demandé à la classe si elle était d'accord avec ce qui venait d'être dit. Les réponses inaudibles et disparates de la classe ne l'ont pas encouragé dans sa lancée. Il poursuit son cours en expliquant les caractéristiques de l'art nouveau en consultant une note qu'il tenait. Pendant l'explication, il demande aux apprenants de ne pas prendre de note. Après une brève discussion avec les élèves, Monsieur J. dicte les notes aux apprenants tout en expliquant certaines notions. La séance se termine sur les consignes données concernant le travail à faire pour la fois prochaine.

Observation 10. Monsieur J.

2. « Les basiliques »

Il s'agit d'une séance sur l'art romain en classe de première. A son arrivée dans la salle, Monsieur J. demande à des volontaires de faire un résumé du dernier cours. Après la présentation de celui-ci par un garçon, l'enseignant a demandé l'intervention d'une fille. Ensuite, tout en expliquant, il dessine au tableau des schémas de certaines parties de basiliques que les élèves recopient dans leur cahier. Pour finir, il dicte une note de synthèse et annonce les recherches à faire pour approfondir les notions vues durant la séance.

Ces résumés de séance donnent d'emblée une vision de ces cours dispensés dans le contexte spécifique de l'APC. Ils montrent de prime abord qu'il peut s'agir de cours tout à fait classiques. Ils servent surtout à caractériser le cadre précis des analyses qui vont suivre.

3 Catégorie 1 : Quels sont les nouveautés dans l'environnement scolaire (infrastructuel et pédagogique : aménagement de l'espace, matériel scolaire, etc.) ? Et quels sont les ancrages théoriques dominants dans le discours et dans les pratiques des enseignants dans les classes d'APC ?

Les réformes par l'APC reposent sur une série de principes didactiques et pédagogiques qui organisent l'enseignement/apprentissage. Perrenoud (2000) définit cinq principes fédérateurs pour enseigner selon l'APC : «

- 1) Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage.
- 2) Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.
- 3) Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles.
- 4) Maîtriser les effets de relations intersubjectives et de distance culturelle sur la communication didactique.
- 5) Individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuel »²⁹³.

La mise en œuvre de tous ces nouveaux principes qui placent l'apprenant au centre de l'action éducative implique aussi un cadre d'apprentissage approprié, c'est-à-dire la mise en place d'infrastructures adaptées, comme des salles de cours favorables à l'action éducative, la diminution du nombre d'apprenants par classe pour faciliter les interactions, le travail en groupe et la mise en place d'activités variées et différenciées. Autrement dit, les nouvelles pratiques qu'implique l'APC nécessitent la création d'un environnement scolaire favorisant le plus possible les conditions d'enseignement/apprentissage. C'est ainsi que nous pouvons le lire quand nous explorons les documents d'orientation locaux, interrégionaux ou internationaux sur les réformes adoptant l'APC.

Ainsi, nous allons procéder d'abord à l'analyse des environnements de classe et des situations d'enseignement/apprentissage ainsi que des ancrages théoriques dominants dans le discours des enseignants dans les classes observées. Par ancrage théorique dominant, on entend les principales influences théoriques et conceptuelles dans lesquelles s'inscrivent aussi bien le

²⁹³ Perrenoud. Ph., « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000. [En ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html

discours des enseignants que leurs pratiques de classe. C'est ce que Cicurel (2002) ; Cadet & Causa (2005) ; Cadet, (2006) appellent le répertoire didactique de l'enseignant (Cf. pt. 1.6).

a. Le cadre, l'environnement de classe

Les classes destinées à l'expérimentation de la réforme par l'APC sont tout à fait identiques à celles qui existent dans l'enseignement traditionnel. Dans le cas du Lycée du Cent cinquantaire (LCC), elles sont détachées des autres classes. Les quatre sont alignées sur la gauche de la photo ci-dessous.

Image 7. LCC en 2011



Après un tremblement de terre qui a ravagé Haïti en janvier 2010, les écoles comme beaucoup d'autres institutions du pays fonctionnaient dans des bâtiments provisoires. Ces salles qui abritent les quatre classes d'expérimentation de l'APC se situent à l'intérieur de l'ancien bâtiment du lycée détruit par la catastrophe. Les quatre salles de cours sont séparées par des *Billboard*. Il y fait très chaud et l'ambiance y est bruyante. Les classes n'ont pas de porte, le bruit venant des autres classes crée donc un vacarme permanent durant les séances observées.

Les classes sont toutes aménagées de la même façon, trois rangées de six à sept bancs en face d'un tableau mural. Il n'y a pas d'affichage aux murs, pas de placard de rangement, une table simple est placée à l'entrée de la classe servant de bureau aux enseignants.

Au collège le Normalien (CLN), en revanche, les classes réformées sont disséminées à travers les locaux du collège comme n'importe quelle autre classe classique. Il n'y a pas d'aménagement spécifique. Il fallait les chercher pour les trouver. Comme toutes les autres

classes, elles sont abritées dans des structures provisoires. Cependant, elles disposent de chaises-bureaux modulables pour les apprenants.

b. Nombre d'élèves

La réforme envisageait de limiter les classes à quarante apprenants (cf. Plan national 10-15). Nous avons observé deux classes de trente élèves au CLN, mais quatre de quarante-cinq et deux de quarante-deux au LCC. Nous observons que le nombre d'élèves dans les classes est plus élevé au LCC qu'au CLN. Tout de même, il convient de préciser qu'un effort a été fait en ce sens, quand on sait que dans les classes traditionnelles le nombre peut atteindre la centaine d'apprenants.

c. Type de matériel

Dans le cas du LCC, il n'y a aucun matériel spécifique introduit dans les classes, les enseignants sont munis de leurs documents papiers comme dans le traditionnel. Au CLN, cependant, il existe une salle dotée d'un écran et équipée d'un vidéo-projecteur que l'un des enseignants d'histoire de l'art a déjà utilisé pour projeter des documents.

d. Climat de la classe

Les élèves concernés par la réforme sont considérés comme des privilégiés par rapport aux autres²⁹⁴. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela. Premièrement, puisqu'ils ont été sélectionnés dans le système traditionnel selon des critères de performance, ils sont considérés comme des élèves « forts » (brillants) aux yeux des autres. Ce qui peut créer ce que l'on appelle l'effet Pygmalion appelé également effet Rosenthal ou prophétie auto-réalisante²⁹⁵ ou encore effet Hawthorne²⁹⁶.

Pourtant, l'expérimentation serait l'occasion pour les enseignants de mesurer leurs capacités dans la gestion de l'hétérogénéité et la différenciation dans les apprentissages ; de permettre

²⁹⁴ Il s'agit d'un constat partagé dans le milieu scolaire haïtien. Pour débiter l'expérimentation de l'APC les directeurs d'école ont été sollicités dans la composition des classes de l'expérimentation. Ces derniers devaient sélectionner les élèves en fonction de la qualité de leurs résultats.

²⁹⁵ L'effet Pygmalion, mis en évidence par le psychologue R. Rosenthal, consiste, dans sa forme originale, à faire croire à des étudiants qu'ils éduquent des rats issus d'une portée très intelligente et à observer les phénomènes confirmatoires.

²⁹⁶ L'effet Hawthorne ou expérience Hawthorne, décrit la situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas forcément dus aux facteurs expérimentaux mais au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés, ce qui se traduit généralement par une plus grande motivation.

aux autorités et responsables de l'éducation d'ajuster les résultats par rapport à une base objective. Deuxièmement, les élèves sélectionnés voient de nouvelles disciplines intégrées à leur cursus, que les autres ne connaissent pas. Troisièmement, dans le système traditionnel, le baccalauréat est réalisé sur deux années. Il y a d'abord le *bac 1* (appelé rhéto) que l'on passe en classe de première puis, suit le *bac 2* (appelé philo), passé en terminale. Mais, les élèves faisant partie de l'expérimentation sont dispensés du premier. Car, la réforme a prévu de : « Revoir le système d'évaluation des apprentissages ; encourager l'évaluation formative au niveau des établissements, confirmer la décision de promotion automatique entre la 2^e et la 3^e année et entre la 3^e et la 4^e année du Fondamental, supprimer l'examen d'Etat de 6^e année et le baccalauréat première partie »²⁹⁷.

En effet, l'élimination du bac 1 représente un avantage considérable dans la mesure où les examens du bac sont redoutables en Haïti. Le taux de réussite est souvent très faible. Par exemple, une analyse des résultats du baccalauréat réalisée en 1995 a révélé « qu'en moyenne sur les dix dernières années, à l'exception de 1987, le taux de réussite au baccalauréat a été de 35% environ »²⁹⁸ à l'échelle nationale, ce qui sous-tend une inefficacité et une inadéquation évidentes selon l'étude.

Ces résultats semblent pourtant garder une certaine stabilité, puisque sur les deux dernières années, des taux similaires sont relevés. Par exemple, en 2015-2016, le taux de réussite était de 27,58% à l'échelle nationale et seulement de 30,74% en 2016-2017²⁹⁹.

Plus encore, d'après les propos des enseignants de notre corpus, il était par ailleurs prévu, dans le cadre de l'expérimentation, qu'aucun élève ne redouble même au niveau du *bac 2*. Or, cette étape très difficile à franchir constituait le premier blocage des élèves vers une entrée à l'université ou dans d'autres types de formation post-bac. Ainsi, après un ou plusieurs échecs, la plupart des élèves abandonnaient le circuit scolaire.

En outre, l'inadéquation entre les épreuves du baccalauréat et les acquis des élèves est, depuis de nombreuses années, l'objet de débats acharnés dans le pays. Le faible taux de réussite des

²⁹⁷ Plan opérationnel 2010-2015, p. 130.

²⁹⁸ World Data on Education. 6th edition, 2006/07. Disponible : <http://www.ibe.Unesco.org/>

²⁹⁹ Source : ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

élèves au baccalauréat laisse penser que les épreuves ont peu de lien avec les programmes qui ont été proposés à l'ensemble du système scolaire³⁰⁰.

En tout cas, grâce à ces trois principales raisons mises en exergue, les apprenants des classes d'APC peuvent être considérés comme des privilégiés par rapport aux autres. Et le nouveau discours sur leur place centrale dans l'enseignement/apprentissage contribue à instiller un climat généralement positif. Cependant, ces éléments suffisent-ils à différencier le climat de ces classes des classes traditionnelles ?

Par ailleurs, lors des entretiens avec les enseignants, certains ont expliqué que les privilèges que nous venions de citer affectaient également la plupart des élèves de façon négative. Le fait de savoir qu'ils « réussiront » de toute façon, les porte à ne pas s'investir suffisamment dans les activités de classe.

e. Le répertoire didactique des enseignants

Tout au long de leur action, les enseignants recourent à un ensemble de modèles, de savoirs, de situations (Cicurel, 2002) qui font apparaître des indices de leur répertoire didactique. Il s'agit, en effet, de courants méthodologiques et didactiques sous-jacents à leur discours. L'ensemble des éléments de ce répertoire sert de guidage, de pilotage, aux activités de la classe. En d'autres termes, il s'agit d'« un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite » (Cadet, 2006, p. 45).

Prenons par exemple l'extrait suivant. Nous pouvons repérer que des indices du répertoire didactique de l'enseignant apparaissent à plusieurs reprises pendant son action.

ObP1: Extrait 1

³⁰⁰ Plan opérationnel 2010-2015, *op.cit.*

E : Dans les autres classes vous appreniez tout simplement pour réussir mais vous ne cherchiez pas vraiment à comprendre. On récitait, terminé, c'est pas vrai ?

A : [...] (contestations des élèves)

A : Je n'apprends pas pour réussir

E : Ah oui ! Elles sont nombreuses qui le font, on ne comprend rien, pas vrai ? On a... on retient par cœur et alors on a la note, alors que maintenant j'essaie de vous montrer vraiment, pas vrai, comment utiliser les notions que vous avez vues dans ces classes-là, pas vrai ?

A : [...] (réactions diverses d'élèves mécontentes)

E : Bon écoutez, je donne, vous prenez.

Cet extrait traduit un répertoire didactique en contradiction. D'une part, Monsieur P. veut montrer que sa démarche est différente d'une démarche traditionnelle : « Dans les autres classes vous appreniez tout simplement pour réussir... maintenant j'essaie de vous montrer vraiment... ». D'autre part, l'expression qui clôture l'extrait : « Bon, écoutez, je donne, vous prenez » fait grandement écho aux critiques faites à l'encontre des enseignants traditionnels. C'est-à-dire de ceux qui dispensent le savoir aux apprenants sans que ces derniers ne participent à l'émergence ou à la révélation et à la quête de ce savoir. La notion de répertoire didactique se rapproche, dans ce cas, de celle de « culture éducative » qui, elle, est une culture partagée à l'école. Elle évolue au cours du temps et en fonction des changements que vit une société et diffère selon les générations. Elle se construit « dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoie aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels »³⁰¹.

Quand Monsieur P. compare les pratiques d'apprentissage antérieures à sa démarche actuelle, il fait immédiatement appel à une culture éducative dont les représentations sont partagées par sa classe et lui.

Dans les analyses précédentes, les enseignants interviewés ont utilisé ces mêmes types de phrases pour caractériser l'action de l'enseignant traditionnel. L'extrait ci-dessous, tiré de la deuxième observation de classe de Monsieur P., témoigne d'un répertoire didactique renvoyant davantage à une certaine tradition de l'enseignement/apprentissage : « Je vous donne ces deux phrases... composez des phrases de ce genre ».

³⁰¹ Cadet, 2006, *Ibid.*

ObP2- Extrait 2

E : Ecoutez, je vous donne ces deux phrases (écrites au tableau), vous pouvez à la rigueur vous-même, composer des phrases de ce genre...

De même, les séances observées dans les classes de Monsieur B. renvoient à un répertoire didactique semblable à celui de Monsieur P. (Extrait 3).

ObB2- Extrait 3

E : Viens me dire ce que tu comprends (Après la lecture collective et silencieuse d'un texte).

La phrase utilisée par Monsieur B. traduit sa position, sa place, sa prépondérance sur ce qui se fait dans la classe. Ainsi, l'utilisation du pronom « me » au lieu de « nous » ne place pas les élèves au centre de ce qui se passe dans la classe et réduit également la possibilité de participation d'autres élèves, tout en « mettant la pression » sur celui qui est interrogé. Tout comme dans l'extrait 4, quand l'enseignant procède par interrogation individuelle pour amener les apprenants à faire une synthèse du cours précédent.

ObB1- Extrait 4

E : Debout Mademoiselle. Quelle différence peut-on établir entre l'amour chez Coicou et l'amour chez Durand ?

A : Quoi Monsieur ?

E : La différence peut-on établir entre l'amour chez Coicou et l'amour chez Durand ?

A : [...] (L'élève répond)

E : C'est seulement ça ? C'est seulement ça ?

E : Debout Mademoiselle (il interroge une autre élève)

Le fait de demander à l'apprenante de se lever pour répondre à la question ainsi que l'utilisation de l'injonctif pour solliciter la participation de l'apprenante pourrait traduire un répertoire didactique issu des courants traditionnels.

Par ailleurs, Monsieur P. n'est pas le seul enseignant du corpus chez qui l'on voit apparaître des indices d'un répertoire didactique mêlant les nouvelles tendances éducatives aux références traditionnelles. Si nous prenons Monsieur D. qui, au cours d'une séance, utilise le thème « recherche » au lieu de « devoir de maison ».

ObD2 – Extrait 5

A : *Nou te fè rechèch yo ?* (Avez-vous fait les recherches ?)

Le thème « faire des recherches » est l'une des exigences demandée à l'élève dans le cadre de l'APC. On entend plus souvent « devoir » dans le contexte traditionnel.

Pourtant, dans sa deuxième séance, Monsieur D. a utilisé le thème « étudier » au lieu de « réviser ». Or, « étudier ses leçons » peut renvoyer aux habitudes traditionnelles de mémorisation³⁰². Alors que réviser aurait plus le sens de revoir ses notes, ce qui correspondrait davantage aux conceptions actuelles de l'enseignement/apprentissage.

ObD1 – Extrait 6

E : Quelles sont les caractéristiques de l'impressionnisme ?

A⁺ : [...] (Quelques tentatives de réponse)

E : *Nou etidye* ? (Vous avez étudié ?)

A⁺ : Oui

³⁰² Sans vouloir dire que l'APC exclut tout moment de mémorisation. Toutefois, la mémorisation utilisée en contexte d'APC sera guidée et travaillée dans le souci de comprendre ce qui est mémorisé pour être capable de s'en servir aussi bien en contexte scolaire qu'en dehors de l'école. Ce ne sera sans doute pas une mémorisation qui permettra de faire essentiellement bonne figure devant l'évaluation.

Ainsi, dans le cas de Messieurs P. et D. ne pourrait-on pas plutôt parler d'un répertoire didactique en mutation ?

Notons que Messieurs D. et J. sont les deux plus jeunes enseignants dont nous avons observé le travail. Monsieur J. étant le plus novice, car il est le seul à n'avoir pas eu d'expérience dans l'enseignement traditionnel. Il utilise le thème « faire des recherches » comme Monsieur D.

Obj2 – Extrait 7

E : Vous allez faire la recherche pour moi sur les quatre apôtres.

Madame Ch. quant à elle, nous permet de mettre en évidence des indices de son répertoire didactique grâce à ses démarches pédagogiques et didactiques. C'est-à-dire dans l'approche des leçons, dans les types d'activités proposées, dans le dynamisme installé dans la classe à travers la place accordée à l'activité des élèves, etc. Par exemple, dans une même séance, Madame Ch. alterne lecture collective, individuelle à haute voix, lecture de productions individuelles, productions individuelles et en groupe après avoir abordé une leçon précise (activité d'intégration), elle incite des interactions entre elle et les apprenantes mais également entre apprenantes, etc. Ainsi, pour définir le mot anagramme lors d'une séance, l'enseignante fait-elle chercher le mot dans un dictionnaire puis le en fait-elle lire la définition à haute voix par l'une des apprenantes.

ObCh1 – Extrait 8

E : L'auteur a aussi publié Olive. On va comprendre que Olive c'est une anagramme de viole. C'est peut-être une femme que le poète a aimé.

A⁺ : Anagramme ?

E : Je vais expliquer c'est quoi anagramme. Alors je vais chercher dans le dictionnaire (elle cherche un dictionnaire dans la classe). Nous recherchons le mot anagramme c'est ça ?

A⁺ : Oui

E : Ok pas de problème (elle donne le dictionnaire à une apprenante qui lira la définition)

E : Ok, on suit avec Lorna, Lorna tu lis pour tes camarades. Suivez.

L'énoncé « je vais expliquer c'est quoi anagramme. Alors je vais chercher dans le dictionnaire », peut être compris comme une façon de donner le ton aux apprenantes afin qu'elles puissent faire de même quand elles auront, elles aussi, besoin de la définition d'un mot nouveau. Cette démarche peut être interprétée comme une étape vers le développement

de l'autonomie des apprenantes. Elle peut traduire aussi la logique qui veut montrer aux élèves que l'enseignant n'est pas obligé de tout savoir, que le savoir peut-être accessible à tous si l'on sait où et comment le chercher.

Si nous revenons à la construction même du discours dans tout l'extrait, nous constatons que Madame Ch. s'inscrit dans une démarche constructive et active de l'enseignement/apprentissage. L'utilisation de la phrase interrogative « nous recherchons le mot anagramme c'est ça ? », est peut-être une stratégie pour que toute la classe soit impliquée dans ce qui se fait. Et la réponse positive de la classe « oui » qui suit sa réaction « Ok pas de problème » pourrait prouver qu'elle cherchait à s'assurer que tout le monde suivait sa démarche. Malgré tout, elle insiste pour attirer l'attention de la classe avec la phrase « Ok, on suit avec Lorna, Lorna tu lis pour tes camarades. Suivez » qui termine la séquence de parole.

4 Catégorie 2. Comment l'enseignant joue-t-il son nouveau rôle de guide ?

La place occupée par l'enseignant dans la classe se réfère non seulement à sa position dans l'espace mais aussi au type de relation qu'il entretient avec le groupe/classe, c'est-à-dire son comportement, ses méthodes de travail, la place accordée aux activités collectives et individuelles, la capacité à proposer des tâches complexes qui permettent d'aborder de grands objectifs d'apprentissage ainsi que la gestion des interactions dans la classe et le développement des attitudes réflexives chez l'élève. Dans cette catégorie d'analyse, nous allons passer en revue une série d'événements observés dans les classes. L'analyse de ceux-ci renseignera sur la façon dont les enseignants de l'APC en Haïti s'approprient leur nouveau rôle.

a. Sa position dans la classe

Les nouveaux principes en matière de gestion de classe font que l'enseignant doit avoir la possibilité d'être à la portée des élèves. C'est-à-dire qu'il est tenu d'adapter sa présence aux formes d'interventions nécessaires pour les activités en cours : face à tous les élèves, être présent pour un seul... Comme les modalités de travail des élèves varient, l'enseignant doit aussi faire évoluer les modalités de sa position et s'adresser tantôt au groupe classe, tantôt à un élève en particulier (Marotte, 2008).

L'enseignant va chercher à jouer dans l'espace classe et à l'utiliser de façon intelligente (Kirsh, 2004) en le rendant plus fonctionnel. Selon ces approches pédagogiques actives qui constituent l'APC, l'enseignant devrait avoir la possibilité de reconfigurer la salle de classe, en déplaçant le mobilier à des fins pratiques. La possibilité et l'habitude de se déplacer dans l'espace peut permettre la mise en place d'un certain nombre de stratégies pédagogiques comme l'apport d'aide aux élèves ou l'étagage, le gain d'attention de la classe, etc.

Dans les classes observées, les enseignants ont tous évolué devant le tableau. Dans le cas du LCC, cela peut s'expliquer par le fait qu'il n'y a pas assez d'espace entre les rangées de bancs. Même les élèves ont des difficultés pour circuler d'une extrémité à une autre. Ainsi, durant la deuxième séance de Madame Ch. (extrait 9) une apprenante assise au fond de la classe devait passer devant pour présenter un travail à la classe, faute d'espace entre les bancs, elle a dû, finalement, le faire depuis sa position.

