

RÉFORMES DES PROGRAMMES SCOLAIRES ET ACQUISITIONS À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN AFRIQUE: MYTHES ET RÉALITÉS

JEAN-MARC BERNARD, ALAIN PATRICK NKENGNE NKENGNE
et FRANÇOIS ROBERT

Résumé – Cet article propose une analyse critique de la mise en place de nouveaux programmes scolaires en Afrique à travers l'exemple de l'approche par les compétences (APC). De nombreux pays ont choisi cette approche pour l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et elle est présentée comme un facteur déterminant de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Nous analysons la mise en œuvre de nouveaux programmes selon l'APC à l'école fondamentale en Mauritanie. Les résultats montrent que les principaux problèmes en matière d'acquisitions se situent d'abord dans l'application effective des programmes dans les salles de classe plutôt que dans leur contenu. Des analyses complémentaires tendent à montrer que ce constat peut s'étendre à d'autres pays africains. Nous présentons ensuite les origines de l'APC, ses ambitions mais aussi ses limites sur le plan pédagogique. Nous pointons ainsi les insuffisances de cette approche quant à sa capacité à prendre en compte les réalités et les besoins des systèmes éducatifs africains. Ces différents éléments nous amènent à conclure que si la réforme des programmes scolaires dans les pays africains est souvent nécessaire, elle ne constitue assurément pas une panacée pour les problèmes de qualité de l'éducation.

Abstract – SCHOOL CURRICULA REFORMS IN PRIMARY SCHOOLS IN AFRICA: MYTH VS. REALITY - This paper proposes a critical analysis of the introduction and implementation of new school curricula in Africa based on the example of the skills based approach (SBA). In many countries, the SBA has been chosen as the most appropriate and relevant method to change their school curriculum and improve education quality. We analyse the implementation of those new curricula based on the SBA in primary schools in Mauritania. The results show that the main problems affecting pupils' achievement lie rather in the effective implementation of curricula in the classrooms than in their contents. Additional analyses show that this result is confirmed in other African countries. As a background analysis, we present the origins of SBA, define its purposes and assess its limits from a pedagogical point of view. The weaknesses of this approach in taking into account the needs and the realities of African educational systems are stressed. These various elements lead to the conclusion that if curriculum reforms are often necessary in African countries, this can not be a cure for education quality issues.

Zusammenfassung – DIE REFORM VON GRUNDSCHULLEHRPLÄNEN IN AFRIKA: MYTHOS UND REALITÄT – Dieser Beitrag bietet am Beispiel des eignungsbezogenen Ansatzes (SBA) eine kritische Analyse der Einführung und Anwendung neuer Lehrpläne in afrikanischen Schulen. In vielen Ländern gilt der SBA als am besten geeignete und sachdienlichste Methode von Lehrplanänderungen und Qualitätssteigerungen im Bildungsbereich. Wir analysieren, wie diese auf dem SBA basierenden neuen Lehrpläne in mauritanischen Grundschulen angewendet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass hinsichtlich der Schülerleistungen das Hauptproblem eher in der effektiven

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert

Anwendung der Lehrpläne im Klassenzimmer liegt als in den Inhalten dieser Lehrpläne selbst. Weitergehende Analysen erweisen diese Ergebnisse als auch für andere afrikanische Länder zutreffend. Als Hintergrundanalyse stellen wir die Ursprünge des SBA dar, erklären seine Ziele und beurteilen seine Grenzen aus pädagogischer Sicht. Die Schwächen dieses Ansatzes werden besonders deutlich, wenn man die Realitäten des afrikanischen Bildungssystems berücksichtigt. Die Schlussfolgerung aus diesen Analysen zeigt, dass Lehrplanreformen in afrikanischen Ländern zwar oftmals notwendig sind, jedoch kein Allheilmittel zur Anhebung der Bildungsqualität darstellen.

Resumen – REFORMAS DE LOS PLANES DE ESTUDIO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE ÁFRICA: MITO VERSUS REALIDAD – Este trabajo propone un análisis crítico de la introducción e implementación de nuevos currículos en las escuelas africanas, basado en el ejemplo del *skills based approach* (SBA), un enfoque basado en las habilidades. En muchos países, el SBA fue elegido el método más adecuado y relevante para cambiar el currículum escolar y mejorar la calidad de la educación. Analizamos la implementación de estos nuevos planes de estudio basados en un SBA en las escuelas primarias de Mauretania. Los resultados muestran que los problemas en cuanto al progreso de los alumnos residen más que nada en la implementación efectiva de los planes de estudio en las aulas, y no tanto en sus contenidos. Los análisis adicionales han demostrado que estos resultados son similares en otros países africanos. Como análisis de fondo, presentamos los orígenes del SBA, definimos sus objetivos y también evaluamos sus limitaciones desde un punto de vista pedagógico. Se hace énfasis en los puntos débiles del enfoque, con el fin de tomar en cuenta las necesidades y realidades del sistema educativo africano. Estos diversos elementos dan lugar a la conclusión de que, si bien las reformas curriculares muchas veces son necesarias en los países africanos, no pueden subsanar los problemas existentes de calidad de la educación.

Резюме – РЕФОРМЫ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ В АФРИКЕ: МИФ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ – В данной статье проводится критический анализ введения и реализации новых школьных учебных программ в Африке, основанный на примере подхода на основе умений и навыков (SBA). Во многих странах подход SBA был выбран в качестве наиболее подходящего и соответствующего метода для изменения своей школьной учебной программы и улучшения качества образования. В данной статье анализируется, как осуществляются эти новые учебные программы на основе подхода SBA в начальных школах в Мавритании. Результаты показывают, что основные проблемы достижения успехов школьниками заключаются больше в эффективной реализации учебных программ в классе, чем в их содержании. Дополнительный анализ показывает, что такой результат подтверждается также и в других африканских странах. В качестве фонового анализа представляется история подхода SBA, определяются его цели, а также дается оценка его ограничениям с педагогической точки зрения. Слабые места данного подхода акцентируются для того, чтобы принимать во внимание потребности и реальность африканских образовательных систем. Такие разнообразные элементы приводят к выводу о том, что, если реформы учебных программ часто являются необходимыми в африканских странах, то они не могут быть средством для решения проблемы качества образования.

La nouvelle dynamique des réformes curriculaires

Une perception négative de la qualité de l'éducation renvoie spontanément à un jugement sur les programmes scolaires. En Afrique, l'écart souvent sensible entre ceux-ci et les besoins des pays milite également dans le sens de leur réforme. Il n'est donc guère surprenant de voir de nombreux pays s'engager dans la voie des réformes curriculaires. On constate aujourd'hui, qu'avec l'approche par les compétences (APC) une méthode de conception des programmes s'impose et devient quasiment un passage obligé, tout au moins pour les pays d'Afrique francophone. En effet, le mouvement est massif, et assez institutionnalisé. La CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage) a défini, à son sommet de Yaoundé en 1996, les réformes curriculaires comme essentielles dans le développement de l'éducation de base dans les pays membres. Sur son mandat, l'AIF (Agence Intergouvernementale de la Francophonie, aujourd'hui OIF) a entrepris d'appuyer des travaux en ce sens en employant l'Approche par les compétences dans 23 pays francophones. Le mouvement dépasse l'Afrique francophone. En Afrique anglophone, il prend un tour moins systématique, et, fréquemment, l'appel aux compétences concerne seulement certains apprentissages jusque là négligés. Ce sont par exemple les *life skills*, *learning to learn skills*, *creative skills* intégrés au curriculum nigérian (Universal Basic Education), les «compétences productives intégrées» dans le nouveau curriculum ougandais (Eilor 2005) en parallèle avec des contenus traditionnels d'enseignement, l'enseignement de «compétences pratiques» ajouté à l'éducation de base au Swaziland, etc.

