

POLITIQUES PUBLIQUES EN ÉDUCATION : L'EXEMPLE DES RÉFORMES CURRICULAIRES

ACTES DU SÉMINAIRE FINAL • 10-12 JUIN 2009

ÉTUDE SUR LES RÉFORMES CURRICULAIRES
PAR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN AFRIQUE



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
10-12 juin 2009

Valérie Tehio, éd.
Avec la contribution
de Françoise Cros

Ce séminaire a été organisé par l'Agence française de développement, la Banque africaine de développement, le ministère des Affaires étrangères et européennes et l'Organisation internationale de la Francophonie et coordonné par le Centre international d'études pédagogiques.

Ces actes ont fait l'objet d'un sagace et minutieux travail de relecture d'Anne-Marie Beriot et d'Anne-Claire Fulon. Qu'elles en soient vivement remerciées.

CONSEIL SCIENTIFIQUE :

Michel Develay, professeur émérite des universités, Université de Lyon II, France, président du conseil scientifique

Francoise Cros, professeure des universités, Centre de recherche sur la formation (CRF), Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), France, rapporteure de l'étude

Martial Dembélé, professeur, Université de Montréal, Canada

Roger-François Gauthier, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, consultant à l'UNESCO, France

Najoua Ghriss, professeure, Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue, Tunisie

Jean-Marie de Ketele, professeur émérite, Université de Louvain, Belgique

Yves Lenoir, professeur, titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke, Canada

Augustin Murayi, consultant international, Belgique

Bruno Suchaut, directeur, Institut de recherche sur l'éducation IREDU, Université de Bourgogne, France

COMITÉ D'ORGANISATION :

Agence française de développement :
Laurent Cortese, Jean-Claude Balmès

Banque africaine de développement :
Thomas Hurley, Alexis de Roquefeuil

Centre international d'études pédagogiques : *Valérie Tehio, Sébastien Asseraf-Godrie, Hatidje Murseli*

Ministère des Affaires étrangères et européennes : *Alain Masetto, Christian Bellevenue*

Organisation internationale de la Francophonie : *Amidou Maiga, Amadou Waziri, Ramsamy Rumajogee*

AVERTISSEMENT

Les analyses et conclusions de ce document sont formulées sous la responsabilité de leurs auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue du CIEP ou de ses institutions partenaires.

AVANT-PROPOS	5
ROGER PILHION DIRECTEUR DU CIEP PAR INTÉRIM	
INTRODUCTION	
OBJECTIFS ET APPORTS DU SÉMINAIRE	7
FRANÇOISE CROS, CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS	
L'ÉTUDE SUR LES RÉFORMES CURRICULAIRES PAR L'APC EN AFRIQUE	12
LE CONSEIL SCIENTIFIQUE	
CURRICULA ET SAVOIR	
LE SAVOIR DE LA DIAGONALE	33
SOULEYMANE BACHIR DIAGNE, COLUMBIA UNIVERSITY	
RÉFORME CURRICULAIRE ET STATUT DU SAVOIR	40
MICHEL DEVELAY, UNIVERSITÉ DE LYON II	
CURRICULA ET POLITIQUES ÉDUCATIVES	
LES PAYS AFRICAINS FACE AUX RÉFORMES CURRICULAIRES	51
MAMADOU NDOYE, CONSULTANT INTERNATIONAL	
LA DIFFICILE LÉGITIMATION DES RÉFORMES CURRICULAIRES	58
CLAUDE LESSARD, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL	
ÉDUCATION, BIEN COMMUN ET BIEN PUBLIC, EST-ELLE COMPATIBLE AVEC LA NOTION DE BIEN GLOBAL ?	80
MARCO RODRIGO DIAS, CONSULTANT INTERNATIONAL	

LES ACTEURS ET LA RÉFORME

POUR UN RENFORCEMENT DES ACTEURS : L'EXEMPLE DE LA MAURITANIE	95
NEGHOUBA MINT MOHAMED VALL, ANCIENNE MINISTRE DE L'ÉDUCATION, MAURITANIE	
TABLE RONDE : MOBILISATION DES ACTEURS ET CONDUITE DE LA RÉFORME	99
INTERVENANTS : CHRISTIAN MAROY, GORGUI SOW, MUSTAPHA ENNAIFAR, MODÉRATEURS : JEAN-MARIE DE KETELE	

PRÉCONISATIONS ET PERSPECTIVES

PRÉCONISATIONS ISSUES DES TRAVAUX EN ATELIERS	117
LAURENT CORTESE, DIVISION ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE, AFD	
REPÈRES POUR CONDUIRE UNE RÉFORME CURRICULAIRE	120
ADIZA HIMA, CONFEMEN	
ENTRE MASSIFICATION ET QUALITÉ, LES RÉFORMES CURRICULAIRES AU SERVICE DE LA DEMANDE SOCIALE ?	123
PAUL COUSTÈRE, DIVISION ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE, AFD	
LA PLURALITÉ DES ACTEURS AU CŒUR DU CHANGEMENT	126
JEAN-MARIE DE KETELE, UNIVERSITÉ DE LOUVAIN	
LE REGARD DU GRAND TÉMOIN	129
GUY BERGER, UNIVERSITÉ PARIS 8	

ANNEXES

ANNEXE 1 SIGLES ET ACRONYMES	135
ANNEXE 2 PROGRAMME DU SÉMINAIRE	136
ANNEXE 3 LISTE DES INTERVENANTS	138
ANNEXE 4 LISTE DES PARTICIPANTS	139
ANNEXE 5 GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS PÉDAGOGIQUES	145
ANNEXE 6 COMPÉTENCE ET STATUT DES SAVOIRS	149

AVANT-PROPOS

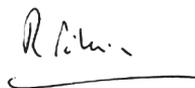
Le séminaire « Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires », dont nous publions ici les actes, trouve son origine dans une étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, conçue par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), en septembre 2007, avec ses partenaires, le ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), l'Agence française de développement (AFD), la Banque africaine de développement (BAD) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Cette étude a été conduite dans cinq pays, le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie, et a donné lieu à des rapports nationaux et à un rapport final, publié par l'AFD, qui apporte un regard synthétique et transversal sur l'expérience des réformes curriculaires en Afrique.

Cette rencontre avait des ambitions qui dépassaient la seule restitution du rapport final de l'étude, pour ouvrir un débat plus large associant des acteurs multiples, responsables politiques, chercheurs, représentants des ministères français et étrangers et des organisations internationales. Trois jours ont été consacrés à ces discussions et échanges sur les réformes curriculaires en général, et l'approche par les compétences en particulier. Ces réformes ont pour spécificité d'avoir un impact sur la totalité du système éducatif et de ses acteurs à partir d'une mutation pédagogique, de remettre en jeu la fonction de l'école et le statut du savoir dans nos sociétés contemporaines par leur questionnement sur les compétences, et d'ouvrir l'école à son environnement social et économique en revendiquant une plus grande contextualisation des apprentissages.

Par rapport aux objectifs stratégiques de l'accès, de la qualité et de l'équité et à l'obligation d'efficacité des systèmes, les réformes curriculaires ont pu apparaître comme une des réponses adaptées à la rénovation de l'école, en décentrant l'école vers son environnement, en décloisonnant les savoirs, en développant les compétences. L'objet de ce séminaire a été de questionner les fondements de ces réformes,

les modalités de leur mise en œuvre, leur impact sur les résultats des élèves, et leur capacité à répondre effectivement aux défis de l'éducation, dans des contextes fortement contraints. Il a aussi été de proposer des préconisations pour la poursuite des politiques d'amélioration de la qualité de l'éducation.

Le CIEP s'honore d'avoir pu organiser et accueillir cette réflexion libre, sans tabous, et dans le respect des contextes nationaux et régionaux, sur le sens donné à l'action publique en éducation à travers le choix des curricula de l'enseignement de base.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'R. Pilhion', with a long horizontal flourish underneath.

ROGER PILHION
DIRECTEUR DU CIEP PAR INTÉRIM

INTRODUCTION

OBJECTIFS ET APPORTS DU SÉMINAIRE

FRANÇOISE CROS, CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

L'Afrique subsaharienne compte 750 millions de personnes réparties dans 48 Etats. Selon la Banque mondiale, ce nombre atteindra plus d'un milliard en 2020. La mutation structurelle à l'œuvre depuis le début des années 90 a des répercussions considérables sur cette partie du continent. Elle est la seule région dans laquelle la pauvreté a augmenté au cours des vingt dernières années. Un quart des habitants sont touchés par des crises politiques et des conflits armés. 60 % des personnes séropositives du monde habitent cette région.

La directrice du BRED-UNESCO (Bureau régional pour l'éducation en Afrique), Ann Ndong-Jatta, a déclaré en mars 2010 lors de l'atelier sous-régional de concertation sur l'éducation de base organisée par la Commission nationale de l'UNESCO, qu'en Afrique subsaharienne, « 40 % des enfants ont été décrits comme des analphabètes après cinq années de scolarité primaire ». Dans ce contexte, il paraît évident voire crucial et nécessaire que, dans un sentiment de justice globalisée, les pays riches contribuent au développement de l'éducation de base pour les pays les plus pauvres.

Une telle aide existe depuis de nombreuses années, souvent réalisée dans un désordre qui, les années passant, a tenté de s'organiser et surtout, d'éviter toute intervention interne dans les pays, laissant ces derniers gérer, en concertation nationale et parfois inter-états africains, cette aide. Se pose alors la question du difficile équilibre entre une aide qui se veut ciblée et efficace et une gestion interne au pays soumise aux aléas politiques, culturels, sociaux et économiques.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, les aides éducatives ont porté principalement sur l'éducation de base (ce que d'ailleurs reprochent certains politiques et certains chercheurs comme M. Nyerere¹, déclarant que ne s'intéresser qu'à l'éducation de base, c'est oublier les effets en chaîne sur les degrés scolaires supérieurs, notamment l'université et ne pas avoir de vision holistique du système éducatif).

1. Se reporter à l'intervention de Marco Rodrigo Dias dans ces Actes, page 68.

Ces aides se sont faites, certes sous forme financière, mais surtout sous forme de conseils et d'expertise étrangère sur les modalités d'amélioration de l'éducation de base. Une première vague a concerné le changement de curriculum par la pédagogie par objectifs, modalité très prisée dans les pays développés au cours des années 1970, pédagogie qui semble avoir été aisément intégrée dans les écoles des pays subsahariens, répondant sans doute autant aux caractéristiques du terrain qu'aux compétences des enseignants, à l'acceptabilité de la hiérarchie et de la société dans son entier. Mais, face à une faible fréquentation scolaire et suite à l'injonction internationale d'une éducation pour tous (EPT), c'est-à-dire un horizon d'éducation universelle pour 2015, le choix a porté, notamment en Afrique, dans un premier temps, sur la quantité : il était nécessaire que tous les enfants de 6 à 12 ans fréquentent l'école.

Les statisticiens ont pu noter un réel progrès dans l'accès à l'éducation des enfants dans les pays subsahariens avec, certes, encore une différence entre le taux brut de scolarisation et le taux d'achèvement du primaire, déplaçant le problème vers la qualité des pratiques des nombreux enseignants recrutés en urgence, dotés de peu de formation professionnelle pour ne pas dire pas du tout et, en conséquence, vers la qualité des apprentissages des élèves. Parallèlement à ce progrès de scolarisation, la pédagogie par objectifs, fortement critiquée dans les pays développés pour son peu d'efficacité dans le développement intellectuel des enfants et notamment sur les plans de l'autonomie et de la créativité, est en cours d'abandon au profit de ce qu'on appelle communément « l'approche par compétences » (APC). Il est à noter que peu de pays développés ont installé totalement l'APC dans leurs classes².

Aux environs des années 2000, les aides internationales auprès des pays subsahariens en matière d'éducation ont convergé vers l'installation de cette APC avec plus ou moins de bonheur, à la manière d'une solution magique répondant, selon les experts, aux résultats des recherches occidentales récentes en matière d'apprentissage des jeunes et censée convenir parfaitement à tous les enfants du monde, dans une sorte d'apesanteur. Comme le précise G. Berger dans ces Actes, « *la réforme curriculaire par APC est née essentiellement de la critique de l'école et de la pression du monde de l'entreprise sur l'école pour critiquer la distance qui existait entre le savoir et le savoir agir* » (p.102). Autrement dit, chercheurs en pédagogie et monde du travail ont convergé pour soutenir l'APC.

Au début du XXI^e siècle, certains bailleurs se sont demandés si cette pédagogie, issue des pays développés, implantée dans les pays subsahariens, produisait tous les fruits escomptés. C'est aussi la période d'émergence d'un questionnement et de critiques sur les effets et l'efficacité de l'aide internationale. Il n'est donc pas étonnant, même si l'analyse économique n'est pas convaincante, de voir fleurir des publications qui déclarent que

2. La Belgique et le Québec ont tenté de l'instaurer avec peu de succès. Quant à la France, elle est passée directement à l'installation d'un socle commun de connaissances et de compétences, sans trop modifier les programmes.

« l'aide au développement accroît la pauvreté, encourage la corruption et est source de conflits »³. C'est dans ce contexte qu'est née l'étude commanditée par le consortium décrit dans l'avant propos et résumée dans la première partie des Actes du séminaire.

En effet, qu'en est-il réellement de la réforme curriculaire par l'APC dorénavant adoptée partiellement ou totalement par la majorité des pays subsahariens francophones ? Il était légitime que les bailleurs se posent des questions sur l'efficacité, la pertinence et l'efficience de cette réforme.

Les résultats de cette réforme curriculaire apparaissent mitigés et penchent du côté de la réserve quant à sa pertinence et son efficacité dans les pays subsahariens, quand on les questionne au regard du contexte dans lequel cette réforme s'est installée. Globalement, cette étude a abouti à beaucoup de questions aussi bien sur la maîtrise des bailleurs dans le processus d'instauration de leur aide que sur la préparation des terrains dans lesquels une telle réforme curriculaire, « dernier cri » de la pédagogie, avait des chances d'être un progrès. N'a-t-on pas proposé aux pays en développement un « modèle pédagogique » en total décalage par rapport à ce que ces sociétés attendaient et étaient susceptibles d'accepter et d'intégrer ?

Les conclusions sont parfois vives et s'éloignent des promesses faites par les bailleurs et les experts guidant ces bailleurs et les responsables politiques nationaux.

Il était donc impératif de susciter la discussion et la réflexion au-delà du Conseil scientifique et du conseil d'organisation de cette étude pour tenter de mesurer l'impact des premiers résultats de l'étude, les confronter à l'expérience d'autres experts, d'autres scientifiques, de responsables de ces pays et de prolonger les échanges autour de thèmes centraux véritables piliers du sens que prend tout système éducatif. Ne dit-on pas que toute société a l'école qu'elle mérite et que, par conséquent, chaque société bâtit l'école qui correspond à ses valeurs, à ses choix politiques et philosophiques ?

En d'autres termes, le séminaire dont nous présentons ici les Actes a poursuivi quatre objectifs :

1. Faire partager à une communauté plus large et plus composite, les résultats de l'étude ;
2. Tester la pertinence de ces résultats pour les enrichir voire les infléchir ou les affermir au plus près des situations particulières des pays ;
3. Approfondir les thèmes centraux de tout système éducatif et qui sont les points auxquels toute réforme doit être attentive et en respecter les choix ;
4. Recueillir d'autres témoignages d'acteurs ayant vécu des réformes curriculaires pour nuancer les données sur lesquelles s'est appuyée l'étude et, par conséquent, affiner ses conclusions.

Ces Actes, tout en étant la transcription des interventions et discussions entre les

3. Dambisa Moyo (2010, *L'aide fatale. Les ravages d'une aide inutile et de nouvelles solutions en Afrique*, Paris : J.C. Lattès.

participants sont structurés en quatre grandes parties. Outre le résumé des conclusions et réflexions issues de l'étude et exposées par l'équipe qui a mené cette étude, les échanges ont porté sur les thèmes suivants :

- Les liens entre curricula et savoir ;
- Les politiques éducatives face aux curricula ;
- La place et le rôle des acteurs dans une réforme ;
- Enfin, quelques préconisations et perspectives.

En reprenant chacune de ces parties, apparaissent alors des considérations à la fois partagées et controversées.

Dans la première partie, le savoir est interrogé au regard de la réforme. Que devient le savoir dans une réforme qui parle de compétences transversales et non plus de contenu programmatique ? Souleymane Bachir Diagne insiste pour dire que l'école est le lieu du savoir et que ce dernier est à la fois une acquisition et une construction. L'enfant ne peut pas tout réinventer : il y a des savoirs fondamentaux que l'école assure. La valeur sociale des savoirs et leur mode de transmission sont des facteurs décisifs. En ce sens, Michel Develay souligne les enjeux du statut du savoir scolaire (enjeux sociopolitiques, épistémologiques et pédagogico-didactiques). Les compétences prônées par l'APC ne seraient-elles pas en apesanteur épistémologique ?

Dans la seconde partie, Mamadou Ndoye aborde les conditions d'implantation d'une réforme en Afrique et questionne la pertinence du choix. Pourquoi cette réforme ? Dans quel processus d'adaptation ? Quelles leçons tirer des expériences de ces vingt dernières années ? Autant le prescrit de la réforme est fortement visible, autant le réel est occulté dans sa complexité. C'est alors que Claude Lessard interroge la légitimité de toute réforme. Cette légitimité dépend de la qualité de la relation qui s'instaure entre une organisation et son environnement. Il évoque trois types de légitimité : la légitimité pragmatique basée sur le bon sens, la légitimité morale basée sur les valeurs partagées et la légitimité cognitive basée sur la raison. Ces trois légitimités se conjuguent souvent selon un phénomène de balancier où l'une a prépondérance éphémère sur les autres. Mario Rodrigo Dias rappelle que l'éducation n'est pas tout à fait un produit comme un autre et que la notion de service public est importante à définir dans son investissement social. Il affirme qu'il ne peut y avoir de qualité sans pertinence par rapport à un contexte donné : encore faut-il bien appréhender cette dimension contextuelle.

Dans la troisième partie concernant les acteurs face à la réforme, une table ronde composée de Christian Maroy, Gorgui Sow et Mustapha Ennaifar a porté sur les acteurs locaux, véritables médiateurs de la réforme, contribuant à construire les réelles politiques éducatives dans un rapport d'intéressement (ce qu'ils en comprennent et leurs propres enjeux) et un rapport d'évaluation (la valeur jugée de cette réforme). Gorgui Sow questionne sur la soutenabilité d'une réforme qui ne peut se faire sans concevoir le curriculum à partir de la base. Mustapha Ennaifar partage

ce point de vue et interroge la nécessité et la possibilité d'impliquer les enseignants et les parents, principaux concernés par la réforme. L'exemple de la Mauritanie présenté par Neghouba Mint Mohamed Vall rappelle que l'APC est née de cette exigence de qualité à côté de la quantité mais qu'elle a été implantée dans des contextes où les capacités humaines étaient trop fragiles pour la conduire efficacement.

La dernière partie rend compte des activités des ateliers qui ont porté sur trois piliers incontournables pour la réussite d'une réforme : la conception de son démarrage dans la programmation, la mobilisation de tous les acteurs et donc une campagne intense d'information, et l'évaluation de la réforme reposant souvent sur un impensé. C'est alors que Paul Coustère, en tant que bailleur, s'interroge sur les articulations entre plusieurs logiques qui déterminent les normes qui sont à la base des politiques internationales et peuvent engendrer pour les pays aussi bien un appui qu'une déstabilisation. Jean-Marie de Ketele insiste sur la mise en mouvement de quatre pôles d'acteurs : le local et le central d'une part ; les politiques et les partenaires d'autre part, selon une part de bricolage inévitable. La Confemen (Conférence des ministres de l'Education des pays ayant le français en partage), représentée par Adiza Hima, ajoute que « les réformes curriculaires se sont faites en majorité sur la base de décisions politiques et sans diagnostic particulier sur les enjeux de la qualité ». Guy Berger, témoin du déroulement du séminaire, s'interroge sur l'ambiguïté de cette étude menée par des chercheurs universitaires dont on sait à quel point leurs recherches en sciences sociales ont plus pour effet d'augmenter l'incertitude que d'aider à la décision. Il existe, selon lui, un paradoxe important dans toute réforme curriculaire qui participe et se distingue de l'innovation. Dans une innovation, le même groupe de personnes, à la fois, conçoit, réalise et évalue son action alors que dans la réforme, les personnes sont des exécutants. Les réformes curriculaires fusionnent les deux démarches. On demande aux acteurs d'être à la fois innovateurs et exécutants... L'échec de toute réforme curriculaire telle qu'elle est conçue à l'heure actuelle, et notamment par l'APC, ne résiderait-elle pas pour l'essentiel dans ce « double bind » ?

L'ÉTUDE SUR LES RÉFORMES CURRICULAIRES PAR L'APC EN AFRIQUE

LE CONSEIL SCIENTIFIQUE⁴

Ce sont moins des conclusions que des résultats de l'étude sur les réformes curriculaires en Afrique qui sont présentés ici. Les cinq pays étudiés⁵ sont dans des états d'avancement très différents par rapport aux réformes curriculaires et il y a quelque chose d'arbitraire voire d'abusif à construire une synthèse à partir de ces différences : en cherchant le général à travers le particulier, en visant l'unité à travers la diversité, on prend le risque d'affadir ou de survaloriser.

Le rapport final⁶ est tiré de cinq rapports différents malgré une trame commune concernant les cinq pays précités. Il s'organise autour des trois objectifs fixés pour cette étude :

- réaliser un état des lieux des réformes curriculaires conduites dans les cinq pays retenus,
- aider les responsables des systèmes éducatifs à comprendre ce qui est en jeu dans la mise en œuvre de la réforme,
- aider les bailleurs dans une négociation avec les pays demandeurs d'un appui international dans ce domaine.

Le rapport final n'est pas la juxtaposition des rapports nationaux mais un travail de compréhension et d'interprétation et une tentative de dégager des problématiques en s'interrogeant sur :

- les contextes et les processus de réformes,
- les changements produits par les réformes,
- le devenir des réformes,
- les recommandations pour les décideurs politiques,
- les suggestions aux bailleurs pour leur négociation avec les différents pays.

4. Voir la liste des membres du conseil scientifique en p. 2.

5. Il s'agit du Cameroun, du Gabon, du Mali, du Sénégal et de la Tunisie.

6. Le rapport final de l'étude est publié par l'AFD dans la collection Documents de travail, n° 97, juillet 2010.

Les contextes et processus de réformes

Une distinction a été faite entre différents moments qui peuvent se chevaucher :

- en amont, comment a été décidée la réforme, comment a été choisie l'APC ? Tous les pays ont organisé des réunions de divers ordres, des séminaires, souvent des Etats généraux, qui ont souvent abouti à une loi d'orientation et au constat unanime de la nécessité de réformer le système éducatif. Parallèlement aux réunions nationales dans chaque pays, des réunions internationales ont joué un rôle important, comme celles de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000⁷, en préconisant la scolarisation primaire universelle et en définissant la politique d'Education Pour Tous et d'Education de qualité pour tous. Tous les pays ont participé à ces réunions sans nécessairement attendre ces rencontres internationales pour mettre en œuvre leurs politiques : la Tunisie, par exemple, avait quasiment réalisé la scolarisation primaire universelle avant de mettre en place la réforme par APC. Dans la plupart des pays, le choix de l'APC s'est fait au niveau des autorités du ministère plutôt que dans les réunions nationales et la prise de décision a été plus ou moins suivie d'effets, certains pays commençant la réforme dès les états des lieux, d'autres mettant des années avant de l'entreprendre. La réforme ne s'est pas toujours basée sur un diagnostic approfondi, mais elle s'est souvent construite à partir d'un diagnostic d'opinions, dans des discussions avec les partenaires sociaux, lesquels interviennent beaucoup moins dans la suite du processus.
- l'APC s'est avant tout construite sur le rejet de la pédagogie par objectifs (PPO) et autour de l'objectif de résolution du problème cuisant de l'échec scolaire. Elle s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour d'un noyau de compétences (de base pour certains, disciplinaires et transversales pour d'autres) relatives à des domaines généraux de formation. La qualité de la conception du curriculum du point de vue de son fondement théorique, de la stabilité des concepts utilisés et de la cohérence des outils nécessaires à son implantation ont été extrêmement variables d'un pays à l'autre.
- le pilotage institutionnel et technique a été plus ou moins structuré et a pâti, dans certains cas, des problèmes de légitimité des institutions responsabilisées.
- la phase expérimentale a été gérée de façon diverse d'un pays à l'autre, étendue ou très réduite. Elle a donné lieu à des évaluations, souvent positives quant aux résultats des élèves et à la motivation des équipes éducatives impliquées.
- la phase d'extension a été soit très rapide et en bloc sur la base des évaluations

7. Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (1990), Jomtien, Thaïlande ; Forum mondial sur l'éducation (2000), Dakar, Sénégal.

des expérimentations dont les caractéristiques spécifiques ont été insuffisamment prises en compte, soit étalée dans l'espace et dans le temps. Les phases de généralisation ont parfois commencé avant que ne soient prises les décisions officielles, organisées les formations et mis à disposition les outils, et parfois traîné en longueur en prenant le risque d'une perte de sens et de cohérence. De manière générale, on constate un décalage entre la phase de généralisation réalisée sur le terrain et la généralisation officielle planifiée.

Les caractéristiques des réformes

Nous sommes face à une grande variété de contextes et de politiques. Les choix faits par les différents pays ont été multiples et parfois incertains.

Dans certains pays, on ne peut pas parler de réforme par APC en tant que telle mais d'une somme d'actions relatives à l'APC, plus ou moins menées à terme. Elles peuvent aussi être associées sinon articulées à d'autres réformes, linguistiques, d'enseignement des sciences, etc., ce qui pose des problèmes de coordination et de pilotage.

Cette cohérence plus ou moins forte et affirmée se retrouve dans le choix des modalités institutionnelles du pilotage : on peut opposer deux modèles, celui d'une institution mise en situation de jouer un rôle clé, comme l'Institut pédagogique national au Gabon, ou celui où deux directions du ministère interviennent, l'une au moment de la conception et de la mise à l'essai, l'autre au moment de la généralisation de la mise en œuvre, comme au Mali, ce qui pose un problème de consensus autour de la version du curriculum choisi et de légitimité plus ou moins reconnue des institutions. Le choix fait pour le pilotage de la réforme est donc essentiel à sa réussite : faut-il responsabiliser une institution déjà existante ou créer une institution en charge de ce pilotage ?

La politique budgétaire a également été déterminante dans le cas de ces réformes touchant à la pédagogie : la part de la formation dans les budgets alloués à la réforme a été variable, avec 80 % des dépenses au Mali et une part très faible au Cameroun.

Nonobstant cette diversité, les pays ont été confrontés à trois difficultés communes :

- les enseignants se plaignent de la lourdeur de la charge de travail induite par cette réforme, notamment pour l'évaluation et la remédiation, ce qui constitue un coût immatériel de la réforme et pose le problème de la motivation des acteurs.
- les réformes ont manqué d'une politique volontaire et suivie de communication et de consultation au-delà de la prise de décision initiale. Elles sont de ce fait peu et mal connues de la communauté mais aussi des acteurs.

- les coûts ont été peu maîtrisés, d'une part en raison de la difficulté à brosser un portrait global de la situation, d'autre part, du fait de la persistance de la logique de projet malgré la volonté officielle de passer à une approche programme : on trouve dans les pays une multitude de projets financés parallèlement. Il est difficile d'avoir une vision claire de l'ensemble de la politique et de sa traduction budgétaire.

Les caractéristiques de l'APC

L'APC n'existe pas, il existe des APC. Selon les organismes qui ont proposé leur expertise dans les différents pays, on trouve différents points de vue : ceux qui présument une transition simple entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences ou ceux qui considèrent qu'il y a une rupture fondamentale entre les deux approches pédagogiques.

En termes de fondements théoriques, on constate un balancement entre une approche socioconstructiviste⁸ largement présente et une approche constructiviste. En termes conceptuels, l'idée de compétence⁹ sert de base fondatrice mais elle recouvre sous le nom d'APC les termes disparates de situations-problèmes, situations intégratives, objectifs terminaux, objectifs intermédiaires d'intégration, tout un vocabulaire, une sémantique qui ne rendent pas transparent l'état d'esprit général qui semble prévaloir.

Selon les pays, il y a un agencement des compétences par niveau scolaire, la même compétence ne s'actualisant pas de la même manière avec des enfants de différents âges, ce qui implique une mise en place et une structuration organisationnelle par cycles.

En termes d'organisation du processus d'apprentissage, on rencontre parfois des structurations fortes autour de plusieurs semaines d'enseignement-apprentissage suivies d'une semaine d'intégration et d'une semaine d'évaluation-remédiation, ce qui relève d'une mécanique, d'une méthodologie pédagogiques, davantage que d'une pédagogie.

Très fréquemment, on note, dans les textes, un statut particulier accordé à l'erreur comme levier d'apprentissage et des termes comme épreuve diagnostique, différenciation des interventions de remédiation, en regard de la place accordée à l'erreur.

8. Dans l'approche constructiviste, tout apprentissage est construit par chaque apprenant à partir des matériaux que constituent son expérience, ses connaissances, et ses conceptions antérieures ; le socioconstructivisme y intègre les interactions cognitives avec les autres (pairs et enseignants).

9. Pour les besoins de l'étude, la définition retenue, généralement partagée par les milieux scientifiques, est la suivante : une compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion). Elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. Elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise in situ différentes ressources – cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales, etc. – ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier. Dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière. Différents niveaux de compétences existent (voir Burchell (1995) et Rey (1996)).

D'une manière générale, le fait de penser un couple enseignement-apprentissage donne un nouveau statut à l'élève et un nouveau rôle de l'enseignant.

Les perceptions des acteurs sur ces caractéristiques sont marquées par un différentiel entre les prescriptions officielles et un sentiment de malaise face à une approche qui leur paraît pertinente mais extrêmement contraignante, avec un appareillage conceptuel très lourd et un système d'évaluation très exigeant. Les enseignants doutent de son applicabilité dans le contexte actuel des systèmes éducatifs. De fait, quand on est dans une classe surchargée où l'on propose trois épreuves d'évaluation, on comprend ce que veut dire un système d'évaluation très exigeant.

Les productions et leur utilisation

Il ne s'agit pas de stigmatiser les productions d'outils en Afrique. Les analyses conduites dans d'autres pays du monde montrent des problèmes similaires, voire identiques. Nous avons pu analyser trente-quatre manuels et outils pédagogiques dans quatre pays. Dans le cas du Sénégal, le nombre de documents n'était pas suffisant pour conduire l'analyse.

Cette analyse a été faite à l'aide d'une grille développée à partir des caractéristiques de l'APC croisées avec des catégories différentes¹⁰.

La synthèse des résultats réduit les nuances qu'il serait nécessaire de faire. On constate une préoccupation réelle pour l'APC mais elle est davantage marquée à la fin du primaire et il s'agit souvent d'une vision rudimentaire de l'APC qu'on retrouve dans les manuels scolaires. On constate également une rupture difficile entre l'approche par objectifs comportementaux et l'APC. Les activités sont généralement présentées sous une forme comportementaliste. On voit également qu'il y a une forte prégnance d'une conception additive des savoirs. On tient à l'accumulation des savoirs dans les manuels. Cela conduit à une difficile actualisation des compétences et traduit une conceptualisation encyclopédique des savoirs par rapport à l'APC qui devrait reposer davantage sur la logique d'un agir réfléchi. Les situations-problèmes sont approchées comme des prétextes.

On constate fréquemment une absence de traitement contextualisé sur le plan social et culturel. Cela peut être dû au fait que la production des outils est souvent assurée dans d'autres pays, en particulier en France.

La disponibilité des outils dans les classes varie fortement d'un pays à l'autre ou à l'intérieur du pays lui-même, avec des distributions inégales et parfois fort tardives au cours de l'année scolaire, ce qui renforce les insuffisances dans les pratiques.

10. Voir en annexe 5.

Globalement, on constate chez les enseignants peu de maîtrise de l'APC et une difficulté à s'approprier les outils. Du coup, l'utilisation des outils est problématique et ses modalités varient fortement d'un pays à l'autre. Enfin, il est certain que le nombre d'élèves par classe a un impact important sur cette utilisation.

Trois enjeux apparaissent donc : l'efficacité de la gestion des productions pédagogiques dans le cadre de la réforme ; la qualité de production des outils ; la mise en cohérence des processus de formation initiale et continue avec ces productions.

Les changements produits par les réformes

Effets des formations sur les pratiques

Les formations dispensées ont une caractéristique commune : ce sont des formations conçues du sommet vers la base, selon une modalité en cascade qui induit une déperdition progressive de qualité, faute de mesures de régulation et de contrôle. La durée des formations est beaucoup plus longue pour les formateurs et presque inexistante pour les enseignants qui sont pourtant les utilisateurs immédiats du curriculum. Par ailleurs, la différence entre l'APC et la PPO n'est pas clairement établie lors des formations ce qui provoque de grandes confusions. Enfin, on constate un déficit de cohérence de la politique de formation dans certains pays : les formations recourent à d'autres approches curriculaires que l'APC, sans que soit construite une complémentarité entre les approches et l'APC est très souvent absente de la formation initiale. Les nouvelles pratiques ne s'inscrivent pas dans la pérennité : tout est à recommencer quand de nouveaux enseignants arrivent dans les classes.

Au niveau des pratiques des enseignants dans les classes, l'étude constate combien la pédagogie par objectifs est ancrée dans les pratiques et se substitue à l'APC. Quand ils pratiquent l'APC, les enseignants ont des difficultés à l'utiliser d'une manière qui ne soit pas mécanique. Les stratégies d'apprentissage sont très peu présentes. Dans l'enseignement du français et des mathématiques, les situations d'apprentissage ne sont que des applications habillées, décontextualisées ou artificiellement contextualisées, qui visent la reproduction de savoirs. De fait, ce sont surtout les enseignants novices qui utilisent l'APC, les enseignants expérimentés s'en passent, comme dans tous les pays. Il faut ajouter que les conditions d'enseignement (classes surchargées, multigrades, manque d'infrastructures et de ressources, etc.) ne sont pas favorables à cette évolution des pratiques.

Pour viser un effet des formations sur les pratiques, il est nécessaire de partir des pratiques effectives pour aller vers la réforme curriculaire visée et de ne pas suivre une démarche top down qui limite pourtant fortement les changements des pratiques enseignantes. L'autre règle fondamentale est de penser en termes de temps long :

cela prend du temps de changer les pratiques et cela nécessite un appui consistant, sur le long terme, à travers des dispositifs de formation continue.

Changements institutionnels et structurels

Un changement structurel a été significatif : au Gabon, la durée de la scolarité primaire a été réduite de six à cinq ans, ce qui a des implications sur différentes composantes du système éducatif.

Sur le plan organisationnel, quelques cas de modification de l'organigramme institutionnel pour le pilotage de la réforme ont été notés : au Cameroun, un Comité national d'action pédagogique a été créé pour coordonner toutes les actions. Dans d'autres pays, ce sont des structures existantes qui ont été renforcées pour piloter la réforme. Un exemple de dysfonctionnement est apparu dans le cas de bicéphalisme des structures responsables du pilotage : en confiant à deux structures différentes la conception et l'expérimentation de la réforme et sa généralisation, le Mali a engagé un processus peu favorable, source de paralysie.

Les réformes peuvent aussi permettre la reconnaissance et le développement de l'expertise nationale, à travers une responsabilisation des structures existantes, comme ce fut le cas au Sénégal ou au Mali.

Enfin, un des effets plus ou moins attendu de la réforme sur le système a été un certain renforcement de l'équipe école, notamment en Tunisie. Cette réforme exige en effet une concertation entre les enseignants, ainsi qu'avec la direction, ce qui favorise les pratiques collaboratives entre équipes et entre écoles.

Il est difficile de déterminer si des changements sociaux ont été provoqués par les réformes du fait du peu d'informations disponibles, ce qui est normal étant donné leur « jeunesse » dans les pays. On peut considérer deux critères : la fréquentation scolaire et les rapports entre l'école et la communauté. Le Gabon a connu un taux de présence accru et une certaine ouverture des écoles au milieu, liée à la valorisation des savoirs locaux dans le curriculum. La Tunisie a constaté une baisse sensible du taux d'abandon mais la participation des parents n'est pas plus importante qu'avant la réforme. De fait, les familles et la société civile en général sont très peu au courant de la réforme, de ses motivations, objectifs et effets.

Les acquis des élèves

La question de fond est : peut-on dire que, dans le cadre des réformes curriculaires par l'APC, les élèves apprennent mieux ? La réponse est non, quel que soit le niveau d'approfondissement de la réforme dans les différents pays et malgré des évaluations prometteuses au moment des phases expérimentales. Les mesures réalisées à l'occasion des études ne permettent pas de conclure à une

amélioration des apprentissages des élèves. Elles sont même parfois préoccupantes. Une deuxième question doit aussi être posée : pourquoi se préoccupe-t-on si peu des résultats de la réforme dans le cadre même de cette réforme ? Pourtant, quand les réformes ont été décidées, à partir d'un constat de faiblesse des résultats des élèves. Cette préoccupation semble se perdre au fil du processus de réforme. Les acteurs parlent très peu de résultats et on trouve très peu de données disponibles sur les acquis des élèves au sein des administrations nationales ou au niveau des établissements scolaires. La question semble finalement ne pas être posée.

Par contre, il y a des biais qui perturbent l'analyse : les acteurs avancent souvent un résultat qui n'en est pas un en termes d'acquis des élèves. Ils citent souvent, pour mettre en évidence l'impact de la réforme sur les apprentissages, la baisse des redoublements. Or un taux de redoublement peut évoluer dans des sens différents du fait des décisions prises par les enseignants ou par l'administration, sans que cela ait un rapport de corrélation immédiate avec les acquis des élèves.

Il y a enfin un problème d'imputabilité : à quoi faut-il imputer une évolution constatée ? En quoi peut-on être certain qu'il s'agit d'un effet de la réforme par l'APC ? Sans résultats disponibles, l'opinion règne : en interrogeant les acteurs, les enseignants, les parents, on entend tout et son contraire.

Ces difficultés viennent sans doute d'un manque de clarté sur ce qu'on appelle les acquis des élèves : la concurrence entre plusieurs programmes, plusieurs modèles pédagogiques, plusieurs financements ne permet pas de s'entendre sur ce qui servirait à évaluer la qualité et l'amélioration éventuelle des apprentissages.

Une réforme curriculaire devrait s'accompagner d'une remise en question des modes d'évaluation antérieurs et proposer une nouvelle façon de percevoir la réussite scolaire. Pourtant, on n'a, dans aucun pays étudié, changé les modes d'évaluation des élèves, et notamment les systèmes d'examen, les évaluations certificatives. La notion même de succès scolaire n'a pas été questionnée : dans ce cas, comment savoir ensuite si on va dans la bonne direction ?

Finalement, veut-on mesurer l'efficacité d'une réforme ? Cette mesure est en fait dangereuse pour le pouvoir politique qui peut être interpellé sur des résultats. Elle seule pourtant peut permettre de suivre les progrès, d'instaurer un vrai pilotage et de nouer un dialogue entre les acteurs. Si l'on veut mesurer l'efficacité des réformes et des systèmes autrement que par des taux d'accès et de scolarisation, il est nécessaire de garantir un minimum de conditions qu'on n'a pas trouvées, de manière générale, dans les pays étudiés :

- une claire définition des acquis : que nomme-t-on acquis ? A partir de quoi les mesure-t-on ?
- une attention aux résultats des évaluations sommatives, conformes à la réforme curriculaire et ce, au niveau de l'école pour pouvoir rendre des comptes à la population ;

- une mise en cohérence de tous les modes de promotion et de certification scolaire avec l'APC ; la cohérence entre le curriculum et les examens dans les différents segments de l'éducation ;
- des moyens pour assurer la mesure et le suivi de l'évaluation.

Le devenir des réformes

Les forces et les faiblesses des réformes doivent être pensées selon un raisonnement paradoxal, les forces pouvant aussi être sources de faiblesses.

Ainsi, une compétence est a priori d'un niveau de complexité supérieur à la transmission de connaissances mais si on ne dispose pas de professionnels bien formés pour installer les compétences, les résultats peuvent être finalement moins bons que dans une approche strictement transmissive.

Tous les pays étudiés sont animés d'une forte volonté d'améliorer le système éducatif mais les conditions minimales pour assurer l'enseignement ne sont pas toujours remplies. Cette volonté d'amélioration est accompagnée d'enjeux de pouvoir qui limitent la cohérence du pilotage ou des objectifs. Un des problèmes majeurs est sans doute le caractère partiel des dispositifs d'évaluation et leur manque de cohérence, avec la réforme et dans une perspective globale.

L'assistance technique mise à disposition des gouvernements nationaux dans le cadre des réformes curriculaires est nécessaire mais elle provoque aussi des effets pervers.

Les financements apportés pour la réforme ne permettent pas, du fait de leur multiplicité, de leur émiettement, de leur juxtaposition et du manque de transparence dans la gestion gouvernementale, d'anticiper totalement le pilotage de la réforme et de l'assumer.

Les avancées pédagogiques sont fortes mais le poids des habitudes, notamment en lien avec la PPO, l'est tout autant et il n'est pas assez pris en compte pour amorcer l'évolution des pratiques.

Les outils didactiques sont marqués par une forte ambition mais ils ne sont pas toujours disponibles ou utilisés.

Des formations nombreuses et coûteuses ont été mises en place, mais elles ont peu touché les enseignants eux-mêmes et n'ont pas été suivies d'accompagnement sur le terrain, fonctionnant trop souvent sur un modèle de prescriptions top down et de déperdition dans des processus en cascade. Globalement, l'attention très forte portée au niveau central et le souci de la hiérarchie verticale ont laissé trop peu de place au local et à un développement plus horizontal.

L'APC est en quelque sorte devenue un *mythe normatif* qui attire de nombreux pays sans être toujours bien comprise et surtout, sans que soit assuré un souci de contextualisation sociale et culturelle.

Ouvertures possibles

Relation compétences et savoir

Cette relation est délicate car les compétences sont multiples - compétences transversales, disciplinaires, de vie -, et définies comme savoir agir, voire comme savoir agir réfléchi, ce qui se distingue très difficilement de notions proches comme celle de savoir faire.