ObCh2 – Extrait 9

<p>E : C'est difficile pour elle de passer devant ? A⁺ : Oui E : Ok</p>
--

Au CLN, quoiqu'il y ait des chaises mobiles, l'enseignant s'est plutôt positionné devant le tableau durant les deux séances observées.

b. Type de sollicitations des apprenants/type d'échanges avec l'enseignant

Les apprenants sollicitent les enseignants pour poser des questions, pour faire des commentaires et des propositions. Nous essaierons de voir quel rôle pourraient avoir les questions posées par les apprenants dans la résolution de problèmes collectifs ou individuels de la classe. En effet, le type d'échanges mis en place entre les apprenants et les enseignants pourrait témoigner de la place accordée au groupe/classe pour s'exprimer librement et pour prendre pleinement part au processus d'apprentissage.

i. Les types de questions posées à l'enseignant.

	Type de questions posées par les apprenants
ObP 1et 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce que vous dites monsieur ? 2. W ap ban nou yo mèt la ? (=Vous nous les donnerez monsieur ?) 3. Monsieur, vous allez poser des questions sur le texte ? 4. Avec les ongles on fait quoi ? 5. Monsieur est-ce que vous pouvez reprendre pour moi la parole de Boileau ? 6. Bien que, est une conjonction Monsieur ? (questions 5 et 6 sont de l'apprenante)

ObCh 1 et 2	7. Anagramme ?
ObB 1 et 2	8. Monsieur, qu'est-ce que ça veut dire fustiger ? 9. Monsieur, qui était Adolphe Brisson ?
ObD 1 et 2	10. Monsieur tu étais au lycée ? 11. Monsieur la semaine prochaine on va réviser ? 12. Monsieur, vous allez avoir des cours dans d'autres classes ?
Obj 1 et 2	13. C'est quoi un transept monsieur ? 14. Monsieur, monsieur, tou Efèl la li modifie ? (=Monsieur la tour Eiffel a été modifiée ?) 15. Kom si misye te fè l ak tout restoran an ladann ? (=c'est-à-dire Eiffel l'avait construite avec le restaurant ?) (questions 1 et 2 sont posées par le même apprenant) 16. Ki fonksyon tour la ? (=quelle est la fonction de la tour ?) 17. Ko t sa n pral fè rechèch yo monsieur (=Sur quoi on va faire les recherches monsieur ?) 18. Monsieur kiyès ki a fè tout œuvre sa yo? Viaduc la monsieur ? (=Monsieur, qui est l'auteur de toutes ces œuvres ? Le viaduc ?) 19. Ingénieur Labousse mèt la se yon lot atis ? (=l'ingénieur Labrousse Monsieur, c'est un autre artiste ?) 20. Dans quel domaine Monsieur ? L'architecture ? 21. Coupole ? 22. Ou bezwen anpil bagay monsieur ? (=Vous avez besoin de beaucoup de chose Monsieur ?) 23. Nou pa p ka fè l nan sal de projeksyon an ? (=On ne pourra pas le faire dans la salle de projection ?) 24. Ou fini mèt la, m mèt ale ? (=Vous avez fini Monsieur, je peux partir ?)

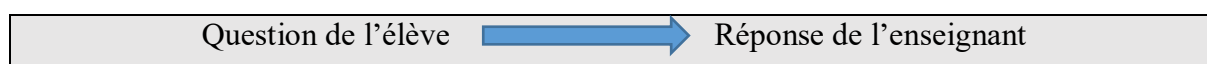
D'après le relevé des questions posées par les apprenants au cours des séances, nous constatons que la quantité de celles-ci varie d'un enseignant à l'autre. Ainsi, six questions sont-elles posées au cours des deux séances de Monsieur P., trois sont des questions fermées (2-3-6) et les trois autres sont ouvertes (1-4-6). Malgré la dynamique constatée dans les séances de Madame Ch., une seule question (7) a été posée durant les deux séances dont l'objet était la définition d'un mot. Durant le cours de Monsieur B., les deux questions ouvertes posées (8-9) ont eu pour fonction respectivement de demander la définition d'un mot et la description d'un personnage historique dont l'enseignant avait cité le nom en classe. Dans les séances de Monsieur D. les trois questions posées (10-11-12) par les apprenants sont des questions fermées et ne sont pas en rapport direct avec le contenu des séances. Cependant, nous pouvons remarquer que les élèves de Monsieur J. ont posé davantage de questions que ceux des autres enseignants. A eux seuls, ils en ont posé douze sur un total de vingt-quatre. Nous avons repéré neuf questions ouvertes (13-14-15-16-17-18-19-21) et quatre fermées (20-22-23-24), toutes étant en lien avec le cours.

Finalement, nous pouvons dire que les questions posées par les élèves lors d'une séance, impliquent une volonté de savoir plus et renvoient à une certaine curiosité intellectuelle. Ainsi, les questions ouvertes servent-elles à obtenir une information nouvelle, comme la définition d'un mot, d'un concept, des explications sur un sujet donné, tandis que les questions fermées visent, le plus souvent, à obtenir des informations précises, directes, ne prêtant pas forcément à des échanges riches en informations. Dans le cas précis de cette analyse, la plupart des questions posées (fermées ou ouvertes) pourront contribuer à la résolution de problèmes communs à la classe puisque, quasiment toutes (sauf, 10-12-24) ont un rapport direct avec le contenu des séances.

Les enseignants ont réagi à toutes les questions des apprenants. Ces interrogations donnent, par ailleurs, aux enseignants l'occasion de reformuler (1-5), de préciser (2-6-19-20-22), de définir (7-8-13-21), de s'organiser, de se projeter dans le temps (3-11-17-23) et d'approfondir (9-14-15-16-18).

Par ailleurs, la forme des questions posées pourrait refléter un climat de classe favorable à la prise de parole, à la participation des apprenants au processus d'apprentissage. Toutefois, les enseignants utilisent le même schéma classique/traditionnel pour répondre aux interrogations des apprenants. C'est-à-dire que les échanges se déploient sur un axe linéaire, (figure suivante), ils sont asymétriques (Extrait 10).

Figure 3. Linéarité des échanges



Extrait 10. Exemple d'échanges linéaires

ObB2	A : Monsieur, qu'est-ce que ça veut dire fustiger ? E : Fustiger, je vais définir ça pour toi.
Obj1	A : C'est quoi un transept monsieur ? E : Transept, c'est le chœur, le chœur
ObP1	A : Monsieur, est-ce que vous pouvez reprendre pour moi la parole de Boileau ? E : Ah tu veux savoir ce que Boileau a dit ? A : Oui E : Tout ce qui se conçoit bien [...]

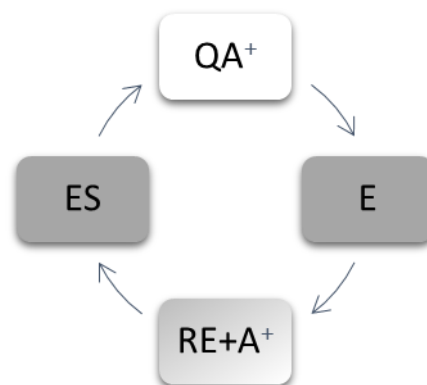
Cependant, seule Madame Ch. a utilisé une stratégie différente pour réagir face à la question qui lui avait été posée. Elle a impliqué toute la classe dans la recherche de la réponse (Extrait 11).

ObCh1- Extrait 11

A⁺ : Anagramme ?
 E : Je vais expliquer c'est quoi anagramme. Alors je vais chercher dans le dictionnaire (elle cherche un dictionnaire dans la classe). Nous recherchons le mot anagramme, c'est ça ?
 A⁺ : Oui
 E : Ok pas de problème (Elle donne le dictionnaire à une apprenante qui lira la définition)
 E : Ok on suit avec Lorna, Lorna tu lis pour tes camarades.
 (Après la lecture)
 E : On dit des mots transformés par la transposition des lettres, ok.
 (reformulation)

Figure 4. Représentation des échanges cycliques

Plusieurs apprenants s'interrogent sur le sens du mot « anagramme » (Question des apprenantes = QA⁺), l'enseignante les entraîne à chercher la réponse à l'aide d'un dictionnaire (réponse construite entre l'enseignante et les apprenantes = RE+A⁺), puis, elle synthétise pour toute la classe (l'enseignante synthétise = E)



ii. Autres types d'échanges entre les apprenants et l'enseignant

Les apprenants échangent aussi avec les enseignants pour commenter ou proposer des stratégies d'enseignement/apprentissage. Quoique ces formes d'échange ne soient pas courantes dans le corpus, il est toutefois possible d'en trouver quelques traces.

iii. Echanges conflictuels apprenants et enseignant

Dans les séances de Monsieur P., des échanges conflictuels ont eu lieu entre l'enseignant et les apprenants à plusieurs reprises.

1.1.1.1.1. Conflit 1 : « Je ne vois pas ce qu'il y a d'anormal »

Au moment où Monsieur P. explique une leçon à la 44^e minutes d'une séance de 49 minutes, une rangée d'élèves se montrent en désaccord avec la démarche de l'enseignant et décident de le solliciter.

ObP1- Extrait 12

A_a : Jésus roi ! (expression pour dire au secours)
A_a : Bon, Monsieur les quatre grandes familles...
A⁺ : [...] (l'échange est inaudible)
E : C'est ce qu'on appelle la psychologie, la psychopédagogie, je vois déjà qui tu es et je vois déjà qui est Marjorie...
A_b : Oh ! (surprise)
E : Y'a des, non, non, y'a des, des... élèves qui n'acceptent rien, pas vrai, l'essentiel c'est qu'on soit là et (pause) on... on...
A_a : Pour étudier par cœur...
E : Alors y'en a qui sont là pour apprendre, [...]. Tu veux apprendre non ? Et bien on apprend, j'ai parlé des propositions... (pause)
E : ... Des propositions subordonnées et je dis que même aux examens vous pouvez avoir, pas vrai, des exercices de ce genre. Inventer, inventer des phrases dans lesquelles, pas vrai, on... (pause)
E : Mais je ne vois pas ce qu'il y a de [...] pas normal. Alors, là, nous parlons de complétive par que, mais (pause) nous allons continuer...
A⁺ : (rires)
E : Nous notons maintenant... est-ce que vous pouvez essayer le tableau ?

A la lumière de l'extrait 12, nous pouvons déduire que les élèves ont sollicité l'enseignant pour exprimer leur insatisfaction soit sur le déroulement de la séance, soit sur un point en particulier. Par exemple l'expression « Jésus roi » est utilisée dans ce contexte comme un appel au secours. Et quand on écoute les échanges, plus loin on voit que la même apprenante qui avait appelé au secours, exprime son désaccord quand elle complète la phrase de l'enseignant « E : ... On est là... A_a : Pour étudier par cœur ». Jusqu'à la fin de l'extrait, les deux parties ne sont pas parvenues à mettre un terme au conflit. L'enseignant, ne voyant pas ce qu'il y a d'anormal dans sa façon de faire « Mais je ne vois pas ce qu'il y a de pas normal » poursuit son travail : « Alors là nous parlons de complétive par que, mais nous allons continuer ».

1.1.1.1.2. Conflit 2. « C'est du déjà vu »

Lors d'une nouvelle séance de Monsieur P., les élèves ont encore manifesté leur désaccord à travers leurs propos «A_c : On a déjà vu ça // A_d : On a sommeil Monsieur » et leur comportement (elles n'écoutent plus l'enseignant mais discutent entre elles). Tout comme dans le cas du premier conflit, le second n'a pas non plus été résolu : « E : C'est pas possible les filles, bon je continue ». L'enseignant poursuit son travail même sans la participation des élèves qui décrochent (Extrait 13).

ObP2- Extrait 13

A_c : On a déjà vu ça...
E : Comment ? Bon ou pa t konnen...héé ! (=Bon tu ne savais pas)
E : Ecoutez, m ap eseye wè (=J'essaie de voir) dans quelle mesure... tu vas pouvoir reprendre la notion de phrase, pas vrai, c'est-à-dire on ne peut pas construire une phrase n'importe comment
A_d : On a sommeil monsieur
E : Alors c'est moi qui ai provoqué ce sommeil hé... ce sommeil pardon
A⁺ : [...] (Les élèves parlent entre elles)
E : C'est pas possible les filles, bon je continue

iv. Proposition de stratégies d'enseignement/apprentissage

Dans tout le corpus, nous avons retrouvé un cas de proposition d'apprenant faite à l'enseignant dans le but d'améliorer l'enseignement/apprentissage. Cela s'est passé durant l'une des séances de Monsieur P. où, après avoir présenté son projet pour la suite du cours, une apprenante lui a suggéré de procéder autrement (Extrait 14).

ObP2- Extrait 14

A_a : Monsieur, je pense que vous pouvez préparer ça et nous XXX et ça prendrait moins de temps.
E : Moins de temps, je sais bien. Mais tu sais Jésula, (Jésula, c'est le prénom de l'élève) c'est très bien ce que tu dis, mais ça je vais essayer de le faire surtout avec les textes, c'est-à-dire je vais vous trouver des textes... Je vais vous photocopier des textes, d'accord hein ? Parce que... imaginez, comme on dit chez nous, c'est avec les ongles que j'assure le cours. *M pa menm kwè nou wè sa.* (=Je ne crois même pas que vous comprenez ça)
A_b : On n'a pas un [de] manuel

Durant leur échange, l'apprenante propose à Monsieur P. de photocopier les supports de son cours au lieu d'écrire des notes au tableau dans le but de gagner du temps. L'enseignant accepte la proposition « E : c'est très bien ce que tu dis... Je vais vous photocopier des textes ». Ensuite, il a essayé de sensibiliser la classe sur le problème des moyens auquel il est confronté « c'est avec les ongles que j'assure le cours ». Cette phrase traduite de l'expression créole (*fè*

yon travay avèk zong = faire un travail avec les ongles) signifie travailler avec les moyens du bord. L'échange se termine pas l'enchérissement d'une autre apprenante qui confirme les propos de Monsieur P. sur le problème de manque de moyens « On n'a pas un [de] manuel ».

v. Types d'aide apportée à la classe (individuelle, collective)

Nous utiliserons la notion d'aide dans le sens d'étayage (Bruner, 1983 ; Grandaty & Chemla, 2004). C'est-à-dire, l'intervention de l'enseignant dans l'enseignement/apprentissage à des moments où l'apprenant a besoin de lui. Les besoins peuvent être exprimés par la classe, par un élève ou un groupe d'élèves ou constatés par l'enseignant. L'intervention de celui-ci peut aussi être intentionnelle et programmée selon un protocole préétabli pour faire réaliser une tâche.

Dans le corpus étudié, les aides apportées par les enseignants sont faciles à cibler, dans la mesure où seuls deux enseignants sur cinq ont apporté des aides concrètes³⁰³ soit à la classe, soit à des apprenants en particulier. L'on retrouve par exemple : une aide à la correction grammaticale, une à la prononciation (ObB1), des aides collectives et individualisées : échanges individuels à propos d'une activité de production et une aide à l'approche méthodologique (ObCh2).

- L'aide à la correction grammaticale (ObB1) :

ObB1- Extrait 15

³⁰³ Nous utilisons la notion d'aide concrète pour parler des interventions manifestes de l'enseignant auprès de l'apprenant. Car, un apprenant peut trouver dans les interventions de l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques sans qu'une aide ne soit apportée manifestement par l'enseignant ou demandée par l'apprenant.

A : Ce texte avait écrit par Montesquieu...

E : Ce texte avait écrit par Montesquieu, est-ce correct ?

A : (Tentatives de réponses)

E : Ce texte avait été écrit par Montesquieu

- L'aide à la prononciation (ObB2)

ObB2- Extrait 16

A : Monsieur, *m pa ka pwononse bagay sa a non* (=Monsieur, je n'arrive pas à prononcer ça)

E : André Schœlcher

- Aides collectives et individualisées (ObCh2) : échanges individuels à propos d'une activité de production.

Durant ses deux séances, Madame Ch. apporte différents types d'aides à ses élèves. Par exemple durant la seconde, elle apporte une aide individualisée à la classe, en allant vers certaines apprenantes pendant que d'autres restent en activité. A la fin des échanges, elle expose à la classe les difficultés qu'elle a repérées auprès des élèves consultées et en profite pour sensibiliser chacune à la prise de conscience de l'importance de certains savoir-faire en rapport à l'activité réalisée.

ObCh2-Extrait 17

E : N'oubliez pas, lorsqu'on produit un texte, il y a deux aspects à prendre en considération : il y a le fond, il y a la forme. Il faut soigner aussi la forme. Par exemple, la façon dont on exprime les idées, il y a la syntaxe, les fautes d'orthographe, les fautes de grammaire. Il faut les surveiller. Le texte peut être bon mais si c'est émaillé de fautes, ça diminue la valeur du texte, d'accord ? C'est ce que j'ai pu remarquer à la lecture de plusieurs textes.

- Aide à l'approche méthodologique (ObCh2)

Après des commentaires co-construits avec les apprenants suite à la lecture de plusieurs productions écrites des apprenantes, Madame Ch. conclut en abordant la question de la méthodologie et propose une aide individuelle en s'adressant à une apprenante en particulier.

ObCh – Extrait 18

E : Sauf pour la forme, sauf pour la forme Shékina, après on pourra faire quelques petites corrections.

A : Oui Madame

vi. Place accordée aux interactions et type d'interactions

Les interactions observées dans le corpus sont alternées selon une structure que Sinclair et Coulthard (1975) appellent ternaire : c'est-à-dire, l'enseignant sollicite (E/S), l'apprenant ou la classe répond (A/R) puis l'enseignant réagit (E/R). Elles sont donc asymétriques, en ce sens qu'elles font interagir seulement l'enseignant et les apprenants et non les apprenants entre eux. Il s'agit, bien entendu, du type d'interaction le plus répandu et le plus classique que l'on retrouve dans le contexte scolaire. Selon Cicurel (2002), l'asymétrie interactionnelle « n'est pas nécessairement préjudiciable, si on se souvient que le monde social oblige constamment l'individu à être engagé dans une interaction où toute forme conversationnelle se fait dans la reconnaissance du rôle ou de la place de l'autre »³⁰⁴. Néanmoins, un type d'interactions qui impliquerait aussi une certaine forme de symétrie (interactions entre apprenants) serait plus en accord avec l'esprit de la réforme analysée. Ce qui témoignerait d'un certain changement, d'un nouvel apport dans les pratiques de transmission.

Figure 5. Forme d'interaction observée



³⁰⁴ Francine Cicurel, 2002, Paragraphe 26 [En ligne] <http://aile.revues.org/801>

Par ailleurs, nous avons constaté chez trois des enseignants observés (Monsieur B., Madame Ch., et Monsieur P.) la pratique d'un type d'interactions que nous appelons « le prêche ». Cela pourrait s'apparenter à un monologue hormis le fait que celui-ci n'a pas de vocation interactive. Le prêche étant un sermon, une homélie ou un discours en contexte religieux, il est généralement prononcé devant une assemblée de personnes pour le bien, l'édification et l'instruction des fidèles, et ces derniers sont incités à approuver ce qui est dit. Ici, ce type d'interaction semblable au prêche, consiste à inciter les élèves à terminer en chœur des phrases commencées par l'enseignant. C'est une stratégie que les pasteurs³⁰⁵ utilisent lors des prêches. Elle permet de dynamiser l'église en faisant participer les fidèles qui acquiescent à ce qui est dit.

Plusieurs exemples de ce type d'interactions sont présents dans le corpus. Ainsi, nous avons relevé des cas où l'enseignant fait terminer des phrases par les élèves, en les incitant à prononcer le mot, qui avait toutefois été annoncé par l'enseignant lui-même (exemple dans l'extrait 20). Il arrive aussi que les apprenants finissent les phrases seuls ou en chœur avec l'enseignant (exemple dans l'extrait 21) ou encore, dans d'autres cas, les apprenants complètent spontanément une suite de phrases de l'enseignant (exemple dans l'extrait 22).

ObB1- Extrait 19

E : Montesquieu était un écrivain fran...
 A⁺: français
 E : Il était un philo...
 A⁺ : philosophe
 E : un scien...
 A⁺ : un scientifique
 E : réolutio...
 A⁺ : révolutionnaire
 E : Il était un histo...
 A⁺ : un historien

ObCh1et 2- Extrait 21

E : Nous avons ensemble défini ce que c'est que la... ?
 E+A⁺ : Pléiade
 //
 E : Il y a implicite et... ?
 E+A⁺: explicite

ObB1- Extrait 2

E : Louis XIV n'avait de compte à rendre à per...
 A⁺ : à personne
 E : Si ce n'est à...
 A⁺ : Si ce n'est à Dieu seul

³⁰⁵ Le pasteur étant celui qui exerce des fonctions de gestion et d'enseignement dans une communauté ecclésiale, du culte protestant le plus souvent. Le mot vient du latin *pastor*, qui veut dire faire paître. C'est celui qui garde des troupeaux.

Dans ce type d'interaction, il arrive aussi que les apprenants ne connaissent pas le mot de la fin de phrase que l'enseignant sollicite (Exemple de l'extrait 20).

ObP1- Extrait 20

E : Il s'agit très certainement de construire des phrases pour s'exprimer avec élégance. Et Boileau appelle ça un style châ... ? (5 secondes sans réaction de la classe)

E : Comment Boileau appelle-t-il ce style ? Un style Châ... ?

A⁺ : Charmant...

A : Charnel... non... ?

E : Un style châ... châtié

Après trois tentatives de sollicitation faites par l'enseignant, les apprenants ne sont pas parvenus à trouver le mot exact attendu.

Ce type d'animation de répétition en chœur dans les pratiques de transmission en Haïti est ancien et répandu. On le retrouve surtout dans les écoles primaires. Les élèves répètent aussi bien entre eux, qu'avec ou après l'enseignant sur l'initiative de celui-ci. D'où l'origine de l'expression créole « *Jako repèt* », qui veut dire perroquet en français. Cette expression est utilisée pour critiquer les pratiques de transmission qui laissent peu de place à la réflexivité.

