

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (2016), pp. 76-97

Réussite scolaire et réforme éducative selon l'Approche Par Compétences (APC) en Afrique Subsaharienne : résultats d'une étude comparative

Gustave Tagne

Université Ibéro-Américaine

lezenith237@gmail.com

Derek Asoh

Clermont Gauthier

Résumé

Ce papier propose une analyse critique de la mise en œuvre de nouveaux programmes scolaires élaborés selon l'approche par compétences (APC) en Afrique et propose une autre solution pour faciliter le développement des compétences.

Face au constat de la faiblesse des résultats du système éducatif, les autorités africaines, soutenues par l'aide internationale se sont mobilisées dans plusieurs pays pour l'améliorer. Dans ce contexte, l'approche par les compétences (APC) qui constitue l'une des grandes discussions de la recherche éducative de ces trois dernières décennies, a été retenue comme méthode pour l'élaboration des programmes scolaires. Nous présentons ses origines, ses caractéristiques mais aussi son financement. A partir des résultats d'une étude comparative réalisée par l'Agence française de développement dans neuf pays ayant expérimenté l'APC à l'école primaire qui conclut à son échec, nous postulons que la faiblesse des résultats obtenus vient de l'approche pédagogique (approche par la découverte des socio-constructivistes) choisie comme processus d'enseignement-apprentissage. Après avoir présenté une synthèse des éléments qui semblent favoriser la réussite d'une réforme éducative visant le progrès des élèves, nous proposons l'enseignement explicite comme un autre processus d'enseignement-apprentissage plus efficace pour implanter les nouveaux programmes.

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

Mots clés : réformes curriculaire, approche par compétences, processus enseignement-apprentissage, qualité de l'éducation, école primaire, enseignement explicite, Afrique

Introduction

Aux environs des années 2000, les aides internationales auprès des pays d'Afrique subsaharienne en matière d'éducation ont convergé vers l'installation de l'approche par compétences (APC), à la manière d'une solution universelle, censée convenir parfaitement à tous les enfants africains. Ce changement a été favorisé par la poursuite de l'atteinte des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), supposés faire passer les systèmes éducatifs d'une école fréquentée par une élite à une école pour tous.

Ainsi, de nombreux pays d'Afrique francophone se sont engagés dans la voie des réformes de leur programme scolaire en un mouvement massif et assez institutionnalisé. En effet, lors de la 46^{ème} session ministérielle de la CONFEMEN (conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage) tenue à Yaoundé (Cameroun) en 1994, les ministres ont fait connaître leur position sur la question de la refondation des curricula. Pour eux, il est nécessaire d'élaborer de nouveaux curricula à partir de profils de compétences, et ce, en lien significatif avec le milieu et la préparation à la vie active. Cette position a été réitérée lors de la 49^{ème} session ministérielle, tenue à Bamako (Mali) en 2000, où face à la lenteur des progrès réalisés dans les pays en matière d'accès à l'éducation de base, au regard des disparités persistantes et des apprentissages peu pertinents, la CONFEMEN proposait une réforme des curricula de l'éducation de base selon l'APC.

Les réflexions menées par le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC) ainsi que les réunions-débats organisées par la CONFEMEN sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation (Bujumbura-Burundi en 2008) et sur la pratique de classe (Dakar-Sénégal en 2009) ont réitéré la reconnaissance des curricula comme étant un facteur essentiel favorisant l'amélioration de la qualité de l'enseignement de manière significative et répondant aux besoins éducatifs fondamentaux. Ainsi sur son mandat, l'AIF¹ (aujourd'hui OIF) a entrepris d'appuyer des travaux de réforme éducative dans vingt-trois pays francophones en employant l'approche par compétences (APC).

¹ Agence Intergouvernementale de la Francophonie, maintenant intégrée à l'organisation internationale de la Francophonie (OIF)

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

Toutefois, au terme d'une évaluation de ces *réformes curriculaires en Afrique Subsaharienne* en 2008, l'Agence Française de Développement (AFD)² relevait que « *dans certains pays, le processus a été conduit à son terme dans l'enseignement primaire sans bénéficier toutefois d'un large consensus en sa faveur au sein de la communauté éducative; dans d'autres cas, le processus tarde à sortir de la phase pilote voire connaît une pause en raison des difficultés rencontrées* » (p.7). Il devient alors intéressant de savoir ce qui semble avoir entravé la mise en œuvre de cette vaste réforme éducative.

Dans un premier temps, nous présenterons les origines et le financement de l'APC. Dans un second temps, nous décrirons les principaux résultats de l'étude comparative réalisée par l'Agence Française de Développement dans neuf pays ayant expérimenté l'APC à l'école primaire. Dans un troisième temps, après un résumé des éléments pédagogiques qui semblent favoriser la réussite d'une réforme éducative qui vise le progrès des élèves, nous suggérons l'enseignement explicite comme un autre processus enseignement-apprentissage plus efficace pour implanter les nouveaux programmes.

1. L'origine et le financement de l'approche par compétences en Afrique

Pour plusieurs auteurs, (Ndoye et Dembélé, 2003 cités par Bernard *et al.*, 2007), il devient nécessaire de mettre fin à l'encyclopédisme lié à l'héritage colonial où l'école cherchait surtout à former des cadres intermédiaires pour l'administration et l'économie coloniale, pour intégrer les réflexions pédagogiques contemporaines à fin de rendre cohérentes toutes les composantes d'un curriculum, d'un manuel au programme en passant par les examens. Ces arguments fédérés par un souci de contextualisation des apprentissages au milieu local, ont un motif suffisant pour déclencher une vaste réforme curriculaire selon l'APC dans plusieurs pays africains. Cette approche semble être la solution idéale pour résoudre le problème de l'échec scolaire, car pour le Cadre d'action sur les réformes curriculaires de la CONFEMEN, « *l'APC se veut une approche basée sur la construction des connaissances et le développement de compétences en situation d'apprentissage. Elle représente (...) un potentiel intéressant pour l'amélioration de la pertinence et la qualité de l'enseignement et de la formation* » (p.3). En fait quelles sont ses origines ? Ses caractéristiques ? Et qui la finance ?