Quelle est la signification théorique de la notion de compétence : s'agit-il d'une nouvelle manière de désigner l'intelligence, en tant qu'intelligence en acte, dans une situation déterminée ? Il n'y a pas de cohérence dans ce qui est appelé APC : mais qui peut légitimer ce qu'est ou non l'APC ? On sait combien le relativisme l'emporte dans le domaine pédagogique et combien chacun se satisfait du flou derrière lequel il peut se retrancher. On peut, à travers l'idée de compétence, mettre l'accent sur d'autres manières de penser le lien entre apprentissage et enseignement, en continuant à enseigner des disciplines par rapport à une épistémologie des savoirs scolaires. On peut, par rapport aux savoirs, enseigner les mathématiques en pensant qu'elles relèvent d'une réalité qu'il convient de décrypter à partir du réel ou on peut les enseigner comme une construction humaine, qui a une histoire.

Le sens des apprentissages à travers l'APC

Il est entendu que le sens advient à travers l'APC, dans la mesure où les situations que l'on propose aux élèves sont proches de leur vie quotidienne. Le lien entre aujourd'hui et aujourd'hui et entre aujourd'hui et demain, à travers la notion de projet, est défini comme déclencheur d'un intérêt. On peut aussi considérer que c'est le lien entre aujourd'hui et hier qui peut être révélateur de sens. Comprendre que les savoirs enseignés à l'école ont une histoire, qu'ils s'enracinent dans la filiation de l'humanité qui les a créés, c'est aussi donner du sens au savoir autrement qu'en pensant en termes de contextualisation significative.

La question de l'expertise

On peut aborder ces réformes avec un regard sociologico-anthropologique. La notion de norme pratique est utilisée par un certain nombre d'équipes de recherches travaillant sur les contextes africains. Cela pourrait permettre d'analyser le comportement des acteurs. Il serait important d'observer le comportement des acteurs d'un point de vue qui ne soit pas uniquement pédagogique ou sociologique mais aussi anthropologique. On fait parfois appel à des experts non pas pour qu'ils répondent à des questions mais pour qu'ils se substituent en totalité à la responsabilité des pays

et que leur soit dévolue une réforme par le simple fait de l'expertise. Or chacun, en s'estimant expert, a conscience qu'il s'autoproclame expert, dans la mesure où l'expertise ne donne lieu à aucun diplôme, mais est reconnue à un moment déterminé par rapport à une situation particulière. Il faut discuter la place de l'expertise et de l'expert pour laisser les pays être responsables des réformes qu'ils mettent en place. Sans doute devrait-on veiller à faire exister en Afrique un pool d'experts attentifs à une moindre dépendance des pays face à l'expertise internationale.

La question de la gouvernance

Souvent, lors des états généraux, on convoque l'ensemble de la société civile, mais elle se trouve ensuite très peu associée à la réforme. Il importe de faire coexister, en garantissant la continuité des responsabilités et des autorités, les mécanismes top down et bottom up de gouvernance, afin de s'assurer d'une implication des acteurs tout au long des réformes.

Recommandations

A l'égard des pays

Donner des recommandations générales est délicat et difficile : les cinq pays étudiés étaient sensiblement différents dans leur mise en œuvre de l'APC et on a bien vu qu'il n'existe pas une mais des APC et des modalités de mise en œuvre variables de l'APC dans les classes, pour autant que cette mise en œuvre soit attestée. C'est pourtant par rapport à des contextes nationaux et à des paramètres très complexes qu'on peut donner des recommandations mais il y a cependant des éléments qui nous sont apparus communs.

Quelques principes fondamentaux

On peut définir quelques principes généraux par rapport à la mise en œuvre des réformes éducatives :

- une réforme ne se décrète pas, elle se déploie et évolue au fur et à mesure de son impact sur le système ;
- les pratiques implantées ne correspondent jamais aux pratiques prescrites ;
- un curriculum ne s'applique jamais : il se crée avec les acteurs et se recrée, au quotidien, dans la classe ;
- revenir en arrière n'est jamais possible, mais évoluer l'est, car une réforme est un processus qui s'ajuste et se contextualise.

Des leviers pour agir

Il existe cependant un certain nombre de leviers sur lesquels on peut jouer :

- au niveau de la formation : par une adaptation de la formation initiale en intégrant une formation à l'APC, ce qui permet de faire exister la réforme dans les classes à travers les jeunes enseignants par rapport à leurs collègues qui vivent sur leurs *habitus*¹¹ antérieurs ; par une mise en cohérence entre formation initiale et formation continue ; par un isomorphisme entre la formation et la pédagogie visée par l'APC ; par un développement de l'accompagnement des acteurs au niveau local et le recours plus fréquent à des échanges d'expériences ;
- au niveau de la communication : par un travail de réflexion et de communication sur le sens de la réforme et sur l'articulation entre les différents niveaux, vertical et horizontal, les structures et les acteurs ; par une implication des acteurs et une reddition de comptes sur les effets et les résultats de la réforme ;
- au niveau des outils pédagogiques : par une attention particulière portée à la production et la mise à disposition des outils pédagogiques de qualité, sans lesquels les changements de pratique sont fragilisés ;
- au niveau budgétaire : par une politique de financement plus « propre » pour que les responsables du système éducatif s'approprient le processus et l'ensemble de ses implications, avec une transparence plus grande de la chaîne des financements ;
- au niveau de l'évaluation : par une mise en cohérence du système d'examens, qui sont une arme essentielle du politique pour faire évoluer le système ; par la mise en place d'un système d'évaluation des résultats, à la fois quantitatif et qualitatif, cohérent par rapport à la réforme ;
- au niveau de l'organisation du système éducatif : par une articulation à penser entre le primaire et le secondaire. Comment mettre en œuvre une réforme dans le primaire sans penser ses retombées sur le secondaire ?

A l'égard des bailleurs

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

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

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

11. Le terme *habitus* a été popularisé en France par Pierre Bourdieu, il peut être défini comme « un système de dispositions réglées » qui nous pousse à agir comme nous le faisons. Cet *habitus* est acquis par l'ensemble des expériences incorporées et des acquis sociaux intégrés au cours d'une vie.

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

Les sept critères sont :

C1 : La pertinence des intentions

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

Les indicateurs

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

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

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

Les indicateurs

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

C3 : La cohérence des actions mentionnées dans la demande

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

Les indicateurs :

- L'esprit et le sens de la réforme envisagée et des actions prévues sont-ils ou seront-ils compris de la même façon par les différents acteurs concernés (à tous les niveaux et dans les différentes instances) ou, au contraire, faut-il craindre des déperditions/déformations du sens ?
- Les actions envisagées sont-elles isomorphes (même contenu et même format) entre les différents niveaux et instances concernés par la demande ?
- Quelles sont les garanties données afin que les actions conduites par les différentes instances ne soient pas simplement juxtaposées, mais concertées et coordonnées ?
- La planification des actions dans le temps est-elle cohérente ?
- Les actions envisagées sont-elles conçues de telle façon qu'elles permettent de transformer dans le sens attendu les pratiques des acteurs de terrain ?
- ... (indicateurs complémentaires éventuels).

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

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

Les indicateurs :

- Les ressources financières, matérielles et logistiques ont-elles été mentionnées de façon suffisamment précise par dimension concernée (conception, communication, production d'outils didactiques, formation, pilotage, accompagnement, évaluation, etc.) ?
- Une distinction a-t-elle été faite entre les coûts non récurrents (liés à l'implantation des nouvelles actions) et les coûts récurrents (frais à assumer au-delà de la phase de mise en place) ?
- Quelles sont les sources de financement envisagées ou à envisager (bailleur à qui on adresse cette demande, budget national, autres bailleurs) ?
- Le demandeur (autorités nationales) témoigne-t-il de son engagement à travers les ressources qu'il est prêt à consacrer aux actions envisagées ?
- L'allocation des ressources pourra-t-elle être débloquée en temps voulu et de façon cohérente entre les différentes sources ?
- Quels sont « les risques d'évaporation » des ressources pour des usages personnels ou institutionnels non en rapport avec les actions envisagées et les résultats à obtenir ? Et quelles sont les précautions prises contre les dérives possibles ?
- En dernier ressort, quelle est la proportion des ressources consacrée aux actions locales ?
- ... (indicateurs complémentaires éventuels).

C5 : L'exploitation du potentiel de ressources humaines

La finalité recherchée à moyen ou long terme est de voir le système éducatif fonctionner efficacement de façon suffisamment autonome. Le rapport montre qu'il existe des expertises nationales (en Tunisie, par exemple) ou que l'assistance technique a pu générer des expertises nationales auxquelles d'autres pays recourent (le cas du Gabon ou du Sénégal, par exemple). Le rapport montre aussi les dangers

d'une trop grande dépendance vis-à-vis de l'expertise extérieure et les méfaits de l'intervention non concertée d'expertises externes juxtaposées ou successives. Le rapport montre également que l'efficacité des actions repose en grande partie sur l'engagement constant d'instances et de responsables définis qui portent le projet.

Les indicateurs :

- Pour chacune des dimensions envisagées dans le projet et à chaque niveau du système éducatif, peut-on tabler sur des instances et des personnes prêtes à s'engager réellement dans les actions envisagées ou susceptibles de l'être ?
- Pour chacune des dimensions envisagées dans le projet et à chaque niveau du système éducatif, connaît-on le degré d'expertise nationale avérée des instances et personnes à impliquer dans les actions envisagées ?
- Quelle est la part d'expertise nationale complémentaire à former pour la réussite des actions ?
- Cette formation complémentaire peut-elle être assurée par des experts nationaux ou faut-il envisager une assistance technique internationale ?
- Qu'est-ce qui est envisagé pour ne pas créer une dépendance inadéquate et inefficace à terme par rapport à l'expertise externe ?
- ... (indicateurs complémentaires éventuels).

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

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

Les indicateurs :

- Est-il prévu de mettre en place un comité de pilotage stratégique de pilotage au niveau national ?
- Est-il prévu, à chacun des autres niveaux concernés (régional et local), un comité opérationnel ?
- Ces comités sont-ils ou seront-ils composés des personnes qui, par leur position statutaire, leur compétence ou leur autorité morale, sont les mieux à même de piloter proactivement les actions envisagées et ont ou auront l'appui des autorités au plus haut niveau ?
- Ces comités pourront-ils s'appuyer sur un groupe technique restreint qui

prépare leurs réunions en leur fournissant les informations nécessaires à la prise de décision ?

- Une stratégie de communication à la fois horizontale (entre les instances d'un même niveau) et verticale (entre les différents niveaux et cela, non seulement du national au local, mais aussi du local au national) a-t-elle été prévue ?
- Ne faut-il pas prévoir des outils de communication qui permettent une communication plus rapide et efficace (notamment par l'utilisation des TIC - Technologies de l'information et de la communication) ?
- ... (indicateurs complémentaires éventuels).

C7 : La viabilité

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

Les indicateurs :

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

Discussion

Paul Joseph Gnama, Ministère de l'éducation nationale et de l'instruction civique, Gabon.

Le Gabon s'est lancé depuis plus de dix ans dans une réforme curriculaire par l'APC. Le regard porté par cette étude est pour nous important pour évaluer et

réorienter notre action. Nous entrons progressivement dans la culture de l'évaluation. Nous avons aussi bénéficié d'une revue par les pairs, dans le cadre de l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique), qui avait identifié les leviers sur lesquels nous devons agir par rapport à des interrogations que nous-mêmes nous étions faites. La question de la réforme curriculaire et de l'éducation en général est une question complexe, qu'il faut interroger sur un plan systémique en agissant sur plusieurs leviers en fonction de nombreuses contraintes. Il est important d'en prendre conscience. Nous rencontrons au Gabon des difficultés sur le plan de la formation, de l'accompagnement sur le terrain, ainsi que par rapport aux infrastructures pour accueillir la pléthore d'élèves.

Fatoumata Marega, Bureau régional de l'Unesco en Afrique (BREDA)

Nous travaillons actuellement avec les pays sur le principe d'une éducation de base de neuf à dix ans pour aller vers une vision étendue de l'éducation de base, avec un curriculum conçu comme un continuum dont un des objectifs est de donner aux élèves des rudiments d'entrepreneuriat et la capacité à opérer des choix. Un certain nombre de pays se sont portés volontaires pour une expérience pilote. Le point d'entrée de cette politique a été le curriculum. La plupart des pays d'Afrique francophone ont opté pour l'APC. Or, les acteurs principaux des systèmes éducatifs ont paru très peu informés sur ce qu'est l'APC. Les politiques l'étaient sans doute, mais les enseignants, les syndicats, la société civile n'étaient pas au courant. Aujourd'hui, nous nous interrogeons pour savoir s'il doit y avoir un standard pour tous les pays ou s'il faut intervenir au cas par cas. Qu'en est-il du choix d'une éducation de base de neuf à dix ans ? Comment aider les pays à mettre en œuvre cette politique ?

François Houedo, Inspecteur de l'enseignement primaire, Bénin

Je remercie les experts et les bailleurs pour l'objectivité de leur réflexion. Quand on parle de l'APC, on s'attend à une hypocrisie pédagogique. Mais s'il est possible de percevoir les choses avec la distance dont vous avez témoigné, comment se fait-il que, dans nos pays, l'APC soit conçue comme un mythe ? Il a été dit que revenir en arrière n'était pas possible, mais comment évoluer ?

Bernadette Sanou, Ministère de l'enseignement de base, Burkina Faso

Le Burkina cherche à mettre en place l'APC. Mais de nombreuses questions sont en suspens : comment peut-on partir des pratiques des enseignants pour bâtir la réforme, comme cela a été préconisé ? Comment articuler cela avec notre travail en laboratoire sur la réforme que nous allons proposer ? Par rapport à la communication, quels sont les éléments clés d'une bonne communication à l'intention des enseignants ? Quels sont les niveaux qui peuvent être concernés par la réforme ? Nous voulons mettre en place un enseignement de base allant du préscolaire au post

primaire en incluant le premier niveau du secondaire : tous les niveaux peuvent-ils être concernés par la réforme APC ? Au Burkina Faso, de nombreuses classes sont multigrades. Comment met-on en place l'APC dans ce type de contexte ?

Jean-Marie de Ketele, Université de Louvain, Belgique

La durée de l'enseignement de base, y compris en Europe, est conçue autour de neuf ans, au-delà du préscolaire. Dans les pays d'Afrique subsaharienne, les enfants quittent souvent vite les systèmes éducatifs, beaucoup après le primaire, parfois avant. Un certain nombre ne peuvent aller au collège pour des questions de disponibilité, de proximité. Et par ailleurs, le collège est trop exclusivement construit pour les rares élèves qui iront au lycée plutôt que pour la majorité des élèves qui quitteront l'école après le collège et devront être des « entrepreneurs », pour reprendre la terminologie de Mme Marega, en ce sens qu'ils vont construire leur propre devenir professionnel et social à la sortie de l'école. Il est cependant difficile de raisonner dans cette optique, comme l'a montré le rapport de Claude Thélot¹², car le collège est caractérisé, comme le lycée, par des cloisonnements disciplinaires très importants. Il est ainsi difficile de mettre en place pendant neuf ans un curriculum et des pratiques qui orientent vers un entrepreneurship qui, sous certains aspects, est proche de l'APC.

Roger-François Gauthier, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, France

La référence d'une éducation de base à neuf-dix ans tend à être reconnue partout. Dans les pays où elle a été réalisée de la manière la plus équilibrée, dans les pays scandinaves par exemple, elle a des effets en termes d'efficacité et d'équité. Aujourd'hui, on ne peut plus penser l'école par rapport au savoir lire, écrire, compter, car il faut désormais aller jusqu'à mettre les élèves en capacité d'assumer les choix dont parlait Mme Marega. La question posée est finalement : pour construire cette éducation de base à 10 ans, est-ce que l'outil APC me suffit ? M'apporte-t-il des éléments conceptuels et pratiques qui me permettent d'avancer ? Je ne crois pas. L'expression « approche par compétences » renvoie à des concepts « mous ». Qu'entend-on par approche ? Si la notion de compétence est plus construite, si on la met au centre, n'y a-t-il pas des situations où on risque de ne pas être très au clair sur d'autres attendus, notamment en termes de savoirs ? Il me semble important de retenir certains des apports de l'APC, mais on ne peut pas construire une éducation de base à dix ans si on ne va pas plus loin dans la définition des acquis des élèves attendus à la fin des apprentissages. On ne peut pas se contenter d'avoir une modalité pédagogique, il est important de définir un objectif d'apprentissage. Tout ceci est très difficile mais indispensable.

12. Thélot Claude (dir.) (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. Document disponible en ligne : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>.

Michel Develay, Université de Lyon 2, France

A partir de quand et comment penser la discontinuité dans une scolarité ? Si l'APC, indépendamment d'être une pédagogie, c'est-à-dire une théorie de la pratique, est l'idée qu'il est possible de penser les apprentissages, quelles que soient les connaissances en jeu, - alors que l'enseignement du second degré est en effet structuré autour des disciplines -, en termes de savoir agir réfléchi, en termes de pouvoir comprendre pourquoi je fais ce que je fais, alors on peut dire que ce qui est appelé « compétence » ne relève pas d'un niveau d'enseignement déterminé. Mais il est clair que plus on pense l'avancée dans le cursus scolaire, plus on se trouve confronté aux spécialisations disciplinaires, à une confrontation entre compétences transversales et compétences disciplinaires. Au Québec, quand un superviseur entre dans une classe, il commence par s'interroger sur les compétences transversales que l'enseignant cherche à développer : dans une classe de mathématiques, il s'interroge pour savoir si c'est l'esprit critique qui est important, l'autonomie, la socialisation ? Qu'a fait l'enseignant pour développer ces compétences ? Ce tamisage étant fait, il lui reste à en faire un second par rapport à la discipline enseignée et aux compétences disciplinaires que doivent s'approprier les élèves. Si, au niveau de l'enseignement du second degré, on ne se réfère pas seulement à des compétences disciplinaires et si on insistait plus, au niveau du primaire, sur la complémentarité entre compétences transversales et compétences disciplinaires, alors on pourrait peut-être penser la notion de compétence comme transversale par rapport à la totalité de la scolarité, ainsi qu'elle est largement usitée dans l'enseignement professionnel.

Françoise Cros, Conservatoire national des arts et métiers, France

Un retour en arrière est-il possible ? On peut retravailler certaines choses, on peut les ajuster, on ne peut pas faire comme si elles n'avaient pas eu lieu. C'est aussi ce qui pose problème dans la mise en œuvre de l'APC : le passage de la PPO à l'APC n'a jamais été véritablement pensé, ce qui fait que les enseignants bricolent avec les pratiques dont ils sont les plus sûrs et les injonctions nouvelles. On ne peut donc pas revenir en arrière mais on peut reprendre certains aspects et s'appuyer sur ce qui existe. Les études ont bien montré qu'un des problèmes rencontrés par les systèmes était le millefeuille de réformes, sans articulation entre elles.

Jean-Marie de Ketele

Il y a deux tendances possibles : on fait une révolution pour tout changer, et cela peut conduire à des retours en arrière très violents, ou bien on fonctionne par évolution continue. La PPO était un progrès très net par rapport à la simple transmission de connaissances. Il en va de même avec la notion de compétence. Après celle-ci, qui définit un autre niveau de connaissance, il y aura encore d'autres évolutions. Profitons des acquis et des leviers pour faire évoluer le système.

Michel Develay

On ne peut pas aborder les réformes curriculaires seulement par rapport à la notion d'efficacité mais aussi par rapport à des questions éthiques. La PPO et l'APC doivent être analysées en termes de performances au sens cognitif du terme, mais elles doivent aussi être analysées en termes d'éthique. Les PPO ou pédagogies de maîtrise peuvent être extrêmement efficaces pour s'approprier des contenus. Ce qui est en jeu, c'est aussi la place qu'on laisse à l'individu. Au cœur de l'APC, il y a le statut de l'élève qui est positionné au cœur des apprentissages.

Yves Lenoir, Université de Sherbrooke, Canada

Comment partir des pratiques pour mettre en œuvre une réforme ? C'est une question fondamentale qui se pose partout. On sait aujourd'hui que le discours et l'injonction ne fonctionnent pas. On a beau dire aux enseignants ce qu'il faut faire, ils le font pas pour autant. C'est le cas des enseignants mais aussi, plus généralement, des adultes, dans quelque situation que ce soit. Partir des pratiques veut dire essentiellement deux choses : d'abord, il faut connaître les pratiques réelles des enseignants dans les situations quotidiennes de classe, ce qui est loin d'être simple car les pratiques sont complexes, multi référencées, multidimensionnelles, contextualisées, ponctuelles et changeantes. Mais on peut postuler que l'analyse des pratiques permet de dégager des invariants chez l'enseignant, invariants qui diffèrent selon le niveau d'enseignement. Il y a une certaine rationalité dans ces pratiques : quelles sont les intentions visées par les enseignants, non pas en termes d'objectifs, mais en termes de curriculum ? L'intention doit pouvoir être énoncée par l'enseignant à partir de ce qu'il fait et elle doit être repérable par l'observation de sa pratique dans la classe. L'intention est liée à la représentation épistémologique du rapport au savoir. La manière dont un enseignant conçoit le savoir influence sa manière d'enseigner. Pourquoi changerait-il sa pratique s'il est convaincu, pour mille raisons, que cette façon est la bonne ? Donc, deuxième point, le travail à partir des pratiques doit créer un déséquilibre et conduire à une « rééquilibration majorée », selon les termes de Jean Piaget. Pour faire cela, il faut travailler sur des référents cognitifs, en partant de ce qu'un enseignant fait pour dégager la logique de ses processus d'enseignement, en montrer les limites et éclairer les potentialités d'une autre logique qu'il pourrait adopter. Il faut passer d'une logique du savoir comme fin à une logique du savoir comme outil indispensable pour agir, pour comprendre le monde et avoir prise sur lui. Quelles sont les modalités d'un tel travail ? Au Canada, on réfléchit au positionnement de « passeurs », enseignants identifiés comme éléments déclencheurs au sein de chaque école, capables de rallier leurs collègues, dans une intervention entre pairs, horizontale, mais valorisée et appuyée par un soutien et une régulation verticaux.

CURRICULA ET SAVOIR

LE SAVOIR DE LA DIAGONALE

SOULEYMANE BACHIR DIAGNE, COLUMBIA UNIVERSITY

La question du statut des savoirs est d'abord celle de leur lieu. Demander si les savoirs ont un lieu et si oui, lequel, conduit à se donner deux tableaux contrastés que je vais exposer dans un premier temps de cette réflexion. Il s'agit, je le précise, de présenter des situations-limites pour nous permettre de clarifier la signification d'une expression - bien énigmatique lorsqu'on y réfléchit - comme « le *passage* d'une pédagogie de transmission à une approche par compétences » : *passe-t-on* comme on *se convertit* ?

Premier tableau : l'école est le lieu du savoir

Regardons un premier tableau, tel qu'il naît de la réponse positive à la question : oui, les savoirs ont un lieu et ce lieu, c'est l'école.

Dans un tel tableau, la fonction du *pédagogue* est de conduire l'apprenant jusqu'à ce lieu et jusqu'au moment où il le remet entre les mains du maître qui alors prend le relais, puisqu'il est justement celui à qui il faut *s'en remettre* pour la transmission des savoirs. On le voit : maître et pédagogue remplissent, en succession, des fonctions qui sont différentes et séparées (on se souviendra que le pédagogue, en Grèce ancienne, étymologiquement celui qui conduit l'enfant, était l'esclave préposé à la conduite à et depuis l'école et non l'enseignant que ce mot désignera ensuite). Comme sont séparés aussi l'espace de la vie, des préoccupations et celui de l'apprentissage des savoirs qui, en général, se marque et s'isole par un mur d'enceinte qui le définit et le sanctuarise.

Au sein de cette enceinte, on communique dans une langue qui est celle de l'enseignement et qui, donc, à ce titre, n'est la langue maternelle de personne. Il peut, bien sûr, y avoir une continuité plus ou moins grande avec l'idiome que l'apprenant pratique à la maison, mais il n'en demeure pas moins que, très vite, l'apprenant est entraîné, à l'intérieur de cet espace, à proscrire certains usages de la langue dont l'école aura tôt fait de lui inculquer qu'ils sont incorrects, fautifs ou peut-être

simplement approximatifs. Il en découvre aussi des usages, certains temps de conjugaison par exemple, que l'on ne rencontre vraiment que dans l'espace scolaire. Bref, on lui apprendra à se régler sur les livres et sur le maître qui parle comme eux. Dans le cas le plus extrême, il arrive que la langue de transmission des savoirs soit tout autre que celles de l'espace de la vie au-delà du mur d'enceinte, réel ou symbolique.

Les écoles en Afrique, pour des raisons historiques, sont en général dans cette situation aujourd'hui. Dans des circonstances comme celles-là, il est demandé que ces langues restent à la porte, là où s'arrête aussi le pédagogue, et pour les mêmes raisons. Il s'agit, en effet, de ne pas interférer avec la transmission réglée des savoirs dont d'abord celui, justement, dont dépendent tous les autres : celui de la langue dite savante, c'est-à-dire celle qui est faite pour les savoirs. D'ailleurs, il est même préférable que la maison puisse prolonger, pour ainsi dire, l'existence dans l'univers de l'apprenant de cette langue de l'école et il est établi que cette possibilité constitue, en tant que premier capital culturel que la famille peut transmettre aux enfants, un facteur d'inégalité des chances face aux exigences scolaires.

Parce que l'école est à elle-même son propre contexte, il y aura une identité fondamentale entre tous les espaces scolaires, même lorsqu'ils se situent dans des environnements socioculturels radicalement autres. On peut imaginer pourquoi, selon la logique scolaire (qui peut donc aussi n'avoir rien à faire avec ce que l'on conviendrait être du « bon sens »), il est ainsi arrivé que, dans toutes les écoles de ce qui était l'empire français, les élèves aient appris, à la même heure, ce qu'il en était de la vie de « nos ancêtres les Gaulois ». C'était parce que ces Gaulois, en fait, n'étaient pas les ancêtres des enfants en tant qu'ils vivent dans l'espace social qui entoure l'école, mais en tant qu'ils sont des apprenants soustraits à cet espace et partageant ainsi, par-delà les distances qui les séparent, le même contexte scolaire interne : en conséquence, selon le déroulement du curriculum, ils sont, en effet, les descendants des « Gaulois », ces ancêtres du moment et du lieu. Ils pourront l'être, une autre fois, des Grecs, lorsque sera étudié, par exemple, « le siècle de Périclès », ou des Egyptiens, quand viendra le temps de la leçon sur la civilisation pharaonique.

C'est donc, justement, une question de *curriculum*. Dans le premier tableau que nous sommes en train de considérer, le déroulement dans le temps du curriculum obéit à une logique, pour l'essentiel *interne* aux connaissances qui se trouvent ainsi enchaînées, où l'on passe d'un stade à un autre, selon un processus rythmé par des tests et autres examens de passage qui vérifient leur acquisition. Une fois comprises les équations du premier degré, on peut passer à celles du second degré, par exemple. De manière générale, le curriculum est ce qui articule entre eux des savoirs selon un ordre de progression qui pourra parfaitement ignorer la manière dont ils ont été historiquement produits (la plupart des savoirs ne sont liés à leur histoire effective que par des adjectifs derrière lesquels les noms propres ainsi que les circonstances qui ont présidé à leur naissance se sont effacés : coordonnées *cartésiennes*, algèbres

ou anneaux *booléens*,...) mais qui devra en revanche respecter ce que l'on connaît du développement cognitif des enfants. Ainsi, selon Piaget, il est inutile de forcer et de vouloir inculquer à des enfants de moins de dix-onze ans la notion de structures mathématico-logiques de groupe, d'algèbre, ou d'anneau...

Du tableau que je viens de décrire à grands traits, on conviendra qu'il correspond à la définition d'un enseignement destiné à la transmission des savoirs, avec le moins d'interférence possible, une « content-oriented education », selon l'expression consacrée, même en francophonie.

Second tableau : les savoirs sont sans lieu

Considérons maintenant, en regard pour ainsi dire, le tableau que dessine une autre réponse à la question initiale et qui dirait que les savoirs n'ont finalement pas de lieu qui leur serait vraiment propre, l'école ne faisant que rendre plus systématiques des apprentissages de compétences qui peuvent avoir lieu partout. On pourra même, à la limite, estimer alors que vouloir les circonscrire dans un espace en rupture avec celui de la vie, des préoccupations et des problèmes en réponse à quoi les compétences se constituent, empêche, plutôt qu'il ne favorise le développement des savoirs. C'est la notion qui est à la base de l'idéal qui s'est exprimé dans l'expression de « société sans école » reprenant le titre fameux d'Ivan Illich¹³ pour parler d'une école qui serait sans ce mur d'enceinte qui la sanctuarise, ouverte au contraire sur l'espace de la vie, ne faisant finalement qu'un avec lui. Ainsi que l'écrit Philippe Perrenoud, il s'agit « de faire évoluer les finalités de l'école pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne. »¹⁴

Il n'est bien sûr plus question ici de séparer le maître du pédagogue en mettant la fonction du second au service de celle du premier puisque, selon le même Philippe Perrenoud, l'approche par compétences vise à effectuer le passage d'une « logique de l'enseignement » des savoirs (fonction du maître) à une « logique de l'entraînement » (au sens du coaching). De « jeu » scolaire qu'ils étaient, les savoirs deviennent des « ressources » qu'il est dans la mission de l'entraîneur de mettre l'élève en position de mobiliser. Une telle mobilisation elle-même n'a de sens et ne peut devenir effective qu'en situation de problème. C'est la raison pour laquelle la situation réelle dans laquelle on agit est tout : vouloir inscrire les savoirs dans le seul contexte interne à l'école n'est rien d'autre que les dé-contextualiser. Perdre de vue que les savoirs

13. Illich Ivan (1971), *Une société sans école*, Seuil.

14. Perrenoud Philippe (2000), « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », in AQPC, *Réussir au Collégial*. Actes du Colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal. Disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.rtf.

n'existent pas *d'abord* pour ensuite trouver à s'appliquer dans les situations que crée le mouvement de la vie en général, professionnelle en particulier, c'est se tromper sur leur statut et sur le fait qu'ils se constituent *dans* l'application elle-même et ce que la situation requiert comme ressources à mobiliser. Dans ce cas, on le voit, les savoirs scolaires ne sont qu'un élément qui entre dans la constitution de savoirs intégrés, pratiques et opératoires. Entraîner à effectuer cette intégration de ressources variées devient la tâche du maître-pédagogue. L'internet représente ainsi, par exemple, le type de ressource mobilisable pour une tâche donnée et dont l'école de la transmission des savoirs ne sait pas encore trop bien que faire : il est indéniablement source de connaissances, par ailleurs il représente aussi cette interférence dont cette école veut s'abriter (ne serait-ce que parce qu'il lui faut pouvoir éviter qu'il vienne fausser le rituel de l'évaluation de l'acquisition des savoirs transmis).

Bien sûr, on ne parlera plus de « langue savante ». Puisqu'on peut faire savoir de tout, partout, l'apprentissage d'une langue de l'école dans laquelle les connaissances seront canalisées pour leur transmission sera du temps perdu quand il faut aller au plus court. Il faut d'ailleurs remarquer ici que ce n'est pas un hasard si c'est dans le domaine de l'acquisition des langues que la notion d'approche par compétences semble s'imposer le plus facilement. Rien de tel que des situations réelles où il faut savoir mobiliser toutes les ressources pour communiquer (en faisant passer à un plan second le souci de correction qui est la marque du scolaire) lorsqu'il s'agit d'acquérir des compétences dans une langue étrangère. Si l'on me permet d'évoquer une expérience personnelle, j'ai pu assister à la manière dont ma fille, alors âgée de trois ans, parcourant le métro de Chicago avec moi, s'est mise à comprendre (c'est-à-dire pas seulement répéter mais à pouvoir utiliser à bon escient, dans une autre situation) l'expression « doors closing » en entendant la voix de synthèse annonçant systématiquement la fermeture des portes avant le démarrage du train : dans la *chrono-logique* de l'école, on comprend le verbe « to close » et sa conjugaison avant de comprendre « closing » ; dans la vie et en situation, cela peut se passer dans l'autre sens, selon les circonstances.

Un aspect important ici pour l'Afrique francophone est sans doute la question du statut des langues nationales comme langues d'enseignement à l'école. Une bonne politique d'éducation se devra de regarder cette question en sachant bien faire la part des considérations identitaires qui lui sont attachées pour la poser en termes pragmatiques d'efficacité. Lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans les situations réelles de la vie, les langues de l'espace socioculturel sont de la plus grande utilité, dira-t-on, pour mobiliser les ressources permettant de résoudre les problèmes rencontrés. Cela est indéniable. Mais je ne crois pas un seul instant que l'enseignement de la géométrie sera plus efficace parce que l'on aura trouvé une expression en bamana pour dire le carré de l'hypoténuse.

Le chemin pédagogique ou le savoir de la diagonale

Ces tableaux présentent un contraste réel. S'agit-il de les opposer radicalement et de dire qu'il faut choisir entre les deux ? Il faut, de manière générale, se garder de la simplification à laquelle conduit nécessairement la volonté de contraster pédagogie transmissive et pédagogie d'entraînement. Si l'exigence dans la seconde est de *construire* les savoirs, il ne faut pas forcer le trait et voir là une *révolution* dans le statut des savoirs et la façon de les enseigner : qui pourra dire, en effet, que cette approche pour développer une compétence chez l'apprenant est étrangère à la vision et à la démarche du maître qui, dans sa classe, cherche à transmettre des savoirs en cherchant la meilleure méthode pour que ces savoirs soient véritablement appropriés par l'élève ? Il y a un *devenir-compétence* du savoir, une manière de rendre ce dernier, comme dit Nietzsche, *instinctif*.

Du reste, les meilleurs théoriciens de l'approche par compétences insistent toujours sur le fait que le contraste n'est pas une opposition et que la pédagogie du coaching ne tourne pas le dos à la transmission des savoirs. Je voudrais illustrer cela en évoquant la leçon que continue de comporter pour nous le dialogue de Platon intitulé *Ménon*. Où il s'agit, on le sait, de démontrer la fameuse thèse platonicienne selon laquelle apprendre n'est pas recevoir du dehors un savoir tout fait mais mobiliser, à l'occasion d'une question, d'un problème, ce que, d'une certaine façon, on sait déjà. Pour ce faire, on s'en souvient, Socrate prouve à son interlocuteur qu'il peut faire trouver ou retrouver à un jeune esclave sans instruction le savoir de la duplication d'un carré donné, de côté 2. Je rappelle brièvement les moments de cette « réminiscence » : après avoir essayé comme solutions successives d'abord le carré de côté 4 comme on pourrait s'y attendre, puis celui de côté 3 comme il est logique, l'enfant avoue sa perplexité que Socrate, comme à son habitude, va transformer en connaissance. Regarde, lui dit-il, ce segment qui relie les angles opposés du carré, le divisant en deux triangles rectangles égaux. Le carré qui est construit sur ce segment de droite aura donc pour surface l'équivalent de quatre de ces triangles rectangles, soit le double du carré initial. C'est là le carré cherché.

Assurément, Socrate aura fait du coaching pour amener le jeune esclave à *construire* la solution. Mais il lui aura également, malgré ce qu'il fallait démontrer, transmis *le savoir de la diagonale* et fait découvrir la notion d'égalité de figures comme signifiant qu'elles sont « superposables ». Qu'il l'ait fait non pas à coups de définitions assénées à l'enfant mais en le mettant en situation de comprendre ce qui lui était enseigné, c'est non pas enseigner *autrement* mais simplement enseigner *bien*. D'ailleurs il faut noter l'art avec lequel le coaching de Socrate présuppose, sans le dire, qu'il faut utiliser la voie des nombres juste pour créer la perplexité mais ne pas continuer puisqu'elle mènerait à l'impasse qu'aurait constitué le fait que le côté du carré cherché est $2\sqrt{2}$, un nombre irrationnel dont l'étude, pourra-t-on dire, doit être

réservée à un moment ultérieur du curriculum. Mais au total, on retiendra que la maïeutique, l'art d'accoucher les esprits, est autant approche par compétences que transmission de savoir.

Valeur sociale du savoir et situation de l'enseignement

Et puisqu'il faut parler de « situation », bien souvent ce sont les limites objectives que sont les horaires d'enseignement et le poids des effectifs qui sont déterminantes dans la part prise par l'enseignement *ex cathedra* par rapport au « coaching ». Quelle part de « coaching » sera possible dans une école de la banlieue déshéritée de Dakar où les classes sont à double-flux et malgré cela remplies au-delà de leur capacité physique d'accueil des apprenants ? Il est certain que l'approche par compétences repose, pour sa mise en œuvre effective, sur l'adhésion réfléchie et convaincue des enseignants. C'est à eux seuls, en situation, de la traduire dans la réalité de l'enseignement. C'est pourquoi le « projet d'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique » a raison de souligner à quel point il est crucial de prêter la plus grande attention aux pratiques des enseignants, aux supports qu'ils ont à leur disposition et, par-dessus tout, à la manière dont ils s'approprient la réforme dans ses objectifs et les démarches pédagogiques qu'elle commande.

Ce qui conduit à l'importante question des inégalités face aux savoirs et à leur transmission. Roger-François Gauthier oppose ainsi « savoirs équitables » et « savoirs qui risquent d'être particulièrement injustes, parce que plus facilement mobilisables par certains élèves que par d'autres ». Il faut ici entendre, bien évidemment, que c'est le mode et les canaux d'enseignement de ces savoirs ainsi que l'évaluation que la société en a qui sont « équitables » ou « injustes ». Si l'on se donne l'équité et l'égalité comme objectif majeur, il faut bien se rendre compte qu'il n'est pas vrai qu'on l'atteigne nécessairement plus facilement par la promotion d'une école dont la culture se serait prétendument rapprochée davantage de la culture du monde de la vie. On ne soulignera jamais assez l'importance de la signification sociale des savoirs et de la valeur qui leur est accordée dans la représentation que la société s'en fait. Une société qui valorise la formation générale et le statut des savoirs qui lui sont liés ne sera pas très soucieuse des compétences, lesquelles seront plus prisées lorsque sont valorisés, au contraire, les savoir faire qui se constituent dans l'enseignement technique et professionnel. Tant qu'il en va ainsi, les réformes pourront se voir contournées lorsque des familles qui en ont les moyens choisissent les écoles où l'offre d'enseignement correspond à l'idée qu'elles se font de ce qui est un savoir de « valeur », dispensé dans une langue qu'elles estiment être la langue savante. L'effet induit étant que les enfants les plus favorisés sur le plan des normes familiales vont laisser les écoles où s'effectuent les réformes les mieux intentionnées à ceux qui n'ont

pas d'autre choix que de s'y entasser. L'histoire scolaire dans les pays africains est aussi l'histoire de ce que l'on peut appeler un « idéal fonctionnaire » menant à survaloriser l'enseignement général.

La valeur sociale des savoirs et de leur mode de transmission est donc un facteur décisif. Il est crucial que la société dans son ensemble s'approprie la réforme, en comprenne et accepte les enjeux. Que le statut des savoirs techniques et professionnels y soit valorisé par rapport à ceux dispensés dans une formation générale. Qu'ils se présentent comme les « savoirs responsables », dont parle le document de Roger-François Gauthier, dont la « société » fera le choix, éclairé et responsable, « de consacrer les ressources nécessaires à leur enseignement ».

RÉFORME CURRICULAIRE ET STATUT DU SAVOIR

MICHEL DEVELAY, UNIVERSITÉ DE LYON II

A l'époque où j'étais élève, on ne parlait pas de curriculum mais de programmes scolaires, ceux-ci étant constitués, pour chaque discipline, de listes de savoirs. Plus tard, au temps où l'approche par objectifs constitua l'alpha et l'omega de la pédagogie, apparurent les premières taxonomies d'objectifs. On parlait encore de savoirs, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ou chez Bloom, d'objectifs cognitifs, sensori-moteurs et affectifs. De fait, on montrait que la fonction de l'école ne consistait plus seulement à enseigner des savoirs (je conserve ce terme pour l'instant). Avec l'approche par compétences (APC), nouvelle évolution du statut des savoirs, ce qui est au cœur de l'école, ce ne sont plus des savoirs, mais des compétences dont il est possible de se demander si elles ne viennent pas gommer l'idée même de savoirs.

Ainsi le statut des savoirs est historiquement de plus en plus interrogé au sein de l'école et on en vient à se demander si l'école est encore intéressée par la transmission de savoirs. Il en résulte une véritable déflagration : l'école était construite pour transmettre des savoirs, or, en fragilisant leur statut, on en vient symboliquement à mettre en question non seulement la justification de l'institution scolaire, mais davantage encore, la fonction politique de cette dernière.

Le savoir, depuis le siècle des Lumières, a pour vocation de libérer des opinions, des erreurs et des dogmes pour espérer faire advenir de l'Universel. Le savoir est ce qui permet de réunir les hommes par delà leurs différences. Avec l'APC, en masquant l'idée de savoir derrière l'idée de compétence, on en vient à substituer les valeurs du Singulier à celles de l'Universel. En effet, les compétences ne sont que singulières (voir, en sociologie, la distinction qualification-compétences) et toute la machinerie éducative, à travers les idées d'accompagnement, de formation à la carte, manifeste à son niveau, elle aussi, l'importance à se centrer sur la personne. Il ne me semble pas exagéré de dire que l'espoir d'une libération de l'homme conduisant à une utopique fraternité advenant des savoirs cède la place à l'efficacité accompagnant l'idée de compétence. Le nouveau statut des savoirs avec l'émergence de l'idée de compétence travaille en dernier ressort le triptyque liberté-égalité-fraternité. Le dernier terme, dont chacun mesure l'importance dans des sociétés éclatées, est passablement, indirectement et implicitement déconstruit, au sens de Derrida. En reléguant la place conférée aux savoirs au profit de celle accordée aux compétences, on attende

symboliquement au ciment de la société. Le savoir réunissait, les compétences séparent. Le savoir rassemblait, les compétences dispersent. Le changement paradigmatique au niveau pédagogique-didactique, advenant de l'introduction des compétences par rapport au savoir, constitue au niveau sociopolitique une forme de rupture du contrat social. On comprend dès lors que le statut du savoir dans la réforme curriculaire par l'APC pose des questions de profondeur et non pas de surface.

Nous venons d'utiliser comme des « allant de soi », les mots compétence, savoir et curriculum. Ne nous laissons pas abuser et, même si nous savons depuis Lacan que « *ce n'est pas le sujet qui tient un langage, c'est le langage qui tient le sujet* », faisons un détour par le vocabulaire. Nous envisagerons ensuite les trois défis, sociopolitique, épistémologique et pédagogique-didactique, que nous semble poser le statut du savoir dans les réformes curriculaires.