Les interactions de type « prêche » que nous avons observées dans le corpus concernent uniquement les trois enseignants chevronnés (Monsieur B., Monsieur P. et Madame Ch.). Nous n'en avons retrouvé aucune trace chez les deux jeunes enseignants novices (Monsieur D. et Monsieur J.).

Enfin, l'analyse des interactions en classe et des discours produits au cours de ses interactions, permet d'avoir accès au moins à une partie des pratiques de transmission dominantes du contexte étudié.

vii. Temps d'activité des apprenants

Dans la logique des programmes articulés autour du concept de compétence, les activités d'apprentissage jouent un rôle capital. Elles présentent un certain niveau de difficulté qui nécessite la mobilisation de différents types de ressources (internes et externes) relatives à leur réalisation. Ces activités sont accompagnées par l'enseignant de telle sorte qu'elles permettent aux apprenants d'apprendre à apprendre pour être autonomes non seulement dans

le contexte scolaire mais aussi dans d'autres situations de la vie. En théorie, le temps accordé à ces activités tend à se substituer au cours magistral.

À l'analyse du corpus, nous avons relevé un certain nombre d'activités menées dans les classes observées. Il s'agit de : lecture faite seul à haute voix (ObCh1et2), lecture collective à haute voix ou silencieuse (ObB1et2, ObCh1et2), prise de notes écrites au tableau par l'enseignant ou par des apprenants (ObD1et2, ObB1et2, ObCh1et2, ObP1et2), dictée de notes (ObJ1et2), présentation de résumés de cours (ObJ1et2), production de texte (ObCh2).

Parmi toutes les activités d'apprentissage repérées, certaines sont davantage susceptibles de présenter un niveau élevé de difficulté pour les apprenants que d'autres. Par exemple, prenons l'activité de production de texte (extrait 21). À la suite d'une série d'activités (travail de compréhension réalisé en classe avec l'aide de l'enseignant, analyse de texte, production de textes menée en amont) portant sur les actes du langage explicite et implicite, l'enseignante propose à ses apprenantes de produire, en classe, un petit texte explicite lorsqu'elle a constaté que toutes les productions présentées à la classe avaient porté sur l'acte du langage implicite.

ObCh2- Extrait 21

E : Toujours implicite il n'y a pas de texte explicite ? Tout le monde veut produire des actes de langage implicite ? Voiler son message ? Ok on écoute Perpétua.

//

E : C'est bien, c'est bien. Maintenant un texte explicite tout le monde au travail, un texte explicite, si on veut on peut toujours prendre les mêmes sujets et on présente ça dans un langage explicite si on veut, d'accord ?

//

E : On peut produire à deux, on peut faire à deux, on peut produire en groupe

Dans cette activité de réinvestissement, c'est-à-dire qui fait appel aux mêmes processus que l'activité initiale, les apprenantes trouvent l'occasion de se réinvestir dans leurs apprentissages. De plus, les consignes données par l'enseignante sont souples, ce qui pourrait laisser aux apprenantes une certaine liberté (liberté de choisir le sujet sur lequel elles souhaitent écrire et choix de travailler seule, en binôme ou en groupe) et leur permettrait de s'engager, de s'impliquer dans l'apprentissage. En effet, cette activité induit un travail intellectuel favorable à l'apprentissage.

Cependant, les autres activités observées n'ayant été soumises visiblement ni à des consignes à respecter (pour la dictée de notes, les différentes formes de lecture, les prises de notes

écrites au tableau et les résumés de cours), ni à des commentaires après leur aboutissement, risquent de nourrir une certaine « paresse intellectuelle ». Menées ainsi, ces activités peuvent passer outre le cadre didactique et méthodologique qui les régit. Par exemple, à la fin du résumé du précédent cours présenté par un élève, Monsieur J. demande l'avis de la classe sur ce qui vient d'être dit. Sans réponse des élèves, Monsieur J. enchaîne sans commenter le travail de l'élève. Il lui a seulement dit qu'il pourrait faire mieux la prochaine fois (extrait 22). En effet, l'élève risque d'avoir du mal à savoir sur quels points précis il devrait travailler davantage la prochaine fois pour s'améliorer.

ObJ1- Extrait 22

E : Tu peux faire mieux la prochaine fois.

A : Merci Monsieur.

Pour finir, seuls deux enseignants ont consacré un temps réel à des activités de classe. Il s'agit de Monsieur B. et Madame Ch. qui, respectivement, ont consacré trois minutes à la lecture silencieuse qui sera suivie d'une interrogation (extrait 23) et une quinzaine de minutes à la production de textes qui seront présentés à la classe par la suite (extrait 27).

ObB2- Extrait 23

E: Maintenant, lisez en silence et après avoir lu, je vais appeler certains élèves à me donner leurs impressions sur le texte et puis après quoi moi je vous dirai ce que je comprends.
(trois minutes plus tard)

E: Viens me dire ce que tu comprends.

ObCh1- Extrait 24

E : C'est bien, c'est bien. Maintenant un texte explicite tout le monde au travail, un texte explicite, si on veut on peut toujours prendre les mêmes sujets et on présente ça dans un langage explicite si on veut, d'accord ?

(14 minutes 46 secondes plus tard)

E : Ok on va prendre trois volontaires pour lire leur texte, on ne pourra pas prendre tout le monde, un moment...

viii. Mise en commun

La mise en commun est un travail de mutualisation qui consiste à porter à discussion les résultats des travaux réalisés collectivement, en groupes ou de façon individuelle. L'objectif de ce type d'activité en classe est de confier la responsabilité de la validation d'une tâche réalisée par un apprenant ou un groupe d'apprenants aux apprenants eux-mêmes. Elle implique le groupe/classe dans la contribution à un projet commun. Elle permet, en même

temps, d'établir progressivement un rapport personnel à des domaines de connaissance donnés. La mise en commun implique la recherche de solutions à des problèmes soulevés, des échanges constructifs pour améliorer le travail, proposition de stratégies, etc.

Ce type d'activité est présent seulement dans l'une des séances de Madame Ch. qui fait présenter des travaux, réalisés de façon individuelle, à l'ensemble de la classe en initiant un cadre d'échanges qui consistait à demander l'avis de celle-ci : « E : Comment vous comprenez le texte ? » (Exemple de l'extrait 25).

ObCh1- Extrait 25

E : Écoutons Shékina dans son texte. Suivez. Écoutons Shékina. Tu veux venir devant ? Viens donc viens devant. Elle va vous lire un texte qu'elle a préparé sur le langage implicite. Un peu plus vite Shékina. Oui on t'écoute hein.

A_a : [...] (Shékina lit sa production)

E : Comment vous comprenez le texte ?

A⁺ : Explicite...implicite (les réponses sont divergentes)

E : C'est explicite ?

A_b : Implicite Madame

E : C'est implicite ? Et pourquoi tu dis que c'est implicite dis-moi ? Chuut ! Laisse-la, faites silence

A_b : XXX (l'apprenante explique)

E : Elle a seulement dit que l'enfant a eu un malaise.

A_c : Elle n'a pas exagéré le cas

E : La mère doit les rejoindre à l'hôpital général ? Elle ne sait pas comment est la situation ? Elle n'a pas dit clairement

A⁺ : Non Madame

E : Donc, vous êtes d'accord avec le texte de Shékina ?

A⁺ : Oui Madame

E : Sauf pour la forme, sauf pour la forme on pourra faire quelques petites corrections, ok ?

A_a : Oui Madame, merci

La particularité de cette activité de mise en commun, c'est qu'il n'y a pas eu d'échange (direct) entre l'apprenant qui a présenté son travail et la classe. Les échanges ont eu lieu seulement entre l'enseignante et la classe qui participe à la validation du résultat du travail présenté. En outre, c'est la classe qui défend le travail de l'apprenante à sa place « (A_b : [C'est] Implicite madame // A_c : Elle n'a pas exagéré le cas ». Pour clore les échanges, c'est

l'enseignante qui met en évidence le problème à résoudre « E : Sauf pour la forme, sauf pour la forme... » et propose une piste de solution « ... On pourra faire quelques petites corrections ok ? ».

ix. Attitude réflexive (du côté de l'élève)

L'attitude réflexive permet la conceptualisation tout en favorisant le développement de la pensée analytique et de l'esprit critique chez l'apprenant. Grâce à la verbalisation de sa démarche, de son action, il apprend à structurer et à organiser sa pensée en adoptant un comportement objectif. Elle permet non seulement d'être dans l'action mais aussi de seconder pour mieux comprendre (Bucheton, D., Soulé, Y. 2009). Ainsi, une attitude réflexive peut-elle être guidée par l'enseignant, à travers des adresses qui obligent l'apprenant à verbaliser son action, en émettant une réflexion sur les finalités, sur les ratés ou les apports de cet « agir ». Cette attitude peut se produire aussi de façon spontanée si l'apprenant est dans une condition de travail qui la favorise.

Toutefois, nous n'avons pas relevé de trace de cette pratique dans les observations de classe analysées. Il est plus facile de produire une réflexion sur la réalisation des tâches d'une certaine envergure, d'une certaine complexité que sur d'autres relativement simples. Or, dans les séances observées, des activités d'envergure, c'est-à-dire qui nécessitent la mobilisation de ressources diverses pour leur réalisation, n'ont pas été mises en place. Les activités se résument essentiellement : à la présentation de résumés de cours (ObJ1 et 2) ou de productions écrites sous forme de cours messages implicites ou explicites (ObCh1), ou encore à la présentation de brèves synthèses de lecture faites dans l'immédiat (ObB1), de lectures collectives ou individuelle à haute voix ou silencieuses (ObB 1 et 2, ObCh 1 et 2).

5 Catégorie 3. Comment les apprenants s'impliquent-ils dans les activités ?

Dans le cadre de l'enseignement par compétences, l'implication des élèves dans les activités joue un rôle primordial. Elle permet à chacun de se construire progressivement et d'intégrer les apprentissages de manière à leur donner un sens. Les activités mises en place par l'enseignant devraient favoriser cette implication.

a. Participation aux activités proposées (lecture, services rendus à l'enseignant ou à la classe)

Comme nous l'avons expliqué dans le point précédent, les activités dans les séances analysées sont peu nombreuses et peu variées. Les élèves y participent quand les enseignants les sollicitent. Ils écrivent au tableau (exemple dans l'extrait 27), ils lisent (extrait 29) et effacent le tableau (exemple dans l'extrait 29).

ObCh1 - Extrait 26

E : Qui va écrire pour nous au tableau ?
A⁺ : Moi, moi
E : Vas-y Stéphanie

ObCh2 - Extrait 27

E : Et enfin une dernière idée de la Pléiade ? Une seule personne.
A : [...] (une apprenante lit)

ObP1 et 2 - Extrait 28

E : Est-ce que vous pouvez essayer le tableau ?
A⁺ : Oui

b. Prise de parole (du côté de l'apprenant)

La prise de parole en classe est, en effet, très nettement liée aux tâches proposées, au style de chaque enseignant, à la disposition de la classe, aux outils didactiques et pédagogiques utilisés. Tout au long de ce chapitre, l'analyse montre que les interactions et les échanges qui sont censés apporter une certaine contribution aux cours, ne sont pas principalement privilégiés. Dans la mesure où leur structure linéaire-ternaire permet difficilement l'ouverture sur des prises de parole largement élaborées entre les acteurs. En effet, puisque nous avons déjà analysé ces types d'interactions présents dans le corpus (Cf. point 2), nous nous focaliserons, ici, plutôt sur des prises de parole qui vont au-delà qu'une simple question ou qu'une simple réponse. Nous considérons, dès lors, des prises de parole qui peuvent donner lieu à un changement de point de vue, à la construction d'un concept ou d'une définition, à l'explication d'une notion ou à des apports d'exemples, à des commentaires, etc. Nous avons divisé ces prises de paroles-là en deux catégories : les spontanées et les prises de parole guidées. Nous avons relevé des prises de parole spontanées chez deux enseignants. Il s'agit de Monsieur P. (extrait 29) et Monsieur J. (extrait 30).

ObP2- Extrait 29

A_a: On a déjà vu ça...//
A_b : On a sommeil Monsieur //
A_c: Monsieur, je pense que vous pouvez préparer ça et nous XXX et ça prendrait moins de temps //
A_d: On n'a pas un [de] manuel (Pour appuyer des propos de l'enseignant)

Ces prises de parole spontanées peuvent contribuer à faire progresser la séance de diverses manières. « On a déjà vu ça » peut permettre à l'enseignant d'ajuster son temps. « On a sommeil » peut avoir la même fonction que le premier énoncé. Si l'enseignant sait que les élèves ont sommeil, il peut choisir de varier les activités prévues pour la séance afin de redynamiser son cours. La troisième phrase participe à la construction des procédés d'apprentissage. Elle peut même être utile pour les séances à venir « Monsieur, je pense que vous pouvez préparer ça... et ça prendrait moins de temps ». Enfin, la quatrième phrase « on n'a pas [de]manuel » est utilisée pour donner raison à l'enseignant concernant le problème des mauvaises conditions de travail qui ont été évoquées. Elle aborde un problème commun à toute la classe.

Obj2-Extrait 30

<p>A : Monsieur yo di se an Egipt li te pran kopi a pou l mete l an Frans (= Monsieur, on dit qu'il a copié sur l'Egypte) E : Non se pa sa, il ka pe tèt kopye sou lobelisk yo (= Non ce n'est pas vrai, il a peut-être copié sur les obélisques)</p>
--

Dans cet échange (n°30), l'apprenant fait un commentaire sous la forme d'une question indirecte (puisqu'il s'attend à une réponse) sur l'origine de la tour Eiffel. Cette question ouvre la possibilité, pour l'enseignant, d'apporter une information qui n'était pas forcément prévue dans la séance « *il ka pe tèt kopye sou lobelisk yo* ». La réponse de l'enseignant qui indique la présence d'obélisques en Egypte, qu'Eiffel s'était peut-être inspiré d'eux pour réaliser sa tour, pouvait engendrer d'autres commentaires, d'autres questions. L'interrogation indirecte de l'apprenant participe ainsi à la progression de la séance.

Les prises de paroles guidées par l'enseignant, chez Monsieur D. (extrait 31) et chez Madame Ch. (extrait 32).

ObjD1- Extrait 31

<p>E : Vous savez ce que ça veut dire stérilité ? A⁺ : Oui Monsieur A_a : Ça vient du mot stérile. C'est quelque chose qui ne peut pas reproduire E : Oui c'est ça, une femme qui ne peut pas... qui ne peut pas... procréer A_a : Un homme <i>tou</i> Monsieur, pas seulement une femme (=Un homme aussi Monsieur) E : Oui un homme aussi c'est ça</p>

Dans cette prise de parole, la remarque de l'apprenante permet d'éviter une définition réductrice du mot stérilité, une réduction qui renvoie au cliché sexiste : la stérilité est le fait

qu'une femme ne peut pas enfanter. Grâce à ce commentaire, l'enseignant se corrige et la classe peut prendre du recul par rapport au cliché concernant la stérilité.

ObCh1 et 2- Extrait32

A_a : Fête de salon ça signifie de grandes fêtes superbes.
A_b: Avec ce salaire, ils vont pouvoir seulement satisfaire leurs besoins primaires
A_c: C'est implicite parce qu'elle n'a pas voulu choquer
A_d : Elle n'a pas exagéré le cas
A_e: Par exemple, si avant la personne (hésitation) faisait un marmite une marmite de riz, il faut faire un peu moins.
(l'énoncé est reconstruit (corrigé) entre l'apprenante et l'enseignante, ce qui a permis à cette dernière de conclure que la notion étudiée est comprise par la classe)
E +A_e: Ok si avant voilà si avant voilà on cuisinait avec une grande marmite de riz, maintenant il faut la demie (rires des deux).
E : Très bien on a compris ce qu'on entend par implicite et
E+A⁺ : Explicite

Ces échanges dirigés par Madame Ch. participent à la construction des séances. Les apprenants expliquent, donnent des exemples et co-construisent avec l'enseignante. Ainsi, nous constatons que certains outils didactiques et techniques pédagogiques facilitent davantage la prise de parole et donnent lieu à plus d'échanges constructifs. Par exemple dans (ObCh2), l'enseignante recourt à un manuel comme support. Les apprenantes avaient déjà travaillé sous forme de devoir à la maison le thème qui allait être abordé au cours de la séance. De plus, la structure des questionnements (exemple de l'extrait 32) facilite la participation et l'implication des apprenantes dans le déroulement de la séance. Les différentes formes de questionnement ont donné lieu à divers échanges. Par exemple, le questionnement (1) va aboutir à une définition allant dans le sens d'une construction des réponses souhaitées par l'enseignante. Le questionnement (2) donnera lieu à des commentaires et le (3), quant à lui, fera naître des réponses variées s'appuyant sur des exemples.

ObCh1- Extrait 32

Questionnement 1 :
E : Ah bon ce plan social XXX. Alors comment vous comprenez plus de cinéma plus de restaurant et de fêtes de salon ? Qu'est-ce que ça sous-entend ?
A : Fête de salon ça signifie de grandes fêtes superbes //

Questionnement 2 :
E : Alors en faisant plus de cinéma de restaurant de fête de salon ce qu'ils vont avoir comme salaire ne va pas leur permettre de faire quoi ?
A : Avec ce salaire ils pourront seulement satisfaire leurs besoins primaires

Questionnement 3 :

E : Ok, très bien, bravo, un bon commentaire. Avec ce salaire ils pourront seulement satisfaire leurs besoins primaires. Très bien. C'est quoi les besoins primaires ?

A⁺ : [...] (diverses réponses)

A : Si avant la personne (hésitation) faisait un marmite, une marmite de riz il faut faire un petit peu moins

Cependant, si les prises de parole sont variées d'un enseignant à un autre, nous relevons que dans toutes les séances observées, les élèves bavardent librement sur des sujets autres que celui du cours. Ce qui fait que le silence doit être réclamé plus d'une fois (Exemples de l'extrait 33).

Extrait 33

ObB1	E: Aïe ! Laissez l'élève ! Vous suivez ! Après son intervention, si vous avez des questions vous pointerez vos doigts pour formuler vos questions.
ObCh1	E : C'est implicite ? Et pourquoi tu dis que c'est implicite dis-moi ? Chuut ! Laisse-la faites silence
ObP2	E : Mais alors je ne... (sifflement dans la classe et rires) bon écoutez héé... écoutez, vous allez vous comporter bien...
ObJ1	E : Attend, eske nap tande mesye ? (Attend est-ce que vous écoutez Messieurs ?)
ObD2	A : Taisez-vous ! (Dans le cours de Monsieur D., c'est une apprenante qui réclame le silence à la classe)

En réalité, les cours se déroulent dans un vacarme constant. Sauf dans le cas de Monsieur J., où l'on entend moins de bruit venant des classes voisines. Rappelons que dans l'école privée (CLN) où Monsieur J. dispense ses cours, il y a moins d'élèves dans les classes d'APC (30) que dans les autres (45). En effet, l'environnement des classes ne permet pas aux enseignants de travailler dans le silence. Madame Ch. déplore la situation (Extrait 34).

ObB1 – Extrait 34

A : Moi, Madame, moi Madame (plusieurs propositions)

E : Écoutez Shékina, malheureusement hein il y a tellement de bruit...

Dans de tels climats de classe, seules des activités et des supports variés peuvent aider à instaurer le calme, en canalisant les énergies au service du groupe/classe. C'est-à-dire qu'il convient de mettre les élèves au travail, car plus ils ont de responsabilités dans des tâches précises, travaillant en grand ou petit groupe ou même en de façon individuelle, moins ils ont l'occasion de bavarder.

c. Travail rendu

Seuls deux enseignants parmi les cinq avaient demandé à préparer un travail à la maison. Il s'agit de Madame Ch. et Monsieur J.

Madame Ch. a procédé à une restitution du travail en laissant les élèves libres de le présenter à la classe. Elle passe ensuite parmi les apprenants en longeant l'allée du tableau, pour leur apporter une aide individualisée. Quant à Monsieur J., ses élèves avaient oublié le travail à faire. Un seul élève de la classe s'en est souvenu (Extrait 35).

Obj2- Extrait 35

A : *Se vre ou te ban n chache kou yo...* (=C'est vrai que tu nous... tu nous avais demandé de chercher les cours)

d. Sollicitation d'aide de l'enseignant par les apprenants (les rituels)

Pour solliciter l'aide de l'enseignant, les apprenants prennent la parole sans lever le doigt, la main ou le bras. Cependant, lors d'une séance de Monsieur P., celui-ci ordonne aux élèves de lever la main pour demander la parole. (Exemple de l'extrait 36). Notons que ces rituels-là ne semblent pas faire partie des habitudes instaurées dans les classes.

Obj1- Extrait 36

E : Aïe ! Laissez l'élève ! Vous suivez ! Après son intervention, si vous avez des questions vous pointerez vos doigts pour formuler vos questions.

e. Formes d'adresse à l'enseignant et langues présentes

i. Formes d'adresse

Dans les séances observées, nous relevons dans une même classe que certains élèves tutoient les enseignants pendant que d'autres les vouvoient (extrait 37). Cependant, personne n'utilise les prénoms des enseignants. Ils les désignent par « Monsieur » ou « Madame » parfois suivi de leur nom de famille.

Obj1 - Extrait 37

A_a : Qu'est-ce que vous dites Monsieur ?//

A_b : Tu penses ?

4.5.2. Les langues de la classe

Quoique les cours soient tous construits en français, c'est-à-dire la langue d'entrée de jeu, la langue des supports, les enseignants ainsi que les apprenants utilisent les deux langues

officielles du pays dans leurs échanges : le créole et le français. Sauf dans le cas des séances de Madame Ch. où seul le français est parlé. Bien que la présence du créole soit minoritaire dans l'espace classe, il est cependant utilisé de façon spontanée dans diverses situations : pour expliquer, poser des questions, répondre à des questions, etc. Nous avons relevé quelques cas de figures :

- L'enseignant parle en français à l'apprenant qui lui répond en créole (Extrait 38) :

ObB1 - Extrait 38

E : Viens me dire ce que tu comprends
A : M te mande w pèmisyon wi

- L'apprenant parle en français à l'enseignant qui lui répond en créole (Extrait 39) :

ObB1- Extrait 39

A : Monsieur, qui était Adolphe Brisson ?
E : E pa sa m sot eksplike w la a ?