1.1 Origines et caractéristiques de l'APC

² Document de travail n° 97 en page 7

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

La notion d'approche par compétences dans le continent africain, remonte en 1994, lors de la réunion des ministres de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage). Pour les ministres,

«une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou préprofessionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays» (CONFEMEN, 1995).

Du point de vue théorique, l'approche par les compétences devrait contribuer à décroiser les contenus à apprendre, à faire le lien entre les matières et leurs utilisations concrètes, à augmenter la participation et la motivation des élèves. Selon certains, l'approche par compétences s'appuie sur les avancées de la pédagogie par objectif (PPO), méthode dominante dans le monde scolaire du XXe siècle, qui découpe les savoirs à transmettre au sein des disciplines en autant d'objectifs à atteindre à chaque niveau de la scolarité. La PPO consiste à répondre à la question : que doit savoir, ou savoir-faire l'apprenant à la fin d'une activité donnée ? Grâce à de petites évaluations, elle permet de vérifier si un objectif bien précis est atteint par les élèves. Contrairement aux anciennes méthodes pédagogiques, la PPO a eu le mérite de mettre l'apprenant au centre des préoccupations des programmes scolaires. Cependant, ses limites ne tarderont pas à apparaître au grand jour, du moins sous l'angle constructiviste. En effet, pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires ont été découpés en de multiples micro-objectifs (objectif principal, objectifs secondaires et objectifs opérationnels) et l'élève devait apprendre des morceaux sans nécessairement en comprendre le sens ni sans savoir quel lien établir entre son apprentissage et la vie de tous les jours. C'est justement à ces critiques que l'approche par compétences a cherché à apporter des solutions.

Aussi, avec l'avènement de l'APC, l'intégration des apprentissages dans une logique globale fut privilégiée, avec le souci que la visée finale de la compétence à acquérir ne soit pas seulement présente « à la fin » du processus, mais soit comprise dès le début et conditionne la façon même dont sont construits par l'élève les différents éléments constitutifs de la compétence. En ce sens, c'est un savoir en action construit pour l'action, dans des *situations-problèmes*, des familles de tâches, etc. Les savoirs mobilisés sont transformés et recontextualisés pendant les activités d'apprentissage. On vise moins à transmettre une science, des savoirs savants (savoirs scolaires) reçus en héritage, qu'à faire produire dans l'activité des savoirs qui s'expriment par la production de résultats pratiques et de savoir-faire manifestés. Pour Bernard *et al.* (2007), ces activités sont cataloguées en activités inférieures et en activités supérieures, le sommet de la pyramide étant la compétence, ou « *possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.* » (Rogiers, 2006, p.12). Cette définition présente la

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

finalité de l'apprentissage comme l'articulation d'une réponse à une requête scolaire. Bernard *et al.* (2007) ajoutent que l'APC s'appuie aussi sur un fond commun auquel, sous certaines variations, adhèrent nombre de pédagogues contemporains : le maître est médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage. Ils citent Perrenoud (2000) pour qui « *l'idée de compétence n'affirme rien d'autre que le souci de faire des savoirs scolaires des outils pour agir, au travail et hors travail* » (p.13). Ainsi dans une veine aujourd'hui classique, Roegiers (2001) écrit que « *dans une pédagogie de l'intégration, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'ensemble des activités d'apprentissages* » (p.13), qui sont, dit-il, au nombre de cinq (exploration, apprentissage systématique, structuration, intégration et évaluation). De plus, pour ce dernier, la conduite de la classe suit ce schéma de façon chronologique. Nous avons là le contenu le plus familier des méthodes d'enseignement, telles qu'elles sont diffusées actuellement par certains défenseurs de l'APC.

Toutefois, bien que soumise à la critique dès son développement dans certains pays du nord (Boutin et Julien, 2000 ; Crahay, 2006), l'APC a rapidement été reçue en Afrique comme le moyen global le plus sûr pour parvenir aux objectifs assignés aux réformes curriculaires. Le corpus qui regroupe sous l'appellation de curriculum tout ce qui concourt à l'éducation (programmes, méthodes, manuels et examens), est un argument technique convaincant, dans des systèmes en recherche de cohérence. Ainsi, l'APC tend à devenir depuis une quinzaine d'années un passage obligé, voire un standard, dans les réformes curriculaires entreprises en Afrique. Malgré tout cela, Cros *et al.* (2009) mentionnent tout de même que :

« la question de la pertinence de la réforme APC ne semble pas avoir été suffisamment posée : par rapport à quelle analyse des conditions réelles de fonctionnement des systèmes éducatifs locaux a été défini le bien-fondé du choix de l'APC comme réforme curriculaire ? Les acteurs rencontrés ne remettent pas en cause la pertinence du choix, sans pour autant en préciser les raisons, comme si le choix de l'APC relevait plus de la conviction que d'une analyse préalablement fondée ». (Cros *et al.* 2009 ; pp 6-7).

1.2 Qui finance l'APC en Afrique ?

Il ressort du Cadre d'action sur les réformes curriculaires 2010³, adopté par la 54^{ème} session ministérielle de la CONFEMEN, que « *la prise de conscience de réformer les programmes scolaires se heurte à une prise de décision,*

³ Ce Cadre d'action découle des réflexions et des travaux menés lors des Assises sur les réformes curriculaires, organisées du 5 au 9 juillet 2010 à Brazzaville (Congo) par la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), l'UNESCO-BREDA, l'Agence française de développement (AFD), l'Association internationale des maires francophones (AIMF) et le pays hôte, le Congo-Brazzaville.

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

quant au choix de l'approche par les autorités du niveau central, orientées par une expertise internationale souvent en lien avec les modalités d'aide financière des bailleurs de fonds. Tout cela sans nécessairement se baser sur un diagnostic très approfondi du contexte national et sans référence de réussite reconnue ». (p.3).