Quelques questions de vocabulaire rapportées à l'APC

Nous avons convenu de nous arrêter sur trois termes, mais il serait possible de rédiger un véritable lexique.

Curriculum et programme

Un programme (d'histoire, de mathématiques ou de langue) énumère des contenus de connaissances que les élèves doivent maîtriser. Un curriculum, notion d'origine anglo-saxonne, éclaire cinq dimensions d'un projet éducatif : ses finalités, ses savoirs, ses méthodes, sa planification et son évaluation.

Regardons ce qu'il en est dans le cas de l'APC (en étant conscient de la diversité de ses formes selon les pays).

- Les finalités d'un curriculum précisent ses fondements : le pour quoi (les buts que l'on se fixe) par rapport au pourquoi (les causes du projet). A perdre de vue les finalités (par exemple, « pour quoi une approche par compétences ? »), on risque de ne retenir de l'APC que des dimensions organisationnelles, cette « cinquième semaine dite d'intégration » qu'évoquent des enseignants interrogés.
- Parler d'approches par compétences laisse à entendre que les savoirs sont des compétences. Formule ambiguë car justement certains reprochent aux compétences de faire fi des savoirs. Et comme le vocable de compétences se décline en compétences transversales, de base, disciplinaire, de vie, on peut se demander si parler de compétences ne conduit pas à gommer l'idée de connaissances.
- Les méthodes, dans l'approche par compétences, sont fréquemment qualifiées de socio constructivistes, pour mettre l'accent sur la résolution de problèmes, accorder de l'intérêt aux erreurs des élèves, développer des activités de transfert.

- La planification dans la mise en œuvre des approches par compétences fait problème. On démarre la réforme dans la première classe de l'école primaire pour remonter en direction du collège, mais sans développer, fréquemment, de vision prospective. Une réussite accrue au niveau du primaire ne peut pas être entrevue sans considérer la scolarité future de ces élèves au collège, y compris dans l'enseignement professionnel.
- L'évaluation dans l'APC est fréquemment liée à des situations dites d'intégration qui correspondent à des situations de transfert complexes.

Un dernier mot à propos de la réforme curriculaire par APC : le terme d'approche. On ne parle pas de « pédagogie par les compétences » comme on parle de « pédagogie par objectifs », de « pédagogie différenciée » ou de « pédagogie de maîtrise », mais « d'approche ». Vocabulaire incertain que ce terme d'approche : à quel moment se terminerait une approche : en parvenant au terme visé ? Qu'approche-t-on dont on ne donne pas le nom ? S'agit-il d'une approche parce que la méthodologie en œuvre n'est pas aboutie ? L'approche serait-elle toujours plus belle que le terme ?

Connaissances et compétences

Deux termes sur lesquels les définitions sont exponentielles. Il n'y a pas moins de 38 500 000 occurrences pour compétences dans Google...

Connaissances et savoirs

Jacques Legroux, repris par Jean-Marc Monteil puis Jean-Pierre Astolfi, distingue l'information, la connaissance et le savoir. L'information est en extériorité pour celui qui la perçoit. Actuellement, j'émet des informations. L'apprenant en classe est confronté aux informations du maître. La connaissance, c'est ce que chacun fait de l'information en l'intégrant à son fonctionnement mental en fonction de son histoire, de sa culture, de son psychisme, de ses fantasmes... L'élève transforme des informations en connaissances. Le savoir est le fruit d'une construction intellectuelle qui nécessite des cadres de pensée objectivables. On construit du savoir à partir des connaissances à condition d'intégrer ces dernières à un réseau de pensée formalisé. Alors sont remises en cause les certitudes de l'intime et de nouvelles questions se posent.

Il y a lieu d'évoquer une triangulation entre ces trois termes : l'information fait exister des connaissances qui peuvent devenir un savoir qui plus tard sera une information, etc.

Les multiples définitions du terme compétence

Il s'agit d'une notion empruntée à la psychologie du travail et à l'ergonomie mais qui a fait florès en pédagogie. A tel point que de nombreux bailleurs de fonds ont

reconnu, avec le mot compétence, la réforme qu'ils espéraient, parce qu'offrant en apparence un visage commun pour des systèmes éducatifs différents.

Je propose de dire qu'une compétence correspond à un savoir-agir réfléchi (le mot réfléchi étant au moins aussi important que les deux premiers). Ainsi la compétence est-elle différente d'un savoir-faire, qui peut être routinier et non réfléchi. Savoir pratiquer un massage cardiaque est un savoir-faire. Expliquer pourquoi on le fait et comment on le fait est un savoir-agir réfléchi. Connaître la formule : « les verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir s'accordent avec le COD s'il est placé avant l'auxiliaire » est un savoir-faire. Expliquer la règle est un savoir-agir réfléchi.

La compétence est différente de la performance. Une performance se constate ; une compétence s'infère. Une compétence est une action potentiellement réussie qui n'existe qu'à la condition de donner lieu à une performance constatée. Dit autrement : une compétence est un potentiel d'action efficiente dans un ensemble de situations.

Pour la suite, je ne discuterai pas de la question des compétences dans leur diversité ; qu'elles soient de base, transversales, disciplinaires, inter ou transdisciplinaires selon les auteurs et je parlerai indifféremment de savoir et de connaissance, tant le sens commun est prégnant en ce domaine.

Vous le pressentez peut-être après ce détour : il est possible de maîtriser un ensemble de compétences sans avoir idée de la nature et de la structure de la discipline dans laquelle elle s'insère. Les compétences sont fréquemment en apesanteur épistémologique.

En mathématiques, on peut accumuler des compétences géométriques – savoir construire une parallèle à une droite donnée, calculer l'aire d'un trapèze, résoudre une règle de trois – sans jamais s'être demandé ce qu'est la géométrie ou ce que sont les mathématiques ?

En histoire, on peut (je reprends là ce qui figure dans un curriculum par compétences) distinguer les grandes périodes historique en les situant chronologiquement, connaître pour chacune d'entre elles différentes formes de pouvoir, quelques productions techniques et artistiques et quelques grands personnages et ne pas parvenir à caractériser ce qu'est l'histoire en tant que discipline.

En se centrant sur des compétences au prétexte qu'elles sont du registre de l'action et que nous sommes dans une société où l'efficacité doit primer, on risque de mettre les connaissances sous le boisseau. Et avec elles, non seulement l'histoire des hommes qui ont créé ces connaissances mais aussi la maîtrise des lieux de capitalisation du savoir : les encyclopédies.

« Pour agir il faut être obnubilé par l'illusion car la connaissance tue en partie l'action en rendant critique » écrit Nietzsche. En d'autres termes, que de choses il faut ignorer pour agir. Méfions-nous du choix de curricula par compétences au prétexte de l'action.

Les enjeux du statut du savoir

Venons-en aux trois enjeux évoqués précédemment que recèle le statut du savoir dans une réforme curriculaire.

L'enjeu socio-politique

Les choix de contenus d'enseignement en termes de connaissances recèlent des dimensions idéologiques certaines¹⁵. Trois exemples :

On formait les médecins, il y a quarante ans, à partir du latin et du grec, des humanités, tout autant qu'à partir des sciences. Et on s'interrogeait alors sur le comment soigner la personne et non sur telle ou telle maladie. Hier, on soignait un malade, aujourd'hui, une maladie. Pourquoi l'enseignement du droit est-il encore si peu enseigné dans les filières générales alors qu'il est si présent dans la vie de tous les jours ? Combien de citoyens font la différence entre le droit civil et le droit pénal ?

Lorsque j'ai passé le baccalauréat, la cosmographie figurait au programme de mathématiques. Depuis, on a introduit les statistiques. En sciences de la vie et de la terre, quelle place fait-on ou non à l'évolution, à des interrogations sur la procréation assistée ? On pourrait multiplier les exemples. Tout choix de contenu recèle un enjeu sociopolitique.

Les exemples que j'ai pris ne relèvent pas spécifiquement de l'école élémentaire qui nous réunit ici. Aussi serait-il possible de penser qu'au niveau de l'école élémentaire il n'en va pas de même. Détrompons-nous. Quelle image de la société, de la famille, de la femme émerge des livres de lecture pour les enfants (question largement abordée lors des deux décennies précédentes, mais toujours d'actualité) ? Que compte-t-on en calcul ? Des bananes et des oranges ou des ordinateurs ? Dans le premier cas, existe une possible lassitude du banal par une centration sur un familier jugé commun. Dans le second cas, une possible captation des élèves par le rare et conjointement un sentiment de frustration par le rêve.

Tout ce que l'on enseigne à quelque niveau que ce soit, pour quelque savoir que ce soit renferme une dimension culturelle. Et même lorsqu'on construit des curricula par compétence cette même dimension culturelle existe car nous dévoilons indirectement un intérêt pour un *homo faber* au risque qu'il soit déconnecté d'un *homo sapiens*.

L'enjeu épistémologique

L'épistémologie constitue une réflexion critique sur les principes, les méthodes et les conclusions d'un corps de savoirs. Une épistémologie des mathématiques, de la

15. Au sens de Destutt de Tracy ou selon la définition marxiste de représentation de la « réalité », propre à une classe sociale.

géographie ou de la biologie en vient à se demander : quelles questions pose-t-on dans ces disciplines, quelles méthodes utilise-t-on pour y répondre et quels faits, notions, théories caractérisent ces domaines ?

L'approche épistémologique interroge ainsi le choix des paradigmes des disciplines enseignées. Thomas Kuhn¹⁶ parlait indifféremment de matrice disciplinaire ou de paradigme. Il s'agit du caractère d'intelligibilité d'une discipline. Ainsi, il n'y a pas une mathématique mais des mathématiques, pas une seule approche possible de l'EPS (Education physique et sportive), de la biologie ou de la langue mais des approches possibles différentes de chacune de ces disciplines...

On peut enseigner la géométrie en montrant aux enfants que les fenêtres recèlent des angles droits, que les rails des chemins de fer sont parallèles et les roues des voitures des cercles. On peut aussi enseigner la géométrie en montrant que les objets géométriques sont des idéaux (au sens platonicien du terme), que jamais on ne verra de parallèles et que, même avec le meilleur des compas, on ne tracera pas un cercle. On peut enseigner la circonférence d'un cercle en donnant à utiliser la formule (diamètre $\times \pi$). On peut aussi revenir succinctement à l'histoire des mathématiques pour expliquer comment on en avait l'intuition chez les Babyloniens 2000 ans av. J-C et comment Archimède 250 ans av J-C en a fait la démonstration.

Enseigner comme aujourd'hui une biologie à partir de la cellule et donc à partir, à un certain niveau, de la biophysique et de la biochimie est un choix différent de celui qui consisterait à expliquer le vivant à partir de ce qu'on nomme la biologie des populations. Dans le premier cas, on explique le vivant en lui-même. Dans le second cas, par les interrelations avec d'autres vivants dans la biosphère.

En multipliant les exemples dans des disciplines différentes, on parviendrait à la même conclusion : avant de réfléchir à quelque curriculum que ce soit, il est nécessaire de choisir un paradigme pour chaque discipline enseignée à partir de laquelle on définirait des compétences. Ce paradigme (le caractère d'intelligibilité) réfracte un certain statut du savoir considéré. Soit ce savoir est abordé comme un donné, soit comme un construit ; soit comme une vérité a temporelle, soit comme une illustration du fruit de l'histoire de l'humanité... La réflexion épistémologique constitue aussi une réflexion sociopolitique.

Vous le pressentez. Je milite passivement pour que la réflexion en matière de curriculum ne désinvestisse pas la question des savoirs, mais au contraire en fasse une question centrale. Le savoir correspond d'abord à un certain rapport au monde que l'homme a privilégié. Il est possible d'enseigner les mathématiques en les présentant comme une copie du réel, en parlant des fractions comme des « allant de soi ». Il est aussi possible d'évoquer leur émergence dans la vallée du Nil, en Egypte, quelque mille cinq cents ans avant J.-C.

16. Kuhn Thomas (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris.

A l'école, il est possible d'enseigner des savoirs dé-historicisés, déconnectés de leur histoire. Il est aussi possible de les présenter pour ce qu'ils sont : le fruit de la réflexion des hommes qui nous ont précédés. Quel statut au savoir dès lors ? Non pas une chose pour passer dans la classe suivante mais l'histoire de la filiation qui nous rattache à nos racines ? Le statut du savoir est une question vive dans l'école. A se désintéresser des connaissances pour se centrer sur des compétences, dont on ne montrerait pas le lien qu'elles entretiennent avec les savoirs qu'elles intègrent et dont elles sont issues, on risque de donner corps à une école sans histoire. Et à oublier le sens de l'histoire, on court le risque d'oublier ses racines.

L'enjeu pédagogique-didactique

Le savoir à acquérir à l'école est une fin qui a comme moyen une méthode (meta hodos : vers le chemin). Je parle ici d'enjeu didactico-pédagogique.

Le présupposé de l'approche par compétences est qu'une compétence, à quelque registre de conceptualisation qu'elle se réfère, nécessite, pour être appropriée, d'affronter des situations-problèmes, non seulement lors des moments d'intégration, même si c'est sur ce moment-là qu'insiste la pédagogie dite d'intégration, mais tout au long du processus d'appropriation. On se situe ainsi dans le cadre des pédagogies socioconstructivistes pour lesquelles l'apprentissage ne peut pas être seulement une relation « privée » entre un élève et un objet, les variables sociales lui étant consubstantielles.

Le statut du savoir dans une réforme curriculaire n'existe pas indépendamment des méthodes qui en visent l'appropriation. Il est logique qu'un curriculum par compétences cherchant à développer des savoir-agir réfléchis développe des méthodes qu'en d'autres temps on aurait qualifié d'actives, privilégie des moments de métacognition et insiste sur le transfert. Reconnaissons que ces mêmes méthodes peuvent être à l'œuvre dans toute pédagogie attentive aux apprentissages scolaires. C'est ce qu'atteste toute la réflexion didactique depuis une trentaine d'années.

Le gai savoir consiste, pour Nietzsche, en une adhésion totale au réel, ne supposant pas la pensée d'une Providence ni une philosophie de l'Histoire, mais impliquant, au contraire, une connaissance du tragique. Prolongeant bien modestement Nietzsche, je dirai que le savoir dans un curriculum est gai à qui sait en découvrir le sens dans une approche herméneutique et qu'il est tragique car nous le savons éphémère, la connaissance du monde d'aujourd'hui n'étant, demain, qu'une représentation.

En revenant de manière plus globale sur le lien entre réformes curriculaires aujourd'hui et évolution de la société. Dans une société où l'instant l'emporte sur la durée, où l'efficacité et l'efficience sont conçues comme des valeurs premières au détriment d'un détour par l'histoire, les connaissances apparaissent à certains comme ringardes, devant céder la place à des compétences. Gageons qu'il y a là un risque :

celui du pragmatisme intéressé par l'action réussie davantage que par la compréhension des ressorts de cette action.

Finalement, quel est, pour moi, le statut du savoir dans une réforme curriculaire ? Central et prioritaire, car toute connaissance est un agir en puissance, un gage de culture, cette « *culture qui fait de l'homme autre chose qu'un accident de l'univers* », comme l'écrivait André Malraux.

Mon positionnement vis-à-vis de l'approche par compétences ? Celui d'un compagnon dubitatif : compagnon, car je me sens complice de toute réflexion concernant les changements curriculaires, dubitatif, car sceptique quant à l'intérêt de la chose.

Discussion

Roger-François Gauthier

On interroge ici les savoirs scolaires, savoirs « fonctionnaires » et on les remet en cause. Du point de vue d'un praticien des politiques d'éducation, compétence et savoir, quand on met les mots face à face et non pas en opposition, faut-il qu'il y ait une guerre de religion ? Dans certains pays, comme la France, les armées sont prêtes. De même, dans certains niveaux scolaires, comme l'enseignement secondaire, où les savoirs transmis sont disciplinaires. La guerre de la compétence doit-elle avoir lieu ? Comment l'éviter ?

Michel Develay

Il faut préciser quelle est la nature des engagements. Je vais exagérer les traits : il existe aujourd'hui une pédagogie « Coca Cola » à travers le monde, c'est l'approche par compétences, qui donne lieu à un nombre infini de voies diverses. Il suffirait de regarder comment les consultants parlent de l'APC. Si l'on organisait une conférence de consensus sur ce qu'ils désignent sous le terme d'APC, je fais l'hypothèse très forte que nous aboutirions à un pluriel de représentations et non à un singulier. Le consensus ne relève en fait que d'une imprécision théorique qui tient à l'idée de transfert, appelé intégration par certains. Penser que l'on puisse utiliser dans un autre contexte ce qu'on a découvert dans un premier est au cœur de l'APC et cette question masque des interrogations fondamentales, comme est-on capable de dire entre deux situations si elles sont proches ou éloignées l'une de l'autre ? C'est très difficile à dire. Pouvoir dire que l'on transfère des habiletés et des compétences d'une situation à une autre, alors que la deuxième situation est parfois une situation d'apprentissage de faits nouveaux au regard de la première, c'est difficile. Il faut éclairer un débat qui n'a pas lieu.

Souleymane Bachir Diagne

Ce qui permet d'éviter que des choix politiques génèrent des guerres de religion, c'est souvent la manière dont on présente les choses. Quand on a eu le débat pour savoir s'il fallait partir de la pratique effective des enseignants pour implanter une réforme curriculaire, l'objection immédiate a été de dire que si cette pratique s'inscrivait dans une philosophie obsolète qu'il fallait changer, cela avait-il un sens de partir de cette pratique ? L'obsolescence en matière de philosophie de l'éducation, cela n'existe pas. Autrement dit, les avancées sont forcément déjà inscrites dans les pratiques et partir des pratiques, c'est observer les germes de changement dans la manière dont les enseignants procèdent sur le terrain, leur montrer ce qu'ils font bien, à partir de quoi il s'agit de faire une politique et les accompagner dans le changement, par des manuels, des formations, qui porteront la philosophie nouvelle.

Hélène Charton, Centre d'étude d'Afrique noire – Institut d'études politiques de Bordeaux, France
Je reviens sur la question posée par Michel Develay sur le rapport entre l'universalité et le singulier, le savoir se plaçant plutôt du côté de l'universalité et la compétence du côté du singulier, de façon schématique, et qui renvoie à un autre débat, historique celui-là, qui était celui portant sur l'éducation « adaptée ». Ce débat est né aux Etats-Unis dans le contexte d'une réflexion sur l'éducation « adaptée » aux populations noires américaines, et s'est transmis au début du XX^e siècle en Afrique du sud pour départager de même les modèles d'éducation qui correspondraient à un type de fonction dans la société et à un accès ou non à l'universalité, question de philosophie politique essentielle. Ce débat s'est poursuivi et développé dans les colonies anglophones et francophones, où il a été question de l'adaptation des programmes. Cette question interroge la fonction hégémonique des curricula : peut-on simplement les aborder du point de vue de la pratique, comme vous nous y invitez ? N'y a-t-il pas à questionner les conditions de construction des curricula et leur fonction ? Si on replace la compétence dans sa genèse contemporaine, elle se rattache à la construction d'une économie de la connaissance avec le langage pratique qui l'accompagne. Quelle est la pertinence de diffusion dans d'autres contextes de ce type de curriculum né dans des conditions particulières de sociétés postindustrielles ? Comment se définit cet usage mondialisé d'un curriculum dont les enjeux sociaux et politiques ne correspondent pas à l'origine ?

Michel Develay

Le savoir est « engangé », comme un minerai, dans les compétences. On peut chercher à développer les compétences sans jamais en venir à mettre en exergue le savoir qui participe de la compétence acquise. Si une compétence est un savoir agir ne renvoyant cette compétence qu'à son domaine d'efficacité, on peut acquérir une multitude de compétences sans jamais s'interroger sur la nature du savoir présent à

l'intérieur de cette compétence. Ce qui est en jeu n'est pas de mettre au pilori l'idée de compétence, mais de faire prendre conscience que le savoir n'est pas un ensemble de compétences qui s'ajoute à des compétences. Si le savoir est créé autour de ce qu'il est, c'est-à-dire des champs disciplinaires, car une discipline c'est une question posée au monde, c'est une méthode pour l'interroger et c'est un certain nombre de contenus qui adviennent de la méthode utilisée pour répondre à la question qu'on s'est posée. Le savoir est construit autour de compétences et acquérir des compétences qui s'ajoutent à des compétences sans poser la question du savoir permet de former des élèves très efficaces et performants mais sans leur donner les outils qui permettent de comprendre ce qui se passe.

Souleymane Bachir Diagne

Je voudrais rebondir sur ce qui a été mentionné à propos de la situation scolaire en Afrique du sud. L'apartheid, qui ne s'était jamais présenté officiellement comme un régime d'inégalités mais comme un régime de développement séparé de cultures par nature étrangères les unes aux autres, avait voulu mettre en place une école afrikaans, une école bantoue, une école zouloue. On oublie souvent que les premières émeutes de Soweto ont été dirigées contre l'école dite bantoue. Les enfants et les familles ont refusé une école en langue bantoue et ont réclamé une école en anglais, exprimant ainsi une exigence d'universel et l'exigence d'apprendre dans une langue qui, en principe, selon la logique folle de l'apartheid, les déracinait. Il ne faut jamais perdre de vue la fonction qu'a l'école, qui est de déraciner, et pour le mieux. Que l'école enracine dans ce que l'on est, dans l'environnement de l'école, c'est une bonne chose. Mais que l'école déracine, et en particulier déracine les choses que l'on croyait savoir sur les autres, les stéréotypes, les préjugés, c'est essentiel. Ce sont deux dimensions qu'il faut tenir ensemble. Il s'agit là de pragmatisme : il faut déraciner et rompre, il faut également enraciner et créer du lien. En étant ainsi pragmatique, on évitera les guerres de religion.

CURRICULA ET POLITIQUES ÉDUCATIVES

LES PAYS AFRICAINS FACE AUX RÉFORMES CURRICULAIRES

MAMADOU NDOYE, CONSULTANT INTERNATIONAL

On peut poser cinq questions quand on interroge les réformes curriculaires par rapport aux politiques éducatives et à l'évolution des systèmes éducatifs : pourquoi ces réformes ? Quelles réformes ? Grâce à quels processus d'adaptation du système ? Pour quels résultats ? et enfin, Quelles leçons tirer des expériences de ces vingt dernières années ?

Ce sont ces différents points que je vais décliner pour interroger les politiques de réformes curriculaires dans le contexte récent des pays d'Afrique subsaharienne.

La légitimation des réformes

Les réformes se sont appuyées, en général, sur quatre catégories de justifications :

- la première est liée à l'évolution des contextes et à la nécessité de s'adapter à des contextes nouveaux,
- la seconde tient à l'obligation de trouver des réponses adaptées aux moments de crise que peuvent connaître les systèmes éducatifs ou les pays,
- la troisième correspond à des situations d'insatisfaction générale dans l'opinion publique ou après des événements qui remettent en question la qualité du système éducatif comme la publication de résultats du système éducatif, dans des enquêtes internationales, tels que ceux de PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), comme cela s'est produit dans certains pays, en Allemagne, par exemple, il y a quelques années, où les résultats provoquèrent de nombreux débats et une réflexion sur le système éducatif national,
- enfin, il peut y avoir une réaction à des influences extérieures liées à la concurrence entre les systèmes éducatifs, à la compétition mondiale et à des innovations qui se développent et s'imposent pour ne pas accuser de retard par rapport aux autres systèmes.

Dans le cas de l'Afrique, ces justifications s'inscrivent dans des contextes spécifiques. Celui tout d'abord de la place de l'éducation dans l'affirmation du politique :

les pouvoirs qui se mettent en place veulent démontrer leur originalité et prétendent illustrer, à travers le système éducatif, les nouvelles finalités économiques, sociales et politiques dont ils sont porteurs. Par ailleurs, après les périodes de conflits, nombreuses en Afrique, la question de la reconstruction du système éducatif se pose et les gouvernements lui assignent des ambitions plus larges, constitutives de la récupération post conflit et de la reconstruction nationale, comme l'éducation à la paix, à la tolérance, à la citoyenneté, etc.

En Afrique, les influences extérieures jouent un rôle énorme, que ce soit au niveau économique, financier, politique ou scientifique. Les opérateurs internationaux qui proposent de nouveaux programmes en associant des financements rencontrent aisément l'approbation des gouvernements. L'agenda international des politiques et des recherches en éducation intervient aussi, en déterminant le type de réformes et le niveau d'intérêt porté à ces réformes.

Les réformes curriculaires conduites en Afrique

Au début des processus d'indépendance, la question posée fut celle de l'africani- sation des programmes. Il s'agissait d'enlever les aspects les plus scandaleux des programmes coloniaux, en histoire, en littérature et dans des domaines idéolo- giquement sensibles. Les ministères ont essayé de mettre un peu d'ordre dans les contenus enseignés. Les pays ont ainsi développé une politique de définition de programmes endogènes, en considérant que l'éducation était un des principaux moteurs de construction nationale. Le Cameroun a pris des initiatives en faveur du développement rural du pays. En Guinée, ou dans les pays anglophones, la question de l'identité culturelle et linguistique est devenue centrale pour les systèmes éducatifs et des réformes majeures ont été définies pour que l'éducation contribue à la valorisation de cette identité. Les pays ont également conduit des réformes qui enrichissaient les dimensions éducatives et formatives de leurs programmes : par exemple, en faisant plus de place aux compétences de vie dans les curricula, autour des questions d'environnement, d'éducation à la vie familiale, sans parler de contrôle démographique, de santé, de nutrition, de lutte contre le sida, ainsi que d'éducation à la paix et à la citoyenneté, que ce soit pendant des périodes de conflit ou dans le cadre d'une construction démocratique des Etats.

Par la suite s'est ouverte une période de développement des innovations pédago- giques qui avaient généralement deux objectifs : le renforcement des apprentissages, en passant de l'enseignement à l'apprentissage, et la question du sens donné aux acqui- sitions scolaires, en termes d'utilité et d'application dans le champ pratique. La pédagogie par objectifs a représenté une réaction face au morcellement du savoir en retrouvant le sens des apprentissages. L'approche par compétences participe de cette évolution.

Les pays ont parallèlement connu de nouvelles réformes linguistiques dont l'objectif était d'améliorer l'efficacité des apprentissages plutôt que d'affirmer l'identité culturelle nationale. La question était de diminuer l'échec scolaire en passant par la langue maternelle comme première langue d'apprentissage, avant de passer à l'enseignement de la langue officielle.

On note actuellement une préoccupation plus grande pour l'articulation entre l'enseignement et le monde du travail, pour l'éducation tout au long de la vie en mettant l'accent sur les capacités, dans le cadre d'une réflexion plus large sur l'utilité de l'école et du savoir.

La mise en œuvre des réformes

Les ministères ont en général prédéfini le cadre conceptuel des réformes choisies : à partir des finalités des réformes, on définit les objectifs des programmes, les processus d'enseignement-apprentissage-évaluation qui vont avec les procédures organisationnelles, de gestion, les ressources et les intrants. Mais la plupart des pays n'ont pas été aussi systématiques dans la mise en œuvre. Généralement, les efforts se sont concentrés sur les objectifs, c'est-à-dire sur l'élaboration des programmes, et non pas sur le parcours curriculaire ou sur le processus de mise en place de la réforme en tant que tel.

Quels types de changements a-t-on essayé de provoquer avec ces réformes ? Il est rare qu'un changement complet du système, c'est-à-dire rompre totalement avec un système en place pour le remplacer par un autre, ait été envisagé. La situation la plus fréquente a été la volonté de rénover le système en place, soit totalement, soit en partie, en procédant à des ajustements. L'objectif était donc celui d'une amélioration du système et non d'une refonte.

La mise en œuvre des réformes n'a pas suivi un premier scénario qui aurait été de modifier les programmes et les appliquer du jour au lendemain. Les pays ont plutôt essayé la mise à l'essai, l'approche expérimentale, en définissant un protocole expérimental, un échantillon, un dispositif d'expérimentation, des modes d'évaluation et des phases de généralisation. Cependant, le scénario des projets pilotes, avec une innovation qu'on lance, qui se développe et s'étend en fonction de l'attraction qu'elle provoque, a été rarement appliqué de façon systématique. Le processus spiralaire, qui permet d'innover, d'évaluer et de reproduire le cycle régulièrement, afin de pouvoir ajuster progressivement la réforme, a également été peu mis en œuvre. La difficulté a porté sur le passage de l'expérimentation à la généralisation : les choix ont été soit trop hâtifs, soit trop hésitants. De fait, le cadre d'action de la réforme a rarement été systématisé et n'a pas su définir rigoureusement comment traduire les stratégies en diagnostic de la situation de départ, en plan d'action, en mesures normatives,

en calendriers, en planification des ressources, en indicateurs de mesure de performance et d'évaluation des processus, en indicateurs de suivi avec des tableaux de bord.

Les résultats

Un premier aspect du problème est l'écart communément constaté entre le curriculum officiel et curriculum implanté. Si on regarde ce qui se fait dans les classes, les savoirs formels continuent à y être dominants et les enseignants peinent à comprendre les curricula officiels qu'ils interprètent souvent mal et avec lesquels ils « bricolent » : est-ce simplement parce que les enseignants n'ont pas la formation nécessaire pour comprendre les curricula ou bien parce que les apports des experts sont illisibles pour les enseignants, avec un vocabulaire technocratique que les enseignants ne comprennent pas ? S'agit-il là d'une spécificité africaine ou est-ce un problème plus général par rapport à des curricula qui impliquent des évolutions profondes des pratiques enseignantes ?

Un exemple de cette difficile compréhension des nouveaux curricula par les enseignants concerne l'évaluation, dont la pratique a beaucoup évolué avec les réformes curriculaires successives, et très sensiblement avec l'approche par compétences : lorsque le curriculum parle d'un certain niveau taxonomique, les enseignants comprennent toujours un niveau plus bas, plus proche de la restitution des connaissances. En général, comment les enseignants traitent-ils la pédagogie de l'erreur et l'évaluation formative à partir des erreurs des élèves ? Quand on regarde les corrections des enseignants, on constate que la plupart émettent des jugements de valeur, bien que la consigne les interdise, quand ils ne proposent pas des corrections inutiles, voire fausses. On constate donc chez les enseignants que l'évaluation formative n'est pas maîtrisée, qu'ils ont l'habitude de concevoir leur appréciation comme un jugement et que, souvent, la maîtrise de la discipline n'est pas évidente.

Si l'on se place au niveau des systèmes éducatifs africains dans leur ensemble, les réformes conduites sont globalement inachevées, quelle que soit la date de leur mise en œuvre, en ce sens qu'elles n'ont pas été implantées réellement sur le terrain. On constate aussi un autre phénomène, pervers, pour les systèmes éducatifs : avant qu'une réforme soit achevée, une autre est déjà en cours et les enseignants sont totalement perdus.

Fondamentalement l'évolution des systèmes éducatifs est marquée par le passage de l'encyclopédisme à la fonctionnalisation des savoirs, du didactisme au développement de savoirs fondamentaux, de la parcellisation disciplinaire à l'intégration inter et transdisciplinaire, du cloisonnement de l'école et de la classe à une articulation de l'école avec les milieux, de la transmission des savoirs à un développement

des compétences, de l'élitisme à une éducation pour tous et à une pédagogie de la réussite qui veut que tous les enfants, quels que soient leurs besoins et leurs situations, puissent réussir. Sur tous ces points, les enseignants ont des difficultés à avancer et à modifier leurs pratiques. Autrement dit, les choses bougent, des fenêtres s'ouvrent, mais, pour l'ensemble de ces questions, on n'a pas encore réussi, en Afrique, à ouvrir de grandes portes.

Les enseignements à tirer

Premièrement, il faut que la prise de décision politique se passe autrement, en considérant l'ensemble des aspects qui doivent être pris en compte lorsqu'on décide d'une réforme. Deuxièmement, on doit considérer les réformes curriculaires non pas comme un système mais comme un sous-système qui agit sur le système global. Dans la conception des réformes curriculaires, on doit avoir tout le parcours curriculaire en vue : les processus d'enseignement et d'évaluation, la question des matériels didactiques, la formation des enseignants, mais aussi, au-delà du sous-système, comment l'environnement systémique et communautaire réagit au processus, et ce qui peut favoriser la réforme ou lui nuire.

Traduire concrètement cette approche systématique, c'est faire une planification du changement qui prenne en compte la réforme en tant que telle, du point de vue de sa planification et de la stratégie d'expérimentation, de mise en œuvre et de développement des capacités des enseignants ainsi que des acteurs qui tournent autour de l'école, mais aussi qui anticipe les changements structurels et organisationnels à décider, les intrants à mobiliser, les procédures à définir, etc. On ne peut pas non plus conduire une réforme sans avoir une équipe charpentée de recherche. Elle est absolument nécessaire à un pilotage rationnel.

Lorsqu'on met à l'essai, il faut éviter de développer un modèle atypique, c'est-à-dire un modèle dont on sait clairement qu'il ne peut pas s'adapter à l'environnement et aux conditions existantes. Il faut aussi que le schéma expérimental que l'on veut développer s'ouvre à la participation des acteurs, et notamment des enseignants, et c'est à ce moment que se fait l'adaptation du modèle aux réalités des classes et des capacités. Or, généralement, les concepteurs supposent des conditions qui sont rarement conformes à la réalité.

La mise à l'échelle est aussi un défi : elle est conçue comme une généralisation de l'expérimentation. Or, il faut une demande locale : les écoles doivent être volontaires pour entrer dans le programme. En Belgique, cela a été développé une fois, en s'appuyant sur la volonté de chaque école de participer à la réforme. Si la réforme a une réelle attraction et est utile, beaucoup d'écoles vont vouloir y participer. Cela permet de fonder l'implantation sur la demande de l'école, mais aussi de faire

de l'implantation de la réforme une affaire de consensus collectif au niveau des établissements.

Cela commence avec l'analyse des pratiques et notamment l'analyse critique de rupture : pourquoi dois-je changer mes pratiques, pourquoi dois-je aller vers d'autres objectifs de formation, en quoi mes pratiques actuelles ne sont-elles pas satisfaisantes ? Sans processus d'analyse critique, on n'est pas en position de recevoir des propositions pour amorcer une rupture. Ceci doit se faire au niveau de l'école.

Il faut aussi veiller aux conditions indispensables à la qualité des apprentissages : des livres et du matériel pour les élèves, des curricula et des guides pédagogiques lisibles et utilisables pour les enseignants, des pédagogies mixtes, de compromis, qui seules peuvent fonctionner dans les classes africaines, un temps suffisant d'enseignement et les choix à faire dans les programmes par rapport aux six cents heures annuelles d'enseignement réellement assuré, contre mille heures en général en Occident, des dispositifs d'évaluation convergents avec la réforme et, pour évaluer les résultats en termes d'apprentissage, une équipe pédagogique motivée, au sein de l'établissement, avec un bon leadership du chef d'établissement et des accompagnements de proximité, en complément des formations dans les centres de formation. Je passe sur le leadership politique, le dialogue qui doit accompagner les réformes, l'implication de la société civile, l'importance des partenaires extérieurs et la nécessité de lutter constamment contre de multiples obstacles.

Conclusions

Tout d'abord, il est clair que la conduite d'une réforme, en particulier une réforme curriculaire, est un processus complexe. On peut anticiper une succession d'étapes et élaborer une planification précise, mais ce qui va se dérouler réellement, c'est une suite de défis plus ou moins bien anticipés et la question sera de savoir répondre aux défis qui vont surgir. De plus, même si les informations scientifiques sont nombreuses, la mise en œuvre d'une réforme est affaire de compromis avec les contraintes du terrain et d'acceptabilité sociale, politique et culturelle. Enfin, la conduite réelle du processus se fait selon un va et vient et des confrontations constants entre ce qui préexiste à la réforme et ce qu'elle vise, grâce à la prise en compte de facteurs internes ou externes au système qui ne peuvent être totalement maîtrisés. Conduire une réforme n'est donc pas de l'ordre de la science mais de l'art.

Deuxième conclusion : l'approche par compétences et la contextualisation sont en elles-mêmes des défis complexes. Chaque société a, au cours de l'histoire, inventé une forme de pédagogie dominante qui répondait à ses besoins et objectifs essentiels. Les sociétés préindustrielles se sont fondées sur la transmission, d'une génération à l'autre, des connaissances ou des héritages. Les sociétés industrielles ont fait naître la

pédagogie par objectifs pour répondre aux impératifs de fonctionnalité du savoir et d'exécution de tâches. Les sociétés postindustrielles proposent aujourd'hui l'approche par compétences à partir d'une représentation du savoir comme force de production et d'innovation, à la base même d'un développement compétitif.

Sur ce plan, à quel niveau se situe l'Afrique ? A tous ces niveaux sans doute simultanément, ce que les marxistes appelleraient la juxtaposition des modes de production : par bien des aspects, les pays se trouvent à un niveau préindustriel, tout en étant orientés vers l'industriel et confrontés à une mondialisation qui les submerge et leur impose des problématiques postindustrielles. Comment, dans ces conditions, savoir où l'on se situe ? Comment inventer une contextualisation des connaissances qui s'accommode des trois approches pédagogiques, elles aussi simultanément présentes dans les pratiques de classe : une transmission des connaissances, une pédagogie par objectifs, une construction des compétences ? Au regard du contexte africain, cette alchimie n'a pas encore été trouvée.

LA DIFFICILE LÉGITIMATION DES RÉFORMES CURRICULAIRES

CLAUDE LESSARD, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

L'action publique en éducation prend de multiples formes et porte sur de nombreux objets. Elle est aussi éminemment controversée, comme en font foi les conflits d'intérêts, de représentations et de valeurs qui la traversent en permanence. À telle enseigne qu'il est de plus en plus difficile de dégager et de tenir dans la durée une politique et une vision d'ensemble assurant l'unité, la cohérence et la consistance des efforts de tout un chacun. Ce n'est pas faute de la chercher, cette voie, mais par moments, nos systèmes éducatifs ressemblent davantage à des navires soudainement pris dans la tempête, littéralement ballotés à gauche et à droite, à la recherche d'une route consensuelle et paisible (ou apaisée) introuvable (que certains nostalgiquement associent à un retour dans le passé, un âge d'or malheureusement défilé), dans la crainte qu'une vague scélérate n'en emporte des pans entiers. Les capitaines qui se succèdent à la barre semblent désemparés et incertains : ils vont et viennent, changent souvent, délèguent et passent les commandes à d'autres, consultent et étudient, hésitent, tergiversent, laissent faire ou encore s'activent (trop), leurs choix successifs désorientant ou s'empilant les uns sur les autres sans prise en compte de leurs interactions et de leurs effets. Bref, l'idée que le pilote est absent ou qu'il ne sait pas où il va, ou que « le système » est ingouvernable, ou encore que l'environnement est décidément imprévisible et extrême, trouve de nombreux adeptes. Les grandes finalités ne sont d'aucun secours. Elles sont générales et floues, et cachent souvent sinon des intentions, certainement des effets dont on préfère ignorer l'existence ou taire le nom. Le consensus n'est pas non plus au rendez-vous et lorsqu'il y est, il charrie des malentendus qui tôt ou tard amplifient les inévitables conflits d'intérêts, de valeurs ou de représentations.

Il y a de multiples raisons et causes à cette situation ici dramatisée. Certaines sont culturelles (le pluralisme moderne qui rend les consensus formels, abstraits et généraux, l'individualisation des styles de vie et des inégalités¹⁷ d'autres sont socio-économiques (la mondialisation économique et l'inquiétude des classes moyennes à l'égard de leur reproduction qui fait implorer les systèmes éducatifs), enfin, il y a des causes proprement politiques (la crise de l'État-Nation, accentuée par l'internatio-

17. Giddens Anthony (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. USA, Stanford University Press.

nalisation et la décentralisation ou la régionalisation). Au total, comme le souligne Dubet¹⁸, l'institution éducative est affaiblie et les acteurs sont davantage laissés à eux-mêmes.

Dans cet article, la question que je souhaite poser est celle de la légitimité d'une politique éducative, dans ses composantes tant institutionnelles que curriculaires, car celle-ci me semble problématique. En effet, tout se passe comme si la légitimité était incertaine, instable, voire même éphémère. Peut-il y avoir une politique éducative institutionnelle et une réforme du curriculum susceptibles de tenir la route suffisamment longtemps pour donner les fruits escomptés ? Je ne saurais répondre de manière affirmative à cette question. Mais je voudrais néanmoins réfléchir, à partir de Suchman¹⁹, sur ce travail de légitimation, ses difficultés et ses exigences.

À cette fin, je propose une analyse des réformes curriculaires qui ne les dissocient pas des politiques institutionnelles et qui, au contraire, montrent leurs liaisons. Ce sera mon premier point. Le second abordera la notion de légitimité d'une politique éducative, ses dimensions pragmatique, morale et cognitive, ainsi que sa dynamique, que j'illustrerai à partir du cas du Québec. Pour problématiser cette légitimité, mon troisième point discutera les tensions entre le global et le local et l'ambivalence des classes moyennes. Je tenterai de montrer que malgré des politiques institutionnelles inspirées du paradigme de la productivité qui prétend fournir un cadre commun unificateur aux réformes curriculaires de plusieurs pays, intégrant celles-ci dans un ordre éducatif en voie de mondialisation, les débats curriculaires nationaux ou locaux, loin de disparaître, s'intensifient et leurs objets se multiplient. Cela rend la légitimation des réformes curriculaires nationales difficile, incertaine, fragile et parfois de courte durée. Toute entreprise de réforme curriculaire est périlleuse, ou comme le suggère Perrenoud²⁰ à propos des réformes éducatives en général, pas très réaliste ou raisonnable. N'apparaît alors tenable qu'une position, « radicalement » pragmatique : celle du centrisme qui refuse les positions extrêmes du pendule et celle d'un pilotage qui fait de l'ajustement continu et permanent son mode de fonctionnement caractéristique, en quête sinon de l'équilibre, au moins d'une mise en musique « humble » et modérée des tensions, des ambivalences et des accords et des désaccords. Ma conclusion réfléchira aux conséquences d'une telle approche.

Mais d'abord, précisons quelques définitions et distinctions.

18. Dubet François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

19. Suchman Mark (1995), Managing legitimacy: strategic and institutional approaches, *Academy of Management Review*, 20: 571-610.

20. Perrenoud Philippe (2005), « Peut-on réformer le système scolaire ? », in Biron, D., M. Cividini, J-F. Desbiens (sld), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, éditions du CRP, pp. 37-58.