L'APC est un mouvement de réforme pédagogique issu du comportementalisme et héritier de la «pédagogie par objectifs» (PPO). L'idée est de proposer un apprentissage rationalisé. Les opérations mentales de l'enfant sont décrites avec précision, au moyen d'un appareil conceptuel détaillé. Elles sont mobilisées par le maître en vue de construire des «compétences», c'est à dire des réponses à des «situations», pour lesquelles l'enfant emploie un ensemble complexe de ressources diverses, des savoirs et des savoir-faire. Pour favoriser ces constructions, l'APC propose de réformer dans un même mouvement les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement, dont l'ensemble constitue le «curriculum».

Nous proposons dans cet article une analyse critique de la mise en place de nouveaux programmes scolaires dans les pays africains à travers l'exemple de l'approche par les compétences (APC). Dans un premier temps, une analyse empirique de l'incidence des nouveaux programmes selon l'APC à l'école fondamentale en Mauritanie, nous permettra de poser la problématique de la relation supposée entre les acquisitions des élèves et les rennovations de programmes scolaires. Des analyses complémentaires permettront d'étendre notre réflexion à d'autres pays africains et tendront à montrer le caractère ténu, voire improbable, des effets positifs d'un changement de programmes sur des performances d'enfants.

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert

Dans un second temps, un questionnement plus théorique sur les ambitions mais aussi les limites de l'APC, et sur son adaptation aux réalités des systèmes éducatifs africains, nous permettra de tracer le périmètre de ce qu'il n'est pas opportun d'attendre des réformes qui en sont inspirées.

Une analyse empirique de la relation supposée entre les acquisitions scolaires et l'APC: le cas de la Mauritanie

La mise en œuvre de nouveaux programmes scolaires à l'échelle d'un système éducatif se révèle très complexe. Il s'agit d'une entreprise de longue haleine car systémique par essence. Outre l'élaboration des programmes, elle implique une planification minutieuse de l'élaboration et de la distribution des manuels scolaires et guides du maître, et de la formation des enseignants, et ce pour tous les cycles d'enseignement, tout au moins du primaire au secondaire. De plus, une fois une réforme lancée, elle est difficilement réversible.

Notre objectif ici n'est pas d'analyser la mise en œuvre des nouveaux programmes scolaires mais de mener une analyse empirique de leurs effets éventuels sur les acquis scolaires. Pour cela, notre cadre d'analyse retient deux dimensions: (i) l'évolution des performances des élèves avant et après le changement des programmes et (ii) la comparaison des performances aux exercices qui se rapprochent de l'APC des élèves mauritaniens avec des élèves d'un pays ne pratiquant pas l'APC. Le cas mauritanien constitue une illustration des difficultés récurrentes que connaissent les pays africains.

Contexte

La Mauritanie est l'un des rares pays où l'on dispose d'études empiriques antérieures et postérieures à la mise en œuvre d'une réforme des curricula fondée sur l'APC dans l'enseignement fondamental ou primaire. Il est donc possible de s'appuyer sur des éléments factuels pour tenter d'apprécier les effets de la réforme.

Les nouveaux programmes s'inscrivent dans une réforme plus vaste du système éducatif mauritanien décidée en 1999. Cette réforme a unifié le système éducatif en supprimant les deux anciennes filières arabisante (enseignement en arabe) et bilingue (enseignement en français). La principale conséquence est donc l'instauration d'un bilinguisme arabe-français dans l'ensemble du système éducatif. Cependant, une enquête réalisée en 2001 sur plus de 60% des enseignants de l'école fondamentale révèle qu'à peine 4% des maîtres sont bilingues, donc capables d'enseigner dans les deux langues, un peu plus de 75% sont arabophones et environ 20% sont francophones (Direction de l'Enseignement Fondamental 2001). Ces chiffres donnent l'ampleur du défi à relever pour le système éducatif mauritanien qui n'a pas échappée aux responsables nationaux. Dans ce contexte, le recours à de nouveaux programmes fondés sur l'approche par les compétences a été perçu

Mythes et réalités

comme un élément facilitateur de cette réforme ambitieuse du système éducatif. La mise en œuvre de ces programmes a commencé à la rentrée scolaire 2002–2003, simultanément en première et quatrième années.

La maîtrise des programmes scolaires avant leur rénovation

Une évaluation des programmes de l'enseignement fondamental menée en 1998 (Mingat, Rakotomalala et Suchaut 1999), avant la réforme, fournit un point de repère indispensable. Les auteurs montrent une situation préoccupante puisque les niveaux de maîtrise des programmes dans les quatre principales disciplines apparaissent particulièrement bas avec des taux de réussite moyens sur les quatre classes étudiées (de la 3^{ème} à la 6^{ème} année) de 34 % pour la filière arabisante et de 30% pour la filière bilingue. Les acquisitions des élèves mauritaniens sont largement en deçà des attentes en termes de maîtrise des programmes scolaires puisque, en moyenne, les élèves ne réussissent qu'à peine un tiers des items des programmes.

Au-delà, les auteurs observent que les taux de réussite moyens sont extrêmement différents selon les écoles, ils varient de moins de 10 %, pour l'école la moins performante, à 80 %, pour la plus performante. Cette très grande variété des situations amène les auteurs à conclure: «*Cette réforme [des programmes scolaires] est évidemment nécessaire, mais il n'y aurait évidemment pas beaucoup de sens à élaborer élégamment des programmes "en papier" dont l'application concrète serait aussi peu contrôlée sur le terrain que les programmes actuels ne le sont aujourd'hui*» (Mingat et al. 1999: 24).

Une tentative tardive d'évaluation de l'impact des nouveaux programmes scolaires

Une étude a été menée en 2004 (Didiye, Amar, Gérard et Roegiers 2005), c'est-à-dire une fois la mise en œuvre des nouveaux programmes presque achevée. Elle visait à comparer les performances des élèves de 6^{ème} année de l'école fondamentale selon qu'ils aient suivi ou non les programmes basés sur l'APC. Toutefois, le travail présente de sérieuses carences.