- L'apprenant s'adresse en créole à l'enseignant qui lui répond en créole (Extrait 40) :

ObP1 - Extrait 40

A : Nou pa t konn sa a
E : Nou pa t konnen l ?

- L'enseignant alterne les codes des deux langues pour expliquer la leçon d'histoire de l'art. Cette alternance a lieu à divers stades du discours, par exemple en début et au milieu des phrases. Les codes en français sont soulignés (Extrait 41) :

ObJ1- Extrait 41

E : Donc au cours de cette période-là, avec l'arrivée de ces nouveaux... matériaux, on va certainement commencer par avoir une autre conception de l'art, on va les utiliser dans, dans le domaine de l'art. Par exemple gen maison ki pat gen vit ladan yo, yo pral fè maison sa yo an vit nèt, gen twason ki pat konn fèt ditou avèk fer XXX et on va utiliser le fer pour faire des déco, se sa nou rele l'art déco : désigne un fer forgé etc. Donc, arrivée de ces matériaux-là pral fè moun komanse gen yon lot ide, yon lot fason pou fè sa ki bèl, fè dekorasyon. Men m sot di talè a tou art sa tou, li non seulement li fèt a pati de nouvo materyo sa yo, men li tounen tou vers le Moyen Age. Pa bliye nou fè le Moyen Age avan nou te fè la Renaissance. Se yon gwoup atis ki pasyone pou sa k te pase nan Moyen Age, ki deside reproduire le Moyen Age, ki fè des recherches sous le Moyen Age e ki deside reprezante tou sa nan peinture. Mesye sa yo, yo gen yon enterè manifeste pour les formes ondulées. Nou pral wè sa talè nan tablo yo, nou pral wè anpil nan tablo yo reprezante des formes ondulées, serpentes et yo pral sèvi kontrèman ak sa ki te gen lontan : penture, technique XXX yo pral sèvi ak lot teknik pou yo inove dans la peinture. Nan domaine architecture c'est grandiose, on va inventer bien des choses, par exemple Eiffel pral fè gwo tou nou konnen a Pari jiskaprezan ki pote non l dayè : la tour Eiffel.

Enfin, dans les séances des deux enseignants novices (Monsieur D. et Monsieur J.), le créole est beaucoup plus présent que chez les enseignants chevronnés. Les discours en créole sont plus longs. Ajoutons par ailleurs que l'utilisation du créole dans l'enseignement/apprentissage a été revalorisée dans les nouvelles réformes. Celles-ci prévoyaient l'élaboration d'« une stratégie d'aménagement linguistique prenant en compte l'utilisation équilibrée du créole et du français »³⁰⁶ dans le système d'enseignement.

6 Résultats et discussions

D'après l'analyse des observations de classe qui vient d'être présentée, nous nous proposons, ici, de dresser une synthèse des résultats. D'abord, rappelons que trois grandes catégories ont été prédéfinies pour l'analyse de ces observations de classe. Ces catégories ont été ensuite divisées en une série de thèmes en lien étroit avec la problématique de cette recherche. Il s'agissait de rechercher des indices à travers les classes observées dans le but de vérifier les types d'apports de la réforme par l'APC dans les pratiques de classe en Haïti. L'ensemble des résultats nous a conduits à établir le bilan suivant.

A- Moins d'élève dans les classes...

La première catégorie portant sur l'analyse, les nouveaux environnements scolaires et les ancrages théoriques dominants dans les classes d'APC, ils ne nous ont pas permis d'établir de différence entre le cadre des classes d'APC et celui du système traditionnel, hormis le nombre d'élèves qui a été réduit manifestement dans ces classes spécifiques. Il s'agissait d'une volonté manifestée par les responsables de la mise en place de la réforme de limiter le nombre d'élèves dédiés à l'expérimentation. Nous avons étudié les ancrages théoriques dominants dans les classes à travers des indices du répertoire didactique des enseignants. Nous avons souligné des indices différents de répertoire didactique d'un enseignant à l'autre. Mais comment peut-on être certain que ces « répertoires » ont évolué sous l'influence de l'APC ?

Dans le discours et les pratiques de Messieurs P. et B., nous avons relevé les indices d'un répertoire didactique semblable au traditionnel : cours magistraux, notes à recopier au tableau. Néanmoins, chez Monsieur P., nous avons repéré des indices en conflit. D'un côté l'enseignant dit (croit) faire du nouveau : « Dans les autres classes (=c'est-à-dire dans les classes traditionnelles), on récitait, terminé. Alors que maintenant, j'essaye de vous montrer

³⁰⁶ Plan opérationnel, *op.cit.*, p. 57.

vraiment, pas vrai, comment utiliser les notions que vous avez vues dans ces classes-là, pas vrai ? » ; tandis que d'un autre côté, ses démarches traduisent le contraire. C'est-à-dire que ses cours sont totalement construits selon un schéma traditionnel : cours magistraux de grammaire, notes écrites au tableau à recopier.

Concernant le répertoire didactique de Messieurs D. et J., les deux enseignants novices, il présente des indices en mutation. Par exemple, tous deux recourent au thème « recherche » pour parler du devoir à la maison demandé aux élèves. Quoique chez Monsieur D. nous remarquons un mélange dans le choix des thèmes utilisés dans son discours renvoyant tantôt aux courants modernes de l'enseignement/apprentissage, tantôt aux usages traditionnels. Toutefois, les démarches de Monsieur D. se démarquent peu des habitudes traditionnelles, dans la mesure où les deux séances ont consisté essentiellement à écrire des notes au tableau que les apprenants recopiaient dans leur cahier. Quant à Monsieur J., les indices repérés de son rituel sont : résumé de cours précédent par un ou plusieurs élèves, projet de recherche par groupe à présenter sous forme d'exposé, demande de recherches à faire en amont par la classe sont autant d'indices qui montrent un répertoire didactique tendant vers les nouvelles approches pédagogiques.

Enfin, Madame Ch., se différencie des autres enseignants par le choix de ces démarches qui se réfèrent davantage aux approches actuelles de l'enseignement/apprentissage. La structure de ses séances tend vers une approche inductive. C'est-à-dire une méthode active grâce à laquelle l'élève a la possibilité de participer au cours. Celui-ci est invité à formuler lui-même des idées afin de définir, avec l'aide de l'enseignant, les résultats exacts. Ainsi, Madame Ch. a-t-elle mis en place des situations d'apprentissage qui ont permis aux élèves de s'approprier eux-mêmes des connaissances et compétences grâce à leur participation et leur implication. En analysant la séance nous constatons qu'elle comporte quatre phases distinctes. Nous nous proposons donc de présenter la structuration de l'une de celles de Madame Ch. que nous avons titrée « Implicite et explicite ».

Figure 6. Structure d'une séance de Madame Ch. en quatre phases



Pour conclure cette première catégorie d'analyses sur les cadres nouveaux et les ancrages théoriques dominants dans les classes d'APC, nous pouvons dire que les situations observées dans ces classes auraient pu être tout à fait identiques à celles relevées dans le cadre de l'enseignement traditionnel. Considérant l'échantillonnage de notre corpus, Madame Ch. qui se distingue des autres enseignants par la conduite et les approches de ses cours, ne suffit pas à valider un apport spécifique de l'APC dans les pratiques de classe. En effet, il peut exister dans le système traditionnel des enseignants qui, de leur propre initiative, utilisent des méthodes actives. Ce style peut-être lié à la formation initiale de l'enseignant, à sa personnalité et parfois à l'établissement scolaire. Enfin, s'il est difficile de parler de nouveauté en termes d'ancrage théorique, nous pouvons néanmoins retenir, sur le plan environnemental de classe, que le nombre d'élèves est manifestement réduit dans celles destinées à la réforme. Ce qui n'est pas anodin dès lors que cela favoriserait la mise en place d'activités et d'apports individualisés de l'enseignant. Cependant, même si le nombre d'élèves est réduit, la disposition du mobilier ne permet pas toujours une bonne circulation des acteurs.

B- Un nouveau rôle difficile à jouer ?

La deuxième catégorie avait pour objectif d'analyser la façon dont les enseignants s'approprient leur nouveau rôle. Il en ressort que : les enseignants se positionnent toujours devant le tableau – une pédagogie frontale – ; les échanges entre apprenants et enseignant

conserver la forme linéaire et asymétrique comme dans le système traditionnel, sauf dans le cas de Madame Ch. qui a conduit une séquence d'échanges cyclique ; peu d'aide est proposée à la classe lors des séances, car il y a eu peu d'activité réalisée, sauf dans le cas de Madame Ch. où les apprenants ont reçu des aides individuelles et collectives ; les interactions dominantes sont du type « prêche », une forme d'interaction qui incite à la réponse collective ; seuls deux enseignants (Monsieur B. et de Madame Ch.) ont consacré un temps à des activités (organisées) ; seule Madame Ch. a proposé une activité de mise en commun après la réalisation d'une tâche ; l'attitude réflexive n'était pas développée.

Ainsi, nous pouvons conclure que les enseignants ne se sont pas encore tout à fait appropriés le nouveau rôle qui leur a été assigné, hormis Madame Ch. qui se différencie des quatre autres enseignants par son approche active de l'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, arriveront-ils vraiment à jouer ce nouveau rôle dans le contexte qui vient d'être décrit ?

C- L'implication des apprenants est à la hauteur de ce qui leur est proposé
L'analyse de cette catégorie montre que les apprenants ne s'impliquent qu'à hauteur des activités proposées dans les classes. Comme nous l'avions démontré, peu d'enseignants ont mis en place des activités pendant les séances. Sauf dans les cours de Madame Ch., durant lesquels les élèves ont activement participé. En effet, il n'y a que dans les cours de cette enseignante que des activités variées ont été proposées. Ainsi, nous notons que l'utilisation de supports didactiques et pédagogiques peut susciter davantage d'interactions dans la classe. Comme dans le cas de Madame Ch., le fait que les apprenants aient eu un manuel à l'appui, a occasionné divers échanges qui contribuent à l'enrichissement des séances. Les apprenants expliquent, donnent des exemples et co-construisent avec l'enseignante. Dans les autres cas, les prises de parole sont limitées, car les apprenants ne sont pas souvent sollicités. En outre, le climat bruyant constaté lors des séances (qui est aussi le climat général des établissements) ne facilite pas une bonne et véritable gestion de la classe. Les apprenants discutent entre eux de manière délibérée sur d'autres sujets que celui du cours. Cette situation varie uniquement dans les classes de Madame Ch. Or, il a été établi qu'un climat de classe modéré pouvait avoir une influence positive sur les capacités d'apprentissage des élèves. D'après un classement PISA sur l'étude du "climat de discipline", les experts ont calculé la fréquence à laquelle les élèves de 3^e, seconde et première interrogés, disent qu'une influence négative se produit sur les capacités d'apprentissage des élèves quand il y a la présence de certaines situations dans leur classe comme, trop de bruit et de désordre, des élèves qui n'écoutent pas... L'étude montre que

moins ces situations sont fréquentes, plus l'indice de performance est élevé³⁰⁷. Face au climat d'indiscipline constaté, les enseignants ont sans doute opté pour une autogestion en centrant l'enseignement sur eux-mêmes. Ce qui bouleverse la mise en place d'activités qui aurait pour vertu l'implication des apprenants et qui demanderait une gestion effective de la classe. Cependant, la mise en place d'activités variées permettrait de rétablir un climat de travail, puisqu'en groupe, en binôme ou même en collectif, les élèves se seraient occupés à la réalisation de tâches précises. Somme toute, il n'a pas encore été possible d'établir de différence entre les pratiques dans ces classes réformées et celles du système traditionnel.

7 Synthèse du chapitre 8

Ce chapitre consistait à analyser les pratiques de classes en principe réformées selon l'approche par les compétences dans l'enseignement en Haïti. Il s'agissait d'étudier les éventuels changements apportés par l'APC dans les pratiques de classe observée dans deux écoles de la capitale haïtienne. Cette analyse a été menée selon trois grands axes concernant les nouveaux cadres matériels et les ancrages théoriques dominants dans les classes. Le nouveau rôle de l'enseignant et l'implication des apprenants dans les activités de classe devaient nous permettre de notifier les différents apports de la réforme dans les pratiques de classe. En effet, le résultat des analyses a montré qu'il n'y avait pas encore de véritable changement, sinon un effort de réduire le nombre d'élèves par classe. Nous avons noté, par ailleurs, que parmi les enseignants observés une seule (Madame Ch.) présentait les caractéristiques des enseignants « modernes ». C'est-à-dire la seule qui, au cours de ses séances, faisait état des caractéristiques qui se réfèrent au rôle de l'enseignant tel qu'il est décrit dans les nouveaux cadres institutionnels. Elle s'est distinguée des quatre autres enseignants concernés par les choix des modalités didactiques, des stratégies et des méthodes mises en œuvre dans ces deux séances. Maintenant, comment savoir s'il s'agit d'un acquis spécifiquement lié à la réforme ou du parcours personnel de l'enseignante ? Sur ce, nous aurions tendance à conclure que les compétences de Madame Ch. dans la gestion des activités de sa classe ne proviennent pas forcément ou exclusivement de sa formation au programme d'enseignement par compétences, dans la mesure où, aucun des autres enseignants observés ne témoigne de telles potentialités dans la gestion de leur classe. Même si les pratiques des

³⁰⁷ Selon le classement PISA 2015 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Disponible sur : <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>

enseignants ne sont pas toujours semblables, mais comme ils avaient tous été formés, en principe pour le même programme, il aurait été logique de retrouver des similitudes, voire un certain schéma commun dans leurs pratiques. Il est vrai que, comme le souligne Fabre (2006), l'activité professionnelle n'est jamais le reflet de la prescription. Pour des enseignants qui font partie d'un programme spécifique fraîchement mis en place, l'écart existant entre le travail de Madame Ch. et celui du reste des enseignants est considérablement discutable.

Enfin, notons toutefois que le lien entre réforme éducative et pratique de classe n'est pas toujours catégorique. La plupart des recherches qui s'attachent à comprendre comment les enseignants s'approprient les réformes éducatives et comment cette appropriation est susceptible d'entraîner des modifications de leurs pratiques en classe, démontrent qu'il existe toujours un fossé entre l'ampleur des réformes annoncées et les résultats obtenus (Rey, 2013 ; 2016 ; Kennedy, 2002). Plusieurs hypothèses ont été avancées pour tenir compte de ce problème. Il s'agit donc, soit d'un manque de connaissances suffisantes des approches et méthodologies de référence chez les enseignants, ce qui nécessiterait un regard attentif au développement dans la professionnalisation du métier d'enseignant ; soit d'un manque de volonté suffisante ou de croyance, c'est-à-dire un désaccord avec les idéaux de la réforme proposée qui ralentit le processus de changement dans les pratiques d'enseignement/apprentissage.

Dans notre cas, quand nous avons étudié la perception des enseignants quant à la réforme par l'APC, nous avons pu conclure que leur discours traduisait une connaissance relativement satisfaisante des caractéristiques de la réforme et qu'ils n'y étaient pas forcément réticents. Ainsi, au vu des résultats de notre analyse de pratiques de classe, pouvons-nous conclure qu'il s'agirait des connaissances de surface n'ayant que peu de pouvoir d'influence sur les pratiques.

Conclusion générale

Cette étude consistait à proposer une analyse de la réforme par l'APC entreprise en Haïti et au Burkina Faso à partir de 2007. Il s'agissait de chercher, notamment, les indices possibles d'un certain changement, d'une éventuelle amélioration dans les pratiques d'enseignement/apprentissage qui seraient en lien avec cette réforme.

L'étude aboutit à diverses réflexions, principalement celles liées à la contextualisation de la réforme par l'APC, c'est-à-dire, les rapports qu'entretiennent les acteurs des contextes étudiés face aux différentes valeurs et normes que l'APC implique. Il paraît que les réalités des contextes analysés sont assez méconnues, aussi bien des experts qui initient l'APC que des organismes de financement international qui l'entretiennent. Par exemple, parler de compétences peut sembler une évidence dans le contexte des pays développés (PD) car tout est configuré dans ces systèmes de telle que ce thème ait un sens et que l'école puisse s'en approprier et le développer aux services des sociétés en question. Tandis que dans les contextes des pays en développement (PED), tout cela peut sembler hypothétique, requérant un rapport à la pédagogie diamétralement opposé à tout ce qui avait fait, et fait encore pour certains, leur culture éducative et pédagogique.

Ainsi, l'APC semble-t-elle relever d'une approche intellectuelle nécessitant à la fois des conditions matérielles mais surtout philosophiques propres, liées, entre autres, à la structure sociale concernant la place de l'enfant, celle de l'adulte et des communautés. Par exemple, l'une des préoccupations de cette approche est de placer l'apprenant au centre des apprentissages pour qu'il puisse développer, à bon escient, les compétences nécessaires à sa vie, tant sur le plan personnel que professionnel. Or, dans les contextes des PED analysés, l'enfant, même au sein de sa propre famille se trouve en marge des décisions. Ce qui demanderait alors aux enseignants, un long travail concret sur eux-mêmes, s'inscrivant dans un réel processus de formation et de conscientisation, seulement pour reconnaître et accepter que l'élève peut, concrètement, être au centre des activités de la classe. La place de l'apprenant fait ainsi bouger celle de l'enseignant qui devrait, à son tour, accepter de jouer un rôle périphérique.

Tout cela donne 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 des principaux acteurs (Cros, Ketele (de) et *al.*, 2009).

Comme le constatent ces auteurs, ces niveaux ne peuvent se décréter de façon extérieure aux pays. Mais comme les systèmes éducatifs analysés ont, pour le moins que l'on puisse le dire, besoin de réforme afin de dynamiser des pratiques éducatives intégrées et qui sont restées en étroite relation avec leur passé historique (esclavagiste et colonisateur), il leur faudrait du temps pour mettre en place des réformes sérieuses et efficaces. Des réformes qui seront prises dans toutes les dimensions nécessaires à leur réalisation : formation continue des enseignants, communication claire avec les parents d'élèves et tous les acteurs concernés par l'éducation, définition d'objectifs réalisables, création et gestion, sur le temps, d'infrastructures qu'il convient de rendre pérennes et plus efficaces, etc. Le mode de gouvernance de telle réforme doit être pensé en amont et non dans la précipitation et de façon improvisée. Car, des réformes bâclées, comme cela s'annonce dans le cadre de l'APC dans les contextes analysés, ne peuvent en rien faire avancer les systèmes.

Arrêtons-nous sur un point spécifique qui est la formation. Nous en avons beaucoup parlé au cours de cette recherche, principalement dans la deuxième partie. Il s'agit d'un levier capital pour la réussite de toute réforme. La formation des enseignants ne concerne pas seulement le contenu, elle s'attache aussi à « 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 »³⁰⁸. D'autant plus que les experts internationaux à l'initiative de ces formations changent de provenance selon les sources de financements et leur ponctualité. Selon que les experts sont Belges, Canadiens ou issus de l'OIF, les approches théoriques diffèrent, ce qui ne facilite pas la tâche des bénéficiaires. Ce cas de figure est beaucoup plus fréquent au Burkina Faso qu'en Haïti. Par ailleurs, du fait de l'instabilité des sources de financement, les formations de formateurs ne peuvent-elles être planifiées sur des périodes précises. Ce qui, pourtant, donnerait lieu à un suivi organisé et réel.

Ainsi, selon les conclusions des analyses de nos données, le concept de l'évaluation – représentant l'un des piliers de l'approche par les compétences –, que les enseignants

³⁰⁸ *Ibid.*, p.14.

s'efforcent de comprendre et pratiquer, constitue-t-il l'un des obstacles à l'application de l'approche. Les formations qu'ils reçoivent ne semblent pas leur permettre d'intérioriser le concept et de l'intégrer à leurs pratiques. Bien que les enseignants aient exprimé leurs difficultés face à l'évaluation des compétences, aucune forme d'ajustement n'a été repensée en conséquence. Les enseignants agissent selon les pratiques qu'ils maîtrisent jusque-là. Ce cas de figure est identique dans les deux contextes analysés. De façon générale, la mise en place de l'APC connaît les mêmes difficultés en Haïti et au Burkina Faso. Selon les données que nous avons pu recueillir, seuls les procédés de mise en œuvre ont été différents : le Burkina Faso a opté pour une mise en œuvre lente et flottante tandis que, pour sa part, Haïti a procédé à une mise en œuvre rapide, intégrée et assumée, c'est-à-dire que presque tout le processus a été mis en marche simultanément. Les enseignants devraient être formés en même temps que l'écriture des référentiels, des manuels et des fiches pédagogiques, ainsi que l'expérimentation dans les classes. Cela a toutefois posé des problèmes de retard sur divers plans, ne concourant pas, de fait, à la crédibilité de la réforme aux yeux des enseignants. Mais, une sélection d'écoles a été faite pour l'expérimentation de l'approche et de nouvelles disciplines ont été définies en lien avec la réforme. Au Burkina Faso, toutefois, où la réforme a été lancée la même année que ce fut le cas en Haïti, aucune expérimentation réelle n'avait encore été mise en place au moment du recueil des données. Les responsables avaient préféré consacrer davantage de temps à l'écriture des curriculums, référentiels et autres guides pédagogiques ainsi qu'à la formation des enseignants. Des formations conçues, pour la plupart, précisons-le, de façon isolée dans le temps et adressées à des bénéficiaires qui pouvaient être différents d'une formation à une autre.