Presque tous les pays engagés dans ce processus ont d'ailleurs bénéficié, comme le mentionne l'AFD dans son Document de travail n° 97, du « *soutien politique, financier et/ou technique de différentes instances ou institutions internationales (UNESCO, UNICEF, CONFEMEN, OIF, Union européenne, Banque africaine de développement (BAD), coopérations belge, canadienne et française, etc.) et l'apport d'opérateurs ou d'institutions spécialisés au plan technique* ». (p.7). Cette situation est en partie imputable à la dépendance des pays concernés vis-à-vis de l'aide extérieure et à la logique de « *projet pilote* » qui prévaut (multiplicité des sources de financement indépendantes les unes des autres), malgré la volonté affichée de passage à une logique d'appui sectoriel⁴. Il ressort de la synthèse de recherches que globalement, les informations financières issues des cinq pays de l'étude confirment cette dépendance de l'extérieur.

Par exemple en Tunisie, « *des sommes importantes ont été prévues et versées par la Banque mondiale et l'Union européenne, de même que par l'UNICEF qui voyait la réforme comme un moyen d'assurer l'équité et la qualité de l'éducation et de la formation dans des régions plus démunies.*» (Rapport Tunisie, p. 28) (p.45).

Au Gabon, les informations obtenues indiquent que la source principale de financement de la réforme est le Fonds Européen de Développement (FED), à hauteur de 6 000 000 €⁵ de 2002 à 2006, avec une contrepartie nationale s'élevant à seulement 458 000 €. Depuis 2008, le Gabon compte également sur l'UNICEF et la France qui financent respectivement le projet *Éducation de base et parité de genre*, d'une valeur de 1 240 000 €, pour une durée de trois ans, et le projet *Contribution à l'amélioration du système éducatif gabonais du Premier degré : l'appui des écoles publiques conventionnées*, d'une enveloppe de 3 millions d'euros.

Au Cameroun, la mise en œuvre de l'APC repose très largement sur les financements des bailleurs internationaux, à commencer par la France qui a investi un montant total de 2 439 000 € entre 1996 et 2003, dans le cadre du Programme d'Accompagnement du Secteur Educatif Camerounais (PASECA), spécifiquement au processus de rénovation

⁴ Une réflexion sur l'impact de l'aide internationale sur les politiques publiques en général est en cours, voir Moyo, D. (2009), *L'aide fatale*, Paris, J. C. Lattès.

⁵ Il convient de signaler que ce don n'était pas spécifique à la réforme par l'APC.

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

pédagogique (Rapport Cameroun, p.11). Dans le cadre de son Programme d'Appui à la Stratégie d'Education (PASE), la Banque mondiale accompagne le dispositif initié par le ministère en charge de l'éducation de base pour lutter contre les redoublements, notamment par l'introduction de nouveaux modes d'évaluation dans les écoles camerounaises, à hauteur de 13 720 000 € sur cinq ans. À cela s'ajoute l'appui du Plan Cameroun pour un montant total de 1 245 000 € entre 2007 et 2009.

La situation est tout autre au Mali où les actions de formation ont absorbé 80% des 4 180 154,12 € mis à disposition par diverses sources⁶ entre 2002 et 2006, principalement les Pays-Bas et le Fonds d'Aide et de Coopération (FAC). (Rapport Mali, p. 39) (p.46). Au budget ci-dessus mentionné pour le Mali, s'ajoute un montant de 2 795 732,20 €, dont 2 521 343,40 €⁷ proviennent de la coopération française et 274 400 € représente la contrepartie nationale. L'apport extérieur en appui au Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC) s'élève à un total de 6 701 497,52 €.

Au Sénégal, il n'y a pas eu d'estimation des coûts globaux de la réforme en amont (ce qui est probablement identique pour les autres pays), et il n'y en a pas de trace dans le budget national. Cela n'étonne guère puisque le financement de la réforme est largement subordonné aux appuis extérieurs, notamment canadiens⁸. Le rapport du Sénégal note qu'« *en raison de contraintes budgétaires et de difficultés liées aux procédures d'appels d'offres, les projections pour les années 2008/2009 et 2009/2010 ne seront pas respectées. La généralisation du CEB [curriculum de l'enseignement de base] dans l'ensemble du cycle élémentaire est aujourd'hui programmée à 2011/2012.* » (Rapport Sénégal, p. 30) (p.46).

Ainsi nous constatons que les cinq pays étudiés **dépendent largement de fonds extérieurs pour financer leurs réformes**. A la lumière de ces constats de dépendance financière, on pourrait s'interroger sur la capacité des bénéficiaires à refuser l'approche par la découverte imposée par les financiers au profit d'un autre processus enseignement-apprentissage plus efficace.

⁶ Hors contribution directement gérées par certains PTF (accompagnement technique et scientifique, recrutement d'experts, etc.)(Rapport-pays, p. 38)

⁷ Répartis comme suit : 1 830 000€ au titre du Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) et 4 536 000 FF d'assistance technique.

⁸ L'appui du Canada devait initialement se faire à travers le Projet d'appui à la mise en œuvre du curriculum (PAMISEC), prévu pour 2002-2003 à 2006-2007 pour un montant de 9 572 000 \$. Ce projet fut annulé et il a fallu attendre novembre 2006 pour voir la signature d'un protocole d'entente, ce dernier d'une valeur de 4 860 000 \$CAD pour le financement du Projet d'appui au curriculum de l'éducation de Base (PACB).

2. Les changements produits par les réformes curriculaires selon l'APC dans neuf pays d'Afrique Subsaharienne

La plupart des systèmes éducatifs du monde ont, au cours de la dernière décennie, considéré que les « *acquis des élèves* » constituaient la preuve la plus probante du succès ou de l'échec des politiques éducatives. Ainsi, l'objectif des réformes curriculaires semble avant tout de modifier, non seulement les contenus d'enseignement, mais, d'agir sur la nature des apprentissages réalisés par les élèves (Seurat et Suchaut, 2009).