L'étude se limite à huit écoles, quatre écoles expérimentales utilisant l'APC et quatre écoles témoins, soit respectivement 133 et 104 élèves. On ne sait pas combien d'enseignants étaient en charge de ces élèves mais on peut déduire que c'est un nombre très restreint (de un à deux par école). Les auteurs ne prennent pas en compte les caractéristiques des enseignants (ancienneté, formation, etc.), si bien qu'il est possible que les enseignants diffèrent selon qu'ils sont dans les écoles expérimentales ou témoin, biaisant alors les comparaisons. Enfin, l'appariement des écoles expérimentales et témoins n'est pas suffisamment fiable pour s'assurer que les élèves sont, au départ, de niveaux comparables dans les deux catégories d'écoles. Ainsi, les résultats présentés ne peuvent pas distinguer ce qui est imputable à la mise en œuvre des nouveaux programmes ou à des différences initiales des élèves

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert

et/ou à des différences dans le contexte d'apprentissage (notamment les enseignants). Il convient donc de prendre avec beaucoup de prudence l'affirmation suivante des auteurs: «*l'approche par les compétences de base telle qu'elle est appliquée en Mauritanie n'entraîne pas de perte en ce qui concerne la reproduction et l'application des savoirs et savoir-faire, mais qu'elle apporte des gains significatifs au niveau de la mobilisation et de la résolution de problèmes.*» (Didiye et al. 2005: 11). Outre le fait que les limites méthodologiques des analyses conduites ne permettent pas de conclure avec aussi peu de nuance, on peut s'interroger sur le sens même de cette phrase. Sur la partie comparable des tests où tous les élèves sont censés pouvoir répondre (savoirs et savoir-faire), les élèves obtiendraient des résultats équivalents. Sur la partie des tests où seuls les élèves des écoles expérimentales ont été «formés» (mobilisation et résolution de problème), ces derniers réussiraient mieux, excepté en arabe. Doit-on s'étonner que les élèves habitués à un type d'exercice réussissent mieux que ceux qui ne le sont pas? Certainement pas, mais à partir de quel écart entre les deux catégories d'élèves peut-on conclure qu'il ne s'agit pas d'un simple effet d'entraînement ou d'habitude mais bien de maîtrise de compétences supplémentaires? Il est pour le moins délicat de répondre à cette dernière question qui invalide l'affirmation précédente.

Les différentes limites soulevées remettent en cause la fiabilité des résultats obtenus par cette tentative d'évaluation. Elles montrent aussi qu'une évaluation de ce type doit faire appel à une méthodologie rigoureuse (Ravallion 2001; Duflo 2003; Duflo et Kremer 2003; Kremer 2003) et ne peut donc être improvisée.

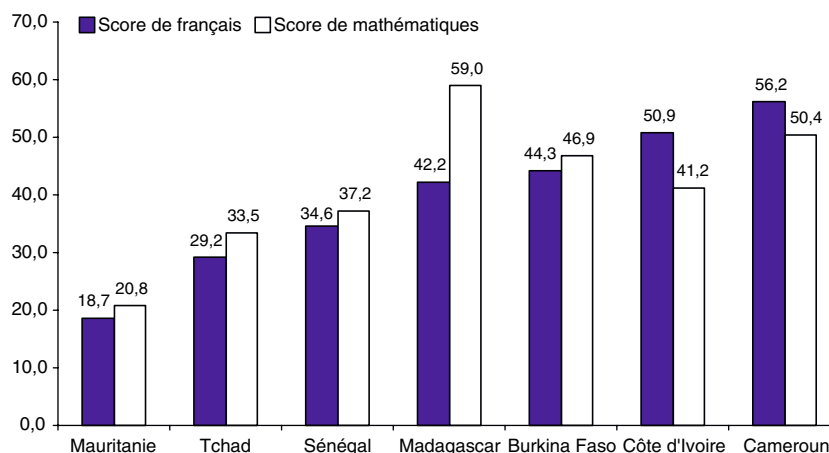
Une appréciation globale de l'incidence de la réforme des programmes scolaires

Durant l'année scolaire 2003–2004, soit au cours de la deuxième année de mise en œuvre des nouveaux programmes, le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) a mené une évaluation des acquis scolaires en 2^{ème} et 5^{ème} années de l'enseignement fondamental dans trois disciplines: arabe, français et mathématiques. Les résultats obtenus fournissent donc une indication utile sur l'incidence de la réforme.

Le graphique 1 montre que la Mauritanie présente les plus faibles scores de français et de mathématiques parmi les différents pays ayant participé aux évaluations du PASEC. Le système éducatif mauritanien étant bilingue (arabe-français), on peut s'attendre à de moins bons résultats que dans les systèmes où la seule langue d'enseignement est le français. Cependant, d'une part, cette remarque vaut aussi pour Madagascar et, d'autre part, les scores obtenus sont particulièrement faibles. En français et mathématiques, les proportions d'élèves avec des scores inférieurs à l'espérance mathématique du score si les réponses étaient aléatoires sont respectivement de 69.5% et 63.3%. Les résultats en langue arabe sont également très bas puisque le score de 5^{ème} année est inférieur à 30 sur 100 et qu'environ 80% des élèves ont obtenu un score inférieur à 45 sur 100 (PASEC 2006b). Enfin, en 2^{ème}

Mythes et réalités

Graphique 1. Scores moyens pondérés de français et mathématiques aux tests PASEC en 5^{ème} année de l'enseignement primaire (sur 100).



Source : PASEC (2006a)

année, malgré un test administré en langue arabe, le score moyen de mathématiques des élèves mauritaniens est largement en retrait des autres pays (PASEC 2006b). Il apparaît donc que la dimension linguistique n'est certainement pas le seul facteur à considérer pour expliquer les mauvais résultats obtenus par les élèves mauritaniens.

La situation des acquis scolaires à l'école fondamentale en Mauritanie est donc au moins aussi préoccupante après la réforme des programmes scolaires. Il peut être objecté que les tests utilisés par le PASEC ne répondent pas spécifiquement aux besoins d'une évaluation des compétences (De Ketele et Gérard 2005) et que la mesure tend donc à sous-estimer les performances réelles des élèves mauritaniens. Malgré tout, certains exercices utilisés par le PASEC se rapprochent de la démarche prônée par l'APC. En effet, ils n'évaluent pas des savoirs déclaratifs ou opératoires isolés, mais l'emploi intégré de plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire, vérification intuitive par la vraisemblance) au profit de l'élucidation d'une situation aussi proche que possible de la vie de l'enfant. En français, ces exercices évaluent des compétences de compréhension globale, la connaissance de syntaxe et celle du vocabulaire sont employées ensemble pour aller vers le sens; en calcul, l'enfant doit repérer les variables utiles au raisonnement et choisir ses opérations. Ceci correspond aux vœux de l'approche par les compétences, à ce que ses partisans souhaitent développer et évaluer. L'un des exercices va jusqu'à requérir des éléments arithmétiques (comparaison de grandeurs, fréquences), de vocabulaire et de syntaxe: on est très proche d'une «*situation d'intégration*» au sens de l'APC.

Pour tester l'incidence de la réforme des programmes, nous avons procédé à une comparaison avec le Tchad qui est le pays qui présente les résultats les

plus proches de la Mauritanie parmi les pays ayant participé à une évaluation PASEC et qui ne pratique pas l'APC. Cette comparaison a révélé que le niveau moyen des élèves tchadiens est sensiblement supérieur à celui des élèves mauritaniens. Aussi, pour ne pas biaiser la comparaison, nous avons réalisé un appariement pour comparer les résultats sur des élèves ayant des niveaux de performance identiques dans les deux pays sur la partie des tests qui correspond aux savoirs et savoir-faire (Cf. annexe).