Dans ce clivage, il est possible de comprendre que les réformes par l'APC ne sont pas prêtes à atteindre leur but³⁰⁹. Elles ont été entreprises dans un contexte particulier, avec des objectifs précis. Dans le cadre des opérations menées en faveur de l'éducation pour tous et des objectifs du millénaire, l'APC qui avait déjà intégré les systèmes éducatifs de la plupart des PD, a été identifiée comme cadre conceptuel des réformes éducatives dans les PED. Il s'agit principalement de centrer les apprentissages sur le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de tâches professionnelles. Cette approche devrait se substituer aux méthodes traditionnelles qui organisent les activités d'apprentissage en se

³⁰⁹ Même s'il faut reconnaître que cinq ans après le recueil des données qui sont analysées ici, certaines peuvent déjà changer. Ce qui nécessiterait de nouvelles enquêtes sur ces terrains spécifiques.

focalisant essentiellement sur les savoirs. Ce choix devrait participer à l'efficacité, à la performance et à l'équité des systèmes éducatifs qui l'adoptent.

La première partie de la thèse a été l'occasion de présenter l'APC dans le cadre du débat idéologique contradictoire qui l'anime et l'enrichit à la fois, s'attachant à ses avantages potentiels, réels ou incertains sur les apprentissages et les systèmes scolaires. Les tenants de cette approche mettant en évidence son efficacité et son équité dans l'enseignement/apprentissage, justifient son appartenance à des bases théoriques solides, comme le constructivisme et le socioconstructivisme. Les « sceptiques »³¹⁰, quant à eux, estiment au contraire que l'introduction de l'APC dans les écoles sacrifie les savoirs et détourne celles-ci de leur véritable mission qui est, précisément, de les faire acquérir. Autour de ce débat idéologique, nous avons précisé le cadre théorique de l'APC dans lequel ses principales caractéristiques et ses principes essentiels ont été discutés (chapitre 1). Ce qui nous a amenée à comprendre l'origine des différentes difficultés contextuelles auxquelles devaient faire face les deux pays étudiés dans cette thèse. Puis, nous avons procédé à une série d'analyses descriptives et comparatives des contextes analysés qui montrent des similitudes dans les caractéristiques des deux pays et quant à leur projet scolaire (chapitre 2). Les principaux facteurs de ressemblance s'expriment en termes d'organisation scolaire, de modes de fonctionnement mais aussi d'ensemble de variables caractérisant les enseignants et leur environnement scolaire. Finalement, nous avons retenu que l'essentiel des liens tient pour une large part à la structure socio-économique et culturelle (par rapport à la domination de la culture française dans l'éducation) des deux pays. Prenons ici deux exemples pour les évoquer : d'abord, le rapport à la langue française dans l'enseignement à tous les niveaux scolaires et les résistances face aux différentes tentatives de changement par rapport à la place de cette langue. Ensuite, l'incapacité des deux pays à scolariser et à alphabétiser leur population. Le chapitre 3 a été consacré à la description de l'origine des données, aux outils et techniques utilisés pour les recueillir ainsi qu'au cadre choisi pour les analyser. Le corpus constitué de dix observations de classe et de vingt-neuf entretiens issus de deux terrains

³¹⁰ Nous parlons plutôt de personnes sceptiques à l'égard de l'APC que d'opposants. Car, les chercheurs qui montrent une certaine opposition à son encontre sont davantage dans un processus de réflexion, d'analyse des conditions d'une application possible de cette approche qui ne détourneraient pas l'école de son but essentiel, qui est de former des citoyens aussi savants que compétents.

distincts : Haïti et le Burkina Faso, a été analysé selon une approche thématique d'analyse des données qualitatives, inspirée de Paillé et Mucchielli (2012, 2013).

La deuxième partie de la thèse a été consacrée, premièrement, à l'étude des politiques et réformes éducatives dans le contexte des pays en développement, particulièrement concernant les influences des organismes de financement international dans leurs affaires éducatives (chapitre 4). Nous nous en sommes tenue, essentiellement, aux dynamiques des politiques internationales qui poussent les responsables éducatifs des PED à s'engager dans des réformes et à opérer des choix qui souvent ne sont compatibles ni avec les réalités des contextes socioéconomiques des pays concernés, ni avec les véritables besoins et aspirations de leurs sociétés. Il faut reconnaître toutefois qu'il s'agit d'un rapport très complexe, difficile à gérer et même difficile à cerner, vu qu'il est en pleine gestation. Les responsables des PED sont conscients qu'il faut bien réformer les systèmes éducatifs mais ne sont pas forcément capables, en raison de la défaillance des systèmes, de décider du choix des meilleures orientations éducatives pour leur pays et d'assumer ces choix dans un cadre planifié et réfléchi. De ce fait, ils acceptent d'être guidés par les politiques internationales dont ils ne partagent pas forcément toutes les aspirations. Cela les place dans une situation extrêmement complexe. Ils sont davantage dans une stratégie de justification des aides allouées à tel ou tel objectif que dans la prise en charge réelle d'une éducation de qualité de leur population. Nous pouvons faire ce constat concernant les rapports sur les actions éducatives menées dans le cadre des réformes par l'APC par exemple. Dans le cas d'Haïti, quoique les résultats des années d'expérimentation soient loin d'avoir été satisfaisants, l'Etat, par le biais de l'éducation nationale, a quand même généralisé l'APC dans le même contexte, selon les mêmes conditions que celles de son expérimentation³¹¹. Quelle chance pourrait avoir cette réforme de réussir ?

C'est exactement de cela que Lange (2003) parle quand elle évoque les effets pervers de l'aide internationale sous condition dans l'éducation dans les PED. Les pays n'ont pas de ressources (humaines et matérielles) suffisantes pour atteindre les objectifs fixés par les organismes de financement international, mais ils s'y engagent quand même, au risque de mettre en péril tout leur système éducatif.

³¹¹ On peut lire plusieurs articles dans les quotidiens haïtiens qui dénoncent cette décision. Par exemple :

- *Le National*, le 21 août 2016. <http://www.lenational.org/nouveau-secontaire-ecoles-borlette/>
- *Le nouveliste*, le 27 août 2015. <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/149153/La-generalisation-du-Nouveau-Secondaire-Jaccuse>

Or, en principe, toute réforme éducative, par l'APC ou non, devrait pouvoir répondre au besoin d'améliorer l'éducation de tous les apprenants et, de façon générale, rendre le système plus efficace en faveur du développement des pays qui le mettent en place. Dans un contexte où la recherche de l'efficacité de l'éducation et de l'enseignement est devenue une préoccupation majeure, les réformes devraient pouvoir être menées avec le plus grand sérieux.

Il est vrai que l'efficacité de ces réformes éducatives peut être limitée par les moyens économiques disponibles mais les limites financières sont cependant loin de tout expliquer (Perrenoud, 2002). Car les systèmes éducatifs sont des systèmes d'action complexes et intimement imbriqués à la société. Par conséquent, une réforme de l'éducation et de l'enseignement dans les contextes analysés ne pourra pas faire de miracles si elle n'entraîne pas d'autres réformes et si elle ne peut pas s'étendre sur le temps. Car, seules les politiques qui agissent simultanément dans divers registres concomitamment ont une chance de transformer durablement les systèmes. Ainsi que le dit Perrenoud, « les politiques éducatives ont besoin de temps, de ministres et d'administrations qui ne changent pas de réforme avant même que la précédente ait porté ses premiers fruits »³¹².

La deuxième partie de la thèse a, par ailleurs, été l'occasion de présenter les caractéristiques des deux systèmes qui nous concernent ici (chapitre 5). Il est possible d'en conclure que ce sont des systèmes à la fois complexes et fragiles.

La troisième partie de la thèse avait pour objectif de traiter essentiellement l'analyse qualitative des données relatives à la recherche. Constituée de trois chapitres abordant respectivement l'analyse thématique des entretiens d'enseignants haïtiens et burkinabè concernés par la réforme par l'APC (chapitres 6 et 7) et d'observations de classe en Haïti (Chapitre 8), cette partie a dressé un bilan qualitatif de la réforme éducative entreprise en 2007 en Haïti et au Burkina Faso.

Comme nous l'avons rappelé en introduction de cette troisième partie, l'adoption de l'APC en tant que nouvelle approche méthodologique et didactique implique une autre façon de concevoir l'éducation et l'enseignement/apprentissage. C'est-à-dire que les réformes éducatives tirées de l'APC visent à la fois l'aménagement des cycles et des filières d'enseignement, la réorganisation des contenus d'enseignement et de l'évaluation, la

³¹² *Ibid.*

redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'apprenant et l'établissement de nouvelles formes de gestion de la classe. En effet, les réformes par l'APC aspirent à un profond changement des finalités de l'éducation, et de l'enseignement/apprentissage de façon générale.

Dans ces différentes réformes, la formation professionnelle des jeunes est largement mise en avant :

Désormais, nous voulons former des jeunes capables d'intégrer tout de suite le marché du travail. Nous ne voulons pas former des chômeurs. Nous voulons tenir compte des besoins de la société et de nos entreprises dans la préparation de nos jeunes. C'est ce que nous appelons une formation axée sur la demande, en d'autres termes, ce que demande effectivement la société. C'est le concept à travers lequel nous allons former nos jeunes de telle sorte que ces derniers, une fois diplômés, trouveront du travail dans leurs spécificités propres³¹³.

En ce sens, les pays étudiés ont fait le choix de l'APC pour les nouvelles réformes éducatives dans le but de résoudre le problème de l'inadéquation entre l'école et les réalités du marché du travail. Ce choix devrait permettre non seulement de rompre avec des pratiques pédagogiques et didactiques traditionnelles qui, selon les critiques, ne correspondent plus aux exigences actuelles des sociétés en question et du monde, mais aussi donner l'occasion de mettre fin à l'ensemble des difficultés et obstacles qui empêchent les systèmes éducatifs de répondre aux besoins évolutifs des sociétés. En d'autres termes, les nouveaux programmes scolaires, conçus selon l'APC, devraient insister sur l'acquisition des compétences et connaissances favorables à l'intégration socio-économique des élèves.

Ainsi, tout au long de la dernière partie, avons-nous montré la complexité d'une mise en œuvre réelle des réformes par l'APC et le risque que courent les pays l'ayant adoptée. Autrement dit, ces systèmes éducatifs déjà précaires tentant de se réformer selon cette approche qui, par ailleurs, n'est plus un « simple effet de mode » mais un tournant inéluctable, peuvent s'affaiblir davantage si les pays qui les choisissent ne prennent pas le temps de se poser les bonnes questions afin de trouver de vraies solutions à leurs problèmes. C'est-à-dire qu'il faut être capable de choisir concrètement et avec clairvoyance ce qu'il est possible de tirer de l'APC, de se fixer des objectifs réalisables dans la durée et par étape, etc. Car, il serait regrettable de se lancer dans de grands projets de rénovation sans être capable d'assurer

³¹³ Interview du ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Formation professionnelle d'Haïti, Gabriel Bien-Aimé, accordée au journal *Le Matin* en juillet 2007, dans laquelle il explique les grandes lignes de la réforme. Disponible en [En ligne] sur : <http://www.lematinhaiti.com/PageArticle.asp?ArticleID=6879>

stratégiquement et matériellement de telles réalisations. L'APC a des exigences considérables aux niveaux structurel, pédagogique et de l'évaluation. Même les pays développés y sont confrontés. Pour enseigner selon cette approche, il faut un cadre favorable (des classes aérées, décroissonnées), des matériels et des ressources adaptés, des enseignants formés. Or, la situation socioéconomique des pays étudiés ici ne permet pas de telles considérations. D'où le caractère énigmatique de ces tentatives de réforme.

Dans le chapitre 6, nous avons analysé les différents procédés de la mise en œuvre de la réforme à travers les discours de vingt-neuf enseignants articulés autour de leur formation à l'introduction de l'APC, de la disponibilité des matériels didactiques et pédagogiques et du concept d'évaluation à divers degrés. D'abord, nous avons relevé l'insatisfaction de la plupart des enseignants quant au contenu et à la durée de leur formation à l'initiation à l'APC. Ensuite, nous avons remarqué l'incompatibilité entre les matériels didactiques et pédagogiques existants et les exigences de l'APC. De ce fait, les procédés de mise en œuvre de la réforme ainsi que l'analyse des objectifs et des réalisations nous ont amenée à dégager un certain nombre d'éléments et de situations qui entravent sa cohérence.

D'un côté, il y a une incohérence par rapport au contexte, car l'environnement éducatif de ces pays ne répond pas aux exigences de la réforme (infrastructures, filières professionnelles, lesquelles favoriseraient la réforme). D'où la nécessité de recourir à la contextualisation des politiques éducatives.

D'un autre côté, une incohérence existe entre les objectifs de la réforme et la mobilisation des ressources adéquates. Au Burkina Faso, par exemple, l'institutionnalisation même de la réforme a porté à la confusion du fait que les responsables n'avaient jamais pris de décision claire quant à son expérimentation ou sa généralisation. De l'aveu même de certains enseignants, quelques-uns d'entre eux expérimentaient l'APC à leur gré. D'autres attendaient le feu vert des décideurs tandis que certains encore avaient déjà abandonné (l'abandon concerne spécialement les enseignants chargés de l'enseignement des thèmes émergents).

Les objectifs assignés à la réforme et les ressources disponibles dans les pays étudiés créent une dichotomie donnant lieu à une équation difficile à résoudre et nécessitant une prise de décision politique et pédagogique afin d'y remédier.

En Haïti, par exemple, l'expérimentation a été réalisée seulement dans l'enseignement général puisqu'il n'existe pas encore de filière technique ou professionnelle. Les jeunes formés

emprunteront le même chemin que les autres issus du système traditionnel. C'est-à-dire qu'ils tâcheront comme les autres d'obtenir une place à l'université après l'obtention de leur baccalauréat. Ceux-là ne rentreront pas dans la catégorie des jeunes opérationnels pour le marché de l'emploi puisque l'objectif de la filière générale est, justement, la préparation à des études supérieures. Dans ce cas, ceux qui n'auront pas passé les concours d'entrée à l'université, retenteront leur chance d'année en année, puis d'autres abandonneront sans spécialisation, sans profession comme de coutume.

Ce manque de clarté aux niveaux institutionnel et structurel dans la gestion de la réforme est une entrave à la qualité de l'enseignement dont elle est la garante. Les enseignants sont généralement confus, comme nous l'avons vu dans le cas burkinabè et c'est un véritable bouleversement entre les « hésitants » qui attendent l'autorisation des décideurs, ceux qui s'y aventurent et les « déserteurs ». Toutefois, il importe de reconnaître que les enseignants sont ordinairement animés d'une volonté de participer à l'amélioration du système d'enseignement et de trouver de nouvelles pistes pour enseigner autrement.

Dans le chapitre 7, par le biais du discours des enseignants, nous avons analysé leurs conceptions de l'APC. En effet, ce travail portait sur leurs connaissances des principales caractéristiques et finalités de celle-ci. Nous avons conclu, de façon générale, que les enseignants avaient abordé aisément les différentes caractéristiques de l'APC du point de vue théorique. Cependant, leurs propos avaient laissé comprendre que le savoir-faire pour conduire les élèves à développer de véritables compétences n'était pas encore maîtrisé.

Par ailleurs, l'analyse de ces discours nous a-t-elle permis de confirmer un flou dans les objectifs de la réforme. En effet, le but principal de celle-ci est d'établir une adéquation entre les acquis de l'école et les besoins du marché du travail. C'est-à-dire que l'école devrait permettre aux jeunes de développer et d'acquérir les compétences et connaissances nécessaires aux besoins du marché de l'emploi afin qu'ils puissent être opérationnels après un certain niveau de scolarité. Il s'agit d'une réaction au système auquel l'APC tente de se substituer : le système d'enseignement/apprentissage dit traditionnel.

Or, le marché de l'emploi pour lequel les jeunes sont censés être préparés est encore incertain dans les pays étudiés. Ceux-ci, essentiellement agricoles, ne leur offrent pas de grandes perspectives d'avenir. De fait, une réforme de l'éducation en nécessiterait d'autres,

parallèlement, dans d'autres secteurs d'activité telle une réforme des politiques du développement et du travail par exemple.

Par ailleurs, les enseignants n'ont pas de point de vue complètement tranché sur la question de la faisabilité de la réforme par l'APC. L'analyse a montré que la majorité d'entre eux estimait que la réforme était nécessaire pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage dans leur pays. Ils reconnaissent, cependant, les différents obstacles liés aux contextes de l'implantation de cette réforme. Pour eux, les conditions socioéconomiques qu'ils connaissent font de l'APC une réforme bien peu compatible avec leur situation, voire même inadaptée. Nous avons relevé le même cas de figure dans les deux pays étudiés. En ce sens, les enseignants ont directement pris conscience du problème de la contextualisation. En effet, en adoptant l'APC il ne suffit pas de garder tels quels les objectifs qui sont ceux des pays développés. Il convient de les adapter après avoir analysé les besoins institutionnels et sociétaux, les comparant pour ce faire aux moyens et ressources existants. Il ne faut pas, toutefois, s'empêcher de se projeter pour autant dans une démarche progressive afin de parvenir à ce dont les pays ont réellement besoin.

Notons que cette contextualisation passe avant tout par le niveau d'autonomie des pays en matière de ressources humaines, matérielles et économiques afin d'adapter la réforme eux-mêmes et d'en assurer le suivi nécessaire.

Enfin, dans le dernier chapitre de la thèse nous nous sommes attachée à analyser les pratiques dans les classes supposées réformées selon l'APC en Haïti. Cette étude a été menée selon trois angles distincts. Le premier visait le cadre matériel et les ancrages théoriques dominants dans les classes, le second concernait le type de gestion de la classe par les enseignants et, enfin, le dernier, était attaché aux formes d'implication des apprenants dans les activités proposées en classe. Cette analyse devait permettre de rendre compte des différents apports de la réforme à travers les pratiques de classe.

Il ressort de cette observation avancée que les classes conservent le même schéma classique/traditionnel avec l'enseignant au centre des activités, que les activités varient entre prise de notes, lecture, résumé du dernier cours, interrogation spontanée, qu'une seule enseignante (Madame Ch.) s'est démarquée de ses quatre collègues par ses choix didactiques, les stratégies et méthodes mises en œuvre dans la conduite de ses séances. Ainsi, nous avons montré qu'elle était la seule à présenter les caractéristiques d'un enseignant « moderne ».

C'est-à-dire un enseignant qui, durant son cours, révélait des caractéristiques en lien avec le rôle de l'enseignant tel qu'il est décrit dans les nouveaux cadres institutionnels. Nous avons pourtant du mal à conclure qu'il s'agissait spécifiquement des acquis liés à la réforme. Car, nous pensons que le parcours personnel de Madame Ch. a joué en faveur de ses choix de gestion de classe puisqu'aucun autre n'a suivi de schéma similaire. Pourtant, ils font partie d'un même programme spécifique fraîchement installé et ont tous suivi le même type de formation, en principe.

Cependant, s'il y a un élément nouveau constaté réellement, c'est la limitation manifeste du nombre d'élèves dans les classes concernées. Il était envisagé dans le cadre de la réforme par l'APC de limiter les classes à quarante apprenants³¹⁴. Celles observées en comptent entre trente et quarante-cinq. Il convient de préciser qu'un effort conscient est fait pour maintenir cet effectif dans les classes spécifiques d'APC.

Enfin, le fossé qui peut exister entre l'ampleur des réformes annoncées et les résultats obtenus a longtemps été étudié par les chercheurs qui s'intéressent aux analyses de l'impact des réformes sur les pratiques de classe (Rey, 2013, 2016 ; Kennedy, 2002). Le résultat est sans conteste possible : un manque de connaissances suffisantes des approches et des méthodologies de référence chez les enseignants et une absence de volonté suffisante ou de croyance. Tels peuvent être les facteurs qui ralentissent le processus de changement dans les pratiques d'enseignement/apprentissage.

Pourtant, dans le cas étudié, les enseignants semblent, théoriquement, maîtriser le sujet. Leurs discours révèlent une connaissance suffisante des caractéristiques de la réforme laissant entrevoir qu'ils y adhéraient. Le décalage entre le prescrit et les pratiques de classe dépend-il seulement des enseignants ? Un cadre structurel attrayant, ne peut-il pas constituer une source de motivation et avoir une influence sur les pratiques des enseignants ?

Enfin, rappelons combien il serait important que la réforme curriculaire entreprise dans ces deux pays se base sur un processus de planification rigoureux, sans pression externe afin de procéder par étapes réfléchies, suivies d'évaluations.

Somme toute, les réformes engendrent rarement des effets rapides et spectaculaires (Draelants, 2009) car les actions mises en œuvre visant l'amélioration des systèmes

³¹⁴ Cf. Plan national 2010-2015.

d'enseignement/apprentissage ne sont pas toujours à la hauteur des objectifs qu'elles souhaitent atteindre ou des aspirations qu'elles affirment vouloir satisfaire. Bien sûr, les réformes éducatives analysées ici sont ambitieuses, pourtant les stratégies qu'elles entendent impulser pour parvenir au but fixé sont fluctuantes. À ce stade, nous serions en droit de nous demander à quel moment il serait possible d'observer des influences réelles sur les pratiques de classe.