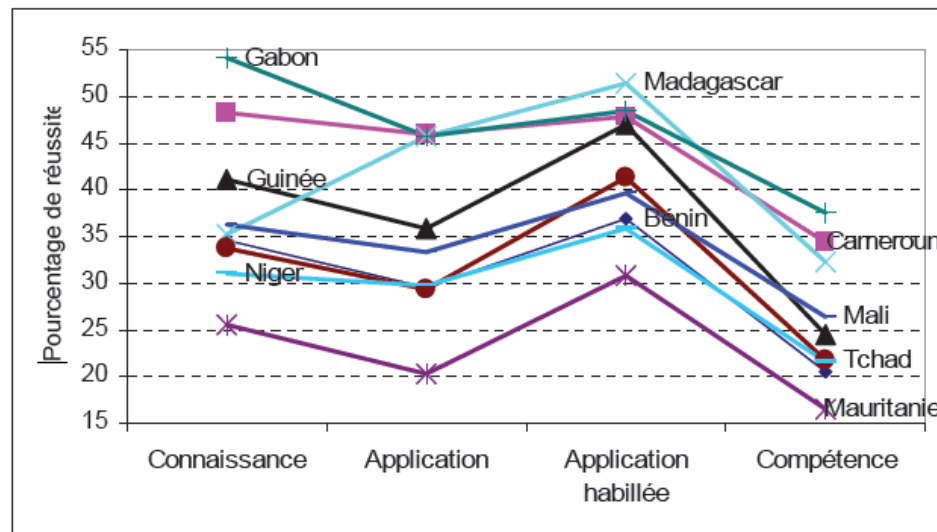
C'est dans ce contexte que l'Agence Française de Développement (AFD), la Banque Africaine de Développement (BAD), le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), le Ministère français des Affaires Étrangères et Européennes (MAEE), et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) se sont associés pour lancer une étude comparative visant à apprécier le niveau des apprentissages des élèves dans neuf pays africains⁹ ayant expérimenté l'APC. Le programme d'évaluation internationale (PASEC) utilisé dans cette étude ne faisant appel que partiellement à l'évaluation de situations d'apprentissage / enseignement basées sur l'approche par les compétences (APC), Seurat et Suchaut (2009) qui ont conduit cette étude, n'ont évalué que globalement les effets des réformes sur les objectifs plus larges relatifs à l'efficacité interne et l'équité des systèmes comme le niveau moyen des apprentissages ou la dispersion des résultats entre les écoles et entre les élèves. Il faut rappeler que les évaluations menées dans le cadre du PASEC ciblent deux niveaux d'enseignement du cycle primaire (2^{ème} et 5^{ème} années) et deux disciplines (mathématiques et langue d'enseignement). Dans le cadre de cette étude comparative, les auteurs se sont limités à l'analyse des résultats de 5^{ème} année, ce qui permet d'avoir une idée générale de la qualité des acquis en fin d'école primaire. Notre objectif dans cet article étant d'identifier les différences entre pays à des niveaux plus fins, nous allons nous focaliser sur la description de la structure des acquisitions des élèves en référence aux niveaux taxonomiques testés.

2.1 Les résultats de l'étude comparative dans les différentes dimensions des acquisitions

La dimension qui nous intéresse concerne uniquement le type d'activité cognitive mobilisé par les élèves, que sont : les simples connaissances à restituer, les applications, les applications habillées et enfin les compétences. Les tests PASEC mobilisent pour une grande part des items faisant appel à la simple restitution de connaissances (respectivement 42% et 41% des items en mathématiques et en français). Les items pour lesquels les élèves doivent appliquer un savoir

⁹ Bénin, Cameroun zone francophone, Gabon, Guinée, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad

représentent 43% des items en mathématiques et 47% en français. Les applications habillées, qui nécessitent des habiletés cognitives plus élevées, concernent 12% des items de mathématiques et 3% des items de français. Enfin, les items faisant appel à de véritables compétences sont peu nombreux : 3% des items en mathématiques et 9% en français. En fin de compte, on constate qu'une faible proportion d'items concerne des niveaux taxonomiques élevés dans les tests PASEC. Néanmoins, il reste pertinent de cibler les analyses sur les réussites différenciées en fonction de ces différents niveaux taxonomiques car on peut penser que les pays qui ont bénéficié le plus des réformes curriculaires sont ceux dont les élèves réussiront davantage les items relevant des applications habillées et des compétences. Le graphique 1 suivant présente les résultats des pays selon le niveau taxonomique évalué dans les items.



Source : données PASEC (2005), calculs des auteurs

Graphique 1 : Taux de réussite au test de fin de 5ème année dans les différents niveaux taxonomiques

Les allures des courbes traduisent de profils de performance également assez proches les uns des autres avec des meilleurs résultats dans les connaissances et les applications habillées, des résultats plus faibles en application mais ce sont surtout **les items faisant intervenir des compétences qui affichent les scores les plus faibles**. On remarquera toutefois quelques différences entre pays ; ainsi 3 pays se distinguent par des scores moins faibles dans le domaine des compétences : le Gabon (37,5%), le Cameroun (34,4%) et Madagascar (32,3%). Madagascar se distingue également par des taux de réussite particulièrement bas (comparés à ceux obtenus par ce pays dans les autres dimensions) dans le domaine des connaissances.

Il est aussi intéressant de s'intéresser aux variations possibles de ces résultats en fonction de la zone d'implantation de l'école. En général, les réformes ont parfois des difficultés à se généraliser à l'ensemble d'un pays et des différences sont

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

fréquentes entre les zones rurales et les zones urbaines, ces dernières étant plus souvent concernées par les réformes pédagogiques. La question est donc de savoir si des écarts apparaissent dans la réussite des élèves selon les domaines d'acquisitions et les niveaux taxonomiques en fonction de la zone d'implantation de l'école.