Le résultat obtenu (Cf. tableau 1) est paradoxal puisque, à niveau de performance identique sur les exercices traditionnels, les élèves tchadiens réussissent mieux que leurs camarades mauritaniens les exercices se rapprochant des critères de l'APC. De plus, si on ne retient que les élèves avec un score supérieur à 40 à la partie classique des tests, l'écart est supérieur à six points. Le résultat est donc peu sensible au niveau des élèves. Or, si l'APC est à la base des nouveaux programmes mauritaniens, ce n'est pas le cas au Tchad. Comment alors expliquer les résultats inférieurs des élèves mauritaniens aux exercices du type APC? La stabilité du résultat en fonction du niveau des élèves, qui sert de contrôle du niveau en français, montre à nouveau que la dimension linguistique n'est pas seule en cause dans le résultat observé. Ce résultat jette un doute sur ce que les élèves apprennent réellement en classe et par extension sur l'application des programmes officiels dans l'ensemble des classes en Mauritanie. Pourtant, durant la période, des efforts considérables ont été réalisés en ce qui concerne les manuels scolaires et la formation des enseignants à l'APC (PASEC 2006b). Globalement, et même si de nouveaux progrès sont nécessaires, les conditions matérielles mais aussi la formation des enseignants ont été nettement améliorées depuis 1998. L'accompagnement de la réforme a donc constitué un contexte plutôt favorable par rapport à la situation initiale.

Tableau 1. Comparaison des scores aux exercices "APC" en Mauritanie et au Tchad

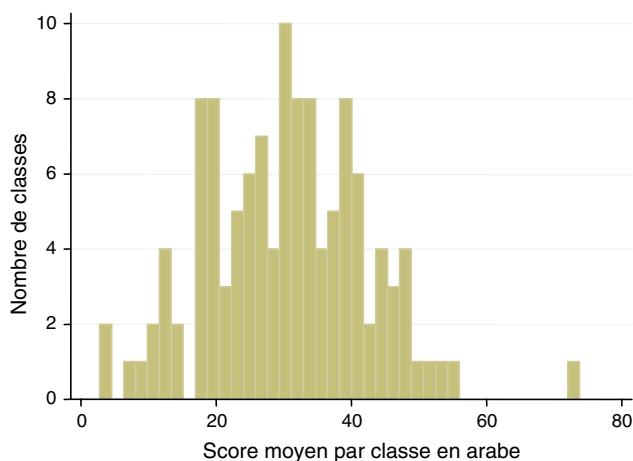
	Mauritanie	Tchad	Différence
Score pondéré* aux exercices "APC"	37.9	43.0	-5.1**

*Il s'agit du score regroupant les mathématiques et le français, il accorde un poids identique au français et aux mathématiques; **statistiquement significative au seuil de 1%.

Le graphique 2 montre à travers l'exemple de l'arabe qu'il existe une disparité des résultats assez marquée. On voit que dans une bonne partie des classes de l'échantillon PASEC les élèves ont très peu appris tandis qu'on observe des résultats nettement supérieurs dans d'autres classes. Cette observation, aussi vrai pour le français et les mathématiques, rejoint le constat déjà effectué avant la réforme curriculaire (Mingat et al. 1999). Les programmes ont changé sur le papier mais leur application dans toutes les salles de classe du pays reste un défi majeur pour le système éducatif mauritanien.

Mythes et réalités

Graphique 2. Disparités des scores moyens par classe en arabe en fin de 5^{ème} année



A défaut de mesure précise de l'impact de la réforme des programmes scolaires, nous pouvons affirmer que cette réforme n'est pas associée à une amélioration du niveau des acquisitions à l'école fondamentale mauritanienne. De plus, nos résultats montrent que les problèmes de qualité ne sont pas directement liés aux programmes scolaires mais dépendent de la capacité du système éducatif à faire appliquer ceux-ci dans toutes les écoles. En d'autres termes, des améliorations de la qualité pourraient être obtenues sans que l'on réforme les programmes. Nous allons montrer ci-dessous que cette situation est commune à de nombreux pays africains avec, il est vrai, des intensités diverses.

Vers une autre vision des origines des problèmes de qualité de l'éducation

Dans la plupart des pays où l'on dispose d'enquêtes sur les acquisitions scolaires, des classes où les élèves apprennent très peu côtoient des classes où le niveau moyen des élèves est excellent (Cf. tableau 2). A titre de comparaison, Bourdon (2007) obtient un score moyen de 74.3 aux mêmes tests PASEC administrés à des classes françaises choisies pour être proches de la moyenne nationale. On observe donc que les classes africaines les plus performantes présentent des résultats souvent supérieurs à ceux de classes françaises moyennes.

Les écarts énormes observés entre classes, caractéristiques des systèmes éducatifs africains, montrent que les enjeux de la qualité de l'enseignement se situent, pour l'heure, en amont des problématiques de programmes scolaires. On aura beau jeu de changer les programmes tant que ceux-ci ne seront pas effectivement mis en œuvre dans toutes les classes.

Pour expliquer cette situation, il est utile d'évoquer les difficultés quotidiennes auxquelles sont confrontées les classes africaines. L'insuffisance des

Tableau 2. Comparaison des scores moyens minimaux et maximaux de français aux tests PASEC de 5^{ème} année de l'école primaire

	Score moyen de la classe (sur 100)	
	minimum	maximum
Burkina Faso 1996	19.2	84.7
Cameroun 1996	31.4	87.3
Côte d'Ivoire 1996	31.6	80.2
Madagascar 1998	22.3	89.4
Mauritanie 2004	3.2	61.2
Sénégal 1996	17.5	76.3
Tchad 2004	11.1	79

Source: PASEC, calculs des auteurs.

moyens est souvent mentionnée mais il faut aussi considérer le manque d'efficacité dans leur utilisation.

A titre d'illustration, parmi six pays du PASEC (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Tchad et Mauritanie), entre près de 30% (Burkina Faso, Madagascar) et plus de 60% (Cameroun) des écoles ne disposaient pas de l'ensemble des programmes officiels. De plus, en moyenne, sur les six pays un peu plus de 21% des enseignants n'ont pas de guide du maître en français, ils sont plus de 28% pour le guide en mathématiques. La situation est plus préoccupante pour les manuels des élèves. S'il existe une grande variabilité selon les pays et les disciplines (tableau 3), de nombreuses classes (de 18% à 95%) ont moins d'un manuel pour deux élèves. On voit tout le chemin à parcourir pour arriver à des conditions minimales souhaitables.

Tableau 3. Pourcentage de classes de 5^{ème} année où il y a plus de deux élèves pour un manuel

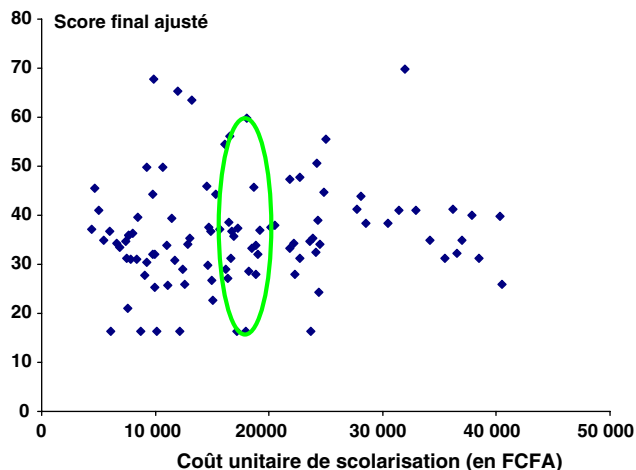
Pays	Français	Mathématiques
Burkina Faso (1996)	23%	95%
Cameroun (1996)	45%	62%
Côte d'Ivoire (1996)	18%	30%
Madagascar (1998)	42%	91%
Tchad (2004)	88%	93%
Mauritanie (2004)	25%	47%

Source: PASEC, calculs des auteurs.