Les politiques institutionnelles et les politiques curriculaires

Dans un champ d'activité, on peut classer les politiques en deux grandes catégories : les politiques institutionnelles et les politiques substantielles²¹. Les premières portent sur les rapports sociaux au sein du champ, la distribution de l'autorité et du pouvoir, les encadrements juridiques, administratifs et règlementaires des paliers, des instances et des organisations qui regroupent les acteurs autour de positions ordonnées dans le champ, le soutien et le contrôle de l'activité, l'évaluation et la reddition de comptes. Les débats récurrents sur le degré optimal de centralisation ou de décentralisation sont un exemple de débat typique de l'aspect institutionnel.

Les politiques substantielles, pour leur part, traitent de l'activité elle-même, de la mission du champ, de ce qu'il doit faire, des moyens, outils et technologies à sa disposition. On peut dire que les politiques substantielles constituent le cœur d'un champ institutionnel, son noyau dur (ou son « core » pour reprendre l'expression anglo-saxonne), sa spécificité, son expertise et le fondement de sa revendication d'autonomie par rapport à des champs concurrents. Dans les systèmes éducatifs, le curriculum, dans tous les sens du terme, est l'exemple par excellence d'une politique substantielle.

La notion de curriculum est extensible. Tantôt, elle recouvre les contenus de formation, les programmes officiels, les savoirs, savoir faire et savoir être formellement explicités dans des documents officiels. Tantôt elle s'élargit à l'ensemble des pratiques scolaires qui ont des effets (voulus et non intentionnels, explicites ou cachés) d'instruction, d'éducation, de formation et de socialisation sur les élèves. Mais quel que soit le sens donné au concept, il demeure la substance même de l'éducation et son objet politique propre.

Cette distinction entre deux types de politique est relative. Mon propos est de montrer la dynamique de leurs enchevêtrements. Pour ce faire, il faut les distinguer, au moins pour le temps de l'analyse.

En éducation, les politiques institutionnelles²² des dernières décennies ont, sous le couvert de la décentralisation ou de la déconcentration, complexifié la gouvernance du système : elles ont eu pour effet, au nom d'une plus grande flexibilité et d'une ouverture, tenté, sinon de briser le moule uniforme, au moins de l'assouplir, pour faire place à des logiques territoriales et locales plus diversifiées. Elles ont sciemment cherché à briser l'ancien monopole interne, ce modèle de gouvernance bureaucratique professionnelle qui assurait depuis le milieu du 20^e siècle, la continuité des décisions et son sentier de dépendance. Elles ont ouvert la porte plus grande à des acteurs traditionnellement marginalisés, comme les parents d'élèves et les représentants de

21. Knoepfel Peter, Larrue Corinne, Varone Frédéric (2006), *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Zurich, Verlag Rüegger.

22. Ibid.

la communauté, voire les élus locaux ; elles ont voulu accorder plus d'autonomie aux établissements, en les incitant à se doter de projets et de plans d'amélioration spécifiques, de nature à diversifier l'offre éducative et à la rendre plus attrayante, plus concurrentielle, plus proche des désirs des consommateurs de services scolaires. Elles ont facilité la liberté de choix de l'établissement, soumettant ainsi les acteurs scolaires à des forces locales que ceux-ci traditionnellement étaient à même de neutraliser. Certains²³ parlent d'une régulation post bureaucratique, dont les accents peuvent porter tantôt sur l'évaluation a posteriori, tantôt sur la concurrence locale et donc sur des logiques de demande, tantôt sur un mélange des deux.

Il y a un lien postulé entre les politiques institutionnelles et les politiques substantielles : les premières sont censées faciliter les secondes. C'est du moins ainsi qu'on les légitime : par exemple, la décentralisation est censée éliminer des contrôles lointains et inefficaces, libérer les initiatives théoriquement adaptées aux réalités locales, rapprocher la décision des lieux concernés et par là, elle est vue comme une source d'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Mais est-ce vraiment le cas ? La recherche n'est pas concluante sur ce point et tout donne à penser que les politiques institutionnelles obéissent à des logiques qui sont au moins partiellement indépendantes des logiques à l'œuvre dans les politiques substantielles. La notion américaine de « *loose coupling* » tente de conceptualiser cette relative indépendance. C'est ainsi que l'on peut penser que l'effet de la décentralisation est plutôt d'ouvrir les politiques substantielles à un jeu micro politique dont jusque là elles avaient réussi à s'abstraire, compliquant le jeu au lieu de le simplifier.

Les politiques institutionnelles sont, pour les politiques substantielles, autant des contraintes que des ressources, parfois davantage l'une que l'autre. Par exemple, une politique de reddition de comptes qui impose des cibles de réussite évalue systématiquement les élèves sur des examens standardisés (voire même ne fait reposer la diplomation que sur ces résultats), publicise les résultats scolaires par établissement et les désagrège en fonction de catégories d'élèves (comme c'est le cas aux Etats-Unis en fonction des populations scolaires d'élèves appartenant aux minorités nationales), a des effets sur le curriculum réellement enseigné dans les classes et sur le traitement scolaire de ces diverses minorités. Les politiques institutionnelles peuvent aussi moduler les politiques substantielles : par exemple, le Québec a débuté sa récente réforme curriculaire en décrétant que les conseils d'établissements, nouvellement créés, auraient autorité sur 25 % du temps d'enseignement et qu'ils pourraient y exprimer leurs préférences, choix ou projet éducatif particulier. On a là un exemple d'une politique institutionnelle qui distingue deux grands segments curriculaires : celui qui est commun ou national et celui qui est local et spécifique,

23. Maroy Christian (2006), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF.

fonction d'une demande locale (cette politique institutionnelle s'est avérée impraticable, parce qu'incompatible avec d'autres politiques institutionnelles). Le Québec a aussi grandement facilité la possibilité pour des instances intermédiaires et locales de déroger au curriculum prescrit, au nom des particularités et demandes locales.

Les politiques institutionnelles ne sont donc pas des niches neutres et indifférentes pour les politiques substantielles. Elles sont au contraire des forces qui interagissent avec celles-ci. De même, les politiques substantielles doivent être compatibles avec les politiques institutionnelles. Par exemple, il est impossible pour le gouvernement fédéral, aux Etats-Unis et au Canada, de penser et d'imposer un curriculum national : ce serait inconstitutionnel, car l'éducation y relève des États ou des provinces et non pas du gouvernement fédéral. Cela n'empêche pas ces gouvernements de ruser et d'intervenir en éducation, au nom de l'intérêt national ou des droits des minorités, mais ils ne peuvent définir directement ce qui doit être enseigné dans les écoles de la nation. L'importance accordée aux Etats-Unis à l'évaluation des apprentissages par le gouvernement fédéral est une manière indirecte d'intervenir, tout en respectant la constitution.

Les politiques substantielles peuvent aussi servir plus ou moins explicitement les finalités de certaines politiques institutionnelles. Par exemple, en Belgique francophone, la définition de socles de compétences communes est une stratégie pour faire converger au plan curriculaire les « réseaux » du système éducatif belge, jusque là très autonomes et indépendants.

Ces deux cas montrent un renforcement des politiques institutionnelles par des politiques substantielles. Il y a donc des liens entre ces types de politiques et leur sens véritable est, pour une part non négligeable, dans cette liaison.

Les dynamiques propres à chaque type de politique n'obéissent pas nécessairement aux mêmes logiques et aux mêmes facteurs. Les politiques institutionnelles récentes participent d'une logique qui dépasse largement le champ éducatif, englobe tout le champ public et parapublic et le soumet à des impératifs dominés par l'économie (l'efficacité, l'efficience, la productivité). Peu importent les vocables utilisés, modernisation de l'administration de l'État, New Public Management, politique de productivité, nouvelle régulation quasi marchande, etc., les politiques institutionnelles récentes en éducation trouvent leurs orientations fondamentales ailleurs qu'en éducation ; elles les puisent dans le paradigme néolibéral de la productivité et de l'efficience et entendent soumettre ce champ à une dose significative de logique économique privée. À cet égard, ce qui arrive au monde de l'éducation primaire et secondaire n'est guère différent de ce qui arrive au champ de la santé, à celui des municipalités, au monde de la culture et à ses « industries », à l'enseignement supérieur, etc. Il y a une « colonisation » de l'éducation par ce paradigme « transversal ».

La dynamique curriculaire est à mon sens, plus complexe, car elle se déploie sur plusieurs terrains (ceux des divers savoirs disciplinaires ou transversaux, celui des épistémologies et celui de la pédagogie ou de la didactique, pour ne nommer que les

plus importants) ; elle est conflictuelle et nécessite un intense travail de légitimation pour lequel la science, la politique, la tradition et les savoirs d'expérience sont, à des degrés divers, mis à contribution. Le curriculum est le lieu d'enjeux et de débats proprement culturels : la place de différents savoirs et des grands champs culturels (les humanités, les sciences sociales et les sciences dites exactes), l'importance relative de la formation dite générale par rapport à la préparation au monde du travail et à une vie citoyenne démocratique, l'instruction par rapport à l'éducation, les connaissances ou les compétences, les savoirs nouveaux par rapport aux grandes œuvres et réalisations de l'humanité, les savoirs utiles ou les savoirs désintéressés, etc.

Souvent, cette dimension culturelle est traduite ou déplacée dans le champ proprement pédagogique ou didactique : quelle place faire à l'élève dans la transmission du curriculum ? Faut-il le laisser apprendre, seul et avec d'autres, ou lui enseigner de manière systématique des contenus prédéterminés ? Enseigner les habiletés et compétences de base ou viser le complexe et le niveau élevé ? Se profilent ici des options épistémologiques : s'agit-il de faire acquérir un savoir pré codifié qui est une fin en soi ou de permettre à l'élève d'utiliser un savoir outil avec lequel il pourra construire du sens, comprendre le monde et y agir ?

On le comprend, la dynamique curriculaire est tout à la fois culturelle, pédagogique ou didactique et épistémologique. Elle est habitée par des valeurs et des représentations profondes. Ces questions intéressent de nombreux groupes sociaux, les parents aussi bien que les professionnels de l'enseignement, au premier chef les enseignants. Quoiqu'ils soient assez réservés sur les grands débats culturels portant sur les savoirs, ces derniers retrouvent leur voix lorsque les débats se transposent sur les terrains didactiques et pédagogiques, terrains de leur activité quotidienne, là où leurs véritables préoccupations se déploient²⁴. Durkheim, dans *L'Évolution pédagogique en France*²⁵, a bien montré la spécificité des enjeux curriculaires et, par ce biais, les caractéristiques propres du champ éducatif et son autonomie relative.

Le curriculum n'est pas que l'objet de luttes et de débats symboliques. Il est aussi l'objet d'intérêts matériels réels et puissants. Les lobbies disciplinaires défendent des postes, des heures d'enseignement, des contrats de rédaction, des formations, etc. ; les maisons d'édition défendent un marché qu'elles veulent rentable et lucratif. Ces dernières, par exemple, contribuent dans l'Amérique du Nord anglo-saxonne à « nationaliser » le curriculum, en proposant des manuels qui valent pour tous les Etats, toutes les provinces, tous les districts scolaires et toutes les écoles ; elles sont donc une force d'unification curriculaire, au nom même de la nécessaire rentabilité de ce marché (un peu comme l'industrie du cinéma hollywoodien l'est pour la culture populaire étatsunienne et, de plus en plus, mondiale).

24. Kennedy Mary (2004), « Reform Ideals and Teachers' Practical Intentions », *Education Policy Archives*, vol 12, n° 13.

25. Durkheim Emile (1938, 1969), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

Pour ces raisons, le curriculum n'est pas un objet neutre ou banal : il représente ce qu'une société choisit de transmettre d'elle-même à la jeune génération, i.e. les outils culturels qu'elle lui propose pour se construire des identités individuelles et collectives, pour comprendre et assurer à la fois la continuité et la transformation du monde. Idéalement, on le souhaite relativement stable (et certaines forces économiques, comme l'industrie des manuels, y contribuent), pour nous rassurer sur ce que nous sommes comme société, mais on le voudrait aussi ouvert et flexible, car on reconnaît que le monde change tout comme les outils pour le saisir.

Cette complexité et les multiples terrains de son déploiement rendent l'administration du curriculum (au sens le plus large du terme, i.e. définir, planifier, organiser, réaliser, contrôler, évaluer) extrêmement difficile, voire même impossible à accomplir d'une manière linéaire et parfaitement contrôlée. La section suivante aborde cette complexité à partir du concept de légitimité d'une politique.

La légitimité des politiques institutionnelles et des réformes curriculaires

Dans le champ de l'administration et de l'étude des organisations, plusieurs auteurs²⁶, notamment des auteurs d'allégeance institutionnaliste, se sont intéressés à la question de la légitimité d'une organisation et de ses actions.

Celle-ci est souvent définie d'une manière assez large comme « la perception généralisée ou l'assomption que les actions d'une entité donnée sont désirables, comme il faut ou appropriées au sein d'un système socialement construit de normes, de valeurs, de croyances et de définitions ». Suivant cette définition, la légitimité n'est pas une possession ou une caractéristique plus ou moins objective d'une organisation ; elle est plutôt une construction sociale qui reflète une forte congruence entre les actions de l'entité légitimée et les croyances partagées des groupes qui constituent l'environnement de l'organisation.

La légitimité est donc en quelque sorte une qualité de la relation entre une organisation et son environnement. Elle témoigne de l'enracinement dans un système de croyances institutionnalisées et de scripts d'action qui, dans le meilleur des cas, est pris pour acquis. Une organisation légitime est non seulement perçue par son environnement comme valable mais aussi comme signifiante, prévisible et digne de confiance. Elle est en mesure de fournir à son environnement un compte rendu crédible et une explication rationnelle de ce qu'elle fait et de pourquoi elle le fait.

26. Suchman (1995), Op. Cit. p. 42 ; Deephouse David L. & Suchman Mary (2008), « Legitimacy in Organizational Institutionalism », In Greenwood R., Oliver C., Sahlin K. & Suddaby R. (Eds.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*, Thousand Oaks, Sage Publishers.

Il y a donc dans la légitimité une dimension évaluative, mais aussi une dimension cognitive : ce que l'organisation fait a du sens (cela semble compréhensible et rationnel) et aussi de la valeur (c'est une bonne chose qui doit être faite).

La légitimité, une fois acquise, est comme un parapluie qui protège des intempéries de la vie et permet de transcender certains événements négatifs ; elle est résiliente aux événements, tout en étant dépendante d'une histoire et d'un récit.

Suivant Suchman²⁷, il y aurait trois types de légitimité, une légitimité pragmatique, une légitimité morale et une légitimité cognitive.

La légitimité pragmatique repose sur les calculs intéressés des groupes les plus proches de l'organisation. Elle suppose que ceux-ci voient leurs intérêts satisfaits par les actions de l'organisation. Au plan de l'action, elle peut prendre deux formes : l'échange et l'influence. Par exemple, lorsque des centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle s'entendent avec des entreprises sur une formation professionnelle pour de futurs travailleurs, il y a une transaction, un échange qui procure de la légitimité à l'organisation et la main d'œuvre qu'elles requièrent aux entreprises.

Lorsque les écoles publiques mettent sur pied des conseils d'établissement et y réservent des places aux parents et à la communauté de l'école, elles donnent à voir qu'elles sont prêtes à renoncer à un peu de leur autonomie, de leur pouvoir et de leur opacité afin de s'assurer du soutien des parents et de la communauté. Ici, on échange de l'influence pour de la légitimité. Certaines des politiques institutionnelles discutées plus haut, notamment celles qui élargissent la liberté de choix de l'établissement, procèdent de ce calcul.

La légitimité morale réfère au problème de savoir et de juger si ce que l'organisation fait est la bonne chose à faire et si cela renvoie à des valeurs et des croyances sociales partagées. Pour résoudre ce problème, le lien entre l'activité de l'organisation et une définition partagée du bien public ou du bien commun est crucial.

Au plan de l'action, tout comme la légitimité pragmatique, la légitimité morale prend principalement deux formes : une légitimité par les résultats et une légitimité procédurale. Dans sa première forme, on jugera de la valeur d'une organisation sur ses réalisations en lien avec ses finalités. Pour l'école, cela s'exprimera en termes de taux de diplomation ou de résultats à des examens ministériels uniformes ou à des évaluations internationales. Une école secondaire où la majorité des élèves ne termine pas ses études et n'obtient pas son diplôme, est aujourd'hui en difficulté pour justifier ses actions. Elle est peut-être victime de facteurs atténuants (pauvreté matérielle et culturelle, ghettoïsation, racisme, etc.), elle insistera peut-être sur d'autres aspects de sa mission que la diplomation ou sur le pourcentage d'élèves qu'elle arrive à « sauver » de leur destinée sociale, elle aura peut-être le soutien d'une

27. Op. Cit. p. 42.

partie des parents d'élèves qui tiennent malgré tout à cette école de quartier, mais il n'en demeure pas moins qu'elle aura un important travail à faire afin d'être reconnue comme une « bonne » école contribuant à la qualité et à l'équité de l'éducation.

Par ailleurs, la légitimité procédurale porte sur les bonnes ou les meilleures pratiques, les pratiques éprouvées auxquelles une valeur morale positive est accordée. Le monde des professions doit sa légitimité à une perception assez généralisée de son respect des procédures et des règles de pratique qui constituent, à un moment donné, l'état optimal de la pratique professionnelle (« *state of the art* »). Par exemple, des patients meurent tous les jours dans les hôpitaux sans que la légitimité du système hospitalier ne soit mise en cause, mais il faut néanmoins que la pratique médicale soit à la hauteur des normes professionnelles établies.

En éducation, la légitimité procédurale, ainsi que nous l'avons vu plus haut, fait l'objet d'intenses controverses professionnelles qui, par moments, s'apaisent, sans pour autant se vider complètement. Elles peuvent donner lieu, pour un temps, à la domination d'un point de vue, mais jamais de manière incontestée. Les réformes curriculaires ravivent souvent ces controverses et leur donnent un nouvel élan. Le mouvement actuel des « best practices » ne fera pas disparaître ces controverses, même s'il peut fournir des éléments aptes à en baliser le déroulement.

La légitimité cognitive porte sur le caractère compréhensible de l'activité organisationnelle, telle qu'expliquée à son environnement. Cela suppose que ces explications, d'une part s'appuient sur des modèles culturels et des systèmes de croyances existants et, d'autre part, sont en lien avec l'expérience et la réalité quotidienne des groupes constitutifs de l'environnement de l'organisation.

Dans le monde de l'éducation, on peut penser que le slogan québécois des années 60 – *Qui s'instruit s'enrichit* – est un bel exemple de légitimation cognitive : il pose un lien de cause à effet entre éducation et enrichissement personnel et collectif et demeure suffisamment général pour que le terme enrichissement puisse être compris en référence à la fois au développement économique et au rehaussement culturel. De plus, il y a, derrière ce slogan, moult travaux crédibles d'économistes adeptes de la théorie du capital humain.

La légitimité cognitive ne requiert pas toujours un discours explicite et la mise en relation d'éléments objectivés. Elle s'appuie parfois sur des considérations prises pour des acquis, des « données » (« *givens* ») intersubjectives non questionnées, peu réfléchies, évidentes et naturalisées. Ces « données » du monde vécu créent, au plan cognitif, de l'ordre, rendent ce monde saisissable, contrôlable et moins prompt à la dissension. Nos univers quotidiens fonctionnent de cette manière, stable et routinière, qui leur confère un caractère de permanence et d'inévitabilité. L'école, telle qu'elle s'est institutionnalisée il y a quelques siècles, fonctionne beaucoup sur ce second type de légitimité cognitive : il y a comme une manière prise pour acquise de faire l'école et la classe que tout un chacun a connu lors de son passage à l'école et qu'il cherche à

reconnaître lorsqu'adulte, il y retourne avec et pour ses enfants. Cette reconnaissance produit de l'ordre au plan cognitif, un ordre perçu comme valable et désirable.

À l'inverse, des épisodes de changement et de remise en cause de cet ordre cognitif créent de la dissonance et de l'incompréhension, rendant le monde imprévisible et incertain. Il faut donc élaborer des stratégies pour réduire cette dissonance et restaurer une forme de légitimité cognitive.

Les types de légitimité sont imbriqués ; nous ne sommes pas en présence de trois dimensions parfaitement indépendantes l'une de l'autre. Nous épousons des valeurs qui soutiennent nos intérêts et nos schèmes mentaux et donnent de la rationalité à nos convictions profondes. C'est d'ailleurs ce qui rend si ardue la tâche du changement.

En prenant comme exemple le cas du Québec, j'ai assemblé dans un même tableau et en fonction des trois types de légitimité, des éléments maintes fois opposés, sources de polarisations fréquentes dans le monde de l'éducation. Cette liste n'est pas exhaustive, elle est simplement indicative.

Tableau 1 Réformes institutionnelles et curriculaires et types de légitimité

Légitimité pragmatique	Pouvoir professionnel et bureaucratique	vs	Pouvoir accordé aux parents au sein des conseils d'établissement
	Logique de l'offre, services différenciés et populations scolaires desservies par les systèmes publics		Liberté de choix de l'établissement, valeur de la concurrence, logique de demande, soutien au secteur privé
Légitimité morale	Équité et cohésion sociale	vs	Productivité et efficacité
	Lutte contre l'abandon et l'échec scolaire, réussite éducative pour tous		Excellence et formation d'une élite
	Développement intégral de la personne	vs	Fonction cognitive réaffirmée
	<i>Au plan des résultats</i>		
Développement des compétences disciplinaires et transversales	vs	Maîtrise des connaissances essentielles	
<i>Au plan des dispositifs et des procédures</i>	vs	Culture de l'effort et du classement, compétition et méritocratie ; encadrement serré des élèves	
non redoublement, cycle d'apprentissage, différenciation pédagogique, coopération			
<i>Arrière plan</i>	vs	performance	
L'éthos des classes moyennes : épanouissement			
Légitimité cognitive	Organisation apprenante et professionnalisme collectif des enseignants	vs	État-pédagogue et enseignant technicien de systèmes didactiques prédéfinis
	Socioconstructivisme, apprentissage autorégulé, situations complexes (projet)	vs	Enseignement structuré, explicite, linéaire, situations simples (pédagogie de la maîtrise)
	Praticien réflexif, jugement professionnel en situation		Pratique fondée sur la preuve (« best practice »), école efficace

La dynamique de la légitimité

Selon Suchman²⁸, la dynamique de la légitimité procède de trois phases ou cycles : l'acquisition, le maintien ou la réparation de la légitimité. Peut-être faut-il ajouter un quatrième terme, celui de la transformation ou du changement. Cette dynamique s'actualise dans des logiques d'action et des stratégies précises. C'est ainsi qu'une organisation ou une politique acquièrent leur légitimité si elles sont en phase avec et conformes aux demandes intéressées de l'environnement (légitimité pragmatique), aux valeurs et idéaux dominants (légitimité morale), ainsi qu'aux modèles crédibles de connaissance. Ce n'est que dans ce cadre de conformité que les choix de l'organisation (choix d'environnement, de marchés, de domaine d'activité, d'identification) prennent leur sens, des choix qui sont prolongés par des actions de communication efficace (publiciser, persuader, institutionnaliser).

Pour leur part, les stratégies de maintien de la légitimité sont essentiellement doubles : d'une part, il importe de surveiller l'environnement et les changements qui s'y opèrent (« monitorer » les préférences, l'éthique et les valeurs, les perspectives et les analyses et consulter les leaders d'opinion, les professionnels, ceux qui critiquent) ; d'autre part, protéger, à l'interne comme à l'externe, ce qui a été accompli, ses réussites, ses échanges, ses valeurs et sa valeur, ainsi que ses postulats. Ici aussi, des stratégies de communication (intelligentes, honnêtes, portées avec autorité et centrées sur les faits) s'avèrent importantes.

Enfin, lorsqu'il s'agit de réparer ou de restaurer la légitimité, la tâche s'avère difficile parce que, souvent, il s'agit de réagir à une crise de sens que l'organisation n'avait pas anticipée. Il advient alors parfois une spirale ou une descente aux enfers quand s'installe une perception largement répandue de crise et que les réseaux habituels de soutien à l'activité de l'organisation prennent leur distance, disparaissent de l'écran radar, se taisent, de peur d'être reconnus coupables par association.

Ces dernières années, combien d'entre vous n'ont pas exprimé ou entendu la phrase suivante : quelqu'un va-t-il se lever pour défendre telle réforme du curriculum ? Comme si plusieurs acteurs cherchaient, sinon à s'en dissocier, du moins à ne pas paraître « compromis » ? C'est un bel indicateur d'une crise de légitimité. Une bonne partie du travail de réparation consiste à fournir des explications crédibles de la crise et d'agir et être perçu comme agissant dans le sens de la nécessaire réparation.

Par exemple, des actions de normalisation chercheront à fournir une explication de la crise qui tend à séparer les manifestations de la crise du fonctionnement globalement satisfaisant de l'organisation. La crise sera ainsi définie comme un accident de parcours, rapidement corrigé, ou comme le fait d'employés ou d'une division que

28. Op. Cit. p. 42.

l'on mettra rapidement au pas. Nier la gravité de la situation, fournir des excuses, des justifications et des explications peuvent donner des résultats, tout dépend de la crise et de l'environnement.

Parfois, il s'avère nécessaire de faire davantage ; cela s'appelle restructurer : dans le cas qui nous intéresse, on retirera de la circulation un programme d'enseignement contesté, on en rédigera une seconde version, en faisant intervenir de nouveaux rédacteurs et experts, on créera des instances de monitoring, un pilotage plus transparent et large, des mécanismes de suivi et d'évaluation. Cela laisse voir que l'on a compris le message véhiculé par la crise de légitimité et qu'on est disposé à agir en toute bonne foi. Il arrive que cet effort de restructuration s'accompagne d'un changement de discours ou d'un silence complet sur des fondements controversés d'une réforme ou d'une politique (le socioconstructivisme, par exemple, que l'on réduira au statut d'un fondement parmi d'autres).

Ces efforts de restructuration peuvent être assez substantiels et annoncer le passage à une autre forme de légitimation. Comme si le pendule bougeait.

Retenons de ce qui précède que la légitimité d'une organisation ou de la politique qu'elle poursuit lui est octroyée par l'environnement (la société) et par les groupes qui le constituent. Impossible pour l'organisation de se couper de cet environnement, car il fournit à l'organisation les ressources symboliques et matérielles dont elle dépend. D'où la nécessité de prendre en compte les intérêts, les valeurs et les schèmes mentaux qui caractérisent cet environnement. Il arrive que des organisations épousent des orientations ou proposent des produits différents des attentes de l'environnement ou qu'elles résistent à certaines demandes. Cela crée inévitablement des tensions et des frictions. L'école, par certains côtés (je pense notamment à l'intégration des familles immigrantes et à la promotion du pluralisme culturel), change à long terme la société ; par d'autres côtés, elle ne peut que reproduire le statu quo. Les débats autour des réformes curriculaires me semblent indiquer qu'il y a des valeurs et des schèmes d'action pédagogique particulièrement résistants au changement. Quand la société civile « rattrape » l'école et une réforme (ou du moins la représentation construite de celle-ci), on ne peut pas ne pas en prendre acte et composer avec elle. Il y a là un nécessaire constat pragmatique, mais aussi une exigence démocratique... portée par les politiques institutionnelles elles-mêmes ! En effet, les politiques institutionnelles analysées plus haut revalorisent l'établissement, décentralisent certains pouvoirs, soutiennent une dynamique locale d'adaptation et de partenariat avec les parents et la communauté locale. Elles entendent donner à ces acteurs de l'environnement une voix. Difficile de leur dire de se taire après coup s'ils investissent des controverses autour du curriculum !

Mais peut-être que la vision de Suchman est trop fonctionnaliste, et ne permet pas d'appréhender des situations où l'environnement est difficilement prévisible et tiraillé par des courants contradictoires et des conflits d'intérêts, de valeurs et de

représentations inconciliables. Cela expliquerait au moins en partie pourquoi nos sociétés semblent produire, « consommer » et jeter à la poubelle réformes après réformes. On prétend que ces cycles sont tributaires de la volonté de nos politiciens d'apposer chacun sa marque, et plus institutionnellement, d'un régime démocratique dont les échéances électorales imposent toujours du court terme. Mais les partis politiques répondent aux mouvements du pendule plus qu'ils ne les créent.

Il est probable que cela tient aussi, et davantage, à des facteurs plus profonds. Je voudrais en souligner deux, ici exprimés en termes de tensions : d'abord, la tension entre le global et le local et la tension ou l'ambivalence au sein des classes moyennes entre les valeurs d'épanouissement et les valeurs de performance. Ces facteurs se manifestent dans une intensification des débats curriculaires (au sens large du terme) et rendent toute entreprise de réforme curriculaire périlleuse et problématique au plan de la légitimité. Abordons à tour de rôle ces deux facteurs.

L'internationalisation d'une politique de la productivité éducative et des approches par compétences

Une des sources les plus puissantes de la légitimité des réformes éducatives est certainement la référence internationale et le discours produit par les grandes organisations internationales comme l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et la Banque Mondiale, ainsi que le Conseil de l'Europe et l'Unesco (le rapport Delors²⁹ en étant l'exemple désormais classique). On connaît moins celui de *think tanks* nationaux et internationaux qui produisent des argumentaires et des données de recherche pour soutenir l'inscription dans l'agenda politique d'une réforme éducative³⁰.

Mais plus que n'importe quoi d'autre, ce sont sans conteste les évaluations internationales de l'apprentissage des élèves dans diverses matières de base (littéracie, mathématiques et sciences) qui ont contribué à l'internationalisation des réformes éducatives, et notamment des réformes curriculaires. Elles ont nourri et nourrissent toujours un débat sur la qualité de l'éducation dispensée dans un pays donné, leur publication constitue toujours un événement politique important. Ces évaluations internationales ont engendré d'autres évaluations : plusieurs pays ou régions ont ressenti le besoin de mettre sur pied ou d'intensifier leur propre programme d'évaluation des apprentissages, d'en augmenter la fréquence et la publicisation et de forcer les différents paliers de leur système éducatif à prendre acte de ces résultats

29. L'éducation - Un trésor est caché dedans (1996), *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors*, Paris, Editions UNESCO - Editions Odile Jacob.

30. Boucher Stephen et Royo Martine (2006), *Les Think Tanks, cerveaux de la guerre des idées*, Paris, Éditions du Félin.

et à s'engager dans des plans d'amélioration de la réussite. Cette nouvelle industrie générerait, semble-t-il, aux Etats-Unis, des milliards de dollars !

Ces efforts participent d'une politique de productivité éducative qui domine partout. L'évaluation, la mesure et les tests standardisés, les indicateurs de performance pour tous les paliers des systèmes éducatifs, les « standards » de réussite pour les élèves, tout cela sert de cadre de référence commun pour juger de la valeur de l'éducation dispensée dans un pays, un district ou une école. Le paradigme de l'évaluation apparaît ainsi comme une puissante force d'unification à travers les différents groupes d'intérêt, les tendances idéologiques et les traditions nationales. Il témoigne de la puissance de la quête de l'efficacité et de l'efficacité éducative, qui s'exprime dans le langage de la qualité de l'éducation et dans celui des compétences. Il est en harmonie avec les politiques institutionnelles précédemment discutées, dans la mesure où il prétend être en lui-même un levier ou une stratégie de changement : confrontons les systèmes et les acteurs aux résultats des élèves, dit-il impérativement ; s'il y a lieu, ils changeront leurs pratiques. C'est ainsi que le paradigme de l'évaluation et de la productivité rejoint le cœur de la mission éducative. En toute objectivité, on ne peut pas dire qu'il ne se soucie pas d'équité et de cohésion sociale, comme en font foi des travaux récents à partir des données de PISA qui montrent que certains systèmes éducatifs parmi les plus performants sont aussi capables d'être parmi les plus équitables socialement³¹. Mais sa priorité est la productivité et l'efficacité.

Les évaluations internationales réalisées sous les auspices de PISA ne mesurent pas l'acquisition de connaissances fixées par les programmes scolaires. Elles mesurent plutôt des compétences jugées nécessaires pour mener une vie adulte autonome, compétences que seraient censés avoir développées des jeunes de 15 ans, c'est-à-dire vers la fin de la scolarité obligatoire. 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. Par ce biais, il apparaît lié au paradigme de la productivité.

31. Voir notamment Meuret Denis (2006), « Equity and Efficiency of Compulsory Schooling: Is It Necessary To Choose And If So, On What Grounds ? », *Prospects*, vol. XXXVI, 4, 389-410 ; et Baudelot Christian et Establet Roger (2009), *L'élitisme républicain. L'École française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, La république des idées.

On le constate aisément, la montée et la généralisation des approches par compétences depuis une trentaine d'années sont assez spectaculaires. Certains ont parlé d'une « irrésistible ascension »³². La notion de compétence nous vient du monde du travail qui l'a utilisée comme analyseur d'une évolution marquée par l'importance moindre des qualifications au profit de l'expérience, des savoirs et savoir faire vivants, bref des compétences acquises par l'individu au cours de sa trajectoire personnelle et professionnelle et dont un portfolio bien fait est censé témoigner. Pour certains³³, cette évolution apparaît inquiétante, puisqu'elle risque de défaire le lien entre qualification et emploi. La notion a ensuite émigré relativement naturellement vers les mondes de la formation des adultes (et la problématique de la reconnaissance des acquis) et de la formation professionnelle (avec l'association entre des compétences et des familles de situations de travail), pour ensuite pénétrer celui de la formation générale des jeunes (pour y être associée, d'une part, à une centration sur l'activité de l'apprenant, déployée dans un contexte d'apprentissage authentique et liée à des situations complexes qui font sens parce qu'ancrées dans le réel et, d'autre part, à des savoirs et des savoir faire fondamentaux, ce qu'exprime la notion de socle).

Cette circulation internationale de la notion et ce passage à travers divers mondes (travail, formation des adultes, formation professionnelle, formation générale) ne vont pas sans difficultés et sans commander une nécessaire traduction dans la logique de chacun de ses mondes. Au plan de la circulation internationale, il n'est pas évident de transposer dans les systèmes scolaires du Sud des approches par compétences développées dans le Nord, tant les familles de situations auxquelles les compétences doivent renvoyer apparaissent d'emblée différentes.

Cela étant, il est néanmoins certain que la notion de compétence et les approches curriculaires dites par compétences constituent, parce qu'incorporées au paradigme de la productivité et de l'évaluation, de puissants facteurs de convergence.

Dans cette convergence, le monde des affaires a aussi pesé de tout son poids, non seulement en valorisant des politiques institutionnelles conformes au paradigme de la productivité, mais en insistant pour que le curriculum développe les compétences nécessaires à l'« économie du savoir ». Si le langage des compétences se répand un peu partout, c'est, du moins peut-on formuler cette hypothèse, qu'il bénéficie du soutien et profite d'une alliance objective entre le monde des affaires et certains acteurs internes du monde de l'éducation, notamment celles et ceux qui sont proches du courant de l'École Nouvelle et y voient le véhicule approprié pour le développement d'un sujet apprenant actif, doté de capacités de haut niveau. Car un sujet

32. Romainville Marc (1996), « L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation... », *Enjeux*, n° 37-38, mars-juin, pp. 132-142.

33. Stroobants Marcelle (2002), « La qualification ou comment s'en débarrasser ? », In Dolz Joaquim et Ollagnier Edmée (éds.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Paris, De Boeck université, Coll. Raisons éducatives.

compétent est incontestablement maître de son activité et du projet qu'il y développe et poursuit ; en ce sens, il est productif et efficace. Dans cette alliance peut aussi participer une évolution des conceptions de l'égalité des chances en éducation qui insiste sur la capacité de l'école non pas à assurer l'égalité des résultats pour les divers groupes sociaux constitués, mais plutôt à doter chaque individu, y compris le plus démuné, du capital (connaissances, compétences, réseaux sociaux, etc.) apte à réduire les risques que crée la société d'aujourd'hui (chômage, maladie, exclusion, etc.) et dont il a besoin pour mener de manière autonome et réflexive la vie qu'il souhaite³⁴. Si cette hypothèse est fondée, on comprend plus aisément la montée et la diffusion des curricula dits par compétences. On comprend aussi en quoi la référence internationale, le langage de l'efficacité, de l'équité, de l'évaluation et des compétences, parce qu'ils sont constitutifs d'un agenda international, appellent et légitiment en même temps des réformes nationales ou locales qui les actualiseraient.

Ces réformes, loin de traduire un consensus international, intensifient les débats curriculaires nationaux et locaux. C'est du moins ce que la section suivante entend montrer.

Intensification des débats curriculaires nationaux et locaux

Les évaluations internationales, quand elles sont positives, confortent les curricula nationaux en place. Lorsqu'elles sont négatives, elles nourrissent l'appel au changement et rendent légitime l'intervention de l'État. Elles sont donc un puissant levier de changement, une source de pression pour des réformes et des meilleurs résultats. Du moins, là où on en acceptera le verdict. Si certaines élites politiques ou administratives de certains systèmes éducatifs (voir Baudelot et Establet³⁵ pour la France) expriment parfois des réserves sur les résultats des évaluations internationales, on ne peut pas à la fois participer à ces études et en refuser les résultats lorsqu'ils ne confortent pas l'ego national.

On pourrait penser que le paradigme de l'évaluation et de la productivité est une force de convergence et de pacification du monde de l'éducation, puisqu'il propose une vision factuelle, objective, scientifique, de l'éducation, rendant ses finalités évidentes et incontestables et, par la démarche même de l'évaluation, permettant de trouver le chemin de l'amélioration. Il serait plus juste de dire qu'il produit d'abord et avant tout des chiffres, des classements et des abstractions qui ont une grande portée symbolique et politique. Il produit des effets qui ne sont pas toujours ceux

34. Voir notamment Giddens Anthony et Blair Tony (2002), *La troisième voie, le renouveau de la social-démocratie*, Paris, Seuil, coll. La couleur des idées ; et Giddens Anthony (1991), *Op. Cit.* p. 41.

35. *Op. Cit.* p. 51.

souhaités. C'est ainsi que si le paradigme ouvre la porte à l'apprentissage organisationnel, celui-ci est étouffé par la pression au rendement et la concurrence et par une obligation de résultats rapides.

La conséquence la plus notable de cette forme d'internationalisation de l'éducation liée à la politique de productivité éducative est la croissance de la demande de réformes et de résultats rapides qui pèsent sur tous les paliers et tous les acteurs de l'éducation et qui nourrit « l'industrie des réformes », pour reprendre l'expression de Rowan³⁶. Si elle légitime le changement, cette légitimité sera de courte durée lorsque les résultats tardent à venir ou sont en deçà des attentes. La légitimité d'une réforme curriculaire peut être une ressource éphémère et fragile, comme le Québec l'illustre incontestablement.

Dans tous les pays, cette demande de réformes et de résultats rapides est portée ou reprise par des acteurs nationaux. Ces acteurs, malgré leur commune allégeance au paradigme de la productivité, n'en défendent pas moins des points de vue différents. S'il y a un consensus sur ce qu'est une « bonne » école, ce consensus est abstrait et mou. Il s'effrite souvent lorsqu'on entre dans des considérations spécifiques. N'empêche que le paradigme de la productivité sert de fenêtre d'opportunité et de levier que tentent d'utiliser divers groupes sociaux afin de promouvoir et raviver leur agenda éducatif particulier.

Depuis quelques décennies, nous avons vu la droite conservatrice, à la fois au plan socioculturel et au plan fiscal, contribuer significativement à la mise à l'agenda des réformes éducatives. Cette droite, du moins en Amérique du Nord, valorise le retour en force des apprentissages de base (« *back to basics* ») et de leur enseignement systématique, d'un contrôle local fort, de la liberté de choix de l'établissement, de l'enseignement privé religieux, d'une plus grande rigueur budgétaire, d'une reddition de comptes avec des conséquences réelles (paie au mérite ou prime au rendement et sanctions pour les sous performants), etc.

Aussi de multiples réseaux construits autour d'enjeux précis (l'écologie, la santé et de saines habitudes de vie, le développement de l'entrepreneuriat, l'enseignement de telle ou telle religion, l'éducation interculturelle, etc.) se sont-ils activés et ont-ils cherché à s'accaparer une part du curriculum, à côté des lobbies disciplinaires traditionnels.

Les débats sur le créationnisme, sur la prière à l'école, sur la place de la religion et des signes religieux à l'école (ce qui appartient au curriculum dans son acception large), la réécriture des programmes d'histoire pour mieux prendre en compte la contribution des minorités nationales et de l'immigration, au risque de diminuer

36. Rowan Brian (2006), « The School Improvement Industry in the United States: Why Educational Change is both Pervasive and Ineffectual », in Meyer, H.-D. & B. Rowan (eds), *The New Institutionalism in Education*, Albany, N.Y. State University of New York Press, pp. 67-85.

l'importance du grand récit national commun, l'éducation à la sexualité, l'enseignement des langues des minorités nationales, voilà autant d'exemples d'enjeux curriculaires conflictuels, qui loin de disparaître ou de s'apaiser dans le contexte de l'internationalisation de la politique de productivité éducative et des approches par compétences, s'intensifient et parfois, par l'action de réseaux nationaux et locaux spécifiques, se radicalisent.

Ces débats qui débordent de l'école mais l'interpellent grandement, se répercutent en interne. Au sein du monde de l'éducation, il y a aussi des luttes épiques, voire des guerres autour du curriculum qui portent sur des enjeux didactico-pédagogiques. Les approches par compétences suscitent de vifs débats. Concept abstrait, creux, flou et non-opérationnel, polysémique, « attracteur étrange », « énigme », introduit illégitimement ou prématurément en formation générale des jeunes, instable, parfois réduit à la notion d'objectif général ou de capacité, source de contradictions (par exemple, la compétence renvoie à la notion de situation ou de famille de situations, puisqu'une compétence est spécifique, alors qu'un curriculum scolaire est, par définition, décontextualisé), mainmise annoncée d'une logique marchande et économique sur le monde de l'éducation..., le concept de compétence, surtout dans son passage au champ de la formation générale des jeunes, apparaît moins consensuel que certains l'espéraient. Comme s'il faisait renaître encore une fois la querelle des anciens et des modernes, des tenants d'une tête bien faite et de ceux d'une tête bien pleine.