Table des matières

Titre :	2
Résumé :	2
Abstract :	3
Dédicace.....	4
Remerciements	5
Sommaire	6
Liste des sigles et acronymes.....	7
Liste des tableaux	Erreur ! Signet non défini.
Liste des figures.....	9
Introduction générale	10
1.1 Les objectifs de la recherche.....	14
1.2 Les questionnements de la recherche	16
1.3 La méthodologie de la recherche	23
1.4 La justification de la recherche	25
1.5 Le choix d’Haïti et du Burkina Faso	27
1.6 La composition de la thèse	27
Première partie	28
Le cadre théorique et conceptuel de la recherche	28
Introduction de la première partie.....	29
Chapitre premier	33
Les enjeux conceptuels de l’APC	33
Introduction	33
1 Un éclairage historique et conceptuel de l’APC.....	34
2 La double origine de l’APC	36

3	La notion de compétence, champs d'application.....	38
3.1	En linguistique.....	39
3.2	En formation professionnelle.....	40
3.3	En éducation.....	41
4	Complexité de l'APC.....	43
5	Quelques caractéristiques fondamentales de l'APC.....	47
5.1	Du côté des contenus d'enseignement/apprentissage.....	48
5.2	Du côté de l'apprenant.....	48
5.3	Du côté de l'enseignant.....	48
5.4	Du côté de l'évaluation.....	50
6	Les différentes inclinaisons de l'APC.....	53
7	L'APC comme un changement de paradigme.....	53
8	Synthèse du premier chapitre.....	56
	Chapitre 2.....	58
	Contexte de l'étude.....	58
	Introduction.....	58
1	Les contextes de l'étude.....	58
1.1	Du point de vue socio-historique.....	60
1.2	Du point de vue socio-économique.....	66
1.2.1	Liens entre précarité économique, analphabétisme et échec scolaire.....	68
1.2.2	Diverses stratégies utilisées dans les PED pour répondre aux besoins de l'instruction.....	75
1.2.3	La surcharge des classes.....	78
1.2.4	D'autres conséquences de la surcharge des classes.....	79
1.3	Du point de vue de la langue de scolarisation et d'enseignement privilégiée.....	82
1.3.1	Pour une prise en compte réelle de la première langue dans l'éducation.....	87

1.3.2	Rapport entre langue d'enseignement/apprentissage et sous-développement	93
1.4	Du point de vue des objectifs de la réforme par APC.....	94
2	Synthèse du deuxième chapitre.....	94
Chapitre 3.....		96
Méthodologie de la recherche.....		96
Introduction		96
1	Une démarche d'analyse qualitative.....	96
1.1	Les apports du cadre théorique	98
1.2	Méthodologie de recueil des données.....	99
1.3	Les lieux du recueil	100
1.4	L'échantillon choisi : le choix des écoles, les disciplines observées, la durée du recueil, les caractéristiques du questionnaire	103
1.4.1	Les écoles	103
1.4.1.1	Les caractéristiques des institutions scolaires en Haïti.....	104
1.4.2	Les disciplines observées	105
1.4.3	La durée du recueil.....	106
1.4.4	Les guides d'entretien : les caractéristiques des questionnaires.....	106
1.4.5	Les difficultés rencontrées.....	106
2	Description du corpus.....	108
2.1	Construction du corpus.....	108
2.2	Les entretiens.....	108
2.3	Les observations de classe	109
3	Méthode de transcription	109
4	Synthèse du chapitre 3.....	110
Deuxième partie.....		111

Politiques et réformes éducatives.....	111
Introduction de la deuxième partie.....	112
Chapitre 4.....	116
Le pilotage de l'éducation dans les pays en développement.....	116
Introduction	116
1 Globalisation des formes scolaires	117
2 Rôles des organismes de financement international dans le pilotage de l'éducation dans les PED : démarches et stratégies.....	120
2.1 Influence sur les finalités de l'école	121
2.2 Influence sur l'organisation des parcours de formation.....	122
2.3 Influence sur les cycles de l'enseignement.....	127
2.4 Place du financement extérieur lié à l'éducation dans les budgets nationaux des PED	131
2.5 Formes de financements extérieurs dans le secteur éducatif au Burkina Faso.....	132
2.6 Organismes de financement dans l'éducation en Haïti.....	135
2.7 Les PED sont-ils pris au piège de l'aide internationale ?.....	137
3 L'évolution du discours.....	138
3.1 Le cadre global du discours international en rapport à l'éducation	138
3.2 L'évolution du discours sur l'éducation	139
4 Synthèse du chapitre 4.....	144
Chapitre 5.....	145
Les principales caractéristiques des systèmes éducatifs haïtien et burkinabè	145
Introduction	145
1 Les caractéristiques du système éducatif haïtien	146
1.1 Présentation de la République d'Haïti	146
1.2 Caractéristique de la population.....	147

1.3	Des crises sociopolitiques récurrentes	148
2	Le système éducatif haïtien.....	149
2.1	Caractéristiques des écoles privées	150
2.2	Les différents documents officiels qui définissent les politiques éducatives haïtiennes	151
2.2.1	L'éducation préscolaire	152
2.2.2	L'enseignement fondamental.....	152
2.2.3	L'enseignement secondaire	153
2.2.4	La formation professionnelle.....	153
2.2.5	L'enseignement supérieur	153
2.2.6	L'enseignement non formel.....	155
3	Les caractéristiques du système éducatif burkinabè.....	155
3.1	Présentation du Burkina Faso	156
3.2	Caractéristiques de la population burkinabè	156
3.3	Le système éducatif burkinabè.....	157
3.3.1	L'enseignement préscolaire.....	158
3.3.2	L'enseignement primaire.....	160
3.3.3	L'enseignement secondaire général	162
3.3.4	L'enseignement technique et professionnel.....	162
3.3.5	L'enseignement supérieur	163
3.3.6	L'alphabétisation et l'éducation non formelle	164
4	L'évolution des politiques éducatives	165
5	Synthèse du chapitre 5.....	166
	Troisième partie.....	168
	Analyse qualitative des données	168
	Introduction de la troisième partie	169

Chapitre 6.....	172
Analyse de la réforme par l'APC du point de vue des mécanismes et procédures de mise en œuvre	172
Introduction	172
1 Eléments méthodologiques d'analyse de données.....	172
1.1 Présentation des étapes de l'analyse.....	172
1.2 Elaboration de la grille d'analyse thématique	173
1.3 Le découpage du texte et l'identification des passages significatifs.....	174
1.4 La codification	174
1.5 Le compte-rendu.....	174
1.6 Traitement des données	174
2 Quelques définitions des termes utilisés.....	175
2.1 Le thème.....	175
2.2 L'indicateur	175
2.3 La catégorie	175
3 Détails sur le guide d'entretien	176
4 Profil des enseignants.....	176
5 Analyse des données	177
5.1 Catégorie 1 : Moyens techniques mis en œuvre et opérations menées dans la mise en place de l'APC	177
5.1.1 Formation d'enseignants	178
A- Formation d'enseignants insuffisante.....	178
B- Tous les enseignants expérimentant l'APC n'ont pas été formés.....	179
C- Divers acteurs internationaux et nationaux sont impliqués dans la formation des enseignants : Canadiens, Belges, Français, Allemands, etc. et des inspecteurs locaux	180
D- Les formations sont davantage basées sur l'utilisation des référentiels que sur les contenus	183
E- Seuls certains enseignants appliquent l'APC après leur formation	185

5.1.2	En conclusion	186
5.2	Disponibilité des matériels didactiques et pédagogiques	187
F-	Manque de matériels didactiques et pédagogiques.....	188
G-	Mêmes supports pour traditionnel et APC.....	190
H-	Utilisation de moyens financiers personnels pour l'achat de matériels	191
5.2.1	En conclusion	193
5.3	Clarté et cohérence de la réforme.....	193
I-	Le concept de l'évaluation n'est pas encore clair.....	193
J-	Incohérence par apport au contexte.....	199
K-	Incohérence entre les objectifs de la réforme et les moyens disponibles	202
5.3.1	En conclusion	203
6	Synthèse du chapitre 6.....	204
	Chapitre 7.....	205
	Analyse de la perception des enseignants de l'APC	205
	Introduction	205
1	Catégorie 2. Comment la réforme est-elle perçue/comprise par les enseignants ?.....	208
1.1	La réforme par l'APC selon les enseignants	208
	A. L'adéquation entre la théorie et la pratique vs le marché de l'emploi	209
1.2	Discussion	210
	B. La réussite des élèves et l'amélioration des résultats scolaires	213
1.3	Discussion	214
	C. La prise en compte des besoins et le développement de l'autonomie	215
1.4	Discussion	217
	D. La responsabilité, l'engagement et l'implication des apprenants dans les apprentissages	217
1.5	Discussion	219

E.	L’APC fait appel à la collaboration, au travail de groupe et à l’interaction	219
1.6	Discussion	222
1.7	Points de vue des enseignants sur l’APC.....	222
F.	Point de vue des enseignants par rapport au rôle de l’apprenant	222
1.8	Discussion	225
G.	Point de vue des enseignants par rapport à leur nouveau rôle.....	225
1.9	Discussion	226
H.	Point de vue des enseignants par rapport aux facteurs de mise en œuvre de la réforme.....	227
1.10	Discussion	230
2	Synthèse du chapitre 7.....	230
	Chapitre 8.....	233
	Analyse des pratiques de classe d’APC.....	233
	Introduction	233
1	Présentation des séances d’observation de classe.....	237
2	Durée des séances	238
	Observation 1. Monsieur P.	238
	Notes sur Monsieur P.	238
	1. « Boileau et <i>l’Art poétique</i> : proposition subordonnée ».....	238
	ObP1- Extrait 0’	238
	Observation 2. Monsieur P.	238
	2. « La complétive introduite par ‘que’ ».....	238
	ObP2- Extrait 0’	238
	Observation 3. Madame Ch.	239
	Notes sur Madame Ch.	239
	1. « <i>Les regrets</i> »	239

Observation 4. Madame Ch.	239
2. « Implicite et explicite »	239
Observation 5. Monsieur B.	239
Notes sur Monsieur B.	239
1. « L'amour de Massillon Coicou »	240
Observation 6. Monsieur B.	240
2. « Les lettres persanes »	240
Observation 7. Monsieur D.	240
Notes sur Monsieur D.	240
1. « L'art égyptien »	240
Observation 8. Monsieur D.	241
2. « L'impressionnisme »	241
Observation 9. Monsieur J.	241
Notes sur Monsieur J.	241
1. « L'art nouveau »	241
Observation 10. Monsieur J.	241
2. « Les basiliques »	241
3 Catégorie 1 : Quels sont les nouveautés dans l'environnement scolaire (infrastructuel et pédagogique : aménagement de l'espace, matériel scolaire, etc.) ? Et quels sont les ancrages théoriques dominants dans le discours et dans les pratiques des enseignants dans les classes d'APC ?	242
a. Le cadre, l'environnement de classe	243
b. Nombre d'élèves	244
c. Type de matériel	244
d. Climat de la classe	244
e. Le répertoire didactique des enseignants	246
ObP1: Extrait 1	246

ObP2- Extrait 2	248
ObB2- Extrait 3	248
ObB1- Extrait 4	248
ObD2 – Extrait 5	248
ObD1 – Extrait 6	249
ObJ2 – Extrait 7	250
ObCh1 – Extrait 8	250
4 Catégorie 2. Comment l’enseignant joue-t-il son nouveau rôle de guide ?.....	251
a. Sa position dans la classe.....	251
ObCh2 – Extrait 9	252
b. Type de sollicitations des apprenants/type d’échanges avec l’enseignant	252
i. Les types de questions posées à l’enseignant	252
Extrait 10. Exemple d’échanges linéaires	254
ObCh1- Extrait 11	255
ii. Autres types d’échanges entre les apprenants et l’enseignant	255
iii. Echanges conflictuels apprenants et enseignant.....	255
1.1.1.1.1. Conflit 1 : « Je ne vois pas ce qu’il y a d’anormal »	256
ObP1- Extrait 12	256
1.1.1.1.2. Conflit 2. « C’est du déjà vu »	257
ObP2- Extrait 13	257
iv. Proposition de stratégies d’enseignement/apprentissage.....	257
ObP2- Extrait 14	257
v. Types d’aide apportée à la classe (individuelle, collective).....	258
ObB1- Extrait 15	258
ObB2- Extrait 16	259
ObCh2-Extrait 17	259
	300

ObCh – Extrait 18	259		
vi. Place accordée aux interactions et type d’interactions	260		
ObB1- Extrait 19	ObCh1et 2- Extrait 21	ObB1- Extrait 2	261
ObP1- Extrait 20	262		
vii. Temps d’activité des apprenants.....	262		
ObCh2- Extrait 21	263		
Obj1- Extrait 22	264		
ObB2- Extrait 23	264		
E: Maintenant, lisez en silence et après avoir lu, je vais appeler certains élèves à me donner leurs impressions sur le texte et puis après quoi moi je vous dirai ce que je comprends.....	264		
E: Viens me dire ce que tu comprends.....	264		
ObCh1- Extrait 24	264		
viii. Mise en commun	264		
ObCh1- Extrait 25	265		
ix. Attitude réflexive (du côté de l’élève)	266		
5 Catégorie 3. Comment les apprenants s’impliquent-ils dans les activités ?	266		
a. Participation aux activités proposées (lecture, services rendus à l’enseignant ou à la classe).....	267		
ObCh1 - Extrait 26	ObCh2 - Extrait 27	ObP1 et 2 - Extrait	
28.....			267
b. Prise de parole (du côté de l’apprenant)	267		
ObP2- Extrait 29	267		
Obj2-Extrait 30	268		
ObD1- Extrait 31	268		
ObCh1 et 2- Extrait32.....	269		
ObCh1- Extrait 32	269		
Extrait 33	270		
			301

ObB1 – Extrait 34	270
c. Travail rendu	271
Obj2- Extrait 35	271
d. Sollicitation d'aide de l'enseignant par les apprenants (les rituels).....	271
ObB1- Extrait 36	271
e. Formes d'adresse à l'enseignant et langues présentes	271
i. Formes d'adresse.....	271
ObP1 - Extrait 37.....	271
4.5.2. Les langues de la classe.....	271
ObB1 –Extrait 38	272
ObB1- Extrait 39	272
ObP1 – Extrait 40.....	272
Obj1- Extrait 41	272
6 Résultats et discussions	273
A- Moins d'élève dans les classes... ..	273
B- Un nouveau rôle difficile à jouer ?.....	275
C- L'implication des apprenants est à la hauteur de ce qui leur est proposé.....	276
7 Synthèse du chapitre 8.....	277
Conclusion générale.....	279
Table des matières	291
Index des notions	304
Bibliographie.....	307
Annexes	326
Volume 2/2.....	326
Titre :.....	327
	302

Résumé : 327

Abstract : 328

Index des notions

A

Abandon · 138
Absence d'une politique linguistique claire · 85
Acteurs internationaux · 180
Adéquation formation/emploi · 165
Afrique subsaharienne · 115
Alléger les programmes du secondaire · 166
Analphabétisme · 68
Analyse qualitative · 170
Analyse thématique · 109
Apprentissage de la lecture · 92
Approche par compétences · 119
Approches curriculaires · 118
Autonomie financière · 166

B

Bailleurs de fonds · 134
Banque mondiale · 112

C

Centration sur l'apprenant · 208
Changement de paradigme · 53
COFEMEN · 162
Colonisation en Afrique · 61
Colonisation-esclavagiste · 61
Compétence · 38
Compétences d'intégration · 182
Compétences de base, · 182
Compétences disciplinaires, · 182
Compétences essentielles · 182
Compétences spécifiques, · 182
Compétences terminales, · 182
Compétences transversales, · 182
Compétences-clés, · 182
Contenus d'enseignement/apprentissage · 48

Contraintes financières · 75
Créole · 84
Crises sociopolitiques récurrentes · 148
Croissance démographique · 157

D

Dakar en 2000 · 113
Dépenses publiques de l'éducation · 72
Développement socio-économique · 123
Disparités · 138
Disponibilité de matériels didactiques et pédagogiques · 187
Diversité des terminologies · 182

E

Echec scolaire · 68
Economie mondiale · 113
Education familiale et la réussite scolaire · 70
Education préscolaire · 152
Emancipation du créole · 84
Enseignement et la formation techniques et professionnels · 122
Enseignement fondamental · 152
Enseignement non formel · 155
Enseignement préscolaire · 158
Enseignement primaire · 160
Enseignement supérieur · 163
Environnement familial · 71
Equité · 166
Etablissements scolaires à double et/ou triple vacations
· 77
Evaluation · 79, 195
Evaluation formative · 79
Expérimentation de l'approche par compétences · 104
Experts internationaux · 181

F

Famille pauvre · 71
Finalités politiques · 86
Financement extérieur · 135
FMI, · 112
Formation d'enseignants · 178
Formation intellectuelle · 122
Formation professionnelle · 153
Français · 84

G

Globalisation de l'éducation · 112

I

Implication des enseignants · 206
Inadéquation avec les réalités économiques · 125
Incheon 2015 · 143
Indicateur · 175

J

Jomtien en 1990 · 113

L

Langue d'enseignement · 93
Langues nationales · 85

M

Méthodologies d'e/A · 56
Modèle éducatif français · 60
Mondialisation · 116
Moyens financiers personnels · 191

N

Normes internationales · 112

O

Objectifs du millénaire pour le développement · 114
Offre éducative · 211
OIF · 182
Opérationnels sur le marché · 209
Opportunités d'emploi · 123
Organisation du système des évaluations · 214
Organisation du système éducatif haïtien · 151
Organismes bi- et multilatéraux · 135
Organismes de financement internationaux · 97, 119

P

Partenariat mondial de l'éducation · 136
Pays de langue française · 112
Pays développés · 58
Pays en développement · 112
Pays francophones africains · 66
Pédagogie par objectifs · 34
Performances · 59
Politique internationale d'éducation · 115
Politiques éducatives internationales · 113
Pratiques évaluatives · 98
Précarité économique · 68
Problèmes de relation entre l'école et les parents · 69

R

Recherches qualitatives · 96
Recommandations · 112
Recommandations internationales · 114
Recommandations standardisées · 116
Référentiels · 182
Référentiels théoriques · 179
Réforme · 202

Réforme Bernard, · 83
Réformes éducatives · 52, 113
Réformes par l'apc · 46
République d'Haïti · 146
Responsabilité, l'engagement · 208
Réussite scolaire · 70

S

Scolarisation universelle, · 124
Situations socio-économiques précaires · 67
Socle de compétences · 182
Sous-développement · 93
Standardisation · 112
Structure du système éducatif du Burkina Faso · 163

Système éducatif burkinabè · 155
Système Licence/Master/Doctorat · 154
Systèmes éducatifs des PED · 119
Systèmes éducatifs haïtien · 145

T

Textes publics · 112
Thèmes · 175
Thèmes émergents · 185
Transversalité des connaissances · 179

U

UNESCO · 135

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages, chapitres, articles

Abdelkrim, H., Yves, L., Lebaume, J. (dir.), 2006, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire, dans le contexte des réformes par compétences*, Presse de l'Université du Québec, coll. « Education-Recherche », Canada.

Akkari, A. et Payet, J., 2010, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : Entre globalisation et diversification*, Louvain-la-Neuve, Belgique, éd. de Boeck Supérieur. DOI :10.3917/dbu.baudo.2010.01.

Albert, A., 1993, *Le droit d'apprendre. Une école pour tous en Afrique*, éd. L'Harmattan, Paris.

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (dir.), 2008, *Compétences et contenu. Les curriculums en questions*, éd. de Boeck.

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N., (sous la direction de), 2008, *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (1^{re} éd.) De Boeck, Bruxelles

Bardin, L., (1977), *L'analyse de contenu*, PUF.

Bazile, J.-M. (dir), 2014, *TP : Travaux de recherche sur le problème de l'emploi : Déterminants & Conséquences*, Ministère de l'Economie et des Finances (MEF), Institut haïtien de statistique et d'informatique (IHSI), Séminaire sur les mesures statistiques et les facteurs déterminants de l'emploi, Port-au-Prince, Haïti

Beacco, J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, coll. « Langues et didactique », Paris.

Beckers, J., Crinon, J., Simons, G. (dir), 2012, *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*, Bruxelles, éd. de Boeck.

BLAIS J.-G. (2008) : « Les standards de performance en éducation », *Mesure et évaluation en éducation*, n° 31, 93-105.

Blais, M., Stéphane, S., 2006, « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », in *Recherche qualitatives*, vol. XXVI(2), 2006, pp. 1-18.

Bosman, C., Gérard, F.-M., Roegiers, X., 2000, *Quel Avenir Pour les Compétences ?*, éd. de Boeck.

Bourdieu, P. (éd.), 1993, *La misère du monde*, éd. Seuil, Paris.