Le même type de constat vaut pour les enseignants. Dans certains pays, pour recruter les enseignants nécessaires pour scolariser tous les enfants d'ici 2015, une partie importante des dépenses courantes d'éducation devra être financée par l'aide extérieure faute de moyens suffisants au niveau des Etats (Mingat 2004).

Mythes et réalités

Graphique 3. Les différences de performances à ressources identiques au sein d'un système éducatif: L'exemple du Tchad.



Source : RESEN Tchad (2005)

Toutefois, les questions d'insuffisance de moyens sont amplifiées par la mauvaise efficacité de l'allocation et de l'utilisation des ressources dévolues à l'éducation. On constate ainsi des problèmes importants dans l'allocation des enseignants dans les écoles (RESEN Cameroun 2003) qui ne répond pas toujours à des critères objectifs. En ce qui concerne l'utilisation des moyens dans les établissements scolaires, on constate une grande variété des situations. L'ellipse sur le graphique 3 montre pour le Tchad qu'un même élève peut voir son score de fin d'année varier considérablement du fait d'être scolarisé dans une classe plutôt que dans une autre et cela avec des ressources comparables. L'exemple tchadien illustre une tendance observée dans l'ensemble des pays étudiés d'Afrique subsaharienne. Le résultat est inquiétant car il met en évidence des inégalités considérables au sein des systèmes éducatifs.

L'ensemble des résultats que nous avons présentés invite à s'interroger sur les problèmes de qualité. Si le problème des moyens disponibles au niveau de la classe est important, celui de l'utilisation effective et efficace de ces moyens apparaît tout aussi préoccupant. Ces éléments nous rappellent que l'application des programmes scolaires est tributaire des conditions de fonctionnement des systèmes éducatifs: leur seule réforme n'est pas un gage d'amélioration de la qualité.

L'approche par les compétences dans le contexte africain: quelle pertinence?

Pour Dembélé et Ndoye (2003), il est partout nécessaire de mettre fin à l'encyclopédisme lié à l'héritage colonial (où l'école cherchait surtout à

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert

former des cadres intermédiaires pour les besoins coloniaux), d'intégrer les réflexions pédagogiques contemporaines, et de rendre cohérentes toutes les composantes d'un curriculum, du manuel au programme en passant par les examens, ce qui nécessite souvent une révision d'ensemble.

Ces raisons se suffisent à elles-mêmes, elles sont cependant fédérées par l'idée de rechercher l'amélioration de la qualité de l'éducation. Attirées ainsi vers un paradigme technique (la qualité, l'efficacité) plus que vers un paradigme politique (l'indépendance, la construction sociale), les réformes curriculaires se déroulent aujourd'hui fréquemment en Afrique avec l'appui d'un instrument méthodologique éprouvé dans la formation professionnelle, *l'approche par les compétences*.

Bien que soumise à la critique dès son développement dans certains pays du Nord (Boutin et Julien 2000; Crahay 2006), l'approche par compétences a été reçue en Afrique comme le moyen global le plus sûr pour parvenir aux objectifs assignés aux réformes curriculaires. Cette globalité, qui regroupe sous l'appellation de curriculum tout ce qui concourt à l'éducation (programmes, méthodes, manuels, examens), est un argument technique convaincant, dans des systèmes en recherche de cohérence. Ainsi, l'APC tend à devenir depuis une dizaine d'années un passage obligé, voire un standard, dans les réformes curriculaires entreprises en Afrique.

Qu'est-ce que l'APC?

Sur le fond, l'APC est au confluent entre un mouvement diffus d'idées pédagogiques contemporaines, et un mouvement comportementaliste daté, ayant donné naissance auparavant au courant dit de la «pédagogie par objectifs» (PPO).

L'APC trouve donc ses origines dans l'ancien courant dit «pédagogie par objectifs», dont elle est l'héritière. Ce courant trouve ses fondements dans la pensée comportementaliste. Il s'agit, pour ses partisans, de se livrer à une analyse précise des activités d'apprentissage, dans la lignée des analyses des tâches menée par l'«organisation scientifique de travail» (Taylor 1911). Cette analyse emploie des taxonomies verbales comme celle de Bloom (1956), et donne lieu à des descriptions normées des travaux scolaires. La nouveauté de ces descriptions était, il y a cinquante ans, qu'elles ne s'appuyaient pas sur les concepts de la discipline étudiée – c'est aujourd'hui, aux yeux de certains auteurs (Crahay 2006), une limite. Ces descriptions sont censées proposer à l'enfant un cheminement rationnel dans l'apprentissage. Ces opérations mentales (classer, comparer, choisir des données, formuler...) sont alors des réponses à des stimuli (PPO) ou à des situations (APC). Elles sont cataloguées selon une progression qui distingue des activités inférieures et des activités supérieures, le sommet de la pyramide étant la compétence, ou la «possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.» (Roegiers 2006). La définition citée est typiquement comportementaliste, elle

Mythes et réalités

présente la finalité de l'apprentissage comme l'articulation d'une réponse à une requête scolaire.

De cette filiation comportementaliste, de son lien avec la PPO, l'APC a gardé un goût marqué pour les enchaînements entre de nombreux concepts descriptifs proches les uns des autres (capacité, objectif spécifique, ressource, seuil de maîtrise, objectif intermédiaire, objectif d'intégration, compétence), et une centration sur des objectifs dont on sait peu de chose, si ce n'est qu'ils sont définis par les experts et non par les politiques.

L'APC s'appuie aussi sur un fonds commun auquel, sous certaines variations, adhèrent tous les pédagogues contemporains: le maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage. «*L'idée de compétence n'affirme rien d'autre que le souci de faire des savoirs scolaires des outils pour penser et pour agir, au travail et hors travail*», écrit Philippe Perrenoud (2000). Dans une veine aujourd'hui classique, Roegiers (2001) écrit que «*dans une pédagogie de l'intégration, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'ensemble des activités d'apprentissage*», qui sont, dit-il, au nombre de cinq (exploration, apprentissage systématique, structuration, intégration, évaluation), et, pour cet auteur, la conduite de la classe suit ce schéma de façon chronologique. Nous avons là le contenu le plus familier des méthodes d'enseignement, telles qu'elles sont diffusées à notre époque dans les pays du Nord.

Deux observations s'imposent ici. En premier lieu, les pédagogues œuvrent à l'amélioration des pratiques sans faire toujours appel à des réformes curriculaires: ils font au contraire la distinction entre les programmes scolaires et les méthodes d'enseignement, en assumant que l'on peut techniquement agir sur l'évolution des secondes, alors que la modification des premiers leur échappe. **L'APC préconise au contraire le changement global de l'ensemble constitué par les programmes et les méthodes**, que l'on désigne généralement sous le terme de curriculum; posant en chemin l'hypothèse que les deux relèvent de la juridiction des pédagogues. En second lieu, observons que dans ces idées diffuses des pédagogues contemporains, le maître est l'intrant le plus sollicité pour l'amélioration des méthodes: ce n'est pas forcément le meilleur pari.

Approche par les compétences et réforme des programmes scolaires en Afrique: des insuffisances inquiétantes

L'APC nous propose d'écrire des curricula à partir de compétences. L'idée est simple, mais pose trois problèmes: en premier lieu, de quelles compétences parle-t-on, comment les choisit-on? En second lieu, est-on certain que les compétences répondent aux attentes d'une société qui n'est pas forcément acquise à l'école? Enfin, une telle approche permet-elle de fonder un bon dialogue entre l'école et la communauté?