Le curriculum est aussi l'objet de vifs débats au sein des différentes matières. Qui ne connaît pas les querelles au sein du champ de l'enseignement de la langue, entre les tenants d'approches traditionnelles ou analytiques et celles et ceux qui défendent une approche dite globale ? Le champ des mathématiques a aussi été tiraillé par des conflits entre les tenants d'approches traditionnelles axées sur la maîtrise des procédures et celles et ceux qui estiment préférable de développer le raisonnement mathématique, la résolution de problèmes, la communication mathématique et l'amour des mathématiques. Une littérature abondante sur ces guerres existe³⁷ et montre l'enchevêtrement de données scientifiques, de convictions et de postures épistémologiques, de positions et de rapports de force dans le champ, d'alliances temporaires, de jeux politiques, etc.

Bref, une analyse de ces champs à la Bourdieu³⁸ demeure pertinente et révèle que si une tendance domine pour une période donnée, cette domination n'est jamais incontestée, de telle sorte que c'est la métaphore du pendule qui, en définitive, est peut-être la plus appropriée pour comprendre la dynamique à long terme de ces

37. Voir notamment Schoenfeld Alan H. & Pearson P. David (2009), « The Reading and Math Wars », In Sykes G., Schneider B., Plank D. N. & Ford T. G., *Handbook of Education Policy Research*, New York, AERA & Routledge, pp. 560-580.

38. Pour Pierre Bourdieu, la société est une imbrication de champs, économique, culturel, artistique, sportif, religieux, politique... Chaque champ est structuré par des positions et des systèmes de relations entre des acteurs et des institutions et il est à la fois un champ de force entre dominant et dominés qui est marqué par une inégale répartition des richesses et un champ de lutte dans lequel chaque agent cherche à préserver sa place.

champs. Cette analyse aussi témoigne d'une politisation de la recherche en éducation, aux deux sens du terme : celle-ci est partie prenante du processus politique et elle est parfois manipulée à des fins politiques. À ces querelles au sein des disciplines, il faut ajouter les oppositions classiques parmi les pédagogues sur la place respective de l'élève et du maître, sur l'apprentissage et l'enseignement, sur la pédagogie de la découverte ou du projet et l'enseignement direct ou systématique, etc.

Enfin, lorsque le curriculum s'opérationnalise dans des dispositifs pédagogiques innovants comme le non redoublement, le cycle d'apprentissage, la pédagogie différenciée, etc., il heurte les représentations profondes des acteurs (c'est le cas du non redoublement dans la plupart des pays, sauf ceux du Nord de l'Europe) et un modèle taylorien d'organisation du travail séculaire.

Il y a donc un double mouvement paradoxal : d'une part, une internationalisation d'une politique de la productivité éducative qui pourrait donner à penser à une unification, convergence et pacification du monde éducatif dont l'échelle serait de plus en plus globale et pas seulement occidentale, ce que la montée des évaluations internationales et des approches par compétences traduit et, d'autre part, une intensification et une conflictualisation des demandes de réformes nationales ou locales. Tout se passe comme si le premier mouvement, abstrait et décontextualisé, loin d'étouffer le second, plus ancré dans les rapports sociaux locaux et les traditions culturelles, lui redonnait vie et élan. Dans des sociétés diversifiées et complexes, l'effet notable de ce double mouvement est de rendre la légitimation des réformes curriculaires particulièrement difficile à construire, à maintenir sur une durée significative et à réparer, si besoin est.

L'ambivalence des classes moyennes et la métaphore du pendule

Pour un sociologue, le rapport des classes moyennes aux politiques éducatives, qu'elles soient institutionnelles ou substantielles, est crucial pour comprendre l'évolution de ces politiques, exprimée ou pas par la métaphore du pendule. De nombreux chercheurs³⁹ ont documenté l'ambivalence des classes moyennes, tiraillées entre des

39. On peut se reporter entre autres à :

Ball Stephen J. (2006), « The risks of social reproduction: the Middle Class and Education Markets », pp. 264-273, In Ball, S. J., *Education Policy and Social Class*, London, Routledge.

Chauvel Louis (2004), « L'école et la déstabilisation des classes moyennes », pp. 101-118, *Éducation et Sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation : les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée*.

Dubet François (2002), Op. Cit. p. 41.

Dubet François (1997), In *École, Familles : le malentendu*, les éditions Textuel.

De Singly François (1997), « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », In *École, Familles, le malentendu*, Éditions Textuel.

De Singly François (2000), « L'école et la famille », pp. 271-278, In Van Zanten A. (dir.), *L'École, l'état des savoirs*, Paris, Éditions La découverte.

Inglehart Ronald (1990), *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

valeurs d'épanouissement et de réussite, entre des valeurs matérielles et des valeurs « post-matérielles », entre la solidarité citoyenne et l'intérêt de la famille, etc.

Or, c'est une banalité de dire qu'aujourd'hui les classes moyennes sont inquiètes, dans le contexte de la mondialisation, du maintien de leur statut⁴⁰. En effet, elles craignent que la mondialisation économique ne les emporte dans le mouvement de sa restructuration. Cela les rend relativement conservatrices et peu enclines à prendre des risques. Au plan éducatif, elles semblent accepter les politiques éducatives institutionnelles, si celles-ci leur permettent de gérer les risques de la carrière scolaire de leurs enfants. En ce sens, la liberté de choix de l'établissement, la publicisation des résultats des écoles, la diversification du curriculum (baccalauréat international et autres innovations du même genre) et la concurrence entre les établissements, le développement du secteur privé, tout cela répond à leurs demandes et satisfait leurs intérêts. À ce jeu, elles estiment pouvoir tirer leur épingle, aussi bien, sinon mieux que les groupes populaires ou défavorisés.

Par contre, leur point de vue sur les curricula dits par compétences est beaucoup plus tiède : si elles reconnaissent l'importance de former les jeunes pour la « vraie vie », les innovations curriculaires et les dispositifs pédagogiques qui les accompagnent leur apparaissent souvent risqués, instables, peu éprouvés et donc peu aptes à assurer la maîtrise des outils culturels essentiels pour survivre dans la société actuelle, une société de la performance et de la productivité.

Surtout, les controverses et les conflits autour des politiques substantielles ne les rassurent pas.

Tout se passe comme si les réformes curriculaires dites par compétences souffraient d'un déficit de légitimité auprès des classes moyennes. Même si le réalisme de classe engendre une certaine adhésion au paradigme de la productivité, aux évaluations internationales et à la nécessité des réformes axées sur les résultats, cette adhésion n'est pas sans ambivalence, comme en font foi les controverses nationales autour des curricula par compétences et les mouvements du pendule en matière de politique éducative.

Conclusion

Le paradigme de la productivité et les politiques institutionnelles qui l'accompagnent créent une pression forte sur les systèmes éducatifs nationaux pour qu'ils changent rapidement. Cette pression accroît la demande de réformes et de résultats rapides. Le paradigme de la productivité fournit comme outil de convergence la notion de compétence. Sa légitimité cognitive et morale n'est pas acquise, du moins dans

40. Ehrenreich Barbara (1989), *Fear of Falling, The Inner Life of The Middle Class*, New York, Pantheon Books.

le champ de la formation générale des jeunes. Le fait qu'elle apparaisse encore aujourd'hui, et notamment pour les enseignants du secondaire, comme un discours creux et abstrait, déconnecté des situations concrètes qu'ils vivent, ne rend pas la notion de compétence pragmatiquement légitime, dans le sens où ces enseignants ne voient pas l'intérêt d'y adhérer et de l'introduire dans leur pratique.

Les sociétés contemporaines semblent ne pas savoir comment soutenir sur une durée raisonnable la légitimité d'une action éducative donnée. Si elles s'inspirent toutes du paradigme de la productivité et incorporent dans leur curriculum la notion de compétences, leur champ éducatif apparaît malgré tout instable, sensible aux mouvements de l'opinion et aux multiples débats et controverses, tant en interne qu'en externe, incapable de garder le cap sur des orientations claires ou de trancher durablement dans le vif.

Gérer les tensions entre le global et le local et l'ambivalence des classes moyennes n'est pas facile. Une voie pratiquée est celle d'un centrisme radical qui refuse les extrêmes du pendule et les exclusions, et qui se met en quête constante d'un équilibre que l'on sait fragile et précaire, mais qui néanmoins permet d'apaiser, de continuer et d'avancer. Cette voie est défendue par Cuban⁴¹ qui ne se gêne pas pour en appeler à un certain sens commun.

C'est aussi la voie d'un pilotage le plus partenarial possible, transparent et ouvert, qui ajuste et adapte les réformes aux situations et aux cultures locales et professionnelles et qui tente de mettre en musique les accords et désaccords légitimes. Ce pilotage n'est possible que si les acteurs ont les uns pour les autres suffisamment de confiance et qu'ils acceptent de ne pas pouvoir tout contrôler. Cela demeure exigeant et difficile, un exercice de réflexivité collective jamais achevé.

Par valeurs et inclination personnelle, je penche vers une position centriste radicale et un pilotage continu des systèmes et des réformes. Cela permet parfois d'éviter le pire, i.e. des mouvements du pendule d'une très forte amplitude ou le retour du refoulé ! Par ailleurs, il faut reconnaître que les « bricolages politiques » ne sont pas toujours heureux et que vouloir reconstruire le consensus le plus large possible donne parfois lieu à des compromis impraticables qui, au lieu d'apaiser les conflits, sont des sources d'insatisfactions multiples et grandissantes.

De ce point de vue, il me semble que la Finlande est un bel exemple de pays qui a su garder le cap sur la même politique éducative pendant quelques décennies, le temps de rendre quasi impossible un retour en arrière. On peut penser que, dans un souci de légitimation, d'immenses et de constants efforts y ont été faits pour enraciner ces politiques dans les valeurs et les traditions nationales et pour expliquer aux

41. Cuban Larry (2003), *Why Is it So Hard to Get Good Schools ?*, New York, Teachers College, Columbia University. Cuban Larry & Shippis Dorothy (sld.) (2000), *Reconstructing The Common Good in Education. Coping with Intractable American Dilemmas*, Stanford, Stanford University Press.

acteurs concernés (et notamment aux parents d'élèves et aux enseignants, gens de classes moyennes) le sens et la teneur des politiques. Ainsi, une véritable pédagogie de l'implantation du changement y a été développée, ce que les institutionnalistes comme Suchman estiment essentiel pour maintenir à long terme la légitimité d'une politique ou d'une organisation.

On aura beau penser dans la noosphère internationale un agenda éducatif convergent pour l'ensemble du monde, c'est au plan national et local que le sort des politiques éducatives institutionnelles et substantielles se joue ; cela implique que leur légitimité est fonction de la qualité du rapport entre l'école et les parents d'une part, entre les enseignants et les politiques, d'autre part⁴².

42. Tyack David & Cuban Larry (1995), *Tinkering Toward Utopia, A Century of Public School Reform*, Cambridge, Harvard University Press.

ÉDUCATION, BIEN COMMUN ET BIEN PUBLIC, EST-ELLE COMPATIBLE AVEC LA NOTION DE BIEN GLOBAL ?

MARCO RODRIGO DIAS, CONSULTANT INTERNATIONAL

Pour une vision organique de l'éducation

Accompagner l'évolution de la conception des principes de l'éducation tels que définis par les experts internationaux et suivre les stratégies que certains gouvernements et organisations internationales recommandent d'adopter pour atteindre les objectifs d'une éducation démocratique est un exercice parfois assez pénible.

Pendant mon mandat à l'UNESCO comme directeur de la Division de l'enseignement supérieur (de 1981 à 1999) et après avoir quitté cette organisation, j'ai été assez fréquemment présenté comme un élément radical pour avoir défendu des principes aussi simples que celui de l'unicité du système éducatif qui ne peut pas être charcuté ou découpé en morceaux, sans que les dommages portés à certains secteurs ne se répercutent sur l'ensemble.

Imaginons un spécialiste en santé que se mettrait à défendre l'idée selon laquelle le cœur étant l'élément fondamental du corps humain, aucune attention ne devrait être accordée aux poumons, au cerveau, ou aux autres parties du corps humain. Il serait considéré fou.

En éducation pourtant, des organisations puissantes ont préconisé, pendant des décennies et pour les pays en voie de développement singulièrement, de ne s'occuper que de l'éducation de base, au préjudice de l'enseignement supérieur, de l'enseignement technique, de la formation à la recherche, et les experts n'en ont pas été émus.

Pourtant, l'UNESCO a accueilli un discours impressionnant et marquant à la fin des années 80, celui de Julius Nyerere, à l'époque considéré comme un des leaders les plus charismatiques du continent africain. Nyerere disait clairement que, suite aux conseils des organismes internationaux, son pays, la Tanzanie, avait investi massivement dans les campagnes d'alphabétisation et d'enseignement de base. Grâce à cela, le pays avait gagné plusieurs prix internationaux et était présenté comme un modèle à suivre. « Tout ce que nous avons fait, disait Nyerere, était bien fait et

s'il le fallait, je referais ces choix. Mais je réparerais une erreur dans le domaine de l'enseignement supérieur. En suivant les conseils des experts internationaux, a poursuivi Nyerere, nous avons délaissé l'enseignement supérieur. Le résultat est que, quelques années plus tard, nous n'étions plus capables de maintenir la qualité de ce que nous avons entrepris dans le domaine de l'enseignement de base. Nous n'avions pas préservé un système adéquat de formation des enseignants, nous n'avions pas formé les chercheurs qui réfléchiraient sur l'éducation la plus appropriée pour notre pays, nous n'avions pas formé les cadres qui dirigeraient efficacement le pays, nous n'avions pas développé des programmes de recherche qui donneraient des réponses à nos besoins de développement. »

M. Nyerere a conclu en s'adressant particulièrement aux membres africains du conseil exécutif de l'UNESCO, pour les inviter à ne pas répéter l'erreur de la Tanzanie. Son message était : sans l'enseignement supérieur, on ne peut pas compter avec des maîtres qualifiés, avec des cadres compétents, avec des possibilités de développement endogène.

Quel a été l'impact de ce discours ? Il est difficile de le dire aujourd'hui. Mais il faut bien constater que les principaux responsables de l'éducation dans les années 90 ont adopté une politique différente.

En mai dernier, Stephen P. Heyneman, expert international, fonctionnaire de la Banque Mondiale pendant vingt-deux ans et actuellement professeur à la Vanderbilt University, a présenté à l'UNESCO un document ayant pour titre « The failure of Education-For-All as political strategy »⁴³. Il avait face à lui ceux qui, durant ces dernières années, avaient été responsables de la définition du programme de l'UNESCO en matière d'éducation et notamment les maîtres d'œuvre du programme Education pour tous.

Le réquisitoire de ce responsable de la définition des politiques éducatives de la Banque Mondiale entre 1976 et 1998 a été sévère : « The problem with education is that the consensus among donor agencies has been dysfunctional... What began as common sense became a restrictive ideology, one which treated other important sub-sectors as being of low priority and tantamount to poor economic strategy. » Il ajoutait : « With the misuse of economic rates of return techniques, the World Bank helped to establish an ideology of basic education and hostility to assistance in other priority areas. [...] This could have been offset if other agencies had exercised intellectual leadership. But they have not. All donor agencies have accepted basic education as the most important priority.... No matter how problematic the World Bank has been with its policy papers and higher education, UNESCO, UNICEF (and the major bilateral agencies are equally to blame »⁴⁴.

43. Heyneman Stephen P. (2009), « The Failure of Education for All as political strategy », *Prospects*, vol 39, 1 / 149.

44. Heyneman Stephen. P. (1995), « Economics of Education: Disappointments and Potential », *Prospects*, Vol. 25, pp. 559 – 583.

A partir des conseils de Nyerere et de la critique des politiques conduites en éducation par un ancien haut fonctionnaire de la Banque Mondiale, on doit s'efforcer de réfléchir à l'éducation en tant que système complet qu'il faut cesser de découper et de charcuter.

L'évolution des documents directeurs de politiques

Cela me ramène à des débats et des réflexions qui se sont développées un peu partout dans le monde, y compris en France, par exemple lors des séminaires organisés par ORUS – Observatoire International des Réformes Universitaires – et dans une publication à L'Harmattan en 2006 de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation⁴⁵, dans laquelle j'ai eu la responsabilité d'un chapitre intitulé « Perspectives pour l'enseignement supérieur en tant que bien public après dix ans de débats et de divergences ». Même si je base ma réflexion sur l'enseignement supérieur, ce sous-secteur est ici pris comme une partie d'un ensemble plus vaste.

Entre 1994 et 1995, plusieurs documents ont eu un impact assez considérable sur les systèmes d'enseignement supérieur dans le monde entier. La communauté académique internationale a accompagné cette évolution sans être capable d'anticiper ses effets sur son organisation : l'approbation, en 1994, du GATS (Global Agreement on Trade and Services – Accord Global sur le Commerce des Services)⁴⁶ en a été l'élément décisif. Cet accord a marqué les débuts de l'Organisation Mondiale du Commerce et a eu une influence énorme sur les politiques éducatives dans le monde entier en renforçant la tendance à la transformation de l'éducation, d'un service public à une marchandise.

Si beaucoup de membres de la communauté académique internationale se demandent encore si l'OMC (Organisation mondiale du commerce) souhaite traiter l'éducation comme service commercial, à l'intérieur de l'OMC, par contre, la question ne se pose pas. Le principe a été défini depuis 1995, seuls les détails manquent pour rendre tout cela totalement opérationnel. Certes, aujourd'hui, l'OMC est affaiblie par l'échec des négociations de Doha, mais c'est maintenant l'OCDE qui assume le leadership en éducation au niveau international et son orientation est la même.

Pour saisir la portée de ces questions, il est utile de rappeler les discussions qui ont eu lieu au début des années 90 et ont abouti à la publication par la Banque Mondiale, en 1994, du document « Enseignement Supérieur – Les leçons de l'expérience »⁴⁷ et

45. Dias, Marco Antonio R. (2004), « Perspectives pour l'enseignement supérieur en tant que bien public après dix ans de débats et divergences », In *L'éducation : bien public et ou marchandise*, Association Francophone Internationale de Recherches Scientifiques en Éducation, L'Harmattan, 2006, pp. 99-128.

46. *Accord global sur le commerce des services*. Document disponible en ligne sur le site internet de l'OMC : http://www.wto.org/french/docs_f/legal_f/26-gats.pdf

47. Banque Mondiale (1994), *Higher Education: The Lessons of Experience*, Washington.

du document de l'UNESCO « Changement et Développement dans l'Enseignement Supérieur : document d'orientation »⁴⁸.

Les deux documents sont partis d'un diagnostic commun autour de la croissance des effectifs dans l'enseignement supérieur, des problèmes généralisés de financement et de la diversification des institutions, des méthodes de pilotage et des techniques pédagogiques. Mais ils ont présenté deux visions tout à fait opposées de la nature et du rôle de l'éducation dans la société, et de la société elle-même.

Ces deux documents ont eu une grande influence sur le développement des politiques éducatives dans le monde et les questions qu'on y trouve continuent, aujourd'hui, à faire l'objet de discussions dans tous les forums internationaux consacrés à l'étude ou à la définition de politiques relatives à l'enseignement supérieur. C'est dans les documents de la Banque Mondiale qu'on peut trouver la base conceptuelle de tout ce que l'OMC a cherché à faire et de ce que soutiennent aujourd'hui l'OCDE et d'autres organisations qui semblent se contenter d'une position ancillaire.

La Banque Mondiale a poursuivi ses réflexions sur l'enseignement supérieur en publiant, en 2000, le rapport d'un groupe de travail « Higher Education in Developing Countries – Peril and Promises »⁴⁹ puis, en 2002, « Constructing Knowledge Societies: new Challenges for Tertiary Education »⁵⁰, qui reste une référence pour la Banque.

L'UNESCO, de son côté, a cherché, après la publication de son document d'orientation, à stimuler la réflexion sur ces thématiques partout dans le monde. D'un point de vue plus pragmatique, afin de soutenir que l'enseignement supérieur est un bien public et que la coopération solidaire n'est pas une utopie irréaliste, l'UNESCO a lancé, en 1991, un programme de coopération « UNITWIN-Chaires UNESCO », qui, au départ, était conçu comme un instrument pour stimuler la coopération basée sur la solidarité.

Ainsi, après une mobilisation intense entre 1995 et 1998, l'UNESCO a organisé, à Paris, en 1998, la Conférence Mondiale sur l'enseignement supérieur et a adopté une « déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI^e siècle : vision et action ».

La société et le marché

La Banque Mondiale partait d'une vision « économiste » de la société, tandis que l'UNESCO considérait l'éducation dans son ensemble, en tant que bien public.

48. UNESCO (1995), *Changement et développement dans l'enseignement supérieur, document d'orientation*, Paris, UNESCO.

49. Banque Mondiale (2000), *Higher Education in developing countries - Peril and Promise - The Task force on higher education and society*, Washington.

50. Banque Mondiale (2002), *Constructing knowledge societies - New Challenges for tertiary education*, Washington.

D'après l'experte suédoise, Berit Olsson⁵¹, l'UNESCO pensait la société comme une entité collective alors que la Banque « donnait l'impression de ne voir la société que comme un mécanisme permettant de régler le système de marché ».

Un des points fondamentaux de la discussion était – et il reste toujours – celui du financement de l'éducation en général et de l'enseignement supérieur en particulier. Pour l'UNESCO, la responsabilité des pouvoirs publics est claire. La Banque Mondiale reconnaît aujourd'hui l'importance des investissements publics dans l'enseignement supérieur, considérés comme essentiels à la croissance économique et à la réduction de la pauvreté en améliorant la productivité individuelle et la rentabilité économique par le développement technologique et de la recherche. Cependant, dans les années 90, la Banque soutenait que le partage des ressources (c'est-à-dire le stimulus apporté par l'enseignement privé) et le développement de l'enseignement supérieur privé permettraient d'augmenter les investissements publics dans l'enseignement de base et de réduire les coûts de l'enseignement supérieur lui-même, en particulier dans les pays en voie de développement. Personne ne mentionnait le Consensus de Washington, mais les mesures proposées s'inscrivaient dans ce cadre en visant à réduire la présence de l'Etat dans le domaine social par :

- la réduction du volume des investissements publics dans l'enseignement supérieur ;
- le développement de l'enseignement privé comme instrument d'équité ;
- la priorité donnée aux aspects commerciaux et non aux éducatifs ;
- l'acceptation du principe selon lequel l'enseignement supérieur doit être considéré comme un objet commercial obéissant aux principes de l'OMC.

Après cette période de divergence théorique, les deux organisations, Banque Mondiale et UNESCO, auxquelles s'associent aujourd'hui l'OMC et l'OCDE, rapprochent actuellement leurs positions théoriques et pratiques.

On peut pour cela s'arrêter un peu sur l'analyse d'un point qui a été mis en exergue par le Professeur Heyneman. Jusqu'à aujourd'hui, des économistes et analystes ont concentré leurs discussions sur les retours sociaux ou privés, en comparant ce que gagnent les individus par rapport aux bénéfices que reçoit la société à la suite de ses investissements en éducation, en particulier, dans l'enseignement supérieur. Ils soutiennent que les rendements pour la société sont plus importants dans l'enseignement de base et en concluent, par un raccourci rapide, que les pays en voie de développement ne doivent pas considérer l'enseignement supérieur comme prioritaire et doivent même réduire leurs dépenses dans ce secteur de l'éducation. C'est ce que soutiennent aujourd'hui encore des fonctionnaires de la Banque Mondiale, mais

51. Olsson Berit (1995), « The power of knowledge: a comparison of two international policy papers on higher education ». in *Learning from experience: policy and practice in aid to Higher Education*, Lene Buchert and Kennet King Ed., pp. 235-246, Ceso Paperback n° 24, Centre for the Study of Education in Developing Countries (CESO), La Haye.

aussi de l'UNESCO, de l'IIEP (Institut international de planification de l'éducation) et d'autres organisations. En octobre 2007, au cours de la conférence générale de l'UNESCO, le secrétaire général de l'OCDE a conseillé les ministres des pays n'ayant pas encore résolu les problèmes de l'éducation de base à renoncer à investir dans l'enseignement supérieur.

La méthode d'analyse des retours sociaux et privés traite du coût économique de l'apprentissage comme d'un investissement (financier) et le compare aux avantages économiques qui en résultent. Le taux de rentabilité personnelle (avantages qu'en tire l'individu) exprime le rendement de l'investissement de l'individu dans sa propre instruction. Le taux de rentabilité sociale exprime le rendement de l'investissement total en éducation (dépenses publiques, subventions diverses). Cette méthodologie est similaire à celle qui sert à calculer la valeur et le rendement de l'épargne. Pour l'économiste indien, ex-consultant de Banque Mondiale, Jandhyala Tiliak⁵², « les taux de rendement sont un résumé statistique des relations entre les bénéfices obtenus tout au long de la vie et les coûts consentis pour l'éducation. [...] Bien que le taux de rendement de l'enseignement universitaire soit plus faible que celui de l'enseignement primaire, on doit cependant observer qu'il résulte de l'enseignement universitaire un taux de rendement très attractif pour la société comme pour l'individu. »

Éducation et investissement social

Pour le document de l'UNESCO de 1995⁵³, l'éducation et l'enseignement supérieur en particulier ne sont pas un investissement financier mais un investissement social qui a bien sûr un impact sur la vie de l'individu mais qui produit aussi, et c'est là le plus important, des résultats à long terme sur la société, en termes de développement culturel et de cohésion sociale.

Le document de politique de février 1995⁵⁴ disait ainsi, ce qui fut repris plus tard par la CMES (Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur) en 1998⁵⁵, que :

- a) l'enseignement supérieur est un des éléments-clés pour la mise en œuvre de processus plus larges permettant de relever les défis du monde moderne ;
- b) l'enseignement supérieur et autres institutions ou organisations scientifiques et professionnelles, par leurs fonctions d'enseignement, de recherche, de formation

52. Tilak Jandhyala B.G. (2003), « Ensino Superior e Desenvolvimento », Seminário internacional Universidade XXI, Brasília, 25-27 nov 2003.

53. UNESCO (1995), Op. Cit. p. 60.

54. Ibid.

55. *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^e siècle : visions et actions* (1998), Paris, UNESCO. Document disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001138/113878fb.pdf>.

et de services, représentent un facteur essentiel à la mise en place et à l'évolution des stratégies et politiques de développement ;

c) une nouvelle vision de l'enseignement supérieur est nécessaire : elle doit combiner exigence d'universalité et une plus grande cohérence afin de mieux répondre aux attentes de la société. Cette vision met en avant les principes de liberté académique et d'autonomie institutionnelle en même temps qu'elle insiste sur la nécessité de rendre des comptes à la société.

Il semble important de noter que le document de l'UNESCO de 1995 ne cherchait pas à établir des règles rigides ayant un caractère universel mais à définir un cadre qui puisse être appliqué dans des contextes divers, en fonction des situations sociales et culturelles de chaque pays.

Une réforme profonde des structures et des systèmes d'enseignement supérieur apparaissait nécessaire à une majorité d'États membres de l'UNESCO. C'est pourquoi le document de 1995 défendait le principe pour les institutions d'une rigoureuse auto-analyse de leur fonctionnement et de leurs relations avec la société, en portant une attention particulière au développement des ressources humaines et à la réduction des niveaux de pauvreté et de marginalisation.

Pertinence, qualité et internationalisation

Pour servir de base aux réformes, le document de l'UNESCO organisait ses analyses et ses propositions selon trois grands critères : pertinence, qualité et internationalisation.

La pertinence vise la contribution des institutions d'enseignement supérieur au développement d'une société plus juste.

L'amélioration de la qualité est une exigence fondamentale et doit se faire de diverses manières, par la réforme des pratiques d'enseignement et de la préparation des programmes, par l'introduction d'études multidisciplinaires, par l'utilisation des nouvelles technologies, le développement de plans de formation flexibles et de programmes d'éducation tout au long de la vie.

L'internationalisation, que certains confondent aujourd'hui avec commercialisation, est essentielle à un niveau global, en premier lieu pour réduire le fossé entre pays développés et pays en voie de développement, grâce au transfert de connaissances et de technologies. Il s'agit là de développer une collaboration solidaire.

Plus importante encore est la question de la contextualisation. **Il ne peut y avoir de qualité sans pertinence par rapport à un contexte donné.** La qualité ne peut exister si les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas autonomes, autonomie entendue dans le sens de libertés académiques donnant la possibilité aux professeurs, chercheurs et étudiants d'exercer leur capacité critique face aux problèmes nationaux

et internationaux. Il n'y a pas de qualité non plus si les professeurs et les étudiants ne sont pas valorisés et si les institutions d'enseignement supérieur n'ont pas pour objectif la recherche de solutions aux problèmes fondamentaux de la société à un moment déterminé. La société ne se limite pas aux entreprises et encore moins aux multinationales et l'enseignement supérieur ne peut pas vivre isolé des problèmes sociétaux et ne peut pas non plus ignorer la réduction des dépenses sociales dans les pays en voie de développement, du fait de leur dette extérieure, de l'augmentation de l'exclusion ou de la concentration des richesses.

Or, le discours tenu autour de ces critères a porté sur la notion d'éducation comme bien global. Selon Rafael Guarga⁵⁶, recteur de l'Université de la République d'Uruguay, à Montevideo, « l'éducation supérieure est, selon la Banque mondiale, un « bien global » : ainsi située hors du contrôle d'un Etat national, le critère de pertinence, en tant qu'« adéquation entre ce que la société attend des établissements et ce qu'ils font » disparaît. L'unique critère important qui se détache est, dans cette conception, celui de la qualité et, conformément à la nouvelle vision de la Banque mondiale, ce critère pourrait être garanti par un mécanisme d'accréditation qui opèrerait au niveau du marché mondial. »

Cette définition, à première vue anodine, a de sérieuses implications : « Ce « bien public global » fait principalement référence au produit éducatif administré par des prestataires transnationaux, dont les destinataires se trouvent dans des contextes sociaux très divers. Il est évident que le critère de pertinence, ainsi que l'entend la CMES, est vide de sens quand on prétend l'appliquer à ce produit éducatif. »

En d'autres termes, penser l'enseignement supérieur comme bien public qui s'applique à tous les peuples et à tous les Etats est logique et cohérent. Mais ce bien public accompagné de l'adjectif « global » laisse entendre qu'il s'agit d'adopter un modèle unique. Il s'agit alors d'une opération néo-colonialiste déguisée.

Pour des définitions claires

Il est important de bien définir les concepts de bien public et de service public. À l'époque où le débat s'est développé, l'OMC élaborait un système qui, poussé au bout de sa logique, devait transformer l'enseignement supérieur en marchandise.

Depuis quelques années, l'OCDE, avec le soutien de certains fonctionnaires de l'UNESCO, essaie d'imposer un document relatif à la qualité des produits proposés sur le marché « transfrontalier ». Il s'agit d'un ensemble de principes qui ont comme vocation de servir de base à la création d'un système international d'accréditation

56. Guarga Rafael (2003), *La pertinencia en la educación superior, un atributo fundamental*. Document disponible en ligne : <http://www.ufmg.br/cela/texto2.html>.

où ceux qui contrôleront les mécanismes mis en place auront des avantages économiques et financiers et disposeront d'un pouvoir énorme pour la domination culturelle et politique.

Le développement économique peut-il suivre des structures rigides et adopter un seul modèle pour tous les pays et toutes les régions ? L'échec des stratégies de coopération fondées sur la transmission de modèles, comme cela a par exemple été le cas en Afrique avec les anciens systèmes coloniaux, a mis en évidence les limites de ces modélisations. En réalité, dans le champ social, la neutralité n'existe pas. La neutralité profite toujours à une position idéologique, à une situation économique et est presque toujours utile aux détenteurs du pouvoir.

Des experts internationaux prônent l'établissement d'un système d'internationalisation basé sur le commerce et la vente de produits éducatifs, notamment par internet. Ils considèrent qu'une coopération basée sur la solidarité, la promotion de la qualité et de la pertinence et visant la contribution au progrès de la recherche sur des sujets internationaux, est le fait d'irréalistes et d'ingénus.

Pourtant, une des découvertes faites suite aux consultations menées par l'UNESCO, dans les années 80 et 90, fut la prise de conscience que, dans toutes les régions, l'adoption de concepts et de valeurs étrangères et l'abandon des cultures et philosophies nationales et régionales ont eu des répercussions négatives sur les systèmes. Luiz Eduardo Wanderley (PUC-Sao Paulo) constate ainsi qu'il « n'existe pas de projet de société commun et homogène valable pour le monde entier », et affirme : « si certains des objectifs de l'université sont universels, ce que prouve la remarquable continuité institutionnelle de celle-ci, d'autres varient en fonction de chaque situation concrète, pour qu'elle s'adapte, fonctionne et se transforme de manière singulière mais aussi influence la société de façon différente. »

Un autre élément mérite notre attention : celui de l'influence du processus de Bologne sur le développement de la coopération entre l'Europe et les autres régions du monde. Les réformes du système européen, qui cherche à se moderniser et à se présenter de façon plus uniforme sur la scène internationale, pourraient faciliter la mobilité interne en Europe et la mobilité entre ce continent et les autres régions de la planète. Cependant l'application du modèle Bologne dans d'autres régions ne peut pas se faire de façon automatique.

Quand Claude Allègre, ministre de l'éducation français, a préconisé cette réforme, il cherchait à donner au système universitaire européen une compétitivité que celui-ci n'avait pas face à d'autres systèmes, en particulier le système nord-américain. Cependant, il l'a fait en adaptant le modèle nord-américain.

Le processus de Bologne pourra faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes. Comprendre le système d'avant Bologne dans certains pays européens s'apparentait au déchiffrement d'une charade. En adoptant un système « 3 + 2 + 3 », avec ses éventuelles variations, en implantant un système de crédits, en instaurant un rythme

semestriel, les Européens font ce que beaucoup d'institutions en Amérique latine firent à la fin des années 50 et dans les années 60.

Mettre en place des espaces alternatifs au modèle nord-américain, européen ou ibéro-américain ou promouvoir l'association d'éléments différenciés comme avec la promotion d'un espace latino-américain lié à l'espace européen est certainement la meilleure manière de faire face à une mondialisation univoque. Mais le point de départ, une fois de plus, est la coopération solidaire entre égaux.

L'éducation : une marchandise ou un service public ?

C'est dans ce contexte que s'est développé dans le monde entier, à partir de la fin 2001, un intense débat sur la nature de l'éducation comme service public ou comme marchandise, surtout pour l'enseignement supérieur.

Au Brésil et en Amérique latine, le débat a été lancé durant le Forum Social de Porto Alegre de 2002 et lors de la troisième Réunion des universités ibéro-américaines. Le débat a porté sur l'AGCS - Accord Général sur le Commerce des services approuvé en avril 1994 par les États membres de l'OMC et qui a pour objectif la libéralisation du commerce de n'importe quel type de service. En septembre 1998, par le biais d'un document à diffusion restreinte⁵⁷, le secrétariat de l'OMC défendait la thèse – en réalité un grand sophisme – selon laquelle les gouvernements, à partir du moment où ils acceptent l'existence de fournisseurs privés en éducation, doivent admettre le principe selon lequel l'éducation, et plus particulièrement l'enseignement supérieur, sont traités comme un service commercial et réglementés par les accords de l'OMC. En appliquant cet accord à la lettre, les diplômés de toutes les universités devraient être reconnus partout. Ne pas le faire serait contraire aux principes de libre circulation des services de l'AGCS.

L'éducation est un bien public, les gouvernements souverains ont le droit de déléguer cette fonction, de donner des concessions ou d'autoriser des institutions de la société civile à exercer ces fonctions, le tout dans le cadre de normes et de lois ; ces dernières sont la base d'un système de concession, de délégation ou d'autorisation qui doit se soumettre à des contrôles rigoureux.

En 1999, le secrétariat de l'OMC a défini explicitement quels seraient les services réglementés par l'AGCS, en incluant l'éducation. À partir de novembre 2000, des négociations pour la libéralisation des services éducatifs ont été engagées.

En 1999, des organisations universitaires des États-Unis et d'Europe envoyèrent à leurs gouvernements respectifs une note opposée à cette proposition de l'OMC. En 2002, au Forum social de Porto Alegre, a été adoptée une résolution proposant un

57. WTO (1998), *Council for Trade Services-Background* - Note by the Secretariat - SCW49-23.09.98.

pacte global permettant de consolider les principes d'action approuvés par la CMES en 1998⁵⁸ et excluant l'enseignement supérieur de l'AGCS. Il en fut de même lors de la troisième Réunion des Recteurs d'Universités Publiques Ibéro-américaines : les recteurs alertèrent la communauté universitaire et la société en général sur les conséquences néfastes de ces politiques et demandèrent à leurs gouvernements respectifs de ne pas souscrire de compromis en la matière dans le cadre de l'AGCS de l'OMC.

Accepter la proposition de l'OMC et de certains pays, d'inclure l'enseignement supérieur dans l'AGCS serait contraire à la déclaration de Paris de 1998. Une fois cette proposition acceptée, n'importe quel État qui ne respecterait pas les compromis ratifiés au sein de l'OMC pour le secteur de l'enseignement supérieur pourrait être condamné à payer des indemnités aux entrepreneurs et industriels de l'éducation qui se considéreraient lésés et risqueraient les représailles des pays fournisseurs d'enseignement, en particulier par internet.

Cette question reste, pour le moment, en suspens, à cause de deux facteurs : a) l'échec de la réunion de Cancun lorsque les pays émergents ont décidé de modifier la façon dont les décisions étaient prises au sein de l'OMC et ont exigé qu'un processus démocratique soit mis en vigueur ; b) l'attitude des gouvernements des pays anglosaxons comme les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle Zélande qui, après avoir sollicité des autres pays l'ouverture des marchés liés à l'éducation, présentèrent eux-mêmes des propositions visant à défendre leurs systèmes, leurs entreprises et leurs intérêts sur des bases clairement protectionnistes.

Cependant, il semble clair pour beaucoup d'analystes que l'abandon de certains documents normatifs de l'UNESCO dans le domaine de la reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur et l'application des guides de qualité de l'OCDE visent, de fait, à la création d'un système international d'accréditation. Les organisations qui seraient considérées de qualité verraient leurs diplômes reconnus partout, suivant les principes de l'AGCS. Les autres seraient exclues.

La notion de bien public

Amartya Sen, prix Nobel d'économie en 1998, affirme que « pour démontrer l'efficacité du mécanisme du marché, il est généralement admis que tout bien - et, plus largement, tout ce sur quoi repose notre bien-être - peut être acheté et vendu sur le marché ». Or, selon lui, ceci ne peut s'appliquer aux biens publics consommés collectivement et non individuellement, comme c'est le cas de la protection de l'environnement ou de la santé publique, pour ne prendre que deux exemples extérieurs à l'éducation.

58. Op. Cit. p. 69.

Il est donc important de promouvoir une réflexion approfondie sur la notion de service public. Il est communément accepté qu'afin d'être considéré comme public, un service doit être fourni sur une base égalitaire. De plus, il doit être continu et permanent de la même manière qu'il ne peut être sujet à quelque type de discrimination que ce soit, en particulier commerciale ou financière.

Les ministères ou secrétariats d'État en charge des questions liées à l'enseignement supérieur ainsi que les associations et réseaux universitaires doivent s'intéresser aux modalités d'internationalisation de leur secteur. Passer outre cette question signifierait accepter une nouvelle réalité où, à mesure que le commerce deviendrait le critère dominant pour la définition des politiques éducatives et celle d'autres services assurés par l'action gouvernementale comme l'environnement, la santé, les transports, etc., l'éducation ne serait plus universelle et l'idée de service public permanent pour tous, sans discrimination, cesserait d'exister. L'éducation serait alors réservée à ceux que peuvent payer, sans respect de la culture locale et sans prise en compte prioritaire des nécessités régionales et nationales. Il n'y aurait plus de restriction à la mise sur le marché d'offres éducatives fermées qui constituent, comme l'a bien montré la délégation japonaise auprès de l'OMC, de véritables usines à diplômes de piètre qualité. La définition des politiques éducatives serait alors faite à l'étranger et ne serait plus l'œuvre souveraine de gouvernements démocratiquement élus mais serait définie par les lois du marché, restreignant plus encore la souveraineté des pays en développement.

La France est sans doute le pays où, pour la première fois, en termes de droit public administratif, la notion de service public s'est développée avec le plus de clarté. L'apparition de la notion dans le droit français date de la fin du dix-neuvième siècle : elle repose sur l'égalité de traitement, la continuité du service, l'adaptation aux changements technologiques mais aussi la neutralité et la transparence. On confond souvent service public et secteur public, c'est-à-dire mission et statut. L'eau est, par exemple, un service public qui, selon la législation de nombreux pays, peut être confié à des entreprises privées par le biais de délégation, d'autorisation ou de concession. Le service public se base donc sur trois principes : l'égalité, la continuité, la disponibilité.

L'égalité signifie que toutes et tous doivent avoir droit au service public, sans discrimination. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, cette notion est très claire, aussi bien dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme que dans la Déclaration de la CMES (Paris, 1998).

La continuité signifie que le service public doit répondre, de manière permanente, sans interruption, aux nécessités des citoyens.

A cela s'ajoute la notion d'**adaptabilité**, que les Français appellent **flexibilité**, selon laquelle le service public doit être « réactif » et évoluer en fonction des changements d'intérêt général. Il peut et doit donc être modernisé en fonction de l'évolution de la société.

La doctrine a évolué et définit aussi les services dits d'intérêt général qui, selon *Le Monde* du 4 juin 2002⁵⁹, « désignent les activités de service, de nature commerciale ou non, qui sont considérées d'intérêt public par les autorités publiques et soumises, pour cette raison, à des obligations de service public. »

Cette notion est développée dans l'article 90 du traité de Rome de l'Union européenne (UE) et semble refléter une position d'équilibre par rapport à l'évolution de la société européenne. Dans cette région, l'intérêt général désigne des activités de service commercial qui, pour remplir des missions d'intérêt général, sont soumises par les États membres de l'UE à des obligations spécifiques de service public. C'est en particulier le cas des services de transport, d'énergie et de communication.

Cependant, il en résulte, dans la pratique, que l'évolution de ces concepts en Europe n'est pas toujours claire et on parle aussi aujourd'hui de service universel, dont les obligations ont pour but d'assurer que, de toutes parts, certaines prestations essentielles (télécommunications, services postaux, etc.) de qualité soient accessibles à tous. La concurrence, encouragée par l'UE, doit garantir un service universel, protéger les consommateurs les plus vulnérables, être accompagnée de garanties financières et d'un niveau d'investissement suffisant.

Tout ceci se passe dans le cadre du développement, depuis 1986, dans toute l'Europe, d'un mouvement de libéralisation caractérisé par la suppression des monopoles et la privatisation de nombreux opérateurs publics. Ont d'abord été touchés les télécommunications, les transports aériens et, plus récemment, l'énergie, les transports ferroviaires et les services postaux. La question de savoir jusqu'à quand sera respecté l'intérêt général.

