

HRONIQUE • Formation des maîtres

Au cours des vingt dernières années, nombre de pays africains ont entrepris des réformes de leur système éducatif. Au-delà des changements administratifs, l'approche par compétences a été au cœur de ces changements. À cet égard, le constructivisme et le socioconstructivisme se sont avérés les discours dominants de légitimation des stratégies pédagogiques préconisées. L'objectif de ce texte est de proposer une réflexion sur l'implantation réelle de ces changements dans ces pays¹. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le rapport de Rogiers (2008) publié par l'UNESCO et intitulé *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*.

L'approche par compétences se manifeste d'abord par la transformation des curricula en vigueur, mais elle devrait aussi modifier les approches d'enseignement en classe. À cet égard, bien qu'elle soit devenue le discours éducatif dominant en Afrique, il reste qu'elle donne lieu à de multiples interprétations selon les pays. Rogiers souligne cependant quelques caractéristiques qu'elles ont en commun. D'abord, la vie contemporaine exige l'apprentissage de compétences transversales qui font appel à de multiples ressources et outrepassent les limites plus étroites des savoirs et habiletés définis dans la pédagogie par objectifs (PPO). Ensuite, l'approche par compétences vise à se centrer sur l'activité de l'élève qui doit prendre une part active dans ses apprentissages. Enfin, elle cherche à mettre l'accent sur le savoir agir en contexte d'action réel; autrement dit, l'apprentissage

1 Les propos des auteurs s'appuient sur une trentaine de pays du continent africain, surtout mais non exclusivement francophones.

des élèves doit aborder la complexité. Ces trois idées semblent partagées par l'ensemble des pays qui utilisent l'approche par compétences.

Mais il existe aussi des disparités entre les pays. Les *profils de sortie* du curriculum varient d'un pays à l'autre en fonction des priorités culturelles, sociales et économiques nationales. Les *contenus* font également l'objet d'un découpage différent. Enfin, le *processus d'enseignement-apprentissage* pour assurer le développement des compétences peut diverger.

Plusieurs chercheurs s'entendent pour affirmer que plus une réforme se rapproche de la classe, plus l'impact sur l'élève risque d'être important et, partant, les possibilités d'améliorer les performances globales du système s'en trouvent augmentées. En ce sens, la dimension relative à *l'enseignement-apprentissage* se rapproche le plus de ce qui se passe dans la classe et les *contenus* et les *profils de sortie* sont, d'une certaine manière, un peu plus en périphérie de l'action concrète de l'enseignant avec ses élèves. Les profils de sortie peuvent être définis comme des objets de culture à maîtriser, des standards (connaissances, habiletés, attitudes) à atteindre ou des familles de situations complexes auxquelles les élèves doivent faire face. Quant aux contenus, ils peuvent être de l'ordre des savoirs et savoir-faire, des savoir-être ou « *life skills* » ou encore des compétences transversales qui transcendent les champs disciplinaires.

Les *processus d'enseignement-apprentissage* renvoient aux modalités d'enseignement. Ils sont nombreux et sont l'illustration de divers courants pédagogiques. Sans prétendre à l'exhaustivité, Rogiers en dénombre cinq principaux : les modèles transmissifs, les modèles pédagogiques structurés², la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet, la pédagogie de l'apprentissage. Les trois premiers processus renvoient au paradigme de l'enseignement où le maître joue un rôle très actif dans l'apprentissage des élèves. Ce sont des processus relativement linéaires, construits du simple au complexe, dans lesquels la démarche est minutieusement préparée. Les deux autres processus, la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage, réfèrent au paradigme de l'apprentissage. Ils relèvent du constructivisme et du socioconstructivisme, ne sont pas linéaires, et partent de l'idée que les connaissances sont construites en situation par les élèves en interaction les uns avec les autres. Rogiers avance même que « par nature, (nous soulignons) elles (ces deux pédagogies) s'inscrivent davantage dans une logique de développement des compétences. » (p. 5). Autrement dit, ces deux approches pédagogiques favoriseraient davantage le développement des compétences que celles relevant du paradigme de l'enseignement.

2 Rogiers mentionne ici spécifiquement la pédagogie explicite et celles appartenant aux approches d'enseignement instructionnistes.

Profil	Processus d'enseignement / apprentissage	Contenus
Profil général	Paradigme de l'enseignement Modèle transmissif Modèles pédagogiques structurés Paradigme de l'apprentissage	Savoirs et savoir-faire
Standards		Savoir-être, life skills
Familles de situations		Compétences transversales

Figure 1

Variations de l'approche par compétences selon les dimensions du profil, du processus d'enseignement-apprentissage et des contenus.

Ces trois entrées peuvent se combiner de multiples façons et donner lieu, mathématiquement du moins, à 45 possibilités. Rogiers mentionne qu'il y aurait des approches plus inclusives ou exclusives selon que l'on inclut ou exclut des dimensions du tableau. C'est le cas, par exemple, de certaines approches socioconstructivistes selon lesquelles « le fait de se situer dans l'approche par compétences nécessite un changement radical de la manière d'envisager les apprentissages : toute connaissance doit être construite par l'élève » (p. 9). Ceci exclurait d'emblée certaines pratiques d'enseignement comme le modèle transmissif ou la PPO. Rogiers mentionne cependant que ces approches exclusives, pour intéressantes et séduisantes qu'elles soient, ont peine à s'incarner de manière durable et féconde dans les systèmes éducatifs, tant ceux du Nord que ceux du Sud (p. 9). Autrement dit, ce qui était considéré comme « naturel » pour développer les compétences est plutôt une utopie qui ne peut se matérialiser dans la réalité!

C'est précisément ici que nous aimerions faire valoir un aspect qui nous semble important en ce qui concerne les processus d'enseignement et apprentissage. En fait, il ne s'agit pas d'exclure *a priori* certaines approches d'enseignement, mais plutôt d'opter pour celles que la recherche en enseignement a permis de valider. À cet égard, les approches instructionnistes ont montré leur efficacité. Plus particulièrement, l'enseignement explicite est considéré comme une approche efficace d'enseignement qui peut s'intégrer très bien dans un curriculum axé sur le développement des compétences (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013). L'erreur est de considérer que le constructivisme et le socioconstructivisme sont « naturellement » les cadres de développement appropriés pour le développement des compétences. Aucune preuve empirique ne corrobore la validité de cette assertion. Il semble plutôt que l'apprentissage soit favorisé par un enseignement structuré à la manière de l'enseignement explicite. En fait, la confusion paraît s'être installée à partir de l'idée que l'enfant construit son savoir. Il s'agit là d'une évidence que personne ne remet en question. Mais la question est ailleurs : comment aider le plus

possible l'enfant à construire son savoir? C'est sur ce point précis que les divergences apparaissent. Les pédagogies centrées sur l'apprentissage s'adressent principalement à un apprenant relativement compétent qui maîtrise les préalables et peut parvenir avec un minimum de guidance à atteindre les objectifs d'apprentissage. Les autres élèves, c'est-à-dire la quasi-totalité de ceux présents dans les classes, ont besoin d'un enseignement plus directif et structuré et qui peut également s'inscrire dans le cadre d'une approche par compétences.

Références

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal, Canada : ERPI.

Rogiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances* (IBE Working Papers on Curriculum Issues no. 7). Genève, Suisse : UNESCO-IBE.

Pour citer cet article

Gauthier, C. et Tagne, G. (2015). L'approche par compétences en Afrique. *Formation et profession*, 23(1), 82-85.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a54>