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert

Nous observons que l'APC n'est pas disert sur la façon dont sont déterminées les compétences: qui les choisit? comment? où? quand? avec quelle méthode? Cette question va de soi lorsque l'on est en formation professionnelle: les compétences, ce sont celles du métier. Elle se pose en revanche s'il s'agit d'enseignement scolaire, et en particulier d'enseignement primaire – le seul censé être commun à tous les enfants d'une classe d'âge dans un pays donné. S'agissant de l'Afrique, l'idée de s'intéresser à des compétences nécessaires à un jeune, quittant l'école vers 12 ans pour s'affronter à une économie productive informelle et à une économie domestique contrainte et évolutive n'est en aucun point abordée dans les ouvrages traitant d'APC. Il est vrai que ces livres sont des travaux de pédagogues, quand la description des compétences de l'informel requerrait plutôt des travaux de sociologues, d'ergonomes, d'économistes. **L'APC reste muette sur la façon de choisir les compétences, elle nous propose seulement, pour des compétences supposées connues, de nous dire comment les faire atteindre par des enfants au moyen de programmes et de méthodes associées.**

Par ailleurs, la qualité de l'école peut ne pas être appréhendée sur le seul indicateur des performances des enfants. En termes plus généraux, la qualité renvoie à ce qui rend l'école recommandable ou non, aux yeux de tous ses partenaires – il s'agit alors d'un «*jugement sur l'acceptabilité des produits et des procédés de l'école*», «*d'un état particulier de la relation entre la société et son école*» (Robert 2005). Dans ce sens, la qualité n'est pas quelque chose de désirable qui se trouve en plus ou moins grande quantité dans l'éducation ou dans ses produits, mais plutôt l'état de la relation de confiance entre la société et son école (Bailly et Chatel 2004). Cette relation peut être bien sûr affectée par les résultats, mais aussi par les comportements des acteurs, les valeurs qu'ils véhiculent, les effets non-souhaités divers qui sont attachés à la scolarisation. On sait qu'il existe une relation forte entre ce jugement social et la rétention des enfants à l'école primaire. Dans de nombreux pays qui n'ont pas atteint la scolarité primaire universelle, le niveau élevé des abandons tient parfois plus à une question de demande sociale liée à un jugement qualitatif, qu'à une question d'offre scolaire (Cf. pour le Sénégal: Amelewonou et al. 2003; pour le Bénin: Brossard 2003). Dans cette acception, une réforme curriculaire entreprise a des chances de mener à une amélioration de la qualité (i) si elle intègre la question des valeurs, et (ii) si elle améliore la position des communautés dans leur dialogue parfois difficile avec l'école ou l'administration scolaire.

Examinons les réponses de l'APC sur ces deux points. Les valeurs de l'école n'ont pas de place dans l'APC. Par construction, les compétences sont des combinaisons d'opérations mentales élémentaires, ce sont des réponses à des «situations». Pour l'APC, le chemin qui mène de la connaissance à la compétence est celui de l'utile: il y a compétence quand on appelle la bonne connaissance à bon escient. Mais ce que la connaissance signifie pour l'homme ou la société n'est pas une problématique pour l'APC. Si la question du partage des valeurs est centrale dans la méfiance de certaines communautés vis à

Mythes et réalités

vis de l'école, alors ce n'est pas cette approche qui emportera leur conviction. Par conséquent, une réforme curriculaire inspirée par l'APC n'est pas une réponse au manque de confiance sociale dans l'école, ce manque de confiance étant lié avant tout à des valeurs et comportements: quand et jusqu'où les comportements du maître peuvent-ils être acceptés par les communautés, de quelles valeurs morales lui demande-t-on d'être l'enseignant et le témoin?

Notre dernier point concerne le dialogue entre l'école et les communautés. Aujourd'hui,

la littérature sur l'efficacité des écoles et l'amélioration scolaire est remplie d'injonctions à rapprocher l'école de la communauté qu'elle est censée servir (Anderson 2002; Carron et Châu 1996; Heneveld et Craig 1996; Lockheed et Verspoor 1991). Cet impératif prend tout son sens dans des pays où, comme en Afrique subsaharienne, l'école formelle telle qu'elle existe aujourd'hui est une institution étrangère à laquelle, de plus, la plupart des parents sont incapables de participer en aidant leurs enfants à acquérir les connaissances pratiques et théoriques et les attitudes sanctionnées par l'école. Cela tient bien entendu au fait qu'ils sont analphabètes mais aussi à ce que les valeurs privilégiées à l'école ne présentent guère d'intérêt pour leur vie quotidienne. (Dembélé 2003: 227).

La traduction de cet impératif dans les plans stratégiques prend souvent la forme d'une information sur l'école adressée aux communautés, dans l'espoir de voir s'instaurer un dialogue entre l'école et la société civile. Le curriculum, version APC, ne peut pas faire partie de ce dialogue. L'appareillage conceptuel très lourd dont il s'accompagne le mène à être confisqué par les corps d'inspection et les «spécialistes», les politiques eux-mêmes ne s'y risquant pas. Sur le plan local, dans l'école, un curriculum ainsi conçu et écrit n'est pas et ne peut pas être le mandat clair donné à l'instituteur, et que la communauté peut comprendre et partager.

Par conséquent, l'APC ne tient pas ses promesses, quand il s'agit d'inscrire l'école dans un contexte particulier. L'APC est centrée sur les opérations d'apprentissage, elle évite les valeurs et les choix. En voulant faire croire que la détermination des curricula est une question technique, elle l'aborde abstraitement. L'école dont nous parle l'APC est en lévitation dans le ciel des idées, elle n'est inscrite dans aucune société existante.

L'APC comme méthode d'enseignement: un pari risqué

Il y a tout lieu de penser que la pertinence de l'enseignement pour les enfants – et à ces enfants particuliers qui fréquentent l'école primaire des pays sub-sahariens – a une relation forte avec l'organisation et la mise en oeuvre pratique des programmes scolaires, et moindre avec l'aménagement de leurs contenus.

Combien de temps, ou combien de leçons, devra-t-on consacrer à tel point de calcul ou de rédaction? Quels exercices correspondent au niveau de difficulté convenable? Comment corriger ces exercices? Il y a là un niveau

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert

d'intervention trivial qui n'intéresse pas suffisamment les pédagogues. Dans une classe de 50 élèves, sans moyen de reprographie, comment utiliser le tableau? Les ardoises? Les cahiers? L'interrogation orale? Nous sommes là en présence de questions de méthodes d'enseignement (appelons cela «organisation des enseignements»), sur lesquelles on peut avoir beaucoup d'intérêt à se pencher dans le cas de l'école africaine. En effet:

- (i) il est possible de vérifier si un dispositif est plus efficace qu'un autre;
- (ii) il est possible de standardiser une organisation convenable au moyen de guides pour les maîtres et de la faire respecter par des consignes assez objectives et assez claires;
- (iii) il est vraisemblable qu'une certaine forme de guidage des maîtres soit la bienvenue dans cette sphère-là des méthodes, soit pour les enseignants peu qualifiés, ou pour ceux qui, bien que qualifiés, adoptent des comportements trop peu professionnels.