Cette libéralisation varie selon les pays mais la pression est forte ; la machine de l'UE encourage ce mouvement et impose souvent à ses États membres des politiques plus fermes en ce sens. La France, par l'intermédiaire aussi bien de Lionel Jospin que de Jacques Chirac, a insisté en faveur d'une directive pour les services économiques d'intérêt général. En clair, la droite et la gauche, sous la pression de l'opinion publique et des syndicats contre la mise en cause des services publics, ont adopté la politique du moindre mal : on libéralise tout en créant des contraintes similaires à celles du service public. Est-ce une position réaliste ou s'agit-il seulement d'une tentative de satisfaire l'opinion publique française ? Le risque est grand de voir se développer le même processus qu'en Angleterre où, aujourd'hui, des services d'intérêt général comme les transports ferroviaires ont connu une forte augmentation de prix en même temps qu'ils perdaient en fiabilité, en qualité et en efficacité.

Il résulte de tout cela qu'il est, de nos jours, de plus en plus difficile de définir une frontière entre service public et service privé. Il existe par exemple des organismes publics dont la priorité est de dégager des bénéficiaires. Ceci se passe à l'intérieur même

59. *Le Monde* (4 juin 2002), Dossier sur les services publics.

des frontières des pays d'origine de ces organismes mais est encore plus flagrant quand les organismes publics d'un pays travaillent hors frontières. Dans le domaine universitaire, combien d'universités publiques n'essaient-elles pas aujourd'hui de pénétrer le « marché » des pays en voie de développement avec des programmes (produits ?) inutiles, de médiocre qualité et souvent dans des domaines pour lesquels ces organismes ne fournissent pas d'offre nationale mais qu'ils vendent à l'étranger ?

La commercialisation acceptée

Aujourd'hui, le secteur public comme le secteur privé sont soumis à de fortes turbulences du fait de la nouvelle organisation des relations internationales et de l'influence qu'y exercent de plus en plus explicitement les pouvoirs financiers. Pour les multinationales, les frontières n'ont plus de sens dès qu'il est question de circulation des capitaux. Elles voient dans les services un secteur lucratif et pensent qu'il n'est pas du ressort de l'État de limiter leur action dans la recherche du profit. C'est ce qui se passe dans le secteur de l'éducation et plus particulièrement de l'enseignement supérieur.

De nombreux gouvernements ont déjà accepté de plein gré l'idée de la commercialisation et, dans certains cas, cette nouvelle réalité a aussi été acceptée par des représentants d'institutions d'enseignement supérieur, en général recteurs ou dirigeants.

Cette tendance est forte en Asie. Cela a commencé avec l'Australie et la Nouvelle Zélande au début des années 90. Ultérieurement, le gouvernement de la Malaisie, pays où 90 % des étudiants sont inscrits dans des institutions privées, a décidé d'adopter et d'encourager une conception selon laquelle l'enseignement supérieur doit générer des devises pour la nation. La Malaisie veut se transformer, selon l'expression utilisée dans ce pays, en « education hub », expression qui s'appliquait jusque là principalement, dans le jargon aéroportuaire, aux grands aéroports centraux capables de générer une forte activité pour l'aviation commerciale.

Cette conception affecte évidemment le concept de bien public et ceux de service, de fonction ou de secteurs publics qui lui sont corrélés.

Il serait inutile pour les institutions qui représentent les universités, leurs professeurs et leurs étudiants d'adopter une attitude uniquement défensive. Les bulldozers qui font avancer la conception néolibérale de l'État et veulent dévier l'attention des problèmes sociaux agissent de façon toujours plus coordonnée et active.

On ne peut pas ignorer la crise financière actuelle qui a montré qu'il faut renforcer la fonction de l'État vis-à-vis de la société et la légitimité des services publics de base en rendant plus claire et effective la contribution de ceux-ci à la société. Ceci était bien présent à l'esprit des participants de la CMES de 1998. C'est pour cette raison

qu'au-delà de la défense des principes de base (l'éducation comme bien public, la démocratisation de l'accès, le lien entre qualité et pertinence), on y a tant insisté sur la nécessité de rendre des comptes à la société.

Pour conclure, il est nécessaire de ne pas perdre de vue que parmi ceux qui défendent l'éducation en tant que commerce, ceux qui préconisent la neutralité, et ceux qui acceptent et justifient cette position, l'intérêt de maintenir le concept de bien public est nul : d'où le dénigrement de la pertinence, d'où la tentative d'effacer de la mémoire collective les résultats de la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur de 1998.

LES ACTEURS ET LA RÉFORME

POUR UN RENFORCEMENT DES ACTEURS : L'EXEMPLE DE LA MAURITANIE

NEGHOUBA MINT MOHAMED VALL,
ANCIENNE MINISTRE DE L'ÉDUCATION, MAURITANIE

Ces trois jours ont fortement questionné les certitudes que je pouvais avoir. Je voudrais pour cela partager avec vous mon expérience personnelle au ministère de l'éducation de Mauritanie dans la conduite de la réforme curriculaire par APC.

A l'origine de la réflexion sur les curricula

Le cas de la Mauritanie ne déroge pas à celui des cinq pays qui ont fait l'objet de cette étude : notre réflexion sur les curricula a fait suite à l'amélioration quantitative de l'accès au système éducatif, au début des années 90, et au constat parallèle d'une dégradation des résultats des élèves. Les décideurs ont commandité une étude sur les acquisitions des élèves, dont les résultats ont été catastrophiques, avec des niveaux d'acquisition extrêmement faibles dans les différentes disciplines évaluées. Face à cette situation, il a été décidé de procéder à une évaluation des programmes.

L'étude des programmes a tout d'abord surpris : on s'est rendu compte que la Mauritanie n'avait pas de programmes à proprement parler, pas de curricula définis mais une série de directives juxtaposées les unes aux autres. La Mauritanie avait connu plusieurs réformes linguistiques ou pour développer l'enseignement religieux, et notamment une première réforme pour arabiser le système, une seconde pour le franciser et la troisième pour le rendre bilingue. Ces réformes linguistiques avaient donné lieu à des directives ajoutées à d'autres plus spécifiques, sans qu'aucun travail de mise en cohérence ne soit conduit.

L'origine de la réflexion sur les curricula vient donc de cette série de questionnements sur les résultats du système éducatif national. Il paraissait nécessaire de réfléchir aux programmes dans leur ensemble, sans qu'aucune orientation ne soit

donnée au départ. L'objectif était de définir des programmes adéquats, de développer des outils didactiques pour les écoles et de revoir la formation des enseignants.

Une mise en œuvre accélérée

Le contexte international et régional était celui du développement de l'approche par compétences, notamment dans les pays du Maghreb vers lesquels nous nous sommes tournés. La base de la discussion s'est plus attachée aux bienfaits de l'approche par compétences qu'aux difficultés d'implantation de cette approche dans des conditions convenables.

Une programmation a été faite, qui tenait compte des délais nécessaires pour le développement des outils didactiques, des outils d'évaluation et des ressources, avec un calendrier distinguant des phases d'expérimentation, d'évaluation, d'extension. La réforme était de ce point de vue bien appréhendée.

Mais le contexte était complexe et les injonctions multiples : il fallait parallèlement mettre en place la nouvelle réforme linguistique de 1997, destinée à unifier les deux sous-systèmes arabophone et francophone, représentatifs des composantes ethniques du pays. Cette complexité a eu un effet à long terme sur la mise en œuvre de l'approche par compétences, engagée dès la prise de décision, à partir de l'année scolaire 1998-1999, les ressources adaptées à l'APC étant disponibles. Cependant il s'agissait aussi, du fait de la politique linguistique nouvelle, d'écrire les programmes dans des langues dans lesquelles ils n'étaient pas enseignés jusque là, de développer des manuels scolaires qui n'existaient pas dans les disciplines touchées par cette réforme : les techniciens ont été dans l'obligation de s'adapter rapidement à ces décisions politiques.

La phase d'expérimentation a été perturbée par la mise en œuvre concomitante des deux réformes, APC et linguistique, et a de ce fait été bâclée, sans préparation suffisante mais, théoriquement, avec tous les outils nécessaires, des manuels, des outils d'évaluation, des curricula, les équipes, les directives. Cette hâte a fait choisir des formations en cascade pour toucher très vite un maximum d'enseignants, en laissant de côté la formation des ENI (Ecole nationale des instituteurs).

Des ressources humaines fragiles

Ces réformes ont posé un problème de capacité nationale à mettre en œuvre des politiques. La Mauritanie qui avait développé des capacités nationales dans ce domaine a lancé des évaluations sur les réformes et une dégradation continue des résultats des élèves a été constatée. L'APC devait y être pour quelque chose puisque

les conditions d'enseignement avaient de fait été améliorées à l'occasion de ces réformes, avec plus de manuels dans les écoles et plus d'outils pour les enseignants.

Mais une question de fond réapparaissait : de quels enseignants disposait la Mauritanie pour mettre en place ses réformes ? Pour réaliser la réforme linguistique, des recrutements massifs d'enseignants avaient été engagés : on compte aujourd'hui plus de 40 % des enseignants recrutés après 1999 et 23 % sans formation initiale professionnelle complète, mais seulement avec des formations accélérées. De nouveaux outils ont été développés mais les pratiques dans les classes n'ont pas beaucoup changé : les enseignants ont continué à dispenser leurs enseignements de la manière qu'ils maîtrisaient le mieux, celle qu'ils avaient connue lors de leur apprentissage. De plus, du fait de la concomitance des politiques, il y avait une grande confusion dans l'esprit de tous entre la réforme curriculaire et la réforme linguistique. Les acteurs du système éducatif n'arrivaient pas à distinguer ce qui était dû à l'une et à l'autre.

Les résultats des expérimentations ont continué à se dégrader : il est apparu qu'il n'y avait pas eu suffisamment de préparation pour les deux réformes, pas assez d'enseignants pouvant enseigner dans les deux langues et maîtrisant les disciplines et une défaillance plus globale des mécanismes de pilotage, ce qui rendait déficient le processus d'accompagnement de la réforme.

Une évaluation des compétences des enseignants a été lancée pour repérer où se situaient les problèmes : face aux enjeux, à la fois linguistiques et de nouveaux curricula, la formation continue est clairement apparue insuffisante. Les écoles normales ont également été évaluées pour savoir si les diplômés permettaient de répondre aux besoins des nouvelles politiques éducatives. Les résultats ont été catastrophiques. Les enseignants qui devaient enseigner dans les deux langues ne maîtrisaient pas les disciplines et moins de 12 % des enseignants maîtrisaient les compétences pour enseigner en 6^{ème} année.

Il est clair que les difficultés liées à la mise en œuvre des réformes n'ont pas été anticipées. Il ne s'agit donc pas d'incriminer a priori la réforme par APC mais plutôt le niveau de préparation à partir duquel les réformes ont été mises en place, étant donné le difficile contexte de nos systèmes. Car ces réformes nécessitent des enseignants plus formés et motivés, des salles de classe plus réduites, et il faut résoudre ces problèmes avant d'engager les réformes.

Quelques leçons

Tout n'est pas noir dans l'APC et blanc dans l'approche par objectifs. Il faut trouver un équilibre entre les savoirs et les compétences. Cet équilibre n'est pas le même dans tous les pays. Il varie en fonction de l'état de préparation de chaque système éducatif. Si j'avais à décider aujourd'hui, je m'orienterais tout de même vers cette réforme

curriculaire, en mobilisant beaucoup plus de moyens et en allongeant davantage les périodes d'expérimentation.

Je commencerais d'abord par les écoles normales, car il faut d'abord développer chez ceux qui arrivent dans le système le message qu'on prétend instaurer dans les écoles. Il faudrait que soit définie une orientation nationale sur les finalités de l'école, la société se mettant d'accord sur le citoyen qu'elle veut avoir. Malheureusement, on ne prend pas le temps de développer cette réflexion. On fonctionne selon les urgences nationales et internationales et on ne prend pas le temps qu'il faut pour définir les finalités qu'on veut développer, en fonction de la situation réelle du système : on ne peut pratiquer aucune formation de qualité dans des classes de cent élèves. Il faudrait enfin s'assurer de mécanismes de pilotage performants. La plupart du temps, les systèmes s'auto pilotent. Ils rejettent les structures et seuls les meilleurs arrivent à avancer.

La Mauritanie ne peut plus aujourd'hui revenir en arrière, cela n'aurait pas de sens. Les pratiques des enseignants évoluent : alors qu'ils enseignaient tous comme ils avaient été enseignés, selon le modèle de l'école coranique ou selon le modèle traditionnel frontal, une partie d'entre eux disposent maintenant de compétences pour transmettre leur savoir et développer les compétences de leurs élèves. Il faut donc poursuivre la mise en mouvement de nos systèmes éducatifs en les appuyant à la hauteur des changements attendus chez tous les acteurs.

TABLE RONDE : MOBILISATION DES ACTEURS ET CONDUITE DE LA RÉFORME

INTERVENANTS :

CHRISTIAN MAROY,
UNIVERSITÉ DE LOUVAIN, BELGIQUE

GORGUI SOW,
RÉSEAU AFRICAIN DE LA CAMPAGNE POUR L'ÉDUCATION POUR TOUS (ANCEFA), SÉNÉGAL
MUSTAPHA ENNAIFAR,
CENTRE NATIONAL DE FORMATION DES FORMATEURS EN ÉDUCATION, TUNISIE,

MODÉRATEURS :

JEAN-CLAUDE BALMÈS,
AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT, FRANCE

JEAN-MARIE DE KETELE,
UNIVERSITÉ DE LOUVAIN, BELGIQUE

Jean-Claude Balmès - Cette table ronde porte sur la mobilisation des acteurs dans la conduite du changement, thème déjà largement mis en valeur dans ce séminaire qui a insisté sur le rôle central des enseignants et la nécessité absolue de les impliquer dans le processus ainsi que sur le rôle décisif des établissements comme le lieu où se fait ou ne se fait pas la réforme. Sans plus attendre, je donne la parole aux trois intervenants.

Jeux des acteurs et modes de régulation CHRISTIAN MAROY

Mon propos s'ancre dans mon expérience de recherche au sein du Girsef⁶⁰, qui m'a amené à conduire et piloter plusieurs travaux d'analyse des politiques éducatives (projets de recherche européens, belges mais aussi direction ou co-direction de plusieurs travaux de doctorat, notamment ceux d'Hugues Draelants⁶¹ ou d'Eric Mangez⁶²).

60. Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation, fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain.

61. Draelants Hugues (2006), *Politiques d'éducation et changement institutionnel : le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone* [thèse de doctorat], Louvain-la-neuve, Université catholique de Louvain.

62. Mangez Éric (2006), *Production, médiation et réception d'un nouveau référentiel* [thèse de doctorat], Louvain-la-neuve, Université catholique de Louvain

Il comporte deux volets : le premier porte sur les approches et conceptions qu'on peut avoir des politiques éducatives et je soulignerai à cet égard l'évolution des approches au sein des sciences politiques et de la sociologie politique ; le second illustre, à partir d'une recherche de terrain, comment les politiques sont « médiées » par des acteurs « locaux » ou « intermédiaires » qui contribuent à construire les politiques éducatives.

L'évolution des approches des politiques publiques d'éducation

Dans l'analyse des politiques publiques (et en particulier des politiques éducatives), on est passé d'une conception « stato-centrée », séquentielle et « linéaire » des politiques publiques à une analyse « de l'action publique ». Cette approche entend passer d'une conception linéaire et hiérarchique (assumant la priorité de l'action de l'Etat et une forme de hiérarchie descendante dans la conception de la politique) à une conception marquée par l'horizontalité et la circularité : les politiques éducatives sont construites par plusieurs types d'acteurs à la fois de la sphère politique et de la société civile (sans coupure nette) et les phases de « mise en œuvre » d'une politique sont déterminantes dans la construction du sens et des effets d'une politique. Ainsi, comme le dit Jacques Commaille, « l'action publique ne se réduit pas à l'application de règles produites une fois pour toutes en amont, mais ces règles naissent de discussions, de négociations (...) entre des acteurs situés à différents niveaux, ceci tout au long du processus concerné »⁶³. Ainsi, toute la sociologie de l'action organisée dans la foulée des travaux de Michel Crozier en France⁶⁴ et, aux Etats-Unis, les travaux de Michael Lipsky (1980)⁶⁵ vont insister sur le fait que la mise en œuvre des politiques n'est pas « sans problèmes » et que les « street level bureaucrates⁶⁶ » contribuent tout autant que « les décideurs » à la production des orientations effectives et des effets réels de la politique. Dès lors, il faut faire fi de cette conception « descendante et linéaire » de l'action politique et prendre en compte de façon systématique les interrelations, les compromis, les arrangements entre plusieurs sphères d'action, tant au niveau de « la décision politique » que de sa mise en œuvre, pour saisir dans son mouvement même la construction de l'action publique. Loin d'être une source de consensus, les réformes éducatives sont un moment de controverses et parfois, de vives controverses entre les promoteurs des réformes (les entrepreneurs du changement) et leurs détracteurs.

63. Commaille Jacques (2004), « Sociologie de l'action publique », In Boussaguet L. et alii (2004), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Science Po, pp. 413-421.

64. Thoenig Jean-Claude et alii (1998), *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan.

65. Lipsky Michael (1980), *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in Public services*, New York, Russel Sage Foundation.

66. Bureaucratie « au niveau de la rue », c'est-à-dire qui assure les actions permettant de mettre en œuvre les lois.

Par ailleurs, les politiques publiques n'ont pas, comme on le pense trop souvent, pour seule « fonction » de « résoudre des problèmes », mais aussi justement d'être un lieu (controversé) de définition de « ces problèmes » et d'interprétation du monde. Les courants « cognitifs » d'analyse des politiques publiques insistent sur le fait qu'une politique publique n'est pas seulement un programme technique et organisationnel destiné à faire face à tel ou tel problème, mais qu'elle est d'abord et surtout une représentation du système sur lequel on veut intervenir et que la nature des problèmes à résoudre et des solutions envisageables sont largement inscrits dans des « référentiels d'action publique » (Muller et Jobert, 1998⁶⁷), ou dans des « paradigmes » qui orientent cognitivement et normativement la définition des problèmes et des solutions. Ces visions du monde, du système scolaire et des problèmes à résoudre sont alors plus ou moins controversées, discutées, acceptées ou rejetées par les acteurs de terrain, en fonction de leurs propres visions du monde.

Le rôle clé des « acteurs » dans la mise en œuvre : un exemple de recherche sur les conseillers pédagogiques (Draelants, Giraldo, Maroy, 2004⁶⁸)

En Belgique francophone, comme dans d'autres systèmes scolaires, les modes de régulation du système éducatif sont en train d'évoluer. On assiste notamment à la promotion de nouveaux agents de régulation « intermédiaires », au sens où ils sont situés « entre » la base et les autorités scolaires (État ou Réseaux scolaires en Communauté française de Belgique). Leur fonction officielle est notamment d'accompagner « sur le terrain » la mise en place de différentes réformes impulsées au niveau central par les pouvoirs publics ou par le « réseau » scolaire (notamment la promotion d'une approche par compétences dans les programmes). Il s'agit par exemple de conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs.

Je présenterai quelques aspects de l'analyse d'une « intervention » menée par certains de ces agents intermédiaires dans un établissement secondaire du réseau libre subventionné en Belgique francophone. Ces acteurs intermédiaires « n'appliquent » pas les règles et orientations générales véhiculées dans les textes légaux ou les documents pédagogiques des réseaux. Les règles contenues dans les mesures de la politique publique constituent plutôt des *appuis à l'action* des acteurs et *non des déterminants directs*. Les acteurs « de régulation intermédiaire » ne peuvent donc être considérés comme de simples exécutants des directives définies centralement. Ainsi,

67. Muller Pierre (2000), « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue Française de Sciences Politiques*, 50, 2, pp. 189-207.

68. Draelants Hugues, Giraldo Silvia et Maroy Christian (2004), « Les accompagnateurs pédagogiques et l'implantation de l'approche par compétences : rôle, identités et relations aux enseignants », Monographie d'une intervention dans un établissement secondaire, In Frenay M. et Maroy C. (éd), *L'école, 6 ans après le décret « missions ». Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.

ceux-ci peuvent être amenés à détourner les règles⁶⁹ afin de les rendre compatibles avec les orientations de long terme qui les guident⁷⁰.

Nous montrerons ainsi que, dans l'intervention pédagogique observée, les conseillers pédagogiques (CP) balancent dans leurs interactions avec les enseignants entre un « rapport d'intéressement » et un rapport « d'évaluation »⁷¹.

Dans un **rapport d'intéressement**, un type d'acteur s'efforce de mobiliser et de s'allier l'autre en l'intéressant aux objectifs qu'il poursuit. A cette fin, il aménage localement les règles générales et cherche à produire de nouveaux accords. *La règle permet ici d'enclencher une dynamique d'interactions, elle peut être réajustée afin d'arriver à un accord.*

Dans un **rapport d'évaluation**, les actions sont référées à des règles générales qui permettent de juger la validité des actions. *Dans ce cas-ci, la règle statue un ordre. On y évalue la conformité des conduites en référence à des principes généraux.*

Les CP cherchent surtout à établir un rapport d'intéressement avec les enseignants, à anticiper les désaccords avec les enseignants. Mais, lorsque les protestations ou objections des enseignants sont trop vives, lorsque les négociations ne sont plus possibles, les CP basculent dans un rapport d'évaluation. Dans cette logique-là, on peut voir le rapport d'intéressement comme une action préventive car les CP jugent le rapport d'évaluation *a priori* moins efficace pour mobiliser les enseignants.

Cependant, le rapport d'intéressement et la mise en œuvre d'arrangements locaux qu'il implique ne sont envisageables que si l'acteur réussit à mobiliser l'autre et à l'intéresser aux objectifs poursuivis, tout en montrant sa compréhension et sa prise en compte des spécificités de la situation et ce sans perdre l'initiative des relations. Cela suppose des compétences interactionnelles particulières⁷² et la mise

69. Christian Thuderoz qui s'inscrit dans une telle approche propose de ne plus considérer la transgression de la règle comme un accroc, une rupture dans l'harmonie de la règle mais comme un mode permanent de régulation sociale, une façon coutumière pour la règle de fonctionner. La réalité de la transgression collective au quotidien, inévitable mais plus encore nécessaire au bon fonctionnement de l'organisation, restant généralement dans le secret pour l'extérieur se dévoile paradoxalement lors du respect strict des procédures, des règles écrites (p.ex. lors d'une grève du zèle). Dès lors, « la règle, au sens de la régularité observée, c'est la transgression des règles. C'est donc bien de là qu'il faut partir. » (Thuderoz Christian (1996), « Transgressions et objets ou quelques réflexions à propos de la règle, de l'objet et du sujet », In Girin Jacques, Grosjean Michèle (1996), *La transgression des règles au travail*, Paris, L'Harmattan, p.5).

70. Bessy Christian, Eymard-Duvernay François, Gomel Bernard et Simonin Bernard (1995), « Les politiques publiques de l'emploi: le rôle des agents locaux », In Ardenti et alii (1995), *Les politiques publiques de l'emploi et leurs acteurs*, Paris, PUF, Centre d'Etudes de l'Emploi.

71. Eymard-Duvernay François et Marchal Emmanuelle (1994), « Les règles en action : entre une organisation et ses usagers », *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 5-36.

72. On suppose ici aux acteurs sociaux la capacité de produire en situation et de produire selon la situation et les êtres concernés, des jugements et comportements appropriés. Cette capacité de produire en situation se trouve au principe des interactions sociales. Le CP « compétent » (Coulon, 2002), de ce point de vue, sera donc celui qui sera capable de faire la synthèse durant l'interaction avec les enseignants entre le contenu formel (réglementaire) et les formes interactionnelles nécessaires à l'accomplissement d'une tâche (négociation en situation de la règle, adaptation...) afin de permettre l'intéressement et la mobilisation des enseignants (Eymard-Duvernay et Marchal, 1994).

en place de réseaux de relations entre personnes. Par ailleurs, le basculement du rapport d'intéressement vers le rapport d'évaluation semble s'effectuer en fonction de la centralité de la règle. Lorsque la philosophie même de la réforme est mise en question les CP se replient sur la norme. Il existe donc des questions de fond sur lesquelles les CP ne transigent pas.

Les concepts de rapport d'intéressement et de rapport d'évaluation nous permettent donc de rendre compte des modes d'actions des conseillers pédagogiques lorsqu'ils travaillent avec les enseignants. A travers les exemples et anecdotes relatés dans les entretiens ainsi que dans nos observations, nous montrons combien les agents cherchent constamment à *mobiliser* les acteurs et à les *intéresser* à la pratique pédagogique qu'ils viennent leur soumettre. Pour ce faire, chaque conseiller mobilise différentes ressources. Ils font référence au message pédagogique général, au cadre législatif (obligations légales) approprié mais ils ont recours également à d'autres dispositifs tel que leur statut (chargé de mission par le diocèse), leurs expériences (en classe, dans un autre pays), leurs multiples qualifications (CP – rédacteur des programmes – enseignants – parents – citoyens) ainsi qu'à des référents exogènes à la relation sur lesquels les acteurs qu'ils visent à intéresser n'ont pas de prise (acteurs extérieurs : professeurs d'université, chefs d'entreprise) ou encore des objets, qu'il s'agisse d'artefacts (documents construits, parcours d'apprentissage d'une compétence...) ou d'objets conceptuels (théories, concepts, vocabulaire technique).

Il s'agit ainsi de mettre l'accent sur l'importance des « régulations par le bas » et de montrer les jeux des acteurs qui se tiennent dans les espaces de mise en œuvre des politiques (voir les travaux de P. Lascoumes⁷³ ainsi que ceux d'Y. Mény et J-C. Thoenig⁷⁴).

Expériences de démarches participatives GORGUI SOW

Je voudrais résumer quelques idées sur la mobilisation des acteurs dans le cadre de réformes curriculaires, en considérant les éléments essentiels où se joue ou devrait se jouer cette mobilisation. Le curriculum est une vision du changement social traduite en contenus de savoirs. Il est implanté selon des processus et des procédures qui sont définis par les ministères en charge de l'éducation qui définissent en même temps des profils de sortie. Les réformes sont conçues et pilotées au sommet. Elles sont accompagnées par l'expertise nationale et, dans la majeure partie des cas, internationale. Au Sénégal, le pilotage est assuré par des fonctionnaires du ministère de l'éducation, une quarantaine de cadres qui gèrent le curriculum.

73. Lascoumes Pierre (1990), « Normes juridiques et mise en œuvre des politiques publiques », *L'Année sociologique*, vol. 40, pp. 43-71.

74. Mény Yves et Thoenig Jean-Claude (1990), *Politiques publiques*, Paris, PUF.

On constate un grand déficit de communication avec les partenaires sociaux. Personne ne comprend de quoi il s'agit, ni les communautés, ni les élèves. Peu d'enseignants ont cette compréhension, ils confondent souvent le curriculum et le programme. Mais peut-être n'ont-ils pas besoin de comprendre, en tant qu'implanteurs ? On a parlé des effets pervers de cette approche top-down et je passerai brièvement là-dessus en soulignant avant tout l'exclusion. Le curriculum, dans cette conception top-down, exclut et peut conduire à la rupture avec les communautés, comme ce fut le cas avec le rejet de l'école publique française au Sénégal, dans les villes de Touba⁷⁵ et de Gounass⁷⁶. On risque aussi un blocage du processus de réforme par les enseignants, les inspecteurs et d'autres acteurs qui interviennent au niveau de l'école. Le résultat de cette exclusion est toujours le même, avec son lot d'abandons et d'échecs scolaires.

Il est donc essentiel de garantir une validation sociale de la réforme en concevant le curriculum à la base. On a l'exemple des écoles communautaires de base au Sénégal, modèle alternatif inspiré par Mamadou Ndoeye. Mais il y a aussi celui du BRAC⁷⁷ (Bangladesh rural advancement committee) au Bangladesh et de Reflect⁷⁸, programme d'Action Aid International qui adapte la méthode de Paulo Freire d'alphabétisation conscientisante. Dans ce cas, le gouvernement définit sa politique et en assure l'encadrement, le suivi et l'évaluation. Mais il organise aussi des forums au niveau local, régional et national, avec un comité de pilotage et de validation à chaque niveau et une équipe transversale de recherche-action-formation. Le glissement de la recherche pédagogique à la recherche-développement qui est assuré de cette manière est tout à fait nécessaire. Tout le monde s'accorde à considérer qu'un diagnostic de la situation est indispensable, pour connaître le contexte de la demande éducative des communautés. Dans le cas des écoles communautaires de base, l'approche participative de la Main à la pâte⁷⁹ a été utilisée et, dans le cas de

75. Capitale de la confrérie des mourides située à 194km à l'est de Dakar.

76. Ville sainte de la confrérie soufie tidjane, située en haute Casamance.

77. Organisation non gouvernementale de développement fondée en 1972 par Fazle Hasan Abed. Le cœur de l'approche de BRAC en matière de développement est de favoriser l'organisation des populations pauvres à partir de groupes de microfinance qui renforcent le tissu communautaire et leur permettent de surmonter les obstacles auxquels elles sont confrontées.

78. *Réfléchissez* ou *Reflect-action* est une approche novatrice d'éducation des adultes et de changement social, qui associe les théories de l'éducateur brésilien Paulo Freire avec les méthodologies participatives. Elle a été développée dans les années 1990 par des projets pilotes au Bangladesh, en Ouganda et au Salvador et est maintenant utilisée par plus de 500 organisations. La force de Reflect repose sur le respect des connaissances et des expériences des participants, en s'intéressant à ce que les gens savent plutôt qu'à ce qu'ils ne connaissent pas.

79. *La main à la pâte* a été lancée en France en 1996, à l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992, Pierre Léna, Yves Quéré et de l'Académie des sciences dans le but de rénover l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire en favorisant un enseignement fondé sur une démarche d'investigation scientifique. La démarche préconisée par *La main à la pâte* articule apprentissages scientifiques, maîtrise du langage et éducation à la citoyenneté. Pour cela, les enseignants soumettent à la curiosité de leurs élèves des objets et des phénomènes du monde qui les entoure, suscitant le questionnement scientifique. Celui-ci conduit à la formulation d'hypothèses destinées à être testées par l'expérimentation ou vérifiées par une recherche documentaire. Ainsi, les élèves s'approprient progressivement concepts scientifiques et techniques opératoires et consolident leur expression orale et écrite.

Reflect, c'est la méthode des stepping stones⁸⁰ qui a permis une plus grande attention aux besoins des groupes.

Dans le domaine de l'accompagnement, la connaissance des besoins du milieu est fondamentale, surtout si l'accompagnateur scientifique est une organisation étrangère. Dans ces réformes, l'enseignant change de rôle : il passe d'enseignant à animateur et à agent de développement. C'est ce qui rend absolument nécessaires les formations aux méthodes actives, productives et participatives, intra et extra muros. L'enseignant facilite alors la connexion avec le milieu, identifie les sources locales potentielles de savoir moderne, qu'il partagera avec le collectif d'enseignants. Dans le cas des écoles communautaires de base, il a très souvent été fait appel au Mouven, le mouvement des enseignants novateurs, à l'Assem, association des enseignants modernes au Sénégal et au Gref, le groupe des retraités éducateurs sans frontières, dans le domaine de l'approche par compétences et des méthodes d'apprentissage expérimentiels. Les acteurs doivent pouvoir documenter le processus et théoriser leurs pratiques. Je fais référence ici au mot du professeur Pierre Gillet, qui parlait de « la pédagogie⁸¹ », autour de la figure de l'enseignant qui théorise sa pratique.

Le curriculum national doit répondre aux nécessités locales : l'étude du milieu génère des inputs. Dans le cas des écoles communautaires de base, les communautés contribuent à l'élaboration du curriculum et aident à définir 25 % des items du curriculum national en fonction des spécificités locales. Se pose ainsi la question de l'installation des compétences de base en langues nationales dans les écoles communautaires de Reflect et du BRAC avec une introduction progressive d'une langue étrangère, dans le cas du Sénégal, la langue française. Les apprenants participent à l'élaboration du matériel didactique : Reflect a d'ailleurs eu du mal à se propager dans plusieurs pays car les éditeurs de manuels étaient réfractaires à une méthode qui pouvait se faire sans eux. Des équipes transversales d'édition de matériel didactique ont été constituées, avec des conteurs villageois, des didacticiens, des enseignants, des illustrateurs, des élèves, des animateurs d'ONG - Organisations non gouvernementales - (par exemple, Action Aid International a beaucoup contribué à l'édition de matériel didactique). La négociation avec les acteurs éducatifs est également essentielle autour du calendrier scolaire.

De la gestion participative de l'école dépend la soutenabilité d'une réforme : elle passe par la mise en place de comités de gestion, dont les membres doivent être formés en gestion et en contrôle citoyen de budget (Reflect a produit un livret de formation dans ce domaine pour les comités de gestion). Il faut pour cela accompagner les

80. Méthodologie basée sur la mise en place de cercles au sein de chaque village dont les membres ont la volonté d'apprendre à lire et à écrire en analysant leurs centres d'intérêt et les questions qui les affectent. Elle associe les méthodes participatives aux techniques d'autonomisation de la communauté.

81. Gillet Pierre (1987), Pour une pédagogie ou l'enseignement praticien, Paris, PUF.

structures de gestion des écoles, les aider à se constituer en réseaux, comme le Promer (Projet de promotion des micro-entreprises rurales) ou d'autres organisations, dans le cas des écoles communautaires. Cette gestion participative passe aussi par le lien entre le projet d'école et l'entrepreneuriat local : il faut savoir lier la pédagogie à la production. Dans le cas des écoles communautaires, trois commissions ont été mises en place : éducation, hygiène et santé, commission économique.

Des passerelles entre non formel et formel facilitent l'adhésion des acteurs : beaucoup d'enfants ont quitté les écoles communautaires de base et sont passés à l'enseignement formel par le biais d'une certification, mais pour que cette politique soit efficace, elle doit recevoir un appui financier et politique du gouvernement et des ONG et compter avec la participation des communautés.

De même, le lien entre les écoles et les instituts de formation est à construire dans l'accompagnement et le contrôle pédagogique.

A tous ces niveaux et à travers toutes les structures qui permettent et garantissent la mobilisation des acteurs locaux, le gouvernement doit rester présent et garantir le développement du modèle national.

Cependant, il faut bien constater qu'en Afrique, les réformes curriculaires sont, dans la majeure partie des cas, des chefs d'œuvre en péril qu'il faut protéger par une volonté politique forte, des institutions stables - car ces réformes ne peuvent pas grandir si on change de ministre ou de directeur général tous les ans -, des ressources protégées et maîtrisées, aussi bien pendant la conception que pendant la phase de mise en œuvre et de suivi.

L'adhésion se joue en partie dans la validation sociale par les communautés, à travers une évaluation assurée à chaque étape et une posture d'alerte et d'anticipation, pour laquelle les organisations de la société civile ont un rôle important à jouer. En dernier ressort, c'est l'impact des réformes sur les résultats des élèves et sur les communautés qui sont en jeu. Or, il est assez effarant de constater, dans l'étude conduite, combien il est difficile de parler de façon claire de l'impact des réformes sur la qualité des apprentissages des élèves.

Réactions des acteurs à la réforme en Tunisie : comment réussir l'innovation ? MUSTAPHA ENNAIFAR

Je vais présenter une synthèse sur les réactions des différents acteurs éducatifs tels qu'ils s'expriment dans l'étude sur la réforme curriculaire par APC en Tunisie, en distinguant deux types de publics, les acteurs professionnels que sont les enseignants, et les acteurs non professionnels que sont les parents.

La Tunisie a déjà connu huit années d'application générale de l'approche par compétences. Rappelons que la Tunisie a été le premier pays africain à généraliser

l'APC au niveau de l'école primaire, après une période d'expérimentation de 5 ans. Elle l'a fait à peu près en même temps que le Québec. De ce fait, notre pays porte une certaine responsabilité dans la diffusion de l'APC en Afrique, dans la mesure où il a été pionnier dans ce domaine. Je me souviens d'ailleurs d'avoir reçu la visite d'une douzaine de délégations de pays africains venues interroger les cadres tunisiens sur les apports, les risques et les conditions d'introduction de l'APC.

Les études faites par le consortium piloté par le CIEP sont très utiles et éclairantes et elles nous amènent à nous interroger sur la mobilisation des acteurs. Si nous prenons le point de vue des enseignants sur l'APC, leurs rares appréciations positives portent seulement sur la conception générale de l'APC. Ils éprouvent une fascination pour le modèle d'enseignement apprentissage que représente cette approche. Ils apprécient en outre un aspect relevant de la vie scolaire, qui est un élément important de modernisation de l'école : il s'agit de la concertation, de la collaboration que permet le travail en équipe qui s'est développé grâce à cette réforme. Ce qui est déploré par contre, ce sont les difficultés d'application de la réforme, la charge de travail trop importante et les exigences trop grandes de l'évaluation formative et de la remédiation, en termes d'efforts et de recherche de supports d'activités permettant d'analyser les erreurs et d'y remédier.

On constate donc un discours critique assez fort chez les enseignants, accompagné de diverses demandes, notamment en lien avec le rétablissement du redoublement. Il faut préciser que le redoublement n'a pas été totalement supprimé, il est supprimé en 1^{re} année de chacun des 3 cycles de l'école primaire. Les enseignants demandent la suppression du passage automatique, en 1^{re} année, qui intervient après évaluation et recommandation. Ils réclament aussi plus de soutien, plus de formation.

A travers ces critiques, les enseignants questionnent la formation qui est censée avoir installé les compétences nécessaires pour assumer pleinement l'application de l'approche et la charge de travail trop grande : s'agit-il d'une exigence spécifique à l'APC ? Cela nous interpelle sur un modèle de vie scolaire et de fonctionnement de l'école sous-jacent : les enseignants, pour alléger leur charge de travail, savent-ils collaborer, au niveau de l'établissement ou de la circonscription, en fonctionnant en réseau ?

Si nous prenons l'autre type de public, non professionnel, représenté en particulier par les parents, ils ne font quasiment aucune appréciation positive, même si un petit groupe mentionne une plus grande curiosité des enfants grâce à cette approche. On découvre surtout une insatisfaction face à la lourdeur des programmes, des manuels, - on parle même du poids des cartables -, des activités à la maison, et une inquiétude par rapport à l'insuffisance de la formation, ce qui interpelle le ministère et l'établissement. Ils expriment aussi de nombreuses demandes d'allègement : des devoirs, des programmes, des manuels. Les parents souhaitent aussi que plus d'attention soit accordée aux élèves en difficulté, ce qui laisse supposer que le dispositif mis en place n'a pas toujours eu l'efficacité escomptée. Enfin, ils demandent la révision du système d'évaluation, ce qui interpelle fortement.

Quelles leçons peut-on tirer de ces réactions ? J'avais l'habitude, lorsque je parlais de l'implantation de la réforme curriculaire en Tunisie, d'utiliser la métaphore du train constitué de plusieurs wagons, pour dire combien la réforme était lourde et supposait l'organisation d'un convoi important de réformes diverses. Cela ne veut pas dire que dans des pays plus avancés économiquement et au système éducatif performant, comme le Québec ou la Belgique, la tâche soit plus simple, mais il est évident que, dans ces pays, certaines conditions sont déjà assurées qui facilitent la mise en place de l'APC, au niveau des compétences élémentaires enseignants, du fonctionnement de l'école, de l'aide aux élèves en difficulté, etc.

Pourquoi le train de l'implantation de l'APC a-t-il besoin de plusieurs wagons et pourquoi le nombre et la taille des wagons varient-ils selon le contexte d'application ? Les innovations pédagogiques qui constituent le cœur de ce nouveau modèle d'enseignement-apprentissage sont liées à la notion d'intégration, autour de la compétence, de la mobilisation des savoirs et des savoir faire pour résoudre des situations d'intégration significatives. Là est l'apport nouveau et essentiel de l'APC. Mais l'APC fait aussi appel à d'autres pratiques qui sont plus ou moins installées selon le pays considéré : l'évaluation formative, l'analyse et la remédiation des erreurs, la pédagogie différenciée. En Tunisie, ces innovations ont été introduites par des réformes antérieures à l'APC. On trouve ainsi des traces de l'analyse des erreurs, de la pédagogie différenciée, de l'évaluation critériée dans des programmes antérieurs à la réforme APC, mais qui sont restés inachevés dans leur généralisation. Leur réintroduction à la faveur de l'implantation de l'APC fait qu'elles paraissent inhérentes à ce type de curriculum. Dans d'autres pays, où les systèmes éducatifs sont encore en construction ou les innovations peu développées, le train de l'APC peut donc se révéler très long et le convoi très lourd.

Mais il n'y a pas que des innovations pédagogiques en jeu : il y aussi des innovations relatives à la vie scolaire et à la gestion de l'établissement qui sont induites par une application pleine et entière de l'APC. L'APC, c'est aussi, pour les politiques éducatives, une étape nouvelle de modernisation de l'école, avec l'introduction de la gestion participative, des conseils d'établissement, de l'implication de la communauté éducative, de l'incursion des parents et des élèves dans un champ réservé jusque là aux professionnels. Tous ces aspects, qui ne sont pas encore pleinement installés chez nous posent encore beaucoup de problèmes et suscitent des résistances diverses, notamment chez les syndicats. Ainsi la gestion participative, la gestion planifiée par projets et le dispositif d'information et de communication qui ne sont pas encore suffisamment rodés dans nos pays alourdissent le train d'une réforme qui ne paraissait être, au départ, que curriculaire. Tout cela fait la différence entre la réforme curriculaire par APC et les réformes antérieures. J'aurais d'ailleurs aimé qu'il y ait, dans cette étude, une analyse de l'expérience de la Belgique et du Québec, car c'est par là qu'on verrait où est le cœur des problèmes et des difficultés.

On voit bien que l'APC est une approche très exigeante en termes de compétences des personnels et de mobilisation des acteurs de la communauté éducative. Est-elle incontournable pour accéder à la modernité ? Les avis sont partagés.

L'accès à la société de la connaissance et au développement, la certification des formations, l'ouverture des certifications à un niveau globalisé qui, aujourd'hui, y compris pour l'Afrique, sont des questions urgentes, l'accès à la qualité de la formation, le développement de compétences entrepreneuriales chez les enfants, tout cela me paraît essentiel et me paraît être en grande partie porté par l'APC. Sur le plan didactique et par rapport au modèle d'enseignement-apprentissage, l'APC peut-elle être exclusive de toute autre approche ? Il faut sans doute préserver une bonne dose d'éclectisme et ne pas faire table rase des approches didactiques lorsqu'on s'adresse aux enseignants ou aux autres personnels.