Le tableau 1 suivant présente les coefficients issus de modèles analysant la variance des scores obtenus dans les différents niveaux taxonomiques. Ces modèles multiniveaux permettent de contrôler les différences entre écoles, l'effet de la variable « zone d'implantation de l'école » est donc mesuré plus précisément.

Tableau 1 : Effet de la zone urbaine sur la réussite dans les différents niveaux taxonomiques en fin de 5ème année

	Connaissance	Application	Application habillée	Compétence
Bénin	+4,96 **	+5,55 ***	+3,01 n.s.	+4,88 *
Cameroun	+3,18 n.s.	+3,23 n.s.	+1,35 n.s.	+4,27 **
Guinée	-1,76 n.s.	-2,86 n.s.	-3,47 n.s.	-0,66 n.s.
Madagascar	+4,81 ***	+7,45 ***	+9,04 ***	+6,61 ***
Mauritanie	+1,99 n.s.	+2,70 n.s.	+2,08 n.s.	-0,22 n.s.
Tchad	+1,95 n.s.	+2,28 n.s.	-1,21 n.s.	+1,14 n.s.
Gabon	+1,70 n.s.	+2,65 n.s.	+2,33 n.s.	+6,37 **
Mali	-0,98 n.s.	-1,96 n.s.	-0,82 n.s.	+0,79 n.s.
Niger	+0,89 n.s.	-2,33 n.s.	+1,36 n.s.	-3,06 n.s.

* : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%,

*** : significatif au seuil de 1%, n.s.: non significatif

L'examen des chiffres nous indique que les résultats sont systématiquement meilleurs à Madagascar en zone urbaine, quel que soit le type d'items. Pour le Cameroun et le Gabon, c'est uniquement dans les items rendant compte de compétences que les zones urbaines constituent un contexte d'apprentissage plus favorable. Au Bénin, les performances sont également plus élevées en zone urbaine, sauf pour les applications habillées. Ce qui pousse à croire **que cette réforme semble plus profitable aux enfants citadins qu'à leurs camarades des zones rurales**. Elle ne pourrait ne pas garantir la réussite de tous les élèves, elle semble contribuer à l'inégalité scolaire.

Dans la même logique, il peut être intéressant d'aller plus loin dans l'analyse en tentant de hiérarchiser les niveaux taxonomiques en fonction de la réussite ou de l'échec des élèves à chacun de ces niveaux d'une part, et de mesurer l'influence des caractéristiques des élèves sur les résultats d'autre part.

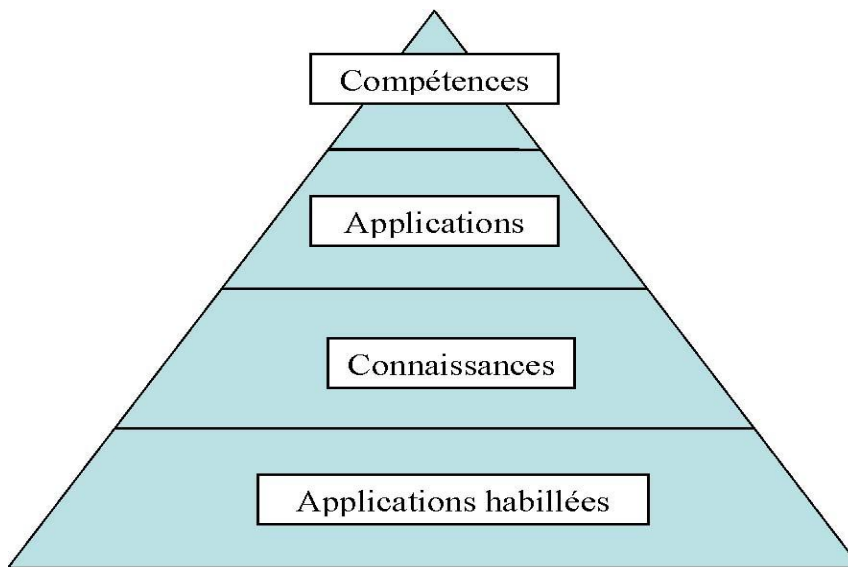
Pour hiérarchiser les niveaux taxonomiques, les experts du PASEC ont recodé les scores de façon à ce qu'ils rendent compte de l'échec ou de la réussite, en fixant à 75% le seuil à partir duquel on considère que l'élève a réussi. Ainsi, lorsqu'un élève obtient moins de 75%, il est considéré comme n'ayant pas réussi au domaine en question. Ils ont ensuite mis en relation l'échec ou la réussite à chacun des niveaux taxonomiques. Le tableau 2 suivant présente les pourcentages d'élèves des différentes relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques. Le nombre indiqué dans chaque case représente le pourcentage d'élèves sur la totalité de l'échantillon qui réussit à un niveau taxonomique, tout en ayant échoué à un autre.

Tableau 2 : Relations entre l'échec et la réussite aux niveaux taxonomiques (en % d'élèves)

		Réussite			
		Connaissances	Applications	Applications habillées	Compétences
Echec	Connaissances		0,7%	6,8%	0,8%
	Applications	4,3%		7,9%	1,0%
	Applications habillées	3,1%	0,6%		0,9%
	Compétences	4,8%	1,5%	8,6%	

Par exemple dans la première colonne, 4,3% des élèves (première case à gauche) ont réussi les items correspondant à des connaissances et ont échoué aux items liés à des applications ; 3.1% des élèves ont réussi les items correspondant à des connaissances et ont échoué aux items liés à des applications habillées et 4,8% des élèves ont réussi les items correspondant à des connaissances et ont échoué aux items liés à des compétences. On aurait pu s'attendre à ce que les pourcentages les plus forts se retrouvent dans la partie inférieure du tableau, indiquant ainsi que les élèves ayant échoué à un niveau échouent également aux niveaux taxonomiques supérieurs. Or, on observe que les plus forts pourcentages concernent les élèves ayant réussi aux items liées à des applications habillées (niveau 3) et échoué aux deux premiers niveaux. A l'inverse, et de façon logique, très peu d'élèves échouent aux trois premiers niveaux, tout en réussissant les items liées à des compétences (niveau 4).