- Bourdieu, P., 2002, « Pour un savoir engagé », *Le Monde diplomatique*, février : 3. *Le Monde diplomatique*. 1997, *Un débat Le Monde diplomatique/Financial Times. La mondialisation est-elle inévitable ?*, juin, 14-17.
- Bourdon J., 2005, « Les apports des études internationales pour évaluer l'efficacité de l'école dans les pays en développement ». In Baye A. et Demeuse M. *L'évaluation des systèmes éducatifs*, De Boeck (Eds.), Bruxelles : 73-93.
- Bourdon, J., 2002, « La Banque mondiale et l'Education ou est-il plus simple de construire de grands barrages que de petites écoles ? », in *Economies et Sociétés*, n°34, Cahiers de l'ISMEA, 501-532.
- Bourdon, S., 2000, *L'analyse qualitative informatisée: logique des puces et quête de sens*, Recherches qualitatives, 21, 21-44.
- Boutin, G., 2004, « Approche par compétence en éducation. Un amalgame paradigmatique », *Québec français*, n°119, Québec.
- Boutin, G., 2004, « L'approche par compétences en éducation. Un amalgame paradigmatique », in *Connexions*, vol. LXXXI, n°1, pp. 25-41.
- Boutin, G., Julien, L., 2000, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Editions Nouvelles.
- Bray, M., 2009, « La scolarisation à double vacation : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité 90 », in UNESCO, *Institut international de planification de l'éducation : Principes de la planification de l'éducation*, Paris, Institut international de planification de l'éducation.
- Bruner, J.S., 1983, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris, PUF.
- Bucheton, D., 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès éditions.
- Bucheton, D., Soulé, Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », in *Education & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Cadet, (L.), & Causa, (M.), (2005), « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère) », in Chiss, (J.-L.) et al. (coord.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- Cadet, L., 2006, « recherches en didactique des langues », colloque Acedle, *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 2 juin 2005.
- Carpentier, C., 2012, « L'éducation face au défi de la globalisation : entre local et global », *Carrefours de l'éducation*, 34, (2), 7-13, DOI : 10.3917/cdle.034.0007.
- Charlier, J., 2003, « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents », in *Education et sociétés*, n°12, (2), 5-11. DOI : 10.3917/es.012.0005.
- Charnoz, O. et Severino, J., 2007, *L'aide publique au développement*, Paris, La Découverte.
- Chaudenson, R., et Vernet, P. 1983. « L'école en créole : Etude comparée des réformes des systèmes éducatifs en Haïti et aux Seychelles », *Agence de coopération culturelle et technique. Programme de coopération culturelle*, Paris.p.28

- Cicurel, F., 2002, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n°16, pp. 145-164.
- Cicurel, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, éd. Didier.
- Coffey, A., et Atkinson, P., 1996, *Making sense of qualitative data*, Thousand Oaks, CA Sage.
- Compaoré, F., Compaoré, M., Kobiané, J.-F., Lange, M.-F., et Pilon, M., 2003, « La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso », Synthèse issue du colloque organisé à Ouagadougou du 19 au 22 novembre 2002, p.19.
- Compaoré, M., 1995, « L'école au quotidien en Haute-Volta pendant la période coloniale », in G. Massa et Y. Georges Madiéga, *La Haute-Volta Coloniale. Témoignages, Recherches, Regards*, Karthala, Paris, p. 363.
- Compaoré, M., 1995, « L'enseignement public en Haute-Volta pendant la période coloniale », in Lange, *L'école au Togo* pp. 351-360.
- Couliadiati-Kielem, J., 2007, « Les facteurs déterminants de l'efficacité pédagogique des établissements secondaires : une analyse critique de l'échec scolaire au Burkina Faso », *Education*, Université de Bourgogne, French.
- Crahay, M., 2006, *Qualitatif-Quantitatif. Des enjeux méthodologiques convergents ?*, in L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. de Ketele.
- Creswell, J. W., 1998, *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*, Thousand Oaks, CA Sage.
- Croisy, S., 2012, *Haïti école-Borlette et réformes, une union possible*, thèse de doctorat soutenue en 2012 à l'Université Paris Diderot.
- Cuenin, S., Fillion, P., 2013, « Haïti rapport d'évaluation technique du programme d'interventions prioritaires en éducation » (PIPE) 2013-2016.
- Cuenin, S., 2006, *Coût et financement de l'éducation dans les pays en développement. Division des politiques et stratégies éducatives*, UNESCO.
- Daviau, C., Cyr, S., Charland, P. & Simbagoye, A., 2012, *Écoles en mouvements et réformes : Enjeux, défis et perspectives*, Louvain-la-Neuve, Belgique, éd. de Boeck Supérieur, DOI : 10.3917/dbu.charl.2012.01.
- DeGraff, M., « Do Creole languages constitute an exceptional typological class ? », *Revue française de linguistique appliquée* 2005/1 (Vol. X), pp. 11-24.
- Dehaene, S., 2011, (Dir) *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob : Paris.
- Dejan, I., 2006, *Yon lekòl tèt anba nan yon peyi tèt anba*, éd. Henri Deschamps, Port-au-Prince, avril.
- Delors, J., 1999, *Education : un trésor est caché dedans*, Editions UNESCO.
- Denyer, M. et al., 2004, *Les compétences : où en est-on ?*, éd. de Boeck Education.
- Depover, C., 2009, *La recherche en technologie éducative. Un guide pour découvrir un domaine en émergence*, Paris, éd. des Archives contemporaines.

- Depover, C., Noël, B., 2005, *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, éd. L'Harmattan.
- Depover, C., Strebelle, A., 1997, « Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des NTI dans le processus éducatif », in L.-O. Pochon et A. Blanchet (éds.), *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, pp. 73-98.
- Dessus, P., 2007, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation*, 23, (1), 103-117. DOI : 10.3917/cdle.023.0103.
- Develay, M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- Dolz, J., Ollagnier, E. 2002. « La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative ». Dans Dolz, J. et Ollagnier, E. (éds), *L'énigme de la compétence en éducation*. p. 7-24). Bruxelles, éd. de Boeck.
- Dolz, J., Ollagnier, E. (dir.), 2002, « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative ». *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Supérieur : Bruxelles
- Dolz, J., Ollagnier, E. (dir.), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. « Raisons éducatives », éd. de Boeck, Bruxelles.
- Draelants, H., 2009, *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, éd. de Boeck, 449 p.
- Draelants, H., 2009. *Réforme pédagogique et légitimation: le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck : Bruxelles
- Dubet, F., 2010, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », in *Éducatives et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°25, pp. 17-34.
- Durpaire, F. et Mabilon-Bonfils, B., 2013, « L'école au défi de la mondialisation », in *Tréma*, 40, pp. 1-3.
- Durpaire, F., Mabilon-Bonfils, B., 2014, *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*, Paris, Presses universitaires de France, 273 p., ISBN : 978-2-13-062527-8.
- Fanon, F., 1952, *Peau noire, masques blancs*, Editions du Seuil, New York.
- Fouchard, J., 1953, *Les Marrons du syllabaire*, éd. Henri Deschamps, Port-au-prince, Haïti.
- François Guillemette et Clermont Gauthier, « L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique », Recherches & éducatives [En ligne], Articles Inédits, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le
- Fumat, Y., Vincens, C., Etienne, R., 2003, *Analyse des situations éducatives*, Ed. ESF, Paris.
- Gerard, F.-M. 2001, L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. XXIV, n°2-3, 53-77.
- Germain, C., 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, coll. « DLE ».
- Gimeno, J.B., 1985, « L'échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyens de le combattre ». Collection *Etudes et enquêtes d'éducation comparée*. Unesco Eds : Genève.
- Gimeno, J.B., 1985, *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyens de le combattre*, coll. « Etudes et enquêtes d'éducation comparée », Unesco éditions, Genève, p. 77.

- Giraud, M., Gani, L., Manesse, D., 1992, *L'École aux Antilles. Langue et échec scolaire*, Karthala, Paris, p. 8.
- Grandaty, M., & Chemla, M.T., 2004, « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages », in C. Garcia-Debanc, & S. Plane (éds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, INRP, Hatier pédagogique, pp. 173-214.
- Hima, A., 2012, Les réformes curriculaires en Afrique francophone : investissements et résultats, quel paradoxe ?, in Daviau, C., Cyr, S., Charland, P. & Simbagoye, A., *Écoles en mouvements et réformes : Enjeux, défis et perspectives* Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, DOI : 10.3917/dbu.charl.2012.01.0017, pp. 17-27.
- Hirtt, N., 2004, *L'École de l'inégalité*, Labor, Bruxelles, 371.28 HIR.
- Houston, R. W. 1974. Competency based education. Dans Houston, R. W. (éd.), *Exploring competency based education* (pp. 3-15). Berkeley, CA : McCutchan.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B., 1991, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, éd. de Boeck.
- Hurbon, (L.), (2006), « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : le cas des écoles catholiques », in Joint (L.-A.), *L'Harmattan*, Paris.
- Illich, I., 1971, *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- Jean-Marc Bernard 2007, *La fonction de production éducative revisitée dans le cadre de l'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : des limites théoriques et méthodologiques aux apports à la politique éducative* ; Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 2007.
- Jean-Marc Bernard 2010 « Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : quels indicateurs ? », in *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?* Éditions des arcs Boutin, G. 2004.
- Joint, L.-A., 2006, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : le cas des écoles catholiques*, L'Harmattan, Paris.
- Jonnaert, P., 2002, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, éd. de Boeck.
- Jonnaert, P., 2002, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, éd. de Boeck.
- Jonnaert, P., M'Batika-Kiam, A., Boufrahi, S., 2004, *Les réformes curriculaires : regards croisés*, PUQ.
- Jonnaert, Ph., Moussadak, E., Rosette, D., 2009, *Curriculum et compétences, un cadre conceptuel*, Bruxelles, éd. de Boeck.
- Kamuzinzi, M., Ketele, J.-M. (de) et Bonami, M., 2009, « Les visées de l'action de planification en éducation », in *Revue française de pédagogie*, 167, 85-100.
- Kawas, F., 2009, *L'État et l'Église catholique en Haïti aux XIX^e et XX^e siècles (1860-1980)*, L'Harmattan, Paris.
- Kennedy, M., 2004, « Reform Ideals and Teachers' Practical Intentions ». *Education Policy Analysis Archives*, 12 (13).
- Kirsh D., 2004, *Metacognition ; Distributed Cognition and Visual Design, To Appear in Cognition*, Education and Communication Technology (eds.) Peter Gardinfas, Petter Johansson, Lawrence Erinbaum.

- L'Ecuyer, R., 1990, *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- Laënnec Hurbon, *Religion et lien social. L'Église et l'État moderne en Haïti*, Paris, Cerf, 2004.
- Lange, M.-F., 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », in *Politique africaine*, n°43, octobre.
- Lange, M.-F., 2001, « Dynamiques scolaires contemporaines au Sud » in M.-F. Lange (dir.), *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, Autrepart, 17 : 5-12
- Langley, A., 1997, « Stratégies d'analyse de données processuelles » *Recherches qualitatives*, 17, 206-231. Le Sphinx. (2003a). Manuel de référence. Lexica. Tome 1. France, 1997.
- Lauwerier, T., 2013, *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone: les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, no. FPSE 550.
- Le Boterf, G., 1995, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G., 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisations.
- Le Boterf, G., 1997, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris.
- Lê, T. N. T., 1965, « Les dépenses publiques d'éducation dans les pays du plan de Karachi », *Tiers-Monde*, année 1965, vol. VI, n°22 « Education et développement », pp. 531-550.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V., 2006, *Le matériel didactique en pédagogie : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec, Presses de l'Université Laval
- Lemaître, D., Hahtano, M., (2007), *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*, éd. L'Harmattan.
- Lessard, C., 2010, La difficile légitimation des réformes curriculaires, *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique.
- Malet, R. (dir), 2010, *Ecole, Médiation et réforme curriculaires, perspectives internationales*, éd. de Boeck, 371.1 ECO.
- Manesse, D., 2007, « Les difficultés de lecture en collège » in Bruno GERMAIN et Isabelle MAZEL *La lecture au début du collège*. Observatoire National de la Lecture (ONL). MEN / 3000 ex. Paris
- Manesse, D., 2007, « Les difficultés de lecture en collège », in *La lecture au début du collège. Éléments de réflexion*, Observatoire National de la Lecture (ONL). MEN / 3000 ex. Paris.
- Marchese, T. J., 1994, « Contexts for competency-based curricula in dental education », in *Journal of Dental Education*, (58), 339-34.
- Maren, J.-M. van der, 1997, « Comparaison de l'efficacité de logiciels Mac/Os spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitative », *Recherches qualitatives*, 16, pp. 59-92.

- Marie-Pierre Trinquier, 2011, *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation. Education*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011.
- Massa, G. et Yénouyaba Georges Madiéga. 1995. *La Haute-Volta Coloniale ; Témoignages, Recherches, Regards*. Karthala. Paris
- Mérisier, G.G., 2003. Style de gestion et modes d'organisation des écoles en Haïti. EDITEC.
- Mérisier, G.G., 2006. Les défis de l'alphabétisation en Haïti. Une Évaluation des besoins. Rapport préliminaire. UNESCO
- Miled, M., 1998, *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, éd. Didier, Erudition.
- Miled, M., 2002, « Elaborer ou réviser un curriculum », in *Le français dans le monde*, n°321, mai-juin.
- Miled, M., 2006, « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », in *La refondation du système éducatif en Algérie*, Publications de l'Unesco.
- Miled, M., 2009, « Des possibilités d'adaptation et d'exploitation du CECRL dans le contexte du français langue seconde : le cas du Maghreb », in actes du colloque international *Enseignement et apprentissage des langues dans les systèmes d'éducation et de formation*, Unesco/Conseil supérieur de l'éducation du Maroc (Actes à paraître).
- Miled, M., 2011, « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques », in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, janvier, n°49, pp. 64-75.
- Miled. M., 2004, « Apports de l'approche pédagogique par compétences à la didactique du français langue seconde », in *Marges Linguistiques*, France.
- Mourlhon-Dalliès, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier, Paris.
- Muchielli, A., 2006, « Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives ». Conférence au Colloque international *recherche qualitative : Bilan et prospective*. Béziers, 27- 29 juin 2006.
- Muler, F., 2008, *Mille et une propositions pédagogiques. Pour animer son cours et innover en classe*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, France.
- Murat, F., 2009, « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents ». *Économie et statistique*, n°424-425, pp. 103-124.
- Murat, F., 2009, « Le retard scolaire en fonction du milieu parental. L'influence des compétences des parents », in *Économie et statistique*, n°424-425, pp. 103-124.
- Mvé Ondo, B., 2007, *La fracture scientifique. Présence Africaine*, 175-176-177, 585-588. DOI :10.3917/presa.175.0585.
- Mvé-Ondo Bonaventure, 2005, *Afrique : La fracture scientifique* ; édition Futuribles, Juin, Paris –France.
- Ndoye, M., 2002, « L'éducation, Fondement du Développement durable en Afrique » In Pierre Bauchet et Paul Germain (dir). 2003, *Groupe de travail interacadémique, Académie*

des Sciences morales et politiques, Académie des Sciences. Les Presses Universitaires De France dans la Collection des Cahiers des Sciences Morales et Politiques, Juin 2003.

Nguyen, D.-Q., Blais, J.-G., 2007, « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique », in *Pédagogie médicale*, vol. VIII, n°4, novembre 2007, pp. 232-251.

Noddings, N., 1999, « Caring and Competence », in Griffin, (G. A.) & Early, (M.) (éds.), *The education of teachers. Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, IL : NSSE, pp. 205-220.

Paillé, P. et Mucchielli, A., 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Paquay, L., 2006, « Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? » Dans L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. Ketele (de), 2006, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck. QSR International. (2006). NVIVO7 G7 Getting started guide.

Paquay, L., Ketele, J.-M. (de) et Crahay, M., 2006, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Paris, éd. de Boeck.

Pascale Barthélemy, 2010, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, 128, pp. 5-28.

Périer, P. et Thin, D., 2007, « Ecole et familles populaires », *XYZep*, n°26, mars.

Périer, P., 2005, *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différent*, Rennes, PUR.

Périer, P., 2012, « De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école », in *Education et didactique*, vol. VI, n°7, pp. 85-95.

Perrenoud, P., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Perrenoud, P., 1999, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éd.

Perrenoud, P., 2000, *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éd.

Pilon, M., 2004, « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 3, pp. 143-165.

Pompilus, P., 1982, *Le problème linguistique haïtien*, éd. Fardin, Port-au-Prince, Haïti.

Puren, C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, coll. « DLE ».

Puren, C., 1995, « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », in *Le français dans le monde* (recherches et applications), n° spécial "Méthodes et méthodologies", janvier, pp. 36-41.

Quenum, C.V.C., 2008, *Financement public des systèmes éducatifs et croissance économique dans les Pays en Voie de Développement : cas des pays de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA)*, Economies et finances, Université de Bourgne.

Restion, A. (dir.), 2004, *Eduquer pour demain, des pistes pour agir*, L'Harmattan, Paris.

Reuter, Y. (éd.), 2017, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, éd. de Boeck.

- Rey, B. *et al.*, 2007, *Les compétences à l'école*, éd. de Boeck Education.
- Rey, B., 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S., 2006, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, éd. de Boeck.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., 2009, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.
- Robert, J.-P., 2002, *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*, OPHRYS, coll. « L'essentiel français », Paris.
- Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, éd. de Boeck Université.
- Roegiers, X., 2001 *Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2^e édition, éd. De Boeck Université
- Roegiers, X., 2010, *La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*, éd. de Boeck, Bruxelles, 371.27 ROE.
- Roegiers, X., Ketele, J.-M. (de), 2001, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, éd. de Boeck.
- Roegiers, X., 2004, *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, éd. de Boeck Université, Bruxelles.
- Romainville, M., Bernaerd, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Wolfs J.L., 1998, « Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation », in *Forum pédagogie*, pp. 21-27.
- Rope, F., Tanguy, L., 2003, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, éd. L'Harmattan.
- Ruano-Borbalan, J., 2006, *La globalisation de la forme scolaire. Dans Améliorer l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 103-115, DOI:10.3917/puf.chape.2006.01.0103.
- Savoie-Zajc, L., 2000, « L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST », *Recherches qualitatives*, vol. 21, Québec, pp. 99-123.
- Scallon G., 2004, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, éd. de Boeck.
- Scallon, G. 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Coll. Pédagogies en développement, 2^e éd. de Boeck Supérieurs, Bruxelles, p. 34
- Scallon, G., 2015, *Des savoirs aux compétences : exploration en évaluation des apprentissages*, Louvain-la-Neuve, éd. de Boeck.
- Schneider B., Keesler V. & Morlock L., 2010, « Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants », in *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, Paris, OCDE
- Serge Petit-Frère, S., 1998, *Les enseignants du Secondaire et l'Ecole haïtienne*, Édition CERCSE, P-au-Prince.
- Sinclair, J.M., Coulthard, R.M., 1975, *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- Talbot, L., (dir.) 2008, *Les pratiques d'enseignement, Entre innovation et tradition*, L'Harmattan, Paris.

- Tardieu, C., 2008, *La didactique des langues en 4 mots-clés. Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation*, Ellipses, Paris.
- Tardif, J. *et al.*, 1995, « Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement », in Goulet, J.-P. (dir.), *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 157-168.
- Tardif, J., 2006, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Chenelière Education, Montréal.
- Tawil, S., 2006, « Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie, La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial », in UNESCO, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, ONPS.
- Tesch, R., 1990, « Qualitative research: Analysis Types and Software Tools », New York: The Falmer Press.
- Thelot, C., 2004, *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, Paris, la Documentation française.
- Timant, F., 2005, « Les compétences : concepts et enjeux », in *Cahier des Sciences de l'Education*, n^{os}21 et 22, Service de pédagogie expérimentale, ULG.
- Toussaint, R., Xypas, C., Fabre, M., 2004, *La notion de compétence en éducation et en formation*, éd. L'Harmattan.
- Trinquier, M.-P., 2011, *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*, Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Trudel, P. et Gilbert, W., 2000, « Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD*IST », *Recherches qualitatives*, 20, Ottawa, 2000, pp.87-111.
- Vanderberghe, R., 2006, « La recherche qualitative en éducation. Dégager le sens et démêler la complexité », in L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. de Ketele, 2006, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, éd. de Boeck.
- Verne, E., 2010, « Les dangers de la mondialisation de l'éducation », in *L'Actualité de la Formation Permanente*, n°222-223, juin.
- Vernet, P., 1984. « La réforme éducative en Haïti : philosophie, politique, objectifs, stratégies et contenus », in *Etudes créoles*, vol. VII, numéro spécial : Créole et Education ; 1-2, pp. 142-163 : Québec
- Véronique, D., 2005, « Comparer les langues : perspectives didactiques ? », in *Le français dans le monde*, janvier, Paris.
- Viviane De L., Gilbert De L., 1978, *Définir les objectifs de l'éducation Pédagogie d'aujourd'hui*, Presses universitaires de France, 1978 - 307 pages
- Vygotsky, L., 1985, « La méthode instrumentale en psychologie », in B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 39-47.
- Walter, S., 2008, « The language of instruction issue: Framing an empirical perspective » In *Handbook of Educational Linguistics* (Blackwell Publishers).
- Yénouyaba Georges Madiéga et Oumarou Nao (dir). 2003. *Burkina Faso cent ans d'histoire, 1895- 1995* tome 1, 2. Karthala. Paris

Zarifian, P., 2004, *Le Modèle de la compétence*, éd. Liaisons Sociales.

Documents publics

Banque Mondiale, 2010, « Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique ». *Série : le Développement Humain en Afrique*, n°176, p. 16.

Burkina Faso, 2009, « Institut haïtien de statistique et d'information » In *Scientifique, 2010-2025*, Burkina Faso.

Burkina Faso. 2015. Examen national 2015 de l'Éducation pour tous

Haïti, 2012, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle : Plan Opérationnel 2010-2015. Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation. Février 2012. Port-au-Prince. p.39

La Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). 2007. Enseignement secondaire et perspectives. Document de réflexion et d'orientation.

MENFP, 2006, *Document d'orientation pour la rénovation du secondaire*, Haïti.

MENFP, 2007, *La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous*.

MENFP, 2007, *Rapport des tests, Diagnostics du niveau de formation des enseignants de l'école fondamentale*, Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation (IHFOSED), Haïti.

MENFP, 2007, *Rapport des tests, Diagnostics du niveau de formation des enseignants de l'école fondamentale*. Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation (IHFOSED), Haïti.

Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, (1998), *Le Plan national d'Éducation et de Formation. Présentation et point de vue des acteurs*, Haïti.

Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et des sports, (1998), « Le Plan Nationale d'Éducation et de Formation : Présentation et point de vue des acteurs », Haïti.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), 2007 : la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous. Haïti

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, *Plan opérationnel 2010-2015*, p. 72.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2011, « Vers la refondation du système éducatif haïtien », *Plan opérationnel 2010-2015 des recommandations du groupe de travail sur l'éducation et la formation*, Port-au-Prince, Haïti, avril.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, (2012), *Plan opérationnel 2010-2015*, Port-au-Prince, février, p. 130.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1998, *Le Plan national d'Éducation et de Formation. Présentation et point de vue des acteurs*, Haïti.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2004, *Le développement de l'éducation*, Rapport national, Haïti, août, Port-au-Prince. pp. 25.5.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2013, Bureau du Secrétaire d'État à la Formation professionnelle, Institut national de formation professionnelle « Politique et stratégie de la formation professionnelle en Haïti ».

Ministère des enseignements secondaire supérieur et de la recherche scientifique, « cabinet du ministre délégué chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle », Burkina Faso, juillet 2008.

Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique Politique sous – sectorielle des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique 2010 – 2025, Burkina Faso, Décembre 2009.

Ministère des Enseignements Secondaires, Supérieur et de la Recherche Scientifique. Politique sous – sectorielle des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche Pilon, M., 2004. pp. 143-165 « L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 3 | 143-165, Burkina Faso, 2004.

MONTAS, R. (1989). Croissance, Stagnation et Déséquilibres: Une mise en perspective des programmes de stabilisation macroéconomique en Haïti: 1982-1985. Port-au-Prince: Unité de recherche du Centre Technique de Planification et d'Économie appliquée

Parlement européen, 2006, *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

Philip H. Coombs. 1970. « Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? » p14. Unesco : *Institut international de planification de l'éducation. La planification de l'éducation a évolué à travers le temps et avec la recherche*.