Je terminerai par une question et une suggestion : ne faut-il pas aller vers un affichage très clair des exigences et des prérequis indispensables à l'instauration de l'APC dans un pays ? Dans ce cas, j'irais vers une sorte de référentiel, de définition d'un socle minimal de développement d'un système éducatif en considérant qu'un pays ne peut pas se permettre d'aller vers l'APC lorsque ne sont pas déjà installés certains piliers sur lesquels construire une école plus efficace et plus moderne.

Ce référentiel reposerait sur sept piliers, auxquels pourrait être ajoutée la définition d'une stratégie de généralisation des TIC :

- une politique d'éducation claire et affichée : loi d'orientation, planification, budget ;
- une bonne gouvernance assurée dans le système, au niveau national, régional et au niveau de l'établissement, ce qui est essentiel ;
- une stratégie de communication ;
- l'adhésion des différents acteurs de la communauté éducative ;
- des corps d'enseignants et des différents personnels compétents ;
- un système d'évaluation cohérent et clairement défini ;
- un dispositif de formation initiale et continue cohérent, performant et efficace.

Discussion

Jean-Marie de Ketele

Je voudrais interpeler Christian Maroy sur les outils mis au service du pilotage en faisant allusion aux outils d'évaluation externe qui sont maintenant de plus en plus développés dans de nombreux pays, comme la Belgique, la France, la Tunisie et bien d'autres, et en sachant qu'il y a plusieurs démarches possibles pour utiliser ces évaluations externes. Pour la France ou la Tunisie, qui ont adopté la même

démarche, les épreuves sont élaborées et corrigées au niveau national par des procédures soucieuses de la fidélité des résultats. Les résultats sont enfin renvoyés au niveau local, en espérant que cette rétroaction sera suivie de prises de décision en vue d'une amélioration. Une autre procédure privilégiée pendant longtemps en Belgique était celle des épreuves interdiocésaines : les épreuves étaient construites au niveau national mais les corrections se faisaient au sein de l'école par les enseignants eux-mêmes qui pouvaient utiliser ces résultats dans la certification finale, partiellement ou entièrement. Actuellement, ces mêmes épreuves ne sont pas corrigées au niveau national mais par un groupe d'enseignants d'un bassin scolaire, sous la supervision d'un inspecteur. Un enseignant ne corrige pas les copies de ses élèves. Les résultats sont rassemblés dans des tableaux dont disposent les enseignants qui peuvent voir la situation des acquis de leurs élèves. La question posée porte sur les avantages et inconvénients de ces trois procédures pour le pilotage, au niveau local et national ? On sait que la cohérence rationnelle se développe sur le plan logique mais n'est jamais mise en œuvre réellement, alors quel type de cohérence doit-on rechercher : une cohérence pragmatique ? Une cohérence artisanale ?

Christian Maroy

Les évaluations organisées au sein du réseau catholique en Belgique étaient des évaluations initiées par le réseau, organisées par des inspecteurs du réseau et corrigées par des enseignants pour lesquels elles ne constituaient qu'un élément disponible parmi d'autres afin de donner la certification de l'enseignement primaire. Il est important de signaler qu'il s'agissait d'un outil d'évaluation du travail pédagogique. Suite à une loi, on a choisi de mettre en place aujourd'hui, non plus seulement un instrument d'action pédagogique locale, mais un instrument d'action politique, ce pourquoi on utilise le terme de pilotage. Or ce pilotage, dans la communauté francophone, ne peut pas se développer au niveau local. Il n'y a pas de pilotage micro, il n'y a que du pilotage macro. Pourquoi ? Les choix ont été faits autour de l'idée d'organiser des épreuves externes communes aux différents réseaux d'enseignement du système belge qui, par leur histoire, sont en forte concurrence, aussi bien pour les élèves que pour des raisons idéologiques. Il y a eu un consensus entre tous les acteurs du système : dès lors qu'on faisait une épreuve commune à tous les réseaux, il devait y avoir une confidentialité totale des résultats. En effet, il n'est pas question de mettre en concurrence les grandes composantes du système. Antérieurement, les enseignants corrigeaient eux-mêmes les épreuves de leurs élèves et faisaient un usage pédagogique de ces évaluations. Il était exclu que, dans le nouveau système, on corrige des élèves de sa propre école et il était exclu qu'il y ait une diffusion quelconque des résultats de ces épreuves à tous les niveaux du système, sauf au niveau central. Les pistes didactiques sont

donc élaborées par un groupe inter réseaux et tous les enseignants reçoivent ces pistes didactiques sur la base des résultats d'ensemble, en tenant très peu compte du contexte. Il faut avoir en tête la genèse de cet outil qui d'un outil pédagogique local a été transformé en un outil de pilotage politique. Tout ceci montre que cet instrument est une production politique avec des usages politiques et pédagogiques et le passage des épreuves diocésaines aux épreuves actuelles montre qu'elles n'ont plus tout à fait le même sens : on fait du pilotage et non plus de l'évaluation.

Jean-Marie de Ketele

Ma question pour Gorgui Sow porte sur le pilotage au niveau local, sur lequel Mamadou Ndoye et beaucoup d'autres ont mis l'accent. Mais n'y a-t-il pas des pièges éthiques, parfois graves, à prévoir un seul pilotage au niveau local ? Une recherche a été menée dans quatre régions rurales d'un pays où on constate que le poids d'un chef de village et des familles est extrêmement important et où on assiste à un nombre phénoménal de filles rapidement déscolarisées pour des raisons de mariage précoce. Lorsqu'on interroge ces jeunes filles, certaines ont intériorisé la norme sociale mais un nombre non négligeable d'entre elles, environ 30%, regrettent amèrement de ne pouvoir continuer leur scolarité. N'y a-t-il pas un certain danger à confier tout le pilotage à la communauté ? N'y a-t-il pas un devoir d'émancipation qui dépend des autorités ministérielles ou au niveau international ?

Gorgui Sow

Pour répondre à votre question sur la dimension locale du pilotage d'une réforme, je ne dis pas que le pilotage doit être assuré à 100 % au niveau local ou qu'il l'est dans le cas des écoles communautaires de base. J'ai mentionné les comités de pilotage qui sont établis à tous les niveaux, national, régional et local, et la présence du ministère de l'éducation dans l'ensemble du processus. Je crois que le modèle des écoles communautaires a été largement inspiré par celui du Brac, au Bangladesh, notamment au niveau des comités de pilotage (Advancement Committees) qui sont liés à d'autres réseaux au niveau national. Le ministère chargé du développement local est fortement impliqué dans la mise en place de ces comités, ce qui a permis notamment d'assurer le financement du système. C'est moins le cas de Reflect, où le pilotage est entièrement local, ce qui lui donne peut-être moins de force institutionnelle pour se propager. Ce réseau est soutenu par des ONG, ce qui rend plus difficiles la maîtrise et la pérennité du financement. Le caractère institutionnel et le type de financement de cette forme de pilotage pose problème. Il y a des pièges à faire assurer le pilotage seulement au niveau local. Mais quand nous parlons de pilotage, nous considérons que les acteurs à la base, qui sont les principaux bénéficiaires de l'éducation, ont leur mot à dire sur la pertinence de la réforme. Ce qui

s'est passé dans les deux villes du Sénégal que j'ai citées, Touba et Gounas, c'est que l'offre éducative du gouvernement dont le curriculum ne prenait pas en compte l'éducation religieuse n'a pas satisfait la demande éducative de certaines familles, ce qui a provoqué le rejet des écoles françaises dans ces villes.

Jean-Marie de Ketele

Une dernière question pour Mustapha Ennaïfar portera sur les modalités d'extension de la réforme et sur le processus attendu de tâche d'huile avec l'extension de la réforme à des écoles volontaires. Je me souviens de deux étapes du processus en Tunisie : lors de la phase d'expérimentation, on a vu un nombre important d'écoles et d'enseignants qui demandaient à en faire partie et souhaitaient participer à l'expansion de l'expérience, mais lorsque l'extension a été plus large et lorsque le ministère a prescrit un pilotage au sein de chaque gouvernorat et de chaque district, puis un pilotage au niveau de chaque projet d'école, on a constaté davantage de réticences. Quelle est votre réaction par rapport à ce processus de tâche d'huile et à ce pilotage décentralisé qui, rationnellement, semble très intéressant mais qui rencontre d'autres limites et inconvénients ?

Mustapha Ennaïfar

Une remarque d'abord : si on reste dans le local, si l'école n'est qu'une reproduction de certaines croyances ou valeurs, si elle n'ose pas aller plus loin, si elle n'ose pas remettre en question certaines pratiques et certains comportements, on risque d'avoir une école de la simple reproduction et non de l'innovation. Je pense que l'implication du niveau national est utile parce qu'elle permet de poser certaines normes, certaines orientations qui bousculent la communauté locale. La question qui m'est posée porte sur le mode d'extension de la réforme. Quel est l'intérêt de l'extension du type tâche d'huile ? Un rapport d'évaluation de l'expérimentation APC par Marguerite Altet et Michel Develay donnait des recommandations pour la poursuite et l'extension de la réforme. L'une d'elles était de privilégier l'extension en tâche d'huile, mais le ministre de l'époque n'a pas suivi ce conseil et a décidé de généraliser la réforme année par année dans toutes les écoles. On n'a donc pas demandé leur avis aux écoles. Or les réalités des écoles sont très contrastées au sein d'un même pays. Quand vous ne consultez pas, vous faites disparaître ce qui peut appuyer fortement de la réforme, l'implication de l'équipe éducative et l'initiative prise par l'établissement. Cette alchimie est essentielle. On perd beaucoup quand on fait une généralisation planifiée de manière systématique. Le niveau national a des responsabilités : l'évaluation, la définition des orientations, la mise à disposition de formateurs, de matériels d'enseignement, de normes en matière d'évaluation et d'examens, toutes choses qui sont essentielles et ne doivent pas échapper au niveau national. Mais il y a aussi une question de management d'une réforme :

quand on procède par tâche d'huile, il faut accepter qu'il y ait deux systèmes qui existent simultanément : il y aura des écoles in et des écoles out et cette dualité posera toujours un problème, par exemple pour la participation aux examens nationaux.

Alexis de Roquefeuil, Banque africaine de développement

Nous avons commandité cette étude pour avoir une analyse, une évaluation en profondeur de dix ans de réforme APC. Je dois dire que le résultat dépasse nos espérances, nous avons enfin un diagnostic et y voyons plus clair. Nous avons une responsabilité dans ces réformes en tant que donateur car nous en avons financé une grande partie à différents niveaux. Le diagnostic de l'étude me semble assez sévère. Ce qui me frappe est le déficit de démocratie qui a marqué la mise en œuvre de ces réformes. Cette logique d'implantation, nous l'avons connue dans différents pays. Aux Comores, la phase de généralisation avait été planifiée immédiatement après la phase pilote, sans en faire l'évaluation et sans consultation. Comment sortir de cette impasse, alors que cette étude interpelle les décideurs et en particulier les décideurs financiers ? Doit-on reconstruire l'APC ou faut-il réformer cette approche ? Cela appellerait sans doute une nouvelle étude, une nouvelle mise en perspective de l'APC en fonction de chaque contexte, en travaillant en consultation directe avec les acteurs, en particulier avec les écoles, pour définir une conception démocratique de la question des réformes éducatives.

Nejib Ayed, Centre national de l'innovation pédagogique et de la recherche en éducation, Tunisie

Avec le thème des acteurs dans la conduite du changement, nous touchons un problème essentiel qui touche à la légitimité d'une réforme et peut nous permettre de comprendre pourquoi la réforme n'a pas marché comme on l'espérait. Car les acteurs ont chacun leur stratégie qui, souvent, est contradictoire avec la stratégie de la réforme. Beaucoup s'opposent fermement à la réforme. Jean-Marie de Ketele a distingué la phase d'expérimentation où les écoles étaient candidates de la phase de généralisation où les réticences sont apparues. On ne s'oppose pas à une expérimentation, on s'oppose à une généralisation. D'où viennent les désaccords, dans le cas de la Tunisie ? Au départ, on est d'accord sur le fait qu'il faut changer mais, dès qu'on fait le diagnostic de la situation, des désaccords apparaissent. Si on n'est pas d'accord sur le diagnostic, on ne le sera pas sur les remédiations ni sur les résultats. Le diagnostic fait au niveau institutionnel du ministère n'emporte pas l'adhésion des syndicats d'enseignants ou d'inspecteurs, qui adoptent des stratégies d'opposition à la réforme. Le problème est de savoir gérer les résistances, et de tenir compte des stratégies différenciées des acteurs, y compris les parents d'élèves, notamment par rapport à l'orientation vers des filières nobles du secondaire ? Au mieux, les acteurs sont des spectateurs, au pire ce sont des résistants.

Christian Maroy

Par rapport à la question de la consultation des acteurs de base permettant de construire une légitimité des réformes, naturellement plurielle, morale, politique et pragmatique, il y a eu une expérience intéressante en Belgique francophone. Les syndicats ont demandé un moratoire pédagogique et la réponse du politique a partiellement marché : une consultation des enseignants a été organisée, sur le mode de l'enquête participative, pour donner un statut à la voix enseignante en tant que parole publique, ce qui a, finalement, autorisé le processus à continuer. Le processus n'a pas complètement abouti dans la mesure où tout le monde a mobilisé les résultats de la consultation dans des sens différents. Malgré tout, la question de la concertation et de la consultation me semble ne pas devoir être posée seulement au niveau de la mise en place mais aussi dans la phase d'élaboration des politiques. A la différence du Québec, des organisations syndicales enseignantes siègent dans la commission de pilotage belge : elles ont évolué et comprennent qu'elles ne doivent plus laisser les questions de pédagogie de côté mais au contraire s'y impliquer. Il y aurait un parallèle à faire avec la concertation en matière de politique économique et sociale, où les syndicats ont leurs propres experts et sont très outillés. Le problème des organisations syndicales en éducation, au moins en Belgique, est qu'elles sont insuffisamment outillées. Associer des acteurs comme les organisations syndicales à la construction des politiques me semble une des pistes pour créer des modes de concertation socio-pédagogique, à l'image de la concertation socio-économique. Dans ce domaine, les acteurs ont des stratégies différentes, certaines organisations syndicales ont des stratégies de rupture alors que dans certains pays ou certains systèmes socio-économiques, comme en Belgique, il y a des stratégies de concertation très développées qui supposent de construire des transactions, ce qui rejoint la notion de bricolage de Claude Lessard. On ne peut plus continuer à penser les politiques sur le modèle de la rationalité experte, top-down, il y a une construction à favoriser à tous les étages de la vie politique et la question est comment l'institutionnaliser ? On ne pourra pas, par la concertation et la consultation, évacuer toute forme d'opposition à un moment donné sur des principes de base. La question sera de savoir quelle est la position de la majorité. Le domaine scolaire a toujours été celui où on cherchait à construire un consensus qui venait peut-être de lui-même parce que les choses étaient institutionnalisées. Il faut peut-être maintenant institutionnaliser la construction, sinon du consensus du moins de l'accord, à plusieurs niveaux.

Jean-Claude Balmès

Ce que dit Christian Maroy me fait penser au travail de concertation mené depuis 1998 avec les personnels enseignants et les syndicats, et le concours du Bureau International de l'Éducation (BIE-UNESCO), sur la question difficile du statut des enseignants et de leur rémunération, qui est une source importante de blocages

en Afrique subsaharienne, notamment pour les pays francophones. Pour que les choses avancent, il a fallu l'engagement de politiques. Mamadou Ndoye était le seul à l'époque au Sénégal à accepter de nouer ce type de dialogue avant que le débat ne soit complètement tranché. Il ouvrait la discussion devant tout le monde. Sans ces concertations, le sujet serait devenu totalement explosif. Elles ont permis de progresser sur cette question et, au fil des années, dans un débat différent, de construire à une sorte de consensus, illustré par la déclaration de Bamako. Sans doute, sur d'autres questions faudrait-il utiliser ce type de dialogue et de débat, qui permet aussi un renforcement de capacités, puisque les organisations syndicales sont confrontées au langage des experts auquel elles réagissent. De cette confrontation et de ces discussions naissent des capacités qui facilitent le dialogue. Il y a là une piste tout à fait intéressante à explorer.

Gorgui Sow

J'ai trois points à ajouter sur la question de la mobilisation des acteurs :

- *il importe d'assurer une gouvernance locale. On ne peut pas parler de consolidation des acquis des réformes curriculaires sans s'assurer d'une gouvernance locale qui implique les communautés dans la gestion des innovations dans les écoles. Il y a un travail d'accompagnement à faire, en termes d'information et de formation des acteurs, les enseignants et les parents, deux noyaux durs qu'il faut appuyer pour que les processus de réformes curriculaires marchent.*
- *parmi tous les enseignants rencontrés pendant les études, on voit que certains ont envie d'innover. Il faut identifier des expérimentations qui partent des classes et qu'on pourrait accompagner et généraliser. Je ne pense pas qu'on puisse seulement se baser sur des initiatives qui viennent du sommet pour que les réformes se mettent en place. Il y a des enseignants qui veulent innover, qui font preuve d'un certain militantisme pédagogique et qui pourraient servir de moteur pour promouvoir le changement.*
- *il faut aider les enseignants à théoriser leur pratique, ce qui est extrêmement important. Les institutions de formation ont ici un rôle essentiel à jouer.*

PRÉCONISATIONS ET PERSPECTIVES

PRÉCONISATIONS ISSUES DES TRAVAUX EN ATELIERS

LAURENT CORTESE, DIVISION ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE, AFD

Les trois ateliers successifs organisés pendant ce séminaire ont proposé aux participants de travailler sur trois aspects du processus de réforme curriculaire : la conception, la mobilisation des acteurs et l'évaluation des réformes. Les ateliers devaient à la fois servir à la présentation d'expériences des différents pays, à la mise en évidence des difficultés, contraintes et leviers possibles afin d'aboutir à la définition de recommandations. Ces recommandations, fruit des échanges et discussions entre chercheurs, experts et responsables politiques sont bien entendu proches de celles du rapport de l'étude. Il est cependant intéressant de noter une plus grande attention aux acteurs locaux et particulièrement aux enseignants et une absence de recommandations aux bailleurs. Ne peut-on faire l'hypothèse qu'au cours de ce séminaire les participants ont perçu le processus de réforme curriculaire comme une dynamique, un mouvement porté par des acteurs plutôt que comme un programme dont il faut maîtriser les étapes ?

La conception des réformes curriculaires

La décision de mettre en chantier une réforme curriculaire s'origine à la fois dans le constat de faiblesse des résultats des élèves et dans le souhait de mieux préparer les élèves aux évolutions socio-économiques de la société et du monde du travail. Mais elle est aussi liée à l'évolution de la recherche en sciences de l'éducation, à l'offre de services de consultants extérieurs et aux choix de financement des bailleurs qui suscitent l'adhésion des responsables politiques. Ceci explique pourquoi les réformes sont trop souvent conçues de façon bureaucratique et ne s'inscrivent pas assez dans la réalité d'un pays, par rapport à ses besoins et contraintes précisément définis.

A partir de ce constat, cinq préconisations ont été énoncées :

- réaliser un diagnostic des acquis des élèves et de leurs déterminants pour garantir la pertinence et l'opportunité de la réforme ;
- conduire une étude de faisabilité qui tienne compte des conditions matérielles minimum nécessaires pour la mise en œuvre de la réforme ;
- définir au niveau national les compétences et les profils de sortie des élèves ;
- concevoir des réformes émanant des acteurs des pays ou les y intégrant le plus possible ;
- anticiper la mise en œuvre des réformes en définissant les modalités de pilotage et les priorités d'intervention.

La mobilisation des acteurs dans la mise en œuvre des réformes

Le constat d'un manque de communication et d'information lors de la mise en œuvre de la réforme a été général alors que les acteurs impliqués sont nombreux et appartiennent à des catégories différentes : parents d'élèves, établissement, conseillers pédagogiques, inspecteurs, communauté. Comment faire adhérer les parents et l'ensemble de la communauté à une réforme qu'ils ne comprennent pas ? Comment amener les enseignants à transformer leurs pratiques en fonction d'une réforme décidée au niveau central et en leur donnant pour seul accompagnement quelques jours de formation et des documents qu'ils ne liront pas toujours ? Comment susciter leur adhésion au processus ? Comment inverser le sens de la pyramide pour que la base soit réellement impliquée ?

Quatre préconisations ont été faites :

- asseoir la légitimité de la réforme par l'établissement d'un cadre réglementaire précis et par un engagement politique clair et réitéré au cours de la réforme ;
- impliquer le plus possible les acteurs locaux, la communauté éducative, les enseignants, les parents et les élèves ;
- définir un rôle précis pour chaque type d'acteur et s'assurer d'une bonne communication avec et entre eux ;
- reconnaître le rôle déterminant des enseignants : leur donner des moyens pour qu'ils puissent apporter des réponses adaptées à leur environnement et les former dans l'esprit de la réforme.

L'évaluation des réformes curriculaires

La question de l'évaluation des réformes est récurrente. Mais que faut-il évaluer ? Les acquis des élèves ? Les changements induits par la réforme ? Les coûts ?

S'il est indispensable d'évaluer si la réforme a permis d'améliorer ou non les

résultats des élèves, l'évaluation doit aussi être un outil de pilotage et permettre de suivre la mise en place du processus. Dans le cas de l'APC, l'évaluation des acquis des élèves se révèle particulièrement difficile : comme le souligne Guy Berger, les compétences nous situent dans une logique importée du monde du travail dans lequel l'évaluation est binaire et sélective, - si quelqu'un n'est pas compétent à 100%, il n'est pas embauché ou bien il ne peut être mis en responsabilité. Dans le champ de l'éducation, l'évaluation renvoie à un système de notes qui définit des progressivités et ne fonctionne en aucun cas sur un mode binaire : l'adaptation de cette évaluation à la notion de compétence ne se fait pas sans difficultés.

Les ateliers ont proposé six préconisations :

- prévoir et identifier le dispositif d'évaluation dès la conception de la réforme ;
- construire une culture de l'évaluation, quantitative et qualitative au niveau national, en tenant compte des réalités nationales et en développant les ressources nationales ;
- définir des indicateurs précis mais compréhensibles par tous les acteurs et se référant aux objectifs de la réforme ;
- définir un indicateur à plus long terme en lien avec le profil de sortie des élèves ;
- avoir des résultats déclinés au niveau régional, sans se satisfaire de moyennes nationales ;
- mettre à disposition des acteurs les résultats de l'évaluation pour appuyer le pilotage à tous les niveaux de la réforme.

REPÈRES POUR CONDUIRE UNE RÉFORME CURRICULAIRE

ADIZA HIMA, CONFEMEN

Les réformes curriculaires fondées sur les notions de compétences sont porteuses de beaucoup d'espoir, en raison de leur souci de décloisonnement disciplinaire, du sens qui est donné à l'apprentissage et de la capacité de réinvestissement des acquis dans la pratique. Il ne s'agit cependant pas d'y voir une panacée : les réformes curriculaires ne sont pas suffisantes pour traiter tous les problèmes systémiques liés à la nécessaire amélioration de la qualité de l'éducation dans nos pays.

Ce séminaire a proposé, pour la première fois, une analyse réaliste et objective des réformes curriculaires et des difficultés de leur mise en œuvre, face aux contraintes de tous ordres, démographiques, sociales, économiques et culturelles, sans oublier les difficultés administratives d'intégration de ces réformes curriculaires dans un processus plus global. Les pays où ces réformes sont menées depuis plusieurs années sont encore dans une phase de construction de la réforme, ce qui est sans doute aussi le cas des pays avancés qui y sont engagés. Il est donc difficile d'évaluer les résultats intrinsèques de ces approches notamment sur les acquis scolaires.

Définir la réforme

L'APC s'inscrit dans une réforme globale des systèmes éducatifs, dont les motivations sont nombreuses. Les années 80-90 ont été marquées par une politique d'ajustements structurels, dans les pays du Sud. Le cadre fixé à Dakar et les engagements des partenaires techniques et financiers ont défini des facteurs indicatifs quant à l'accès, à la qualité et à la pertinence des systèmes éducatifs, à partir desquelles les politiques sectorielles ont été définies.

Les réformes curriculaires se sont faites en majorité sur la base de décisions politiques, sans diagnostic particulier sur les enjeux de la qualité. Pour qu'elles réussissent, il est essentiel que tous les acteurs sentent cette volonté politique et que celle-ci soit clairement affirmée et concrète, tout au long du processus. En ce sens aussi, elles nécessitent une approche participative car leur vision, leur contenu et leur planification doivent relever de l'expertise locale, même si elles doivent pouvoir

se développer avec l'appui d'une expertise internationale. Nous avons insisté sur l'importance de cette expertise locale et sur le renforcement des capacités des acteurs locaux, qui permettent d'assurer avec un certain réalisme la pertinence et l'efficacité de la réforme conduite.

Dans de nombreux pays, la réforme curriculaire est pourtant sujette à caution. D'une part, il y a une discordance entre le curriculum prescrit, le curriculum officiel et le curriculum implanté du fait de la difficulté à opérationnaliser le curriculum dans les méthodes et pratiques d'enseignement et en fonction de la réalité des contextes. D'autre part, les modes d'évaluation ne correspondent pas à l'APC. Il faut créer une véritable culture de l'évaluation dans les pays et mettre en place des dispositifs nationaux d'évaluation qui seront capables de créer les outils adaptés aux contextes et aux besoins nationaux en prenant en compte les normes de qualité.

Les principes d'un processus efficace

Appuyer les enseignants

Compte tenu aussi de la complexité de la réforme curriculaire et du niveau de formation réel des enseignants, qui n'ont pas tous eu une formation professionnelle initiale, il importe de repenser cette formation initiale en la mettant en cohérence avec la réforme curriculaire choisie et en la rendant réellement professionnalisante. Dans le même esprit, il faut repenser la formation continue, au niveau intermédiaire et local, dans le respect de la politique de décentralisation et du transfert des compétences et des responsabilités.

Il est également nécessaire que les supports didactiques, les guides pédagogiques et les manuels soient adaptés aux principes de la réforme, accessibles aux élèves et aux enseignants et disponibles dans les écoles. Les études ont démontré que les manuels scolaires sont l'outil pédagogique dont l'efficacité est la plus grande.

Piloter en évaluant

En termes de pilotage, la réforme curriculaire nécessite un schéma directeur et un cahier des charges, défini et partagé, des rôles et responsabilités des acteurs. La mise en œuvre doit être ponctuée d'évaluations régulières assorties de régulations. D'où la mise en place d'un mécanisme de suivi d'évaluations. Il y a des invariants généraux pour ce pilotage : une évaluation diagnostique est indispensable en amont de la réforme, sur les acquis des élèves pour une identification des profils de compétences, sur la faisabilité de la réforme et sur le rapport coût-efficacité de

cette réforme. Il existe beaucoup de priorités et l'arbitrage est ardu et doit être fait en connaissance de cause pour qu'il soit le plus cohérent et le plus nécessaire possible. Il faut également prévoir une évaluation à mi-parcours et une évaluation des résultats, internes et/ou externes, selon les contextes et les décisions nationales. Les deux sont souvent nécessaires, puisqu'elles permettent à la fois aux acteurs d'auto-évaluer la réforme et de bénéficier d'un regard extérieur.

Garantir un financement sur le long terme

Une des questions fondamentales à traiter est celle des financements et du coût d'une réforme curriculaire : les besoins en termes de renforcement de capacités, d'infrastructures et la nécessité d'inscrire les réformes dans la durée ont un coût qui est souvent difficilement soutenable par les ressources nationales et doivent pouvoir s'appuyer sur des aides internationales. Mais il importe aux gouvernements de veiller au principe de permanence et de disponibilité des ressources sur le long terme à travers des mécanismes souples.

Quelles perspectives pour l'APC ?

Ce ne sont pas les principes mêmes de l'APC qui sont critiqués mais la méthode de conception et d'implantation de la réforme par l'APC. Pour cette raison, le message de ce séminaire doit être porté devant d'autres publics, devant tous les acteurs de l'éducation et notamment devant les ministres de l'éducation qui sont en charge de ces politiques. Les partenaires techniques et financiers demanderont peut-être à la Confemem, en tant que cadre de concertation des ministres, de porter ce dialogue devant les ministres⁸², et ce sera un élément important pour faire avancer la réflexion et la mise en œuvre de la réforme curriculaire par l'APC et notamment de sa contextualisation indispensable. Si l'APC a été un « mythe normatif », un dogme, la nuance apportée pendant ce séminaire doit se faire entendre de tous les acteurs.

Cherchons à inverser la pyramide de la mise en œuvre de la réforme : au lieu de partir de la théorie dont on a vu la difficulté à l'opérationnaliser et à y faire adhérer les acteurs, pensons l'enrichissement de la théorie par une capitalisation des savoir faire des enseignants en tenant compte des contextes et en faisant de cette approche pédagogique une approche pragmatique, fonctionnelle, efficace et contextualisée.

82. Des assises sur les réformes curriculaires sont organisées en ce sens par la Confemem du 5 au 9 juillet 2010 à Brazzaville, Congo.

ENTRE MASSIFICATION ET QUALITÉ, LES RÉFORMES CURRICULAIRES AU SERVICE DE LA DEMANDE SOCIALE ?

PAUL COUSTÈRE, DIVISION ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE, AFD

Un contexte général de massification de l'éducation

Le séminaire a permis d'entendre des paroles d'experts et des paroles d'acteurs, notamment pendant les ateliers. Je vais interroger leurs conséquences possibles sur le plan des politiques éducatives, en intégrant les notions de responsabilité, de valeur, voire de dignité, comme dimensions des réformes qui s'inscrivent dans une histoire et y contribuent.

Il s'agit de voir quel cahier des charges cela dessine pour les différents acteurs et comment cela nous permet de revisiter notre histoire récente, celle de l'EPT et, au-delà, celle du développement des systèmes éducatifs.

Il convient de se replacer par rapport à un environnement qui connaît des succès globaux qu'il ne faut pas négliger. Et, pour reprendre une typologie extrêmement pauvre, celle de la quantité face à la qualité, il faut se rappeler les progrès de la scolarisation en Afrique subsaharienne avec, entre 2000 et 2006, 20 % d'augmentation du taux brut de scolarisation. Les systèmes sont en mouvement, ils gagnent, trop lentement sans doute, la bataille du nombre et cette bataille est en elle-même porteuse de valeurs.

Les curricula et l'exigence de qualité : une relation ambiguë ?

Avec la réforme des curricula, nous sommes sur le versant qualité de la dualité. De ce côté, les tests par échantillonnage montrent que la moitié seulement des programmes est enseignée en moyenne, quel que soit le curriculum mis en place...

Le premier objectif de ces réformes est-il finalement celui de la qualité ? C'est par rapport à la qualité que ces réformes sont fragiles. Face à des résultats médiocres, on questionne les conditions nécessaires à la mise en place des réformes préconisées et les ressources allouées au système dans son ensemble, et concrètement dans les classes.

Pour faire face aux difficultés, l'approche par APC apporte à des systèmes en forte expansion et en mutation un principe de cohérence extrêmement précieux. Cette cohérence est très exigeante : elle joue tout ensemble sur les programmes, les méthodes, les manuels, les formations, les évaluations et les examens et elle se révèle de ce fait révélatrice des faiblesses des systèmes plus que porteuse de solutions. Les obstacles sont à la fois liés aux ressources (les grands effectifs, le matériel didactique) et aux processus (la formation, l'information et la sensibilisation).

Tenir ensemble plusieurs logiques

Si l'on se place du côté de l'offre éducative, il faut voir aussi les réformes curriculaires comme des composantes d'un mouvement plus vaste où d'autres responsabilités contribuent au succès, en particulier les conditions d'enseignement existantes. Il y a là-dessus une opposition de culture entre économistes et pédagogues. La politique de scolarisation universelle s'est fondée sur des normes minimales en matière de coût par élève - déclinées à partir des salaires enseignants, du niveau de recrutement, des types de formation et des effectifs par classe -, qui peuvent s'avérer incompatibles avec certains choix. C'est sans doute le cas de l'APC.

A qui revient la charge de la preuve pour imposer la norme ? Il y a là des questions à réfléchir sur la validité des normes et leur nécessaire réévaluation. L'implantation des réformes curriculaires implique-t-elle des normes plus favorables ? Ce dialogue doit être entier et aller jusqu'au bout car ce sont ces normes à minima qui ont permis les progrès quantitatifs de la scolarisation que nous avons salués au début. Il faut donc dialoguer autour de la planification et de la gestion, car si l'on renonce à des causalités simples entre réformes curriculaires et amélioration de la qualité, on se trouve souvent confronté au point nodal de la gestion de l'école. On peut aussi s'interroger sur la demande d'éducation. L'EPT, ce n'est pas seulement une école pas trop loin de chez soi, c'est aussi une réponse à la demande sociale et une adaptation culturelle et linguistique des systèmes éducatifs. Il s'agit là d'un projet de société et d'une adaptation à la modernité. Le séminaire a posé la question des identités, des histoires, des reconquêtes d'identités autour desquelles se situent toutes ces réformes.

C'est entre les préoccupations planificatrices et gestionnaires et les projets de société que se dessine le cahier des charges des réformes curriculaires.

Appui ou déstabilisation ?

Quel est cet élan qui ferait que les intuitions pédagogiques de découverte des savoirs à l'intérieur de la gangue des compétences ou de recherche d'un équilibre

entre savoirs et pratiques pourraient motiver le maître dans sa situation de classe, le faire reconnaître dans une communauté et l'amener à s'inquiéter des meilleures méthodes ? Cela n'est possible que s'il est libéré d'un certain nombre d'angoisses et de surcharges. Au bout du compte, ces réformes curriculaires doivent apporter un soutien face à des évolutions nécessaires au système et non une déstabilisation par rapport à une mission déjà difficile en raison des moyens impartis.

LA PLURALITÉ DES ACTEURS AU CŒUR DU CHANGEMENT

JEAN-MARIE DE KETELE, UNIVERSITÉ DE LOUVAIN

Une réforme ou la mise en mouvement de quatre pôles d'acteurs

Un débat a traversé tout le séminaire : celui de la prise en compte privilégiée pour la mise en œuvre des réformes curriculaires du pôle des autorités centrales du ministère de l'éducation nationale plutôt que du pôle des acteurs au niveau local. Dans le même esprit, on a critiqué le fonctionnement linéaire, en cascade, du pilotage, qui induit une déperdition au fur et à mesure qu'on descend vers le local et une posture de contrôle du niveau central et d'exécutant du niveau local. Faire participer davantage les acteurs locaux est apparu indispensable en ayant conscience que c'est à travers le local et notamment à partir des pratiques des enseignants que l'avenir et le devenir d'une réforme se joue.

Deux autres pôles qui agissent sur le système ont été relativement peu mentionnés : le pôle politique qui apparaît surtout en amont pour le choix d'une réforme et le pôle des partenaires, dont on a parlé surtout à travers la question de l'expertise. Or, si on interroge le rapport entre le pôle politique et le pôle des acteurs locaux, on s'aperçoit que certains groupes de pression, les syndicats notamment, peuvent jouer un rôle important, soit d'opposition, soit de participation.

Le « bricolage » de la réforme

Pour tenir compte de deux pôles aussi différents, dans leur définition des enjeux et dans leurs représentations du curriculum, des besoins et des pratiques, il est nécessaire de bricoler, pour reprendre la formule de Claude Lessard, ou de provoquer une hybridation pour citer celle de Christian Maroy. Le travail de compromis et d'écoute de l'autre est celui d'un artisan plus que celui d'un exécutant, et ne se fait pas selon un modèle idéal. Il s'agit aussi d'éviter la monopolisation de la réforme par un pôle d'acteurs, que ce soit le ministère ou les partenaires externes ou les experts.

Hybrider, c'est prendre en compte les points de vue des différents acteurs, les différentes façons de faire, les cultures diverses. Cela suppose de mettre à disposition

des enseignants les évaluations conduites. C'est analyser et anticiper les obstacles, les défis, les leviers et les difficultés auxquels la réforme va être confrontée. C'est faire des compromis avec les partenaires par lesquels chacun trouve une plus-value. C'est aussi une question de contextualisation, qui ne signifie pas segmentation ou atomisation. Cette hybridation exige qu'on se base sur une certaine transparence.

Les contraintes des quatre pôles

Il faut prendre en compte ce dont héritent les différents niveaux :

- le ministère hérite d'une structure dont il faut tenir compte, qui doit sans doute évoluer – et on a vu que les réformes étaient marquées par un certain nombre de changements dans les structures organisationnelles –, d'un curriculum prescrit qui est le plus souvent construit à partir de la pédagogie par objectifs, d'un système d'examens qui renvoie à un curriculum évalué, souvent lié au curriculum hérité et d'un mode de gouvernance et de pilotage plus ou moins efficace ;
- le niveau local fonctionne à partir d'habitudes, autour d'un curriculum hérité qui reste très prégnant et d'un curriculum implanté qui est souvent différent du curriculum prescrit, ce qui donne des acquis des élèves et des profils souvent différents de ceux qui avaient été souhaités ;
- les politiques ont un projet plus ou moins connu en fonction des conventions signées dans le cadre d'accords internationaux et des normes éditées, comme les normes Fast Track ; on constate souvent une incohérence entre la façon dont l'école est affichée dans le projet politique et la façon dont l'école est réellement organisée, au niveau des budgets alloués par école ; on doit s'adapter enfin aux enjeux de personnes et de pouvoir ;
- les partenaires extérieurs sont très utiles mais ne peuvent pas jouer un rôle de substitution. Les partenaires permettent la connaissance des standards internationaux dont il faut tenir compte et sont porteurs d'enjeux non négligeables qui peuvent entraîner des effets pervers.

Comment agir par rapport aux contraintes ?

Par rapport au ministère de l'éducation nationale, les recommandations ont noté l'importance du diagnostic, de l'anticipation des risques et des problèmes, de la définition du profil de sortie, des dispositifs d'évaluation et des examens nationaux pensés dès le départ dans une cohérence progressive avec le curriculum prescrit. Pour accompagner la réforme, il importe aussi de développer un référentiel de

compétences des experts nationaux, de définir des postures de formation cohérentes – on ne peut pas former à l'APC en adoptant une posture frontale et magistrale –, et d'établir des modalités claires de pilotage et de suivi, en explicitant le rôle des acteurs et en acceptant les incohérences.

Au niveau local, impliquer et faire participer ne peut se faire qu'en améliorant les conditions pour enseigner (si ces conditions ne sont pas assurées, il est très difficile de produire un changement, a fortiori une réforme), en mettant à disposition des outils appropriés et réellement utilisés. Il faut s'appuyer sur le leadership d'un directeur ou de leaders d'opinion. Il faut créer des groupes de réflexion avec des acteurs multiples pour réfléchir à la situation.

Les acteurs politiques ont pour rôle de clairement identifier, avec la participation des acteurs, les priorités du pays en posant la question de l'identité nationale et de l'image internationale du pays, ils doivent communiquer sur ces priorités, définir le profil du citoyen attendu sur le long terme, définir les indicateurs et mettre en cohérence les priorités affichées et les priorités budgétées.

Les partenaires extérieurs doivent agir en tant qu'appuis utiles, en termes de financement, d'options et de dynamiques internes, mais en sachant qu'ils peuvent avoir des effets pervers. Pour cela, il importe de construire une logique de partenariat et non de substitution, en contribuant par exemple à la formation des experts nationaux et en se souciant de la viabilité des réformes et du partage des connaissances.

Il résulte de tous ces points le caractère décisif du choix à faire entre adopter une posture de reconnaissance des différents pôles, dans leurs différences, et choisir une posture d'opposition voire de mépris, en référence à la notion d'Axel Honneth⁸³, qui fait de celui qui est méprisé un être avant tout invisible ? La parole libérée que nous avons entendue pendant ce séminaire relève d'une posture de la reconnaissance de tous les acteurs que je souhaite voir se poursuivre.

83. Honneth Axel (2006), *La société du mépris*, La Découverte.

LE REGARD DU GRAND TÉMOIN

GUY BERGER, UNIVERSITÉ PARIS 8

Un témoin ne peut être garant de vérité mais on peut lui demander d'être sincère. La vérité peut par contre être obtenue par la corroboration des témoignages et par conséquent, il s'agit d'entrer à partir du témoignage que je vais donner de ce que j'ai perçu dans ce séminaire pour entamer ce processus de comparaison dont Jean-Marie de Ketele disait qu'il était la condition de la connaissance. Chacun d'entre vous pourra se servir de mon témoignage pour affiner la sienne.

Le témoignage se situe du côté de l'éprouvé et non de la preuve et je remarque en passant qu'en grec, témoin se dit « martyr ». Malraux disait qu'on ne meurt que de ce dont on n'est pas certain et il opposait Galilée qui pouvait renoncer à la rotation de la Terre devant le tribunal de l'Inquisition tout en grommelant dans sa barbe « Et pourtant, elle tourne », au martyr qui ne peut prouver ce dont il n'est pas certain qu'en étant prêt à mourir. Je préviens tout de suite que je ne suis pas prêt à mourir pour l'APC.

Réforme et innovation

Qu'est-ce que j'ai éprouvé en assistant à ce séminaire ? Tout d'abord un énorme sentiment de familiarité. Je me serais cru en France : j'ai retrouvé des paroles, des attitudes, des inquiétudes, des débats, que j'ai toujours connus, chaque fois que dans une même salle se retrouvaient des décideurs politiques, des experts, des cadres supérieurs et moyens, tous chargés de gens qui ne sont pas là, les gens de terrain dont on va juger l'activité.

Familiarité aussi par rapport à des situations d'innovation. J'ai retrouvé des choses étonnamment semblables, en termes d'attente, d'enthousiasme, de déception et de revendications, toujours semblables, face au travail accru qu'entraîne l'innovation, face à la formation, à la communication toujours insuffisante, quels que soient les efforts faits en ce sens, ce qui montre sans doute que là n'est pas le problème. Revendication encore face aux moyens, mais en revendiquant plus de moyens, on retombe sur des situations qui ne sont pas toutes innovatrices.