A partir des éléments du tableau 2, l'on obtient une structure pyramidale (graphique 3) des niveaux taxonomiques sur l'ensemble des pays. Le sommet de la pyramide représente le niveau que les élèves ne peuvent maîtriser qu'en ayant maîtrisé les niveaux inférieurs. On retrouve donc, en haut de la pyramide, les compétences (niveau le plus difficile à maîtriser), puis viennent les applications, les connaissances et enfin, les applications habillées.



Sources : Seurat et Suchaut (2009)

Graphique 3 : Structure pyramidale des niveaux taxonomiques

Ce graphique est intéressant à plus d'un titre ; d'une part parce qu'il tend à montrer qu'un développement de compétences n'exclut pas l'acquisition des connaissances, au contraire elles en constituent l'un des socles, ensuite que leur maîtrise, elle-même, témoigne de celle préalable des connaissances, mais aussi des autres dimensions des ressources ayant participé à leur construction comme les applications habillées. Ce qui nous fait dire que la non maîtrise des applications habillées, des connaissances et des applications ne pourra guère aboutir au développement des compétences attendues. Ce qui revient à dire que si **une telle réforme avait adopté des stratégies pédagogiques qui facilitent mieux l'acquisition des applications habillées, les connaissances et les applications qui constituent le socle même des compétences, les résultats des apprentissages seraient fort probablement améliorés.**

3. Limites de l'APC et pistes de solution

Au terme de cette étude comparative, bien que l'évaluation des effets des réformes curriculaires par l'APC soit particulièrement difficile à mesurer faute d'indicateurs objectivement vérifiables, d'autres facteurs de contexte ont permis d'aboutir aux éléments synthétiques ci-dessous et à la formulation des pistes de solution.

3.1 Des constats sur la mise en œuvre de l'APC

Des analyses de Seurat et Suchaut (2009), il ressort les constats suivants :

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

- La qualité des apprentissages des élèves en fin d'école primaire est faible dans les neuf pays étudiés. Dans certains pays, le niveau d'acquisition moyen est tel que l'on peut affirmer que l'enseignement primaire public ne remplit pas ses missions pour la quasi-totalité des élèves ;
- Les performances des élèves sont d'autant plus faibles que l'on considère des niveaux taxonomiques élevés, c'est le cas pour les situations d'évaluation mesurant la maîtrise de compétences ;
- Quelques pays parviennent mieux que d'autres à laisser des traces visibles sur les acquisitions des élèves relevant de niveaux taxonomiques autres que les simples connaissances ;
- Les effets des réformes curriculaires selon l'APC sont difficiles à apprécier en raison de la connaissance très limitée développée sur les « acquis des élèves ».

Pour eux, même si les données du PASEC se limitent à l'enseignement primaire et ne sont pas directement associées aux performances exigées par la mise en œuvre de l'APC, elles mettent en évidence les faibles résultats des pays d'Afrique subsaharienne en matière de qualité des apprentissages. Le score moyen français-mathématiques du Cameroun (2005) s'établit à 51,4 % de bonnes réponses, contre 49,7 % pour le Gabon (2006) et 41,6 % au Sénégal (2007). Le score très faible enregistré pour le Mali 36 % est ancien (2002) mais les difficultés d'apprentissages des élèves ont été depuis confirmées par d'autres évaluations réalisées dans le pays hors du cadre du PASEC. Cet écart de performance entre les pays est en partie confirmé par des sources plus indirectes de la qualité (plus anciennes) des systèmes d'enseignement africains et notamment par l'examen de la proportion d'adultes durablement alphabétisés au terme d'une fréquentation complète de l'enseignement primaire.¹⁰ Au Gabon, cette proportion s'élève à 87 % contre 72 % au Sénégal et au Cameroun, mais seulement 48% au Mali (la moyenne en Afrique subsaharienne est de 68 %).

La Tunisie se distingue assurément par de meilleurs niveaux d'acquisition qui placent le pays largement en tête dans les comparaisons interafricaines. Cela dit, dans les comparaisons internationales auxquelles la Tunisie a participé (TIMSS, PISA notamment), les scores des élèves y apparaissent loin derrière ceux des élèves des pays développés.

Ces constats nous amènent à nous questionner sur la véritable pertinence du processus enseignement-apprentissage reposant sur le paradigme de l'apprentissage utilisé pour la mise en œuvre de l'APC dans les pays africains. A cet effet, dans le rapport publié par l'UNESCO-BIE intitulé « *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques*

¹⁰ *L'éducation primaire en Afrique, l'urgence de politiques sectorielles intégrées*, Pôle de Dakar-UNESCO-BREDA 2007

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

tendances », Rogiers (2008) relève que la principale limite de la mise en œuvre de l'APC dans les pays africains francophones, est le peu d'intérêt que l'on semble accorder au processus d'enseignement-apprentissage.

Sans prétendre à l'exhaustivité, Rogiers dénombre cinq principaux processus d'enseignement-apprentissage pour implanter l'APC dans les salles de classe : les modèles transmissifs, les modèles pédagogiques structurés¹¹, la pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet, et la pédagogie de l'apprentissage. Les trois premiers processus renvoient au paradigme de l'enseignement où le maître joue un rôle très actif dans l'apprentissage des élèves. Ce sont des processus relativement linéaires, construits du simple au complexe, dans lesquels la démarche est minutieusement préparée. Les deux autres processus, la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage, se réfèrent au paradigme de l'apprentissage. Ils relèvent du constructivisme et du socioconstructivisme, ne sont pas linéaires, et partent de l'idée que les connaissances sont construites en situation par les élèves en interaction les uns avec les autres. On peut alors se demander quel est le processus d'enseignement-apprentissage le plus approprié que les pays africains auraient dû choisir pour garantir la réussite de leurs réformes curriculaires?