Quenum, C.V.C., 2008, Financement public des systèmes éducatifs et croissance économique dans les Pays en Voie de Développement : cas des pays de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA). Economies et finances. Université de Bourgogne, France

Revue Internationale d'Éducation, 2005, *Éducation dans le monde débats, perspectives*, Sèvres, numéro 40, décembre, CIEP.

Unesco, 1978, « L'évolution de l'enseignement technique et professionnel : étude comparative – tendances et problèmes de l'enseignement technique et professionnel », Paris : UNESCO.

Unesco, 1996, *L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO.

Unesco, 1999, *Rapport final du Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel*, UNESCO, 26-30 avril 1999, p. 86.

Unesco, 2000, *Forum mondial sur l'éducation*, Dakar, Sénégal du 26 au 28 avril, Rapport final.

Unesco, 2000, *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXX, n°3, septembre 2000, pp. 437-446 : Bureau international d'éducation, 2000)

Unesco, 2000, Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie, Paris, UNESCO.

Unesco, 2002, *Enseignement et formation techniques et professionnels pour le vingt et unième siècle : recommandations de l'UNESCO et de l'OIT*, Paris, UNESCO.

Unesco, 2004, *Éducation pour tous. L'Exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, Paris, UNESCO.

Unesco, 2004, *Groupe consultatif interinstitutions sur la réforme de l'enseignement secondaire et les affaires relatives à la jeunesse*, 4^e réunion, 30 juin-2 juillet 2004 au Siège de l'Unesco, Rapport final, Paris, UNESCO.

Unesco, 2004, *Promouvoir le développement des compétences. Rapport d'un séminaire interrégional*, Paris 22-23 janvier, Paris, UNESCO.

Unesco, 2005, *La réforme de l'enseignement secondaire. Vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences*, UNESCO.

Unesco, 2008, *Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique*, Bureau Régional de l'UNESCO en Afrique (BREDA) UNESCO.

Unesco, 2010/2011. Données mondiales de l'éducation. 7^{ème} édition

Sitothèque

Aden, H.-M., Roegiers, X., 2003, « A quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti », http://www.bief.be/docs/publications/apc_djibouti_070223.pdf

Alexander, R., 2009, « De l'usage de la parole en classe », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 50 | avril, mis en ligne le 1^{er} avril 2012, consulté le 31 juillet 2017 sur : <http://ries.revues.org/498>, DOI : 10.4000/ries.498

Barlet, S. et Jarousse, J.-P., 2011, « Les ONG et l'éducation dans les pays en développement », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 58 | décembre, mis en ligne le 1^{er} décembre 2011, consulté le 11 septembre 2017 sur : <http://ries.revues.org/2153>, DOI : 10.4000/ries.2153

Bourdieu, P., 1979, « Les trois états du capital culturel » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. XXX, n°1, pp. 3-6 [En ligne] disponible sur : http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654

Boutin, G., 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique.», *Connexions* 1, n°81, pp. 25-41 [En ligne] Disponible sur : www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm. (Consulté le 20 mai 2014)

Boutin, G., 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. » *Connexions*, 2004/1, n°81, pp. 25-41. ERES. (Disponible aussi sur : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>)

- Boutin, G., 2004, « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique » *Connexions*, 2004/1, n°81, p.27 [en ligne] Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> (Consulté le 23 avril 2013)
- Britt-Mari, B., 1985, « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique », in *Communication et langages*, n°66, 4^e trimestre, pp. 46-58, DOI : 10.3406/colan.1985.3656, disponible sur : www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656.
- Bronckard, (J.-P.), (2009), « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? », <http://www.skolo.org/spip.php?>, consulté le 22 novembre 2014.
- Bronckart, J.-J., 2009, « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? » [En ligne] Disponible sur : <http://www.skolo.org/spip.php?article1124> (Consulté en avril 2014)
- Bronckart, J.-P., 2002, « Quelques remarques sur la notion de compétence », in *Babylonia*, 2002, n°3, pp. 6-10 [En ligne] Disponible sur : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37310> (Consulté le 9 décembre 2015)
- Burkina Faso, juillet 2008. Ministère des enseignements secondaire supérieur et de la recherche scientifique. Cabinet du ministre délégué chargé de l'enseignement technique et la formation professionnelle, « Politique nationale d'enseignement et de formation technique et professionnelle ». [En ligne] http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/Burkina_Faso_PN-EFTP.pdf
- Cadre européen commun de référence, *Apprendre, enseigner, évaluer*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (consulté en juillet 2010)
- Cahiers d'études africaines, 2000, « La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso », [En ligne], pp. 169-170, consulté le 18 février 2015. Disponible sur : <http://etudesafricaines.revues.org/19>
- Carra, C., 2014, « François Durpaire, Béatrice Mabilon-Bonfils, La fin de l'école. L'ère du savoir-relation », *Lectures* [En ligne], Reseñas, Publicado el 12 noviembre 2014, consultado el 9 septiembre 2017. URL : <http://lectures.revues.org/16120>
- Chauvigné, Ch., Coulet, J.-C., 2010, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-septembre 2010 [En ligne] Disponible sur : <http://rfp.revues.org/2169> (consulté le 6 décembre 2013)
- Chauvigné, Ch., Coulet, J.-C., 2010, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, 172, juillet-septembre 2010 [En ligne] Disponible sur : <http://rfp.revues.org/2169> (consulté le 6 décembre 2013)
- Cicurel, F., 2002, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 28 juillet 2017. URL : <http://aile.revues.org/801>
- Cicurel, F., 2011, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques* [En ligne], 149-150, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 21 juillet 2017 sur : <http://pratiques.revues.org/1693>, DOI : 10.4000/pratiques.1693
- Comeau, G., 1997, « De la créativité à la création ou des mythes à l'expérience », in *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*. vol. XXXI, n°2, août, pp. 137-157 [En ligne] Disponible sur : http://www.jstor.org/stable/23767564?seq=2#page_scan_tab_contents (consulté le 21 décembre 2015)

Compaoré, M., 2003, « Éducation environnementale et programmes d’alphabétisation au Burkina Faso », in *Vertigo* - La revue électronique en sciences de l’environnement [En ligne], Hors-série 1 | décembre, mis en ligne le 15 décembre, consulté le 26 février 2015. URL : <http://vertigo.revues.org/1954>, DOI : 10.4000/vertigo.1954

Cros, F., De Ketele J.-M. et all. 2010. Document de travail n°97. « Les réformes curriculaires par l’approche par compétences en Afrique, juin 2010 »[en ligne] Disponible sur: <http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Documents-de-travail/097-document-travail.pdf> (consulté le 14 janvier 2015)

Daniel Véronique Georges, « Les créoles français : déni, réalité et reconnaissance au sein de la République française », *Langue française* 3/2010 (n° 167) , p. 127-140 URL : www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-127.htm. DOI : 10.3917/lf.167.0127.

Dessus, Ph., 2007, « Systèmes d’observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », in *Carrefours de l’éducation*, 1 (n°23), pp.103-117. DOI : 10.3917/cdle.023.0103. URL : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-103.htm>

Destin, I., 2016, « Impacts du passé colonial dans les systèmes éducatifs haïtien et burkinabè : quelles possibilités de rupture par les réformes éducatives actuelles ? », in Blanc, J. et Madhere, S. (dir.), *Pensée afro-caribéenne et (psycho)traumatismes de l’esclavage et de la colonisation*, [en ligne] <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/psychologieafricaine/>

Diabouga, Y.P. et Bazongo, B.D., « Le financement de l’éducation au Burkina Faso : le défi de la scolarisation primaire universelle », *Revue internationale d’éducation de Sèvres* [En ligne], 65 | avril 2014, mis en ligne le 15 avril 2016, consulté le 14 septembre 2017. URL : <http://ries.revues.org/3698> ; DOI : 10.4000/ries.3698

Diabouga, Y.P., et Bazongo, B.D., 2014, « Le financement de l’éducation au Burkina Faso : le défi de la scolarisation primaire universelle », in *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, [En ligne], 65 | avril, mis en ligne le 15 avril 2016, consulté le 14 septembre 2017. URL : <http://ries.revues.org/3698> ; DOI : 10.4000/ries.3698

Dolz, J. et Ollagnier, E., « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative », http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/2514/1572/5507/Intro_ENCOED.pdf

Durand-Prinborgne, C., 2001, « La dimension juridique de l’éducation dans les pays de langue française », *Carrefours de l’éducation*, n°11, pp. 66-89, DOI 10.3917/cdle.011.0066. Disponible en ligne sur : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-1-page-66.htm>

Étienne Gérard et Marc Pilon, « Le niveau de scolarisation au primaire : entre mesures, usages et enjeux », *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n°1 | 2005, mis en ligne le 1^{er} octobre 2012, consulté le 29 février 2016. URL : <http://cres.revues.org/1970>

Fabre, M., 2006, « Analyse des pratiques et problématisation », in *Recherche et formation* [En ligne], 51, mis en ligne le 29 septembre 2011, consulté le 8 août 2017, sur : <http://rechercheformation.revues.org/511>, DOI : 10.4000/rechercheformation.511

Fausner, P. Y., 2006, *L’Ecole Secondaire en Haïti : Les questions qui se posent*. [En ligne] Disponible sur : <http://newsgroups.derkeiler.com/Archive/Soc/soc.culture.haiti/2006-12/msg00071.html> (Consulté le 10 mai 2012).

Fausner, P.Y., 2006, « L'École Secondaire en Haïti : Les questions qui se posent », [En ligne], disponible sur : <http://newsgroups.derkeiler.com/Archive/Soc/soc.culture.haiti/2006-12/msg00071.html>

Feyfant, A., 2011, « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », in *Dossier d'actualité, Veille et analyses*, n°63, juin, p. 6. [En ligne] Disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=f>. (Consulté en février 2014)

Forum mondial sur l'éducation, 2000, Dakar, Sénégal, 26-28 avril, sur : http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_fr.shtml)

Georges Daniel Véronique, « Émergence des langues créoles et rapports de domination dans les situations créolophones », In Situ [En ligne], 20 | 2013, mis en ligne le 22 février 2013, consulté le 7 janvier 2016. URL : <http://insitu.revues.org/10209> ; DOI : 10.4000/insitu.10209.

Georges Daniel Véronique, « Émergence des langues créoles et rapports de domination dans les situations créolophones », In Situ [En ligne], 20 | 2013, mis en ligne le 22 février 2013, consulté le 7 mai 2016. URL : <http://insitu.revues.org/10209> ; DOI : 10.4000/insitu.10209

Géraldine André, « École, langues, cultures et développement », Cahiers d'études africaines [En ligne], 186 | 2007, mis en ligne le 31 mai 2010, consulté le 01 octobre 2015. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/6960>

Guillemette, F., Gauthier, C., 2008, « L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres. Analyse documentaire et critique », in *Recherches & éducations* [En ligne], Articles Inédits, mis en ligne le 15 octobre. Disponible sur: <http://rechercheseducations.revues.org/84> (Consulté le 21 décembre 2014).

Hans, N. Weiler, 1980, « Planification de l'éducation et changement social », UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, p. 23 [En ligne], Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000762/076235fo.pdf>. (Consulté le 18 avril 2016) ; Annuaire statistique du marché de l'emploi : Document d'analyse ; édition 2011 de l'ONEF

Henaff, N., 2003, « Quel financement pour l'École en Afrique ? », in *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 169-170, mis en ligne le 20 décembre 2006, consulté le 23 septembre 2017. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/195>

Hirtt N., 2012, « Les systèmes éducatifs à l'heure de la globalisation libérale. Vers l'école 'marchandisée' », *Appel pour une école démocratique*, disponible [En ligne] D<http://users.skynet.be/ap>.

Hirtt, N., 2009, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », in *L'école démocratique*, n°39, septembre, www.ecoledemocratique.org.

Hirtt, N., 2009, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », [En ligne] Disponible sur : <http://www.skolo.org/spip.php?article1099> (Consulté le 2 février 2012)

Issa A. Moumoula et Rasmata Bakyono/Nabalou, « L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 38 | avril 2005, mis en ligne le 1^{er} avril 2008, consulté le 01 mars 2016. URL : <http://ries.revues.org/1514>

Jean Anil Louis-Juste. Alterpress. vendredi 6 août 2004. Haïti : Jeunesse, Université et Société. Le National. 11 mai 2016, catégorie Un programme d'orientation professionnelle pour les bacheliers: disponible sur : Société <http://www.lenational.org/programme-orientation-professionnelle-bacheliers/>

Jean Bourdon, B., 2006, Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique Subsaharienne. PILON Marc (IRD). Défis du développement en Afrique subsaharienne : l'éducation enjeu, CEPED, pp.123-145, Rencontres. <halshs-00135310> OECD/DAC, 2005 - International Development Statistics Databank, www.oecd.org/dac/stats/idsonline (accès le 20/07/2005)

Jonnaert, Ph., 2004, « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXX, n°3, 2004, pp. 667-696 [En ligne] Disponible sur : <https://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012087ar.html#ta1> (Consulté le 13 novembre), Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation, formation professionnelle, 2005 [en ligne] disponible sur : http://inforoutefpt.org/ministere_docs/AdminInfo/CadreRef/CadreReference.pdf (consulté le 2 mars 2014)2013)

Kyélem, M., 2009, « La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso », in *Éthique publique* [En ligne], vol. XI, n°1, mis en ligne le 6 août 2014, consulté le 7 septembre 2017 sur : <http://ethiquepublique.revues.org/1324>, DOI : 10.4000/ethiquepublique.1324.

La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences. Les Documents de travail de l'IREDU – 2007/4. [En ligne] Disponible sur : https://hal.inria.fr/file/index/docid/133800/filename/DT_2007-4.pdf (Consulté en mars 2012)

Lange, M.-F., 2003, « École et mondialisation », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 169-170, mis en ligne le 20 décembre 2006, consulté le 8 septembre 2017. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/194>

Lange, M.-F., 2006, « Vers de nouvelles recherches en éducation », *Cahiers d'études africaines*, Enseignements, [disponible sur : <http://www.etudesafricaines.revues.org/document6338.html>]

Lange, M.-L., 2003, « École et mondialisation », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 169-170, mis en ligne le 20 décembre 2006, consulté le 8 septembre 2017. URL : <http://etudesafricaines.revues.org/194>

Lauwerier, T., & Akkari, A. (2012). « Repenser l'influence de la banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'ouest francophone. » *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3). Retrieved from <http://mje.mcgill.ca/article/view/6293/6778>

Lewis A. Clorméus, « Haïti et le conflit des deux « France » », *Chrétiens et sociétés*[En ligne], 20 | 2013, mis en ligne le 10 juin 2015, consulté le 12 juin 2016. URL : <http://chretienssocietes.revues.org/3543> ; DOI : 10.4000/chretienssocietes.3543

Marie-France Lange, Nolwen Henaff « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation. Introduction », *Revue Tiers Monde* 2015/3 (N° 223), p. 11-28. DOI 10.3917/rtm.223.0011

Miled, M., 2004, « Apports de l'approche pédagogique par compétences à la didactique du FLS », in *Marges Linguistiques*, n°6, juillet, 2007. M.L.M.S [En ligne] Disponible sur : <http://www.marges-Linguistiques.com> (Consulté en avril 2009)

Muler, F., 2008, « Manuel de survie à l'usage de l'enseignant même débutant », *l'Étudiant*, 3^e édition. [En ligne], disponible sur : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/10competences.htm>. (Consulté en janvier 2014).

Orivel, F., 1999, « L'éducation dans le monde », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 22, Online since 13 May 2013, connection on 23 September 2016 sur : <http://ries.revues.org/2976>, DOI : 10.4000/ries.2976

Paillé, P., 2011, « Les conditions de l'analyse qualitative », in *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain, mis en ligne le 6 juillet, consulté le 28 mars 2016. URL : <http://sociologies.revues.org/3557>

Perrenoud, Ph. 2002. Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace. Disponible [En ligne] sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html#begin

Régis Malet, « De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée », *Carrefours de l'éducation* 2005/1 (n° 19), p. 165-188. DOI 10.3917/cdle.019.0165

Rey, O., 2016, « Le changement, c'est comment ? », in *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°107. Disponible sur : <https://edupass.hypotheses.org/962>

Roegiers, (X.), (2008), « L'Approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances », Genève, Suisse, mai 2008 [En ligne], (consulté le 12 mars 2013). Disponible sur : <http://www.ibe.unesco.org>

Roegiers, X., 2008, « L'Approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances », Genève, Suisse, mai, <http://www.ibe.unesco.org>.

Tardif, J., 2013, Conférence à l'université Lyon I-ICAP. Conférences Pédagogie et numérique sous le thème de : « l'approche par compétences : un changement de paradigme » [en Ligne] Disponible sur : https://www.canal.u.tv/video/universite_lyon_1icap/jacques_tardif_1_approche_par_compетенces_un_changement_de_paradigme.11574

Trinquier, M.-P., 2013, « Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 18 mars 2017 sur : <http://rfp.revues.org/4312>, DOI : 10.4000/rfp.4312.

Unesco 2005. La réforme de l'enseignement secondaire, vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences, France. p9 [En ligne] Disponible sur: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso> (Consulté en septembre 2013).

Unesco, 2000, Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000 [En ligne] http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_fr.shtml

Unesco, 2000, Texte adopté au Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. [En ligne]. Disponible sur : http://www.unesco.org/education/efa/fr/wef_2000/ (Consulté en mars 2012)

UNESCO. Document de référence de la Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous »: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. A Jomtien en Thaïlande (1990), p. 13 [En

ligne] Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552f.pdf> (Consulté en juin 2012)

Unicef, 2010, Analyse de la situation de la pauvreté et de la vulnérabilité de l'enfant et de la femme au Burkina Faso, Unicef. Décembre 2010. [En Ligne] Disponible sur : http://www.unicef.org/bfa/french/bf_analyse-de-la-pauvrete-de-l-enfant-2010_UNICEF_final.pdf (consulté en janvier 2014)

Valdman, A., 2015, « L'Akademi Kreyòl Ayisyen et la standardisation du créole haïtien », Études Créoles, 1 [En ligne], consulté le 17 janvier 2016 URL : http://www.lpl-aix.fr/~fulltext/Etudes_Creoles/valdman.pdf

Verne, E., 2010, « Les dangers de la mondialisation de l'éducation », in *Actualité de la Formation Permanente*, n°222-223, juin. Disponible [En ligne] <http://www.cepec-international.org/les-articles-cepec-inter/253-les-dangers-de-la-mondialisation-de-leducation>

Véronique Georges Daniel, « Interlangues françaises et créoles français », *Revue française de linguistique appliquée* 1/2005 (Vol. X), p. 25-37 URL : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-1-page-25.htm.

Véronique Georges Daniel. Créole, créoles français et théories de la créolisation. In: *L'Information Grammaticale*, N. 85, 2000. pp. 33-38. DOI : 10.3406/igram.2000.2769 www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2000_num_85_1_2769

Annexes

Volume 2/2

Titre :

L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ?

Résumé :

Les systèmes éducatifs dans les pays en développement ont subi de véritables transformations depuis les années 1990. Différentes réformes ont été entreprises dans le but d'améliorer leur efficacité face aux divers changements provoqués par les effets de la mondialisation. Suite aux deux grands rassemblements internationaux, à Jomtien en 1990 et à Dakar en 2000 sur l'état de l'éducation dans le monde, ce secteur est placé au centre des préoccupations mondiales. Ainsi, sous l'impulsion des grands défis lancés par les organismes de financement international lors de ses grands rassemblements, les pays en développement se sont-ils engagés à entreprendre des réformes globales dans leur système éducatif.

Cependant, en raison de leur philosophie, des contraintes liées aux particularités des contextes d'appropriation ainsi qu'à la pression exercée par des organismes de financement international qui exigent des résultats rapides, ces réformes doivent faire face à des difficultés d'applicabilité considérables.

Cette thèse analyse le début de la réforme par les compétences entreprise en Haïti et au Burkina Faso en 2007. Elle renforce l'idée de la nécessité d'une stratégie nationale, dans la redéfinition des objectifs en fonction des réalités et des aspirations des populations, dans la gestion des ressources humaines et matérielles nécessaires pour réformer réellement et efficacement au risque d'affaiblir davantage ces systèmes éducatifs déjà trop précaires.

Mots clés :

Haïti, Burkina Faso, réformes éducatives, politiques éducatives, approche par compétences, APC, système éducatif haïtien, système éducatif burkinabè, Afrique subsaharienne, pays en développement, aide internationale à l'éducation, mondialisation, globalisation

EA 2288 - Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC) - Département Didactique du Français Langue étrangère (DFLE), 4^e étage. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 : 46, rue Saint-Jacques, 75005, Paris cedex

Title :

The competency-based approach in Francophone school contexts: what contextual issues in the case of Haiti and Burkina Faso ?

Abstract :

Education systems in developing countries have undergone real transformations since the 1990s. Different reforms have been undertaken to improve their effectiveness in the face of the various changes brought about by the effects of globalization. Following the two major international meetings in Jomtien in 1990 and in Dakar in 2000 devoted to the state of education in the world, this sector is at the center of global concerns. Thus, under the impetus of the major challenges launched by international funding agencies at large gatherings, developing countries are committed to undertake comprehensive reforms in their education systems.

However, due to their philosophy, constraints linked to the particularities of the contexts of appropriation and the pressure exerted by donors who demand rapid results, these reforms face enormous difficulties of applicability.

This dissertation analyzes the beginning of the skills reform undertaken in Haiti and Burkina Faso in 2007. It reinforces the idea of the need for a national strategy, in redefining objectives according to the realities and aspirations of the populations, in managing the human and material resources needed to effectively reform against the risk of further weakening these already precarious educational systems.

Keywords:

Haïti, Burkina Faso, educational reforms, educational policies, skills-based approach, APC, Haitian education system, Burkina Faso education system, Sub-Saharan Africa, developing countries, international aid to education, globalization, globalization

