

L'approche par les compétences : enjeux, défis et obstacles en contexte scolaire gabonais

Armel NGUIMBI*

Résumé

L'application de l'approche par les compétences est-elle possible en contexte scolaire gabonais ? C'est la réflexion abordée dans cette contribution qui examine les enjeux et les défis relatifs à l'introduction de cette approche dans le système scolaire gabonais au lycée et au collège. La réforme du système scolaire gabonais est à l'ordre du jour depuis plus d'une quarantaine d'années, pourtant de nombreux obstacles tendent à contrarier sa marche vers l'excellence tant prônée. L'efficacité d'un enseignement-apprentissage centré sur les compétences appelle inévitablement la mise à niveau du système en termes d'infrastructures, de formation des enseignants, de la maîtrise des effectifs et du renouvellement du matériel didactique. Après avoir montré la pertinence de l'approche par les compétences et son intérêt en apprentissage, l'auteur relève cependant le décalage entre les intentions novatrices des pouvoirs publics et l'obsolescence du système éducatif actuel et s'interroge sur la faisabilité d'une telle réforme au regard, non seulement des exigences dont l'approche par les compétences est porteuse, mais aussi des résultats scolaires peu flatteurs engrangés depuis son avènement dans l'enseignement primaire au début des années 2000.

Mots clés

Approche, Compétences, Réforme, Enjeux, Défis, Obstacles, Système scolaire gabonais.

Abstract

Is the application of the approach by competences possible in Gabonese school context? It is the reflection approached in this contribution which examines the challenges and the challenges relating to the introduction of this approach into the Gabonese school system into the high schools and colleges. The reform of the Gabonese school system has been with the agenda for more than forty years,

*CRAAL/LARED, École Normale Supérieure, Libreville
E-mail : nguibis62@gmail.com

however of many obstacles tend to oppose its walk towards so much preached excellence. The effectiveness of a teaching-training centered on competences inevitably calls the upgrade of the system in terms of infrastructures, formation, the control of manpower and the renewal of didactic equipment. After having shown the relevance of the approach by competences and his interest in training, the author however raises the shift between the innovative intentions of the public authorities and the obsolescence of the current education system and wonders about the feasibility of such a reform to the glance, not only of the requirements which the approach by competences is carrying, but also not very flattering school results garnered since its advent in primary education at the beginning of the years 2000.

Keywords

Approach, Competences, Reform, Challenges, Obstacles, Gabonese school system

Introduction

L'approche par les compétences est sur toutes les lèvres. Le monde d'aujourd'hui a vu émerger ce concept depuis plus de trois décennies ; celui-ci connaît une irrésistible ascension en éducation au regard du renouveau qu'il a introduit à l'école, particulièrement en enseignement-apprentissage. Comme l'affirment J. Dolz et E. Ollagnier (2002, p. 8), « l'émergence de la notion de compétence en éducation est le signe des changements épistémologiques. Elle renvoie à celle de construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme acteur différent et autonome ».

En Occident, de nombreux gouvernements ont remis en question le fonctionnement de l'école. Ils jugent que la qualité et le bien-fondé de la formation donnée sont aujourd'hui inadaptés et admettent que le progrès passera plus que jamais par l'amélioration des services d'éducation. La perspective béhavioriste, qui se caractérise par une mécanisation de l'apprentissage en considérant l'élève comme un objet de manipulation, est aujourd'hui dépassée face aux nouveaux défis que pose l'équation du développement social et économique à l'échelle planétaire.

Les mutations que connaît le système économique capitaliste, l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication, exercent une influence majeure sur les politiques éducatives. C'est ainsi que, pour être en accord avec ces bouleversements, pour être en phase avec l'évolution de ce monde de plus en plus compétitif, l'école a été appelée à revoir son rôle. Les systèmes éducatifs ont été obligés de s'y adapter en adoptant des nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce contexte, l'approche par les compétences apparaît comme le sésame qui ouvre les portes d'accès à ce renouveau. Aujourd'hui, plus aucun système scolaire aspirant à la modernité ne peut en faire l'impasse. C'est à partir des travaux de D. A. Schön (1983) que ce virage paradigmatique a commencé à s'opérer en enseignement-apprentissage, avec la notion de *praticien réflexif* où l'enseignant est bien plus vu comme un acteur social compétent (A. Giddens, 1987), qu'un simple transmetteur des connaissances.