Mais ce n'est pas du tout sous cet aspect que l'APC aborde les méthodes d'enseignement. Les ouvrages fondateurs de l'APC ne parlent pas de progressions, de temps d'apprentissage, encore moins d'ardoises ou de tableaux. Quand il s'agit de méthodes d'enseignement, l'APC met en scène ce qui appartient au talent du maître: celui de créer des activités (des «situations»), celui d'inventer des évaluations, celui d'«intégrer» des savoirs éparpillés dans plusieurs programmes, etc. D'ailleurs, l'APC ne distingue pas les niveaux de responsabilités, entre l'écriture du programme et l'enseignement dans la classe: toutes ces activités participent à la même réalisation du curriculum, et obéissent au même raisonnement. Malheureusement, le talent personnel du maître risque fort de ne pas être le vecteur le plus approprié pour une amélioration des performances de l'école africaine. Tout indique au contraire, non pas que les instituteurs africains soient dépourvus de talent personnel, mais que les marges d'efficacité des systèmes se trouvent dans les mesures de standardisation des pratiques de classe. Toutes les analyses des systèmes éducatifs africains font le même constat: il existe des écoles dont les résultats sont extrêmement faibles, voire nuls, et les résultats des écoles ne sont que peu en relation avec les moyens (enseignants, bâtiments, matériels) disponibles: tous les RESEN font, à des degrés divers, ce constat. Certaines écoles bien dotées ont des résultats désastreux, d'autres de bons résultats; il en va de même pour les écoles mal dotées. Ce double constat ne peut être expliqué que par l'existence d'écoles et d'enseignants qui sont très éloignés de pratiques pédagogiques minimales en ce sens qu'elles ou ils n'enseignent pas le programme, ou de façon très désordonnée, ou ne fournissent aucune forme de suivi aux enfants, etc., soit par manque d'outils (programmes, guides, recueil d'exercices corrigés), soit par manque de motivation et de contrôle. Le talent individuel du maître y est pour peu, et surtout pas s'il s'agit de mettre au point des situations intégrées ou des épreuves nouvelles pour évaluer. **Ce n'est malheureusement pas par le renforcement de la réflexion**

Mythes et réalités

personnelle des meilleurs de ses maîtres que les écoles africaines gagneront globalement en efficacité, mais par la standardisation des pratiques des plus faibles et des plus désorientés d'entre eux. Dire cela n'est en rien renoncer à des finalités d'un rang élevé pour les enfants: s'intéresser à l'organisation pédagogique plus qu'au talent créatif du maîtres n'implique pas que l'enseignement soit condamné à rester descriptif, réifié, cognitif. Rien n'interdit à des mesures d'organisation pédagogique de viser des capacités, dans le sens d'Amartya Sen (2003), de préférence à «compétences», d'un niveau élevé que tous les pédagogues contemporains plébisciteraient: travail collaboratif, communication sur des résultats, éducation au choix, individualisation, etc.

Des constats peu rassurants

Les différentes analyses réalisées ne manquent pas de nous laisser pessimistes quant aux résultats qu'on peut attendre du vaste mouvement de réformes curriculaires entreprises ou en cours en Afrique.

Si la nécessité de ces réformes n'est pas discutable, il semble en revanche que la voie empruntée par de nombreux pays avec l'approche par les compétences soit semée d'embûches. Notre analyse montre que cette approche n'apporte pas de réponses aux questions majeures que devrait poser toute réflexion sur la réforme des programmes scolaires sur le continent africain. On retiendra qu'elle ne dit rien sur ce qu'un enfant africain devrait savoir pour contribuer au développement de son pays quand il quitte l'école, c'est-à-dire, au mieux aujourd'hui, après 7 à 9 années de scolarité. Rien, non plus, sur les valeurs que doit transmettre l'école et qui doivent répondre à une demande sociale parfois vacillante. L'APC apparaît ainsi comme un habillage sophistiqué d'anciens programmes scolaires jugés unanimement inadaptés. En outre, l'APC, pariant sur le talent pédagogique du maître plutôt que sur les outils dont il a cruellement besoin, laisse l'enseignant africain, déjà fragilisé par un contexte difficile, plus seul que jamais face aux difficultés quotidiennes de son métier.

Devant les enjeux considérables que revêt une réforme des curricula pour un pays, on peut s'étonner de l'absence d'expérimentations et d'évaluations suffisamment rigoureuses avant la généralisation des innovations. La précipitation qui prévaut bien souvent ne peut que nuire à la qualité des réformes entreprises.

Au-delà, il apparaît évident que les attentes en matière d'amélioration des acquisitions des élèves qu'engendrent les réformes en cours ne pourront qu'être déçues. En effet, les résultats de nos analyses empiriques montrent que, APC ou pas, les principaux problèmes en matière d'acquisitions scolaires se situent d'abord dans l'application effective des programmes scolaires officiels dans les salles de classe plutôt que dans leur contenu. Or, cette question renvoie aux importants problèmes de fonctionnement que connaissent les systèmes éducatifs africains. L'insuffisance de moyens, leur allocation et leur

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert

utilisation peu efficaces constituent les obstacles majeurs sur le chemin de la qualité de l'éducation pour tous. Les réformes curriculaires, aussi judicieuses soient-elles, seront toujours tributaires de ces problèmes tant qu'ils n'auront pas été surmontés.

Ces différents éléments nous confirment que si la réforme des programmes scolaires dans les pays africains est souvent justifiée, elle ne doit pas être envisagée comme le remède aux problèmes de qualité des apprentissages.

Annexe: Méthode d'appariement

Les items des tests de français et de mathématiques du PASEC pour la 5^{ème} année peuvent être séparés en deux catégories: des items répondant aux critères de l'APC, on en dénombre 21 (14 en français et 7 en mathématiques) et des items non APC, on en dénombre 62 (28 en français et 34 en mathématiques). Pour comparer les réussites des élèves tchadiens et mauritaniens relativement à l'APC, il convient de réaliser les comparaisons sur des élèves de niveaux comparables. Pour cela, nous avons procédé à un appariement sur la base du niveau des élèves aux items non APC.

Au départ, on compte 1513 élèves en Mauritanie et 1245 au Tchad. Les 62 items non APC sont des questions à choix multiples. On peut donc calculer le score obtenu en moyenne quand les réponses sont aléatoires, soit environ 20 sur 100. Pour éviter de perturber les analyses, il est préférable de s'éloigner de cette zone des réponses aléatoires. Seuls les élèves ayant un score aux items non APC supérieur à 25 sur 100 ont été retenus. Ensuite, on choisit pour chaque score observé, un même nombre d'élèves dans chaque pays (choix aléatoire). S'il y a plus d'élèves dans un pays, on ne retiendra que le nombre qu'il faut pour égaler celui de l'autre pays. Si un score est observé uniquement dans un pays, les élèves ayant obtenu ce score ne sont pas pris en compte dans les comparaisons (cette dernière situation ne concerne qu'un élève en Mauritanie qui a obtenu 75.8 sur 100 et deux élèves tchadiens qui ont obtenu respectivement 82.3 et 88.7 sur 100). On aboutit à un échantillon de 432 élèves dans chaque pays. Ces deux échantillons ont la même moyenne et le même écart type au score des items non APC.