3.3 Pistes de solution

Pour Jean-Paul Delahaye¹²(2015), il faut en effet accepter l'idée qu'en matière du processus d'enseignement-apprentissage, toutes les méthodes pédagogiques, toutes les approches pédagogiques, tous les dispositifs, toute l'organisation du système éducatif ne conviennent pas nécessairement à la réussite de tous les élèves. Pour ce dernier, il n'est pas question de réduire les écarts entre ceux qui réussissent et ceux qui réussissent moins bien, en diminuant le niveau de ceux qui réussissent. C'est le niveau de l'ensemble des élèves qu'il faut élever. Il s'agit pour lui de prendre appui sur les résultats de la recherche qui identifient des pratiques pédagogiques permettant la réussite de tous les élèves. Or les professeurs Gauthier, Bissonnette et Richard (Université Laval, Teluk) dont les résultats ont été publiés en 2005 «*Quelles sont les pédagogies efficaces ?* » montrent que les méthodes axées sur l'élève mis au centre (approche par la

¹¹ Rogiers mentionne ici spécifiquement la pédagogie (l'enseignement) explicite et celles appartenant aux approches d'enseignement instructionnistes

¹² GRANDE PAUVRETE ET REUSSITE SCOLAIRE : LE CHOIX DE LA SOLIDARITE POUR LA REUSSITE DE TOUS – Rapport de Jean-Paul DELAHAYE – In Ministère de l'Education Nationale – mai 2015

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

découverte) fonctionnent bien pour 15% seulement de ces élèves. Alors que les méthodes explicites (allant du plus simple au plus complexe) fonctionnent avec 85% des élèves.

Bissonnette *et al.* (2010) ont également publié dans la «Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage » un article intitulé : Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage de niveau élémentaire ? Il s'agit d'une méga-analyse dont l'objectif est d'identifier les stratégies favorisant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage et à risque d'échec. Cette méga-analyse regroupe les résultats provenant de 11 méta-analyses, émanant de 362 recherches effectuées sur une période de 40 ans, impliquant 30 000 élèves ayant un trouble d'apprentissage et à risque d'échec, tant au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire. Ces recherches sont réalisées selon des devis expérimentaux qui permettent d'établir des comparaisons et de tirer des conclusions jugées fiables (Bissonnette *et al.*, 2010). Les résultats de différentes méta-analyses montrent que les méthodes d'enseignement structurées et directives, tel que l'enseignement explicite, sont celles à privilégier pour l'enseignement des matières de base telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage et à risque d'échec, au niveau élémentaire.

C'est donc avec raison, que Jean-Paul Delahaye (2015) recommande fortement pour la France, des méthodes pédagogiques au sein d'un enseignement explicite et structuré qui vérifie ce qui est compris par l'élève.

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

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

apprenant relativement compétent qui maîtrise les préalables et peut parvenir avec un minimum de guidance à atteindre les objectifs d'apprentissage. Les autres élèves, c'est-à-dire la quasi-totalité de ceux présents dans les classes africaines, ont besoin d'un enseignement plus directif et structuré et qui peut également s'inscrire dans le cadre d'une approche par compétences.

Conclusion

Les arguments présentés et les différentes analyses réalisées ne manquent pas de nous laisser pessimistes quant aux résultats qu'on peut attendre du vaste mouvement de réformes curriculaires entreprises en Afrique Subsaharienne depuis quelques années. Si la nécessité de ces réformes n'est pas discutable, et d'ailleurs ce point de vue est partagé par une majorité d'enseignants¹³, il semble en revanche que la voie empruntée par de nombreux pays avec l'approche par compétences soit semée d'embûches. Notre analyse montre que l'approche par la découverte adoptée pour sa mise en œuvre ne donne pas de résultats intéressants. En outre, l'APC, pariant sur le talent pédagogique du maître plutôt que sur les outils dont il a cruellement besoin, laisse l'enseignant africain, déjà fragilisé par un contexte difficile, plus seul que jamais face aux difficultés quotidiennes de son métier. Devant ces réserves sur une approche donnée mais aussi devant les enjeux considérables que revêt une réforme des curricula pour un pays, on peut s'étonner de l'absence d'expérimentations et d'évaluations suffisamment rigoureuses des processus d'enseignement-apprentissage (pédagogie du projet ou pédagogie de l'apprentissage) avant la généralisation de nouveaux programmes. A l'assurance de certains experts, aux intérêts économiques sous-jacents, se joint ici bien souvent l'impatience des décideurs politiques. Pourtant, tout le monde aurait à gagner à prendre le temps d'expérimenter et d'évaluer les nouveautés qu'on souhaite introduire. L'argumentaire de l'APC est intéressant, l'application de l'APC en formation professionnelle est certainement pertinente, son efficacité en formation générale et selon une perspective constructiviste en contexte africain mérite d'être sérieusement questionnée.

Ces différents éléments nous confirment que si la réforme des programmes scolaires dans les pays africains est souvent justifiée, elle ne doit pas être envisagée comme un copier-coller des programmes de l'Occident, mais plutôt comme un remède issu des recherches capables de résoudre les problèmes éducatifs. Sinon, elle n'aura pas d'incidence, au pire, elle détériorera la situation des résultats obtenus dans ce domaine.

¹³ Dans 6 pays où le PASEC a posé la question, à peine 11% des enseignants étaient favorables au maintien des programmes tels qu'ils existaient.