Il y a une différence entre réforme et innovation. Ce qui caractérise l'innovation, c'est que, généralement, c'est le même groupe de personnes qui, à la fois, conçoit, réalise et évalue l'innovation, alors que, dans la réforme, on est exécutant. On crée

donc une situation de « double-binder », dans laquelle on demande aux mêmes personnes d'être à la fois innovateurs et exécutants. Ceci peut rendre compte de ce qu'ont dit Maroy ou Lessard, c'est-à-dire de la volonté de s'impliquer totalement dans la démarche et de cet effort pour y avoir une place et un rôle spécifiques, autres que ceux de simple exécutant.

Une fois cette familiarité acceptée, qu'est-ce qui, au contraire, pose question ? Qu'est-ce qui, dans nos rencontres, appartient au type d'acteurs réunis, qu'est-ce qui appartient à toute situation de changement quels que soient ses objectifs, ses intentions et son intensité et qu'est-ce qui est spécifique au travail sur les réformes curriculaires par APC ?

Une étude au croisement de trois perspectives

Une première chose m'apparaît : la situation extrêmement ambiguë dans laquelle nous place le projet de l'étude : d'un côté, un groupe de personnes a reçu une commande et rend compte à ses commanditaires des résultats de l'étude demandée ; de l'autre, ces mêmes chercheurs rendent compte aux décideurs des pays étudiés de la situation qu'ils ont constatée. Dans le premier cas, il s'agit de savoir s'ils répondent à la commande, dans le second, il s'agit de savoir si l'on se reconnaît dans le portrait qui est fait de soi et si on apprend quelque chose. En même temps, on s'adresse à des personnes encore non engagées dans ce type de réforme qu'il s'agit à la fois d'engager et de prévenir.

Je crois qu'il est impossible d'aller au bout d'aucune de ces trois perspectives. On n'est finalement ni dans le compte rendu de recherche, plein et entier, ni dans le compte rendu aux personnes sur lesquelles on travaille, ni non plus en situation de formation, mais dans un mixte de ces trois positions, ce qui a peut-être créé des insatisfactions mais a aussi conduit à des débats intéressants.

La deuxième chose, c'est que la commande a été adressée à des chercheurs et il y a là aussi une certaine ambiguïté. Ce qui caractérise la recherche, c'est d'accroître l'incertitude, de substituer un certain nombre de questions aux évidences du sens commun, des idéologies ou des pratiques. Ce qui caractérise une étude, c'est qu'elle doit servir d'aide à la décision. Mais on demande une étude à des chercheurs organisés comme tels en un comité scientifique, avec des hypothèses et des outils. On se trouve ainsi dans la double opposition de donner des éléments restrictifs qui permettent de mieux décider et d'introduire un certain nombre de questionnements qui rendent les enjeux et les prescriptions difficiles. Parler d'ambiguïté n'est pas négatif ici, il s'agit de traduire la complexité d'une situation.

En avançant encore dans la spécificité, nous avons travaillé sur des réformes curriculaires. La distinction que fait Claude Lessard entre réformes institutionnelles et

réformes curriculaires est très éclairante. Les réformes curriculaires reposent sur des conflits entre systèmes de valeurs, la valeur savoir, la valeur mérite – n’oublions pas qu’une des grandes fonctions de l’école, en particulier dans les pays africains, a été une fonction de moralisation, dans le rapport au travail notamment. Concrètement, ces réformes proposent une transformation technique, dans laquelle une méthodologie nouvelle se substitue à l’ancienne. On est dans un travail de substitution. Alors que, dans un système de valeurs, on est plutôt dans un processus de sédimentation, de superposition et d’altération réciproque.

Le fait de proposer une approche par compétences ne supprime ni la question éthique, ni la question du savoir mais crée des altérations. Peut-être que nous avons des attitudes de sacralisation de certaines compétences qui sont empruntées au rapport que nous avons au savoir, dans des systèmes de transposition mal impulsés. Le problème des réformes curriculaires est, comme l’a montré Paul Coustère, qu’il ne s’agit pas de travailler sur des éléments quantitatifs, certes déterminants, notamment pour l’EPT, mais sur des notions de qualité, la qualité se déclinant en cohérence, pertinence, efficacité, recevabilité, appropriabilité par une population donnée, c’est-à-dire autant de problèmes liés à la démocratie.

Il y a une réflexion à avoir sur la possibilité de parler de qualité globale. Que tout problème de qualité nous oblige à poser les questions d’équité, y compris entre les genres, ou de démocratie, est un défi majeur. Considérer qu’une démarche comme l’APC, comme toute autre démarche d’innovation, puisse à la fois résoudre des questions de pertinence, d’efficacité, de recevabilité et des questions d’équité et de démocratie est peut-être un leurre. En même temps, c’est une démarche permanente qui fait de la dernière réforme une pierre philosophale qui résoudra tout.

Compétences et monde du travail

Cette réforme curriculaire porte sur l’APC et je me permettrai de renvoyer au modèle présenté par Mamadou Ndoye qui a montré que les sociétés préindustrielles avaient inventé la transmission de savoirs stables, que les sociétés industrielles, en créant l’entreprise et le taylorisme, se trouvaient à l’origine de la pédagogie par objectifs, et que les sociétés postindustrielles aboutissaient à l’APC. On voit bien que ces notions ne s’inscrivent pas simplement dans l’ordre de la vérité et de la confrontation entre des vérités plus ou moins grandes mais sont des productions sociales, ce qui est vrai de la notion de savoir autant que de celle de compétences.

L’APC est née essentiellement de la pression du monde de l’entreprise et du travail sur l’univers de l’école pour critiquer la distance qui existait entre le savoir et le savoir agir et, à partir de débats, voire de conflits entre ces deux univers, elle a commencé à s’appliquer dans l’enseignement technique et professionnel pour finalement

envahir tout le système, tout en restant un point de rencontre entre deux logiques différentes.

L'APC n'est pas née de l'école, elle est née de la critique de l'école. Ce qui renvoie aussi, comme en parlait Lenoir, à l'opposition entre deux logiques culturelles, une logique rationnelle où l'action est l'application du savoir et le savoir est émancipateur et une logique pragmatique, où l'action est à l'origine du savoir et rend possible l'émancipation.

La notion de compétences demande une modification de nos pratiques pédagogiques et d'évaluation puisqu'elle insiste sur le fait qu'une connaissance, un savoir faire doivent être caractérisés par le fait qu'on peut les mobiliser et qu'un élève compétent est celui qui peut choisir dans le stock de ses connaissances et de ses savoir faire ceux qui sont pertinents par rapport à une situation nouvelle. De ce point de vue, il y a une grande différence avec la pédagogie par objectifs qui mesure et vérifie la maîtrise, par les élèves, d'un ensemble de procédures liées à un objectif déterminé, sans se poser la question de savoir si les élèves peuvent les utiliser dans des situations nouvelles et l'approche par compétences. Il y a là sans doute plus à réfléchir sur le rapport entre compétences et savoir que sur la différence entre compétences et objectifs, ainsi que l'a proposé Diagne. Car cette question de l'utilisation dans des situations nouvelles est présente dans toute conception du savoir, soit à travers la notion de généralisabilité – le savoir n'existe que parce qu'il est généralisable –, soit à travers la notion de transfert, au sens de construction d'un savoir donné, soit à travers la notion d'interdisciplinarité, qui suppose qu'il y a des éléments communs entre les disciplines.

La grande différence entre compétence et savoir est traditionnelle : dans la pensée traditionnelle, tout repose sur l'analyse des caractéristiques du savoir, alors que la notion de compétence renvoie à la notion du sujet : c'est le sujet qui est compétent, ce sont ses attitudes, ses processus cognitifs qui créent le lien entre des situations différentes et non pas l'analyse des caractéristiques communes à ces situations.

Troisième difficulté spécifique aux pays d'Afrique subsaharienne : la coprésence de ces trois étapes de développement des sociétés dont parlait Ndoye et l'absence, rappelée par de Ketele, des moyens élémentaires nécessaires à tout enseignement qui vient polluer la réflexion sur toute réforme pédagogique.

L'enjeu du pilotage

Nous avons beaucoup parlé du pilotage, notamment au niveau local. Il y a toujours trois acteurs dans le pilotage : l'association internationale du transport aérien (IATA), le contrôleur aérien et le pilote dans l'avion. IATA définit les couloirs aériens, les normes de navigabilité et l'obligation de déposer des plans de vols. Le contrôleur

peut réagir à des embouteillages possibles au-dessus de l'aéroport auquel il est lié et il tient compte du contexte météorologique. Le pilote intervient, lui, dans l'immédiat, dans l'actuel, dans l'incident, dans l'ici et le maintenant. On a discuté du problème en se demandant ce qui était le plus important : en réalité, tout se joue à chaque niveau. La grande différence entre le pilote et tous les autres, c'est que le pilote est dans l'avion et que si l'avion tombe, il tombe avec. C'est-à-dire que ses modes d'implication dans ce qui se passe sont totalement différents, quels que soient les modalités du pilotage, de ceux des autres acteurs. Le praticien enseignant est beaucoup plus puissant que le praticien ministre, car c'est lui qui fait et rien dans les normes qu'on lui impose ne peut empêcher cela.

L'APC ou l'impossible débat ?

Ce séminaire a eu des pratiques d'évitement par rapport à l'APC. La discussion sur les enjeux de l'APC situés au niveau philosophique, alors qu'ils existent à tous les niveaux y compris au niveau pragmatique, est venue tardivement et a été évacuée des ateliers qui ont travaillé sur la conception des réformes curriculaires, sur la mobilisation des acteurs et sur l'évaluation. La question des enjeux a porté soit sur le statut de l'humain ou le statut du savoir porté par l'école, soit sur les différents mécanismes de mise en œuvre d'une réforme curriculaire.

Nous n'avons jamais débattu de ce que représente l'application à l'univers de l'apprentissage des modalités qui appartiennent au travail et à l'entreprise : qu'est-ce que ça représente ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Qu'est-ce que ça a comme conséquence ? C'est pourtant très important au niveau de l'évaluation.

On a bien dit qu'il n'y avait pas de pratique sans évaluation, qu'il fallait définir a priori des items d'évaluation, mais qu'est-ce que c'est évaluer une compétence ? Si une compétence, c'est la capacité, dans une situation complexe, de choisir parmi ses savoirs et savoir faire ceux qui sont les plus pertinents et de savoir les appliquer dans une situation nouvelle de manière efficace, existe-t-il des épreuves permettant de mesurer des compétences ? Nous savons mesurer des aptitudes. Nous savons peut-être mesurer des degrés de complexité et de nouveauté, mais quel type de statistique appliquer à des résultats qui comprennent simultanément des systèmes d'échelles plus ou moins complexes ? Quels systèmes d'items sous forme de oui et de non choisir ?

Nous avons tous fait l'hypothèse qu'il ne pouvait y avoir d'évaluation externe que s'il y avait une évaluation interne, sans nous demander au fond s'il était possible de mettre en place un système interne permettant de construire des épreuves d'évaluation cohérentes avec l'APC et d'assurer le traitement de ces épreuves.

Le double mouvement de l'école

Il est important de penser que l'école déracine et enracine. L'école est là pour nous séparer de notre famille, pour nous faire respecter des gens auxquels nous ne sommes pas liés, des gens qui ne sont pas nos frères ou nos cousins. Aller à l'école, c'est apprendre à être solidaire de celui qui n'est pas le mien et n'est pas mon proche. L'école nous déracine par rapport à une culture et par rapport aux opinions communes. Bachelard montre bien que penser, savoir, c'est se dégager progressivement des évidences, des opinions communes, d'un point de vue épistémologique. Mais, en même temps, l'école nous enracine.

La grande question serait donc d'avoir une conception dialectique, conflictuelle, en montrant qu'à travers la question de l'APC, il ne s'agit pas de privilégier un système par rapport à un autre, mais de rendre évident le conflit entre le quotidien et l'école, entre le travail et l'école, entre l'enracinement et le déracinement.

ANNEXES

ANNEXE 1 SIGLES ET ACRONYMES

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFD	Agence Française de Développement
AGCS	Accord général sur le commerce des services
APC	Approche par compétences
APO	Approche par objectifs
BAD	Banque africaine de développement
BIE	Bureau international d'éducation, Unesco
BRAC	Bangladesh rural advancement committee
BREDA	Bureau régional pour l'éducation en Afrique, Unesco
CENAFFE	Centre national de formation des formateurs en éducation, Tunisie
CIEP	Centre international d'études pédagogiques, France
CMES	Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
CP	Conseiller pédagogique
ENI	Ecole nationale des instituteurs
EPT	Education pour tous
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, France
IIPÉ	Institut international de planification de l'éducation, Unesco
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OMC	Organisation mondiale du commerce
ONG	Organisation non gouvernementale
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PPO	Pédagogie par objectifs
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds d'urgence des Nations Unies pour l'enfance

ANNEXE 2

PROGRAMME DU SÉMINAIRE

Mercredi 10 juin

9h00-9h30	Ouverture Tristan LECOQ
9h30-10h00	L'étude sur les réformes curriculaires par APC en Afrique : objectifs et enjeux Laurent CORTESE
10h00-10h30	Pause
10h30-12h30	Le rapport final de l'étude - présentation et discussion Françoise CROS, Martial DEMBELE, Michel DEVELAY, Roger-François GAUTHIER, Jean-Marie DE KETELE, Yves LENOIR, Augustin MURAYI
12h30-14h00	Déjeuner
14h00-15h00	Présentation des ateliers
15h00-17h30	Ateliers Conception des réformes curriculaires

Jeudi 11 juin

9h00-10h30	Réformes curriculaires et évolution des systèmes éducatifs Claude LESSARD, Mamadou NDOYE Modérateur : Françoise CROS
10h30-11h00	Pause
11h00-12h30	Table ronde Les acteurs dans la conduite du changement Mustapha ENNAIFAR Christian MAROY, Gorgui SOW Modérateurs : Jean-Claude BALMÈS et Jean-Marie DE KETELE
12h30-14h00	Déjeuner
14h00-15h30	Ateliers Mobilisation des acteurs et mise en œuvre des réformes
15h30-16h00	Pause
16h00-18h00	Ateliers Evaluation des réformes curriculaires

Vendredi 12 juin

9h00-10h30	Réformes curriculaires et statut du (des) savoir(s) Souleymane Bachir DIAGNE, Michel DEVELAY Modérateur : Roger-François GAUTHIER
10h30-11h00	Pause
11h00-12h00	Synthèse des préconisations et défis Laurent CORTESE, Paul COUSTERE, Jean-Marie de KETELE
12h00-14h00	Déjeuner
14h00-15h00	Regards croisés de grands témoins Guy BERGER, Nebghouha MINT MOHAMED VALL
15h00- 15h30	Pause
15h30-16h30	Education, bien public, bien commun, bien global Marco Antonio RODRIGUES DIAS
16h30	Conclusions Adiza HIMA

ANNEXE 3

Liste des intervenants

Guy BERGER, professeur émérite des universités, Université Paris 8 - France

Paul COUSTERE, responsable du département éducation et formation professionnelle, Agence française de développement (AFD) - France

Françoise CROS, professeur des universités, centre de recherche sur la formation (CRF), Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) - France

Martial DEMBELE, professeur, Université de Montréal - Canada

Michel DEVELAY, professeur émérite des universités, Université Lyon II - France

Souleymane Bachir DIAGNE, professeur, Columbia University – États-Unis

Mustapha ENNAÏFAR, directeur général, centre national de formation des formateurs en éducation (CENAFFE) - Tunisie

Roger-François GAUTHIER, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, consultant auprès de l'UNESCO - France

Adiza HIMA, secrétaire générale, Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN)

Jean-Marie de KETELE, professeur émérite, Université de Louvain – Belgique

Yves LENOIR, professeur, titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke - Canada

Claude LESSARD, professeur, Université de Montréal - Canada

Christian MAROY, professeur, directeur du GIRSEF, Université de Louvain – Belgique

Neghouba MINT MOHAMED VALL, ancienne ministre de l'éducation - Mauritanie

Augustin MURAYI, consultant international - Belgique

Mamadou NDOYE, consultant international, ancien ministre de l'éducation - Sénégal

Marco Antonio RODRIGUES DIAS, président de l'association internationale ORUS – observatoire des réformes universitaires – France

Gorgui SOW, coordonnateur régional du réseau africain de la campagne pour l'éducation pour tous (ANCEFA) - Sénégal

ANNEXE 4

Liste des participants

NOM PRÉNOM	PAYS	FONCTION	INSTITUTION
M. ADEN Ali Abdi	Djibouti	Directeur du CFPEN	Centre de formation du personnel de l'Education
M. ADEN Hamid Mohamed	Djibouti	Directeur général du CRIPEN	Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement supérieur (MENESUP)
M. AGMUPHTAH Elmehdi		Assistant spécialiste dans le cadre du programme « Innovations curriculaires, lutte contre la pauvreté et éducation à la paix en Afrique subsaharienne »	Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE-UNESCO)
Mme ALTET Marguerite	France	Professeure des Universités en Sciences de l'éducation Responsable réseau Observatoire des pratiques enseignantes	Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN-Université de Nantes)
M. ASSERAF-GODRIE Sébastien	France	Chargé de programme au Département enseignement général	CIEP
M. AYED Néjib	Tunisie	Directeur général	Centre national de l'innovation pédagogique et de la recherche en éducation
Mme BA NIANG Fatimata	Sénégal	Directrice	Institut national pour l'étude et le développement de l'éducation
M. BALLINI Denis	France	Consultant international	
M. BALMÈS Jean-Claude	France	Division éducation et formation professionnelle	AFD
M. BEN FATMA Mohamed	Tunisie	Consultant international	
M. BOUBAKAR DIALLO Abdoulaye	Niger	Cadre de la DCIP	Direction des Curricula et des Innovations Pédagogiques Ministère de l'Education nationale

ÉTUDE SUR LES RÉFORMES CURRICULAIRES PAR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN AFRIQUE

M. BOUKARY Hamidou		Spécialiste principal en éducation	ADEA
M. BRAHIM Haroun Hassane	Tchad	Chef du Département de la Formation	Direction de la Formation des Enseignants Ministère de l'Éducation nationale
Mme CHARTON Hélène	France	Chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS)	Centre d'étude d'Afrique noire Institut d'études politiques de Bordeaux
M. CHIRANI Mohamed	France	Rédacteur Politiques et dispositifs d'insertion sociale et professionnelle en faveur des populations sensibles	Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE) Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (BPM/SDH)
M. CORTESE Laurent	France	Chargé de mission à la division éducation et formation professionnelle	AFD
M. COUSTERE Paul	France	Responsable de la division éducation et formation professionnelle	AFD
M. CRISTIN Régis	Mali	Expert Technique International	DEN/DNEB, Ministère de l'Éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales
M. DAGAN Jacob Dossa	Bénin	Chef de Service	Direction de l'Inspection Pédagogique Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
M. DAOUDI Adnane	Canada	Spécialiste principal en éducation	Agence canadienne de développement international (ACDI)
M. DELORME Charles	France	Directeur	Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC International)
M. DEWA Golum	Tchad	Chef de département des Curricula	Centre National des Curricula Ministère de l'Éducation nationale
M. DIALLO Labass Lamine	Mali	Consultant indépendant	
M. DIARRA Bouba	Mali	Directeur	Ecole Normale Supérieure de Bamako
M. DIOUF Djibril Ndiaye	Sénégal	Directeur	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation Ministère de l'Éducation

Mme DOSSOU Amessi Semeho	Togo	Responsable de projet EPD-SR	Direction des Enseignements Préscolaire et Primaire
M. ENNAIFAR Mustapha	Tunisie	Directeur général	Centre national de formation des formateurs en éducation
M. ETOUA AZO'O Dieudonné	Cameroun	Inspecteur Général de Pédagogie – Coordination des inspecteurs en charge de l'enseignement maternel, primaire et normal	Ministère de l'Éducation de Base
M. GNAMA Paul Joseph	Gabon	Directeur	Direction des enseignements du 1 ^{er} Degré Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Instruction Civique
Mme HIMA Adiza		Secrétaire générale	CONFEMEN
M. HOUEDO Védonou François	Bénin	Conseiller Technique du Ministre	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
M. JERBI Abdelaziz	Tunisie	Directeur général des programmes et de la formation continue	Direction des programmes et de la formation continue Ministère de l'Éducation et de la Formation
Mme JI Lili		Spécialiste adjointe du Programme « Renforcement des capacités pour le développement curriculaire »	Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE-UNESCO)
M. KAMIL Hamoud Abdel Wedoud		Spécialiste principal en éducation	Banque Mondiale
M. KONANDJI Youssouf	Mali	Chef de Division Programmes scolaires	Centre national de l'Éducation scolaires
Mme LAFONTAINE Louise	Canada	Professeure associée	Université de Sherbrooke Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
M. LALANNE Marc	France	Chargé de programmes	Solidarité laïque
M. LARE Lardja	Togo	Chef de Division Vie Scolaire	Direction des Enseignements Préscolaire et Primaire, Ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation
M. LAUWRIERS Thibault	Suisse	Doctorant	Université de Genève - FPSE

ÉTUDE SUR LES RÉFORMES CURRICULAIRES PAR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN AFRIQUE

M. LECKOGO-ECKUNDA Saint Thomas Tholeck	Gabon	Secrétaire général	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Instruction Civique
M. MABROUK Mustapha	Maroc	Directeur adjoint des curricula	Ministère de l'Éducation Nationale
M. MAIGA Amidou		Responsable de projets	OIF
M. MAKAYA Adrien	Belgique	Consultant	Université de Louvain-la-Neuve
M. MANTES Jean-Claude	France	Maître de conférences HDR en Sciences économiques	Université Paris V Descartes
Mme MAREGA Fatoumata		Spécialiste de programme Division de l'éducation de Base	BREDA-UNESCO
M. MASETTO Alain	France	Rédacteur Systèmes d'éducation et de formation, suivi de l'initiative fast track	Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE), Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (BPM/SDH)
Mme MIGEON Florence		Spécialiste de programme Division de la promotion de l'éducation	UNESCO
Mme MINT CHEIKH Fatimetou	Mauritanie	Conseillère chargée de la réforme des curricula	Ministère de l'Éducation Nationale
M. M'RABET Rachid	Maroc	Directeur	Institut supérieur de commerce et d'administration des entreprises
Mme MUKAHIGIRO Astérie	Burundi	Conseillère au Cabinet du Ministre	Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire
Mme NAHIMANA Victoire	Burundi	Directrice générale du Bureau Pédagogique	Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire
M. NGUEMA MBOUMBA Janvier	Gabon	Directeur général des Enseignements et de la Pédagogie	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Instruction Civique
Mme NGUYEN Thuy-Phuong	France	Stagiaire	CIEP, Département enseignement général
M. OUANEKPONE René Patrice	République centrafricaine	Chargé de mission pour les enseignements, la formation	Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

M. OUEDRAOGO Soungalo		Directeur de l'éducation et de la formation	OIF
M. OULD EL HADJ-BRAHIM Mohamed Mahmoud	Mauritanie	Directeur général	Institut Pédagogique National
Mme OUMOU MINT CHEIKH Seleme	Mauritanie	Directrice	Direction des Stratégies, de la planification et de la coopération, Ministère de l'éducation nationale
M. RADJI Rachidi B		Spécialiste principal en développement humain	Banque Mondiale
M. de ROQUEFEUIL Alexis		Chef de la Division Protection Sociale et Réduction de la Pauvreté, OSHD 1	BAD
M. SAMAKE Bakary	Mali	Chef de Division Enseignement normal	Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
M. SANE Ansoumana	Sénégal	Coordonnateur national des blocs d'enseignement des sciences et de la technologie	Ministère de l'éducation
Mme SANOU Bernadette	Burkina Faso	Directrice générale	Centre de recherche des innovations éducatives et de la formation (DGCRIEF/Ministère de l'Education de Base)
M. SAUVAGEOT Claude	France	Responsable de la mission aux relations européennes et internationales	Ministère de l'éducation nationale Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN DEPP)
M. SAYE Ogobassa	Mali	Chef de Division Etudes et Programmes	Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel (DNETP)
Mme SHEWA Madelienne	Cameroun	Inspectrice Pédagogique Nationale	Ministère de l'Education de Base
M. SONDZIA Joseph	Cameroun	Inspecteur Pédagogique National	Ministère de l'Education de Base
M. SORIoT Denis	France	Responsable du pôle de la coopération francophone	Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE), Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (CFR/F)

ÉTUDE SUR LES RÉFORMES CURRICULAIRES PAR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN AFRIQUE

M. SOULI Passouryellé François	Burkina Faso	Directeur général	Direction générale des inspections et de formation des personnels de l'Education (DGIFPE - MESSRS) Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique
M. TANKEU Bassile Zavier		Conseiller technique	Programme d'analyse des systèmes éducatifs des Etats et gouvernements membres de la Confemen (PASEC)
Mme TAUUVY Joséphine	France		CIEP, Département enseignement général
M. TCHENGUELE Simon	République centrafricaine	Directeur des Innovations Pédagogiques	Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Mme TEHIO Valérie	France	Chargée de programme	CIEP, Département enseignement général
M. TOURE Moustapha	Sénégal	Coordonnateur	Secrétariat technique permanent du Curriculum de l'Education de Base (Ministère de l'Education)
Mme VEBER Florence	France	Sous-directrice Santé et développement humain	Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE), Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (BPM/SDH)
Mme VELTCHEFF Caroline	France	Responsable	CIEP, Département enseignement général
M. de VREYER André Michel	Djibouti	Coordonnateur des actions de l'AFD au MENESUP Conseiller technique du Secrétaire général du MENESUP	AFD
M. WAROU Mahamadou	Niger	Cadre de la DCIP	Direction des Curricula et des Innovations Pédagogiques Ministère de l'Education nationale
M. WAZIRI Amadou		Responsable de projets	OIF

ANNEXE 5

GRILLE D'ANALYSE DES PRODUCTIONS PÉDAGOGIQUES¹

Discipline considérée : Français ou Mathématiques

Année d'enseignement :

Pays concerné :

Légende:

++	=	tout à fait adéquat / respecte totalement l'APC
+	=	adéquat / respecte l'APC
±	=	partiellement adéquat / APC partiellement présente
-	=	ne respecte pas l'APC
--	=	ne respecte pas du tout l'APC
N/A	=	non approprié

Critères	
Niveaux de compétences :	
– <i>comportementales</i> (béhavioristes)	
– <i>de fonction</i> (génériques)	
– <i>escientes</i> (génératives)	
Situation problème qui fasse sens sur les plans :	
– <i>épistémologique</i> (pour le savoir)	
– <i>psychologique</i> (pour le sujet apprenant)	
– <i>social</i> (pour la réalité)	
Mobilisation et coordination d'un ensemble de ressources :	
– <i>savoirs</i>	
– <i>connaissances</i>	

1. Cette grille a été élaborée par Yves Lenoir, membre du conseil scientifique de l'étude sur les réformes curriculaires par l'APC en Afrique, afin de servir de base à son analyse des outils et productions pédagogiques des cinq pays retenus.

– <i>savoir-faire</i> (habiletés, démarches, procédures, etc.)	
– <i>savoir-être</i> (attitudes, etc.)	
Contextualisation des situations offertes :	
– <i>culturelle</i> : intégration des principaux repères culturels	
– <i>sociale</i> : ancrage dans des problématiques de la vie en société de la région, du pays	
– <i>prise en compte des expériences de vie</i>	
Dimensions organisationnelles :	
– <i>aménagement spatial de la classe</i>	
– <i>mise en travail des élèves</i> :	
• individuelle	
• en équipe	
• en grand groupe	
Dispositifs d'enseignement :	
– <i>interdisciplinarité</i> :	
• intradisciplinarité : relations au sein d'un même domaine disciplinaire (v.g. sciences humaines, sciences de la nature)	
• multidisciplinarité : simple décloisonnement par approche thématique	
• interdisciplinarité : interaction entre les disciplines, les savoirs, les démarches	
– <i>pédagogie du projet</i> :	
• origine du projet :	
– <i>projet reçu</i> : <i>proposé aux élèves</i>	
– <i>projets émis</i> : <i>choisi par les élèves</i>	
• type de projet :	
– <i>projet de production</i> : <i>produire quelque chose de matériel, un objet</i>	
– <i>projet de réalisation</i> : <i>actualiser une intention planifiée</i>	
– <i>projet en dehors des heures de classe</i>	
– <i>approche par problèmes</i> :	
• centration sur la compréhension	
• importance accordée au processus	

• importance accordée à la réflexion critique	
• au point de départ de l'acquisition des savoirs	
Modalités d'enseignement :	
– <i>présentation des finalités/intentions/objectifs de la tâche</i>	
– <i>usage des savoirs :</i>	
• ressources indispensables à mobiliser, outils indispensables, moyens incontournables	
• des fins en eux-mêmes	
– <i>degré de complexité de la tâche :</i>	
• élevé	
• faible	
– <i>degré de nouveauté de la tâche :</i>	
• élevé	
• faible	
– <i>statut de l'erreur :</i>	
• source d'apprentissage	
• facteur de sanction	
– <i>type de questions :</i>	
• qui contient en elle-même la réponse (fausse question) (ex. : Ah ! Tu es vraiment sûr que... ?)	
• qui est fermée (ex. : comment s'appelle... ?)	
• qui est ouverte (ex. : comment pourrait-on expliquer... ?)	
• qui incite à deviner (ex. : quelle est la couleur du cheval [blanc] de Napoléon ?)	
• qui ne demande pas de réponse (ex. : je me demande... Pourrait-on se demander si... ?)	
• qui incite à chercher (comment pourrait-on s'y prendre pour répondre à cette question ? ... pour trouver... ?)	
– <i>mesures de soutien :</i>	
• activités de consolidation ou de remédiation	
• activités d'approfondissement, de réinvestissement	

Processus d'apprentissage :	
– <i>activité et productivité de l'élève</i>	
– <i>activité intégrative :</i>	
• offre des conditions favorisant les processus intégrateurs (processus et savoirs)	
• considère autant le processus d'apprentissage que son produit	
– <i>démarches d'apprentissage :</i>	
• de conceptualisation	
• de résolution de problèmes	
• expérimentale	
• communicationnelle	
• de conception	
• de réalisation	
Évaluation :	
– <i>forme :</i>	
• formative	
• sommative	
– <i>modalités évaluatives :</i>	
• tâches à réaliser	
• portfolio	
• résolution de problèmes	
• élaboration de projets	
• étude de cas	
• analyse de situations complexes	
• recherche d'informations (variables, paramètres, etc.) manquantes	
• réalisation de projets	
• autre	

ANNEXE 6

COMPÉTENCE

ET STATUT DES SAVOIRS¹

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE

Pourquoi poser des questions sur le « statut des savoirs » ?

S'agit-il en questionnant les savoirs scolaires de :

- légitimer l'action de l'école, en donnant un sens plus clair aux savoirs ?
 - insister sur la fonction de l'école d'ouverture au monde de la connaissance ?
 - faire la chasse aux savoirs qui poursuivraient des objectifs ignorés voire inavouables ?
 - rendre au bout du compte l'école plus efficace par une valorisation des savoirs scolaires, ainsi mieux justifiés aux yeux de la communauté ?
 - rendre les savoirs plus motivants pour les élèves ?
- Au bénéfice de qui : des enseignants ? Des élèves ? Des citoyens ?

Qu'est-ce que s'interroger sur le « statut des savoirs » ?

Même quand l'école vise explicitement la transmission de savoirs (« content-oriented Education »), elle ne renseigne pas toujours sur leur statut : ils se présentent souvent sous le jour de la neutralité, sans que le fait qu'on enseigne ceci plutôt que cela, ceci à tel niveau d'études plutôt qu'à tel autre, soit justifié : or il est certain que les savoirs scolaires, quoiqu'ils prétendent souvent, ne sont jamais des ensembles neutres, parce qu'ils répondent à des choix et définissent une certaine « vérité », au moins scolaire, disent d'une certaine façon ce qu'est la « science » et le monde et procèdent toujours à une sélection et une hiérarchisation des connaissances... C'est ce qu'on appelle leur « statut ».

1. Roger-François Gauthier, modérateur de la séance du séminaire intitulée « Compétence et statut du(des) savoir(s) », a écrit ce texte pour lancer la réflexion des intervenants à cette séance (Souleymane Bachir Diagne et Michel Develay) et les inviter à y contribuer.

Interroger les savoirs scolaires sur leur « **statut** », c'est les interroger sur ce qui les caractérise par leur relation à un ensemble d'éléments, pour la plupart extérieurs à l'école. Parmi ces éléments, citons par exemple :

- Le rapport à la **vérité** (tel savoir issu d'une science exacte a un rapport à la vérité différent d'un savoir historique, par exemple) ;
- Le rapport à la **science** (tels savoirs vont par exemple s'intéresser à la science comme à un état des connaissances, d'autres à la science comme méthode, d'autres à la façon dont la science s'est historiquement constituée) ;
- Le rapport au **droit** (le droit pose en particulier la question de savoir « comment », selon quelles procédures et en vertu de quels pouvoirs sont élaborés les savoirs scolaires, mais se demande aussi par exemple quels savoirs doivent être enseignés à tous, de façon « obligatoire ») ;
- Le rapport aux **traditions scolaires** (beaucoup de savoirs sont enseignés dans les écoles sans autre référence, comme par exemple certains auteurs que l'on ne lit qu'à l'école) ;
- Le rapport aux **étapes du développement des élèves** (on a par exemple retenu d'enseigner tel savoir en référence explicite aux étapes de développement cognitif des enfants telles que les psychologues ont pu les décrire) ;
- Le rapport aux **fragmentations sociales ou nationales** (certains savoirs historiques, par exemple, se trouvent parfois enseignés en référence à des préférences nationales plutôt qu'à la vérité historique ?) ;
- Le rapport à des **idéologies politiques ou religieuses** (quelle est la marge d'autonomie des savoirs scolaires par rapport aux idéologies religieuses et politiques dominantes, dans le domaine par exemple des savoirs sur le monde et sur l'homme ?) ;
- Le rapport **aux intérêts** des personnes ou des groupes d'acteurs (certains savoirs correspondent aux préférences de certains groupes, par exemple de corporations de professeurs habitués à les enseigner, ou encore aux intérêts matériels, aux goûts ou aux modalités de distinction de groupes sociaux dominants) ;
- Le rapport **aux pouvoirs** que ces savoirs reflètent, confortent, contestent ou construisent (les décisions prises sur toutes les autres questions font des gagnants et des perdants, définissent une carte de pouvoirs intellectuels, politiques et sociaux), etc.

Que devient la question du statut des savoirs avec l'approche par compétences ?

Quand il s'agit d'une logique d'APC, les mêmes questions se posent bien sûr, mais dans un contexte particulier.

D'emblée, en effet, il est évident que l'APC s'intéresse davantage que l'école traditionnelle aux apprentissages réels et aux rapports entre ces apprentissages et le monde réel : du même coup le statut des savoirs devrait se trouver valorisé.

Pourtant les choses ne sont pas si simples et on a pu se poser des questions sur le devenir des savoirs dans l'APC.

Opposition « compétences/savoirs » ou nouvel éclairage sur les savoirs ?

La notion qui apparaît au centre et qui désigne l'objectif final et transversal des apprentissages est celle de « compétence », et quelle que soit la définition qu'on en donne, il est évident qu'elle ne se réfère pas ou pas seulement à des « savoirs » : il s'agit au contraire de promouvoir des apprentissages tournés vers l'action, la réalisation, la création, la résolution de problèmes, la performance, etc., autant de mots étrangers au monde des savoirs en tant que tel.

Du même coup, cette notion de compétence a pu apparaître parfois comme une formule magique, qui non seulement assurerait l'amélioration de la qualité, mais aussi qui dispenserait de se poser des questions plus difficiles sur le sens de l'école et des apprentissages ! On en arrive ainsi au paradoxe où l'APC risque de faire le contraire de ce qu'elle prétend : tourner le dos au sens.

Ce qui signifie qu'on peut se demander si, loin de sortir relégitimés de la réforme pédagogique, les savoirs ne vont pas au contraire être en tant que tels définitivement éliminés des paradigmes pédagogiques.

La notion de compétence, loin de rendre superflus les savoirs et leurs apprentissages, ne rend-elle pas d'autant plus nécessaire d'y voir clair sur ce que sont ces savoirs que la démarche générale de l'apprentissage n'est plus « gratuite » comme elle pouvait l'être avec les pédagogies traditionnelles ?

Pour l'élève, les compétences vont certes prendre des aspects de pragmatique (ce « savoir agir » qui pour les traditions au moins françaises de l'école est une révolution !), mais elles vont aussi s'asseoir sur des « ressources », de nature diversifiée, notamment cognitives : un nouveau « statut » des savoirs découle-t-il de cette évolution ?

Les questions sur les savoirs, leur statut, leur hiérarchie, leur inscription scolaire, loin d'être passées à la trappe par l'APC (sauf si cette dernière est mal comprise) ne viennent-elles en fait pas cette fois au premier rang ? En effet, l'APC étant une façon de prendre au sérieux les acquis scolaires de façon plus nette que dans le cas d'une école qui ne cherche qu'à sélectionner et à éliminer, les acquis cognitifs ne prennent-ils pas à leur tour une importance et un relief qu'ils n'avaient pas ?

- loin de ne renvoyer un peu stérilement qu'à eux-mêmes, les savoirs ne sont-ils

pas alors censés dans ce cadre renvoyer à une « utilité », à une inscription dans le réel de l'action, de la société etc. ? Ils étaient jeu, ils deviennent enjeu.

- loin d'être définis une fois pour toutes comme devant s'imposer à l'identique dans toutes les classes, avec ce que cela a d'artificiel, les savoirs deviennent matière à négociation par les acteurs, de mise en contexte, de mise en relation, notamment au-delà du cadre traditionnel des disciplines, etc.
- loin d'être définis comme le seul objectif de l'école, ils doivent maintenant compter avec d'autres objectifs d'apprentissage et cette concurrence doit conduire à rejeter un rapport périmé au savoir, constitutif de l' « horreur pédagogique », faite d'encyclopédisme sans motif, de mémorisation formelle et d'instrumentalisation au profit de la sélection.

Devenus « ressources », les savoirs ne sont pas devenus secondaires mais désormais essentiels !

Quelques questions concrètes

Des questions sur l'**articulation compétences/savoirs** :

- A quel moment, dans le cadre de l'APC, va-t-on s'intéresser au statut du savoir ? En parallèle à la définition des compétences ? Immédiatement à la suite ?
- Comment va se faire le repérage des compétences visées par l'école et la désignation des savoirs qui seront les ressources pour la construction et l'exercice de ces compétences ?
- Comment va-t-on dresser un corpus des savoirs en relation avec les compétences ? Tous les savoirs seront-ils ressources pour des compétences ?

Des questions sur **les savoirs** eux-mêmes :

- Certains savoirs auront-ils une valeur intrinsèque ? De quel type : patrimoniale ? philosophique ? sociale ? morale ? épistémique ?
- Comment justifiera-t-on le fait de retenir tels savoirs ? Par rapport à la seule constitution de la compétence ? Pour éclairer les démarches (logique, esprit scientifique...) ? Pour éclairer l'aventure humaine des savoirs ?
- Comment va-t-on hiérarchiser les différents savoirs ? Par leur place par rapport aux compétences ou bien par leur « valeur », voire leur « saveur » propre ?
- Ces savoirs retenus pour les apprentissages, quelle idée puis-je avoir de leur signification sociale ? Sont-ce des savoirs équitables ou des savoirs qui risquent d'être particulièrement injustes, parce que plus facilement mobilisables par certains élèves que par d'autres ?

Des questions relatives aux **évaluations** et aux **poursuites d'études**

- Lors des évaluations, et notamment des évaluations certificatives (examens), quelle est la conception des savoirs et de l'interaction savoirs/compétences qui s'impose ?
- Est-elle conforme aux attendus généraux de la réforme ?
- Même chose en ce qui concerne les éventuels savoirs prérequis de fait dans les échelons ultérieurs de la scolarisation : le statut des savoirs à l'échelon N+1 est-il conforme à celui de l'échelon N ?

Ne pourrait-on poser un concept de « **savoirs responsables** » :

- responsables vis-à-vis des élèves réels, d'abord, auxquels les savoirs enseignés doivent positivement apporter des ressources effectives face à leurs besoins personnels, professionnels et sociaux ?
- responsables devant la société, ensuite, qui fait des choix, notamment financiers, de consacrer telles ou telles ressources à leur enseignement ?
- responsables enfin sans doute devant l'humanité actrice collective de l'aventure des connaissances ?

Dépôt légal, juin 2010

Une étude internationale portant sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences (APC) en Afrique a été lancée en janvier 2008 par un consortium rassemblant l'Agence française de développement (AFD), le ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), la Banque africaine de développement (BAfD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), et s'est appuyée sur un comité international pour le suivi scientifique de l'étude. Le CIEP a coordonné cette étude et organisé le séminaire final dont nous réunissons ici les actes.

L'étude sur les réformes curriculaires par l'APC en Afrique a été conduite dans cinq pays, le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie et a abouti à cinq rapports nationaux et un rapport final, synthétique, publié par l'AFD. Le séminaire international final « Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires » a été l'occasion de présenter les résultats de l'étude et d'engager une réflexion partagée entre experts, décideurs et partenaires financiers autour des réformes curriculaires par l'approche par compétences menées dans les contextes africains.

Conduire une réforme curriculaire, quelle qu'elle soit, et d'autant plus si elle relève de l'approche par compétences, implique une conception systémique de l'éducation et une représentation du changement sur le long terme qui programme l'action et son évaluation, implique et forme les acteurs et associe la société civile à ce qui relève de décisions essentielles quant au sens donné à l'école, au statut des savoirs et à l'inscription de la société dans des enjeux de développement internationaux.

Comment conduire de telles réformes, dans des situations de contraintes extrêmes : une pression démographique, sociale et économique urgente et massive, des enseignants insuffisamment formés, une institution à faire évoluer ? Comment mobiliser les acteurs des systèmes éducatifs ? Comment évaluer si ces réformes curriculaires contribuent à l'amélioration de la qualité de l'éducation ? L'approche par compétences répond-elle aux besoins des systèmes éducatifs en nécessaire mutation ?

C'est sur ces questions que le séminaire a proposé de réfléchir collectivement, de manière ouverte et critique, en les replaçant dans les évolutions des systèmes éducatifs et de nos sociétés contemporaines. Ces actes présentent l'essentiel de ces débats et proposent les recommandations à destination des décideurs politiques, des acteurs de terrain et des partenaires internationaux, collectivement formulées par les participants du séminaire.



Centre international d'études pédagogiques
Département enseignement général
1, avenue Léon-Journault
92318 Sèvres cedex – France
Contact : deg@ciep.fr



9 782854 205909