Pays	Nombre d'élèves enquêtés	Nombre d'élèves après appariement	Scores moyen aux exercices non "APC"	Ecart type
Mauritanie	1513	432	36.9/100	10.9
Tchad	1245	432	36.9/100	10.9

Mythes et réalités

Bibliographie

- Amelewonou, Kokou, Mathieu Brossard, et **Nicolas Reuge**. 2003. *Atteindre la scolarisation primaire universelle au Sénégal: éléments d'analyse de la rétention*. Mimeo. Pôle de Dakar / UNESCO-BREDA. [en ligne] http://www.poledakar.org/IMG/pdf/note_retention_Senegal.pdf (Page consultée le 8 février 2007).
- Anderson, S. 2002. *School Improvement Through Teacher Development: Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zetlinger Publishers.
- Bailly, Franck, et Elisabeth Chatel. 2004. *Comment analyser la construction de la qualité éducative?* colloque «conventions et institutions», Paris X-Nanterre: repris in *Problèmes économiques* n°2850, La documentation française.
- Bloom, Benjamin. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bourdon, Jean. 2007. *Jusqu'où peut-on comparer les apprentissages scolaires?* Mimeo, Institut de Recherche sur l'Éducation, CNRS-Université de Bourgogne.
- Boutin, G., et L. Julien 2000. *L'obsession des compétences*. Montréal: Editions nouvelles.
- Brossard, Mathieu. 2003. *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles primaires publiques béninoises*. Note du Pôle de Dakar, Pôle de Dakar/UNESCO-BREDA.
- Carron G. et T. Châu 1996. *The quality of primary schools in different development contexts*. Paris: UNESCO Publishing.
- Crahay, Marcel. 2006. *Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. *Revue française de pédagogie* n° 154.
- De Ketele, Jean-Marie, et Françoise-Marie Gérard. 2005. *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. Mesure et Évaluation en Éducation*, A paraître.
- Dembélé, Martial. 2003. Améliorer l'efficacité des écoles: l'expérience de l'Afrique. In: *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*, ed. by Adriaan, M. Verspoor, 203–231. Paris: ADEA-L'Harmattan.
- Dembélé, Martial et Mamadou Ndoye 2003. Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. In: *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*, ed. by Adriaan M. Verspoor, 149–176. Paris: ADEA-L'Harmattan.
- Didiye Dah Ould, El Hadj Amar Baye, Françoise-Marie Gérard et Xavier Roegiers. 2005. *Etude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens*. Mimeo. BIEF/DEE – Ministère de l'éducation nationale. [en ligne] <http://www.bief.be/enseignement/publication/mauritanie.html>. (Page consultée le 17 décembre 2006).
- Direction de l'Enseignement Fondamental. 2001. *Enquête linguistique chez les enseignants de l'école fondamentale. Présentation de la synthèse nationale*. Opération Flash 2001, Rapport. Nouakchott: Ministère de l'Éducation nationale.
- Duflo, Ester. 2003. *Scaling Up and Evaluation*. Paper prepared for the ABCDE in Bangalore, May 21–22, 2003.

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne et François Robert

Duflo, Ester, et Michael Kremer. 2003. *Use of Randomization in the Evaluation of Development Effectiveness*. Paper prepared for the World Bank Operations Evaluation Department (OED), Conference on Evaluation and Development Effectiveness in Washington, D.C. 15–16 July, 2003.

Eilor, J. 2005. *Impact de la réforme de l'enseignement primaire (PERP) sur la qualité de l'éducation de base en Ouganda*. Paris: ADEA-L'Harmattan.

Heneveld, Ward, et Helen Craig. 1996. *Schools count: World Bank project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa*. World Bank Technical Paper 303, Africa Technical Department Series. Washington, D.C.: World Bank.

Kremer, Michael. 2003. Randomized Evaluations of Educational Programs in Developing Countries: Some Lessons. *The American Economic Review* 93(2): 102–106.

Lockheed, Marlaine, et Adrian Verspoor. 1991. *Improving the Quality of Primary Education in Developing Countries*. Washington, D.C.: The World Bank.

Mingat, Alain. 2004. *La rémunération/le statut des enseignants dans la perspective de l'atteinte des objectifs du millénaire dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone en 2015*. Mimeo. Equipe Analyse et Politiques pour le Développement Humain, Banque Mondiale, Région Afrique.

Mingat, Alain., Mamy Rakotomalala et Bruno Suchaut. 1999. *Une analyse empirique des programmes de l'enseignement fondamental en Mauritanie*. Mimeo, Institut de Recherche sur l'Education, CNRS-Université de Bourgogne.

PASEC 2006a. *La qualité de l'éducation au Tchad. Quels espaces et facteurs d'amélioration?* Dakar: CONFEMEN.

PASEC 2006b. *La qualité de l'éducation en Mauritanie. Quelles ressources pour quels résultats?* Dakar: CONFEMEN.

Perrenoud, Philippe. 2000. L'école saisie par les compétences. In: *Quel avenir pour les compétences*. ed. by Bosman, C., Gerard, F-M., Roegiers, X. p. 21 et s. Bruxelles: De Boeck.

Ravallion, Martin. 2001. The Mystery of the Vanishing Benefits: An Introduction to Impact Evaluation. *The World Bank Economic Review* 15(1): 115–140.

RESEN Cameroun. 2003. *Eléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*. Rapport d'Etat du Système Educatif National Camerounais. [en ligne] http://www.poledakar.org/article.php?id_article = 135 (page consultée le 23 février 2007).

RESEN Tchad. 2005. *Eléments de Diagnostic du Système Educatif Tchadien. Pour une Politique Educative Nouvelle*. Rapport d'état d'un système éducatif national. [en ligne] http://www.poledakar.org/article.php?id_article = 35 (page consultée le 5 février 2007).

Robert, François. 2005. *Une approche conceptuelle de la qualité en éducation*. Revue internationale des sciences de l'éducation: dossiers des sciences de l'éducation n° 13.

Roegiers, Xavier. 2001. *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck.

Sen, Amartya. 2003. *Un nouveau modèle économique: Développement, justice, liberté*. Odile Jacob.

Taylor, Frederick Winslow. 1911. *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Bros.

Mythes et réalités

Les auteurs

Jean-Marc Bernard est économiste. Formé à l'Institut de recherche sur l'éducation (Irédu), il travaille sur les questions d'éducation en Afrique subsaharienne depuis 1996. Il a été responsable du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) de 2001 à 2005. Il poursuit ses recherches sur les facteurs d'amélioration de la qualité de l'école en Afrique subsaharienne à l'Irédu (université de Bourgogne).

Adresse: Pôle AAFE — Esplanade Erasme, BP 26513, 21065 DIJON Cedex, France. Courriel: jean-marc.bernard@u-bourgogne.fr

Alain Patrick Nkengne Nkengne est analyste des politiques éducatives. Diplômé de statistique à l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée de Dakar (2002), il a occupé de 2003 à 2005 la fonction de conseiller technique au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen. Il a ensuite réalisé un master recherche en économie à l'Université de Bourgogne (2006). Il est actuellement doctorant rattaché à la chaire économie politique et développement de l'université de Zurich.

Adresse: University of Zurich/Institute of Political Science, Political Economy and Development, Mühlegasse 21, CH-8001 Zürich. Courriel: patrick.nkengne@pw.uzh.ch

François Robert économiste et docteur en sciences de l'éducation, a exercé des fonctions d'enseignement, de formation d'enseignants et de recherche, avant d'occuper des emplois de coopération en Mauritanie et en Tunisie. Il est aujourd'hui consultant indépendant.

Courriel: contact@f-robert.com; Site Internet: <http://www.f-robert.com>