Bibliographie

- Bernard, J-M., Nkengne Nkengne, A. et Robert, F. (2007). La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences. Les Documents de Travail de l'IREDU, DT 2007/4, p.1-33. Consulté le 30 juillet 2011 à http://www.f-robert.com/fr/pdf/dt_2007_4.pdf
- BeBernard, J-M., Nkengne Nkengne, A. et Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique: mythes et réalités. *International Review of Education* Springer 2007 DOI 10.1007/s11159-007-9054-z, p.1-21. Consulté le 30 juillet 2011 à <http://www.f-robert.com/fr/pdf/fulltext.pdf>
- Bissonnette, S. *et al.* (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, p. 1-35. Consulté le 15 juillet 2011 à <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/JARL/Jar1-Vol3Article1.pdf>
- Cadre d'action sur les réformes curriculaires de la CONFEMEN (2010). Consulté le 7 juillet 2011 à [http://www.confemen.org/IMG/pdf/Cadre action Assises Brazza version-finale-25novembre2010.pdf](http://www.confemen.org/IMG/pdf/Cadre_action_Assises_Brazza_version-finale-25novembre2010.pdf) p. 1-10
- CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage). 1995. *L'éducation de base : vers une nouvelle base*. Dakar.
- Crahay, M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Cros, F. *et al.* (2010). Rapport final de l'Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. 222 p. Consulté le 20 juin 2011 à http://www.fpt-francophonie.org/etude_apc.pdf
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2005). Note de synthèse : Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, n° 150, janvier-février-mars, 2005, p. 87-141. Consulté le 8 août 2011 à http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF150_7.pdf
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal, Canada : ERPI.
- Delahaye, JP. (2015). Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous –Ministère de l'Education Nationale – mai 2015
- OIF (Organisation internationale de la francophonie). 2005. *L'approche par compétences dans l'Afrique francophone) : état des lieux*. Pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation.

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

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

Seurat, A. et Suchaut, B. (s.d.).Annexe 3- Analyse comparative des acquisitions des élèves en Afrique Subsaharienne-quels enseignements pour les réformes curriculaires? p.172-217. Consulté le 25 juin 2011 à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/34/33/PDF/09087.pdf>

Synthèse des résultats PASEC VII., VIII et IX- document du travail (s.d).CONFEMEN. Consulté le 20 juillet 2011 à http://www.confemen.org/IMG/pdf/Synthese_PASEC_VII-VIII-IX_final.pdf

Tehio, V. *et al.* (2009). 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.p.1-158. Consulté le 8 août 2011 à http://www.ciep.fr/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf

Abstract:

This paper presents a critical analysis of the implementation of new school curricula designed according to the Competency-Based Approach (CPA) in Africa, and proposes an alternative teaching-learning process to facilitate the development of competences.

With regard to the poor results of the educational system, African Authorities, supported through international aid, have mobilized in several countries to improve this system. In this context, the Competency-Based Approach (CPA) which constitutes one of the major topics of debate in educational research these last three decades has been retained as the method for designing school curricula. We shall present its origin, characteristics as well as its funding. From the results of a comparative study conducted by the French Agency for Development (FAD) in nine countries having tested the Competence-Based Approach in primary schools confirming its failure, we postulate that these poor results come from the pedagogic approach (discovery approach of socio-constructivists) chosen as teaching-learning process. After presenting a summary of elements which seem to guarantee the success of an educational reform which targets the progress of pupils, we propose explicit teaching or direct instruction as another teaching-learning process, most suitable for establishing new programs.

Key words: curricula reforms, competence-based approach, teaching-learning process, quality of education, primary school, explicit teaching, Africa.

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

Resumen

Este artículo ofrece un análisis crítico de la implementación de nuevos planes de estudio se diseñados a partir del enfoque de las competencias (CPA) en África, y propone solución alternativa para facilitar el desarrollo de esas habilidades.

Frente a la realidad de los pobres resultados del sistema educativo, las autoridades africanas, apoyadas por la asistencia internacional se movilizaron en varios países para mejorarlo. En este contexto, el enfoque de competencias (CPA) que constituye uno de las principales tópicos de discusiones en la investigación educativa de las últimas tres décadas, fue seleccionado como un método para el diseño de los programas escolares. Presentamos sus orígenes, sus características, y también su financiación. A partir de los resultados de un estudio comparativo realizado por la Agencia Francesa de Desarrollo en nueve países que experimentaron la CPA en la escuela primaria que concluye por su fracaso, se postula que los débiles resultados provienen del enfoque pedagógico (enfoque por descubierta de los socio-constructivistas) elegido para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Después de presentar una síntesis de elementos que parecen favorecer el éxito de una reforma educativa que vise el progreso del estudiante, ofrecemos la enseñanza explícita ó instrucción directa como un proceso de enseñanza-aprendizaje alternativo más eficaz para implementar nuevos programas.

Palabras clave: reforma curricular, enfoque en competencias, procesos de enseñanza-aprendizaje, calidad de la educación, escuela primaria, enseñanza explícita, África

Resumo

Este artigo apresenta uma análise crítica da implementação de novos currículos desenvolvidos a partir da abordagem por competências (CPA) em África, e propõe uma outra solução para facilitar o desenvolvimento de competências. Confrontadas com a realidade dos fracos desempenhos do sistema de ensino, as autoridades africanas, apoiadas pela assistência internacional mobilizaram-se em vários países para melhorá-lo. Neste contexto, a abordagem por competências (CPA) que é um dos principais tópicos de discussão da pesquisa educacional nas últimas três décadas, foi selecionada como um método para desenvolver os currículos escolares. Apresentamos as suas origens, as suas características, mas também o seu financiamento. A partir dos resultados de um estudo comparativo feito pela Agência Francesa de Desenvolvimento, em nove países que experimentaram a CPA na escola primária e que conclui pelo seu fracasso, postulamos que os fracos resultados provêm da abordagem pedagógica (abordagem por descoberta dos sócio-constructivistas) escolhida como processo de ensino-aprendizagem. Depois de apresentar uma síntese de elementos que

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (20116), pp. 76-27

parecem favorecer o sucesso de uma reforma educacional que o progresso do aluno que vise a progressão dos alunos, apresentamos o ensino explícito como um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz para implementar novos programas.

Palavras-chave: reforma curricular, abordagem por competências, processo de ensino-aprendizagem, qualidade da educação, ensino primário, instrução explícita, África