Le renouveau pédagogique a tout naturellement débuté en Amérique, plus largement dans les pays anglo-saxons. Il a gagné ensuite l'Europe et a atteint l'Afrique au début des années 2000. Loin d'être un effet de mode, les pays africains au sud du Sahara ont entamé, du moins dans les intentions, un mouvement de réforme de leurs systèmes scolaires dans le but de faire face aux diverses exigences qu'appelle la transformation de la société à l'échelle mondiale. De ce fait, les autorités politiques en charge de l'éducation ont senti la nécessité de réactualiser les programmes scolaires, de reconfigurer le dispositif de formation en y introduisant la notion de compétence pour permettre à leurs systèmes scolaires de tendre vers l'excellence.

C'est ainsi qu'au sein du système éducatif gabonais, un discours sur le changement de paradigme de formation se fait entendre. On parle avec insistance du passage de l'enseignement par objectifs à l'enseignement par les compétences au lycée et au collège, comme en témoignent les nombreux séminaires, forums, ateliers de formation et autres dispositifs législatifs élaborés et organisés par le gouvernement ces dernières années. On citera, entre autres, les derniers Etats généraux de l'Education tenus en 2010, assortis de la loi n° 21/2011, portant orientation de l'éducation, de la formation, de la recherche et

de l'adéquation formation-emploi et la dernière *task force* sur l'éducation tenue en août 2018.

Nul ne peut reprocher à l'instance faîtière de l'Education d'un pays, son intention de d'arrimer son système aux standards internationaux, au constat de l'urgence des réformes dictée par l'obsolescence de ses structures scolaires et de son modèle pédagogique actuellement en vigueur. En optant pour l'APC comme socle des nouveaux programmes, les autorités gouvernementales veulent marquer une rupture avec l'ancien système d'apprentissage, dans le but de favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service du développement cognitif de l'élève.

La présente contribution voudrait cependant s'interroger sur la possibilité de la mise en œuvre effective de cette approche dans les lycées et collèges, au regard des contraintes inhérentes à son application. Quels sont les préalables ou défis à relever pour une pratique optimale de l'APC ? Ces défis sont-ils surmontables à brève ou moyenne échéance ? À la base de la présente réflexion, une question : l'état actuel du système scolaire gabonais peut-il permettre la mise en œuvre de l'approche par les compétences ? Après avoir exposé les enjeux de l'approche par les compétences dans le champ de l'éducation, nous examinons ensuite les exigences de cette approche dans sa mise en œuvre. Puis, nous nous penchons sur le contexte institutionnel et pédagogique spécifique du Gabon. Enfin nous exposons sur les conditions de l'implantation de l'APC au cycle secondaire.

1. Les enjeux de l'approche par les compétences en éducation

Pendant très longtemps, les systèmes scolaires du monde entier se caractérisaient par une approche centrée sur la formulation d'une pluralité d'objectifs pédagogiques : objectifs généraux, objectifs intermédiaires, objectifs spécifiques, objectifs opérationnels, etc. Dans cette approche, on considère que les lois de la nature, de l'économie, des mathématiques, des sciences en général, sont des réalités préexistant à la connaissance. Ici, le sujet connaissant n'est pas responsable de ce qui est, puisqu'il n'est qu'explorateur d'un monde qui serait déjà organisé. Dans cet ordre de pensée, toute action, toute conduite humaine est définie comme une réaction, c'est-à-dire liée

causalement à des événements extérieurs de nature à déclencher cette réponse de l'individu. Son application pédagogique débouche sur le morcellement des savoirs en petites unités relativement facile à évaluer ; ce qui conduit les acteurs à aborder ces savoirs de manière additive et linéaire, plutôt que dans leurs interrelations au sein d'un ensemble plus large qui leur donne sens. On notera aussi que l'apprentissage par objectifs valorise l'évaluation au détriment de l'apprentissage en mettant l'accent sur les produits ou manifestations observables plutôt que sur le processus cognitif.

Dans ce modèle centré, à l'évidence, sur une conception comportementaliste de l'apprentissage et technicienne de l'enseignement, l'enseignant se distingue par son charisme intellectuel. Il est l'acteur qui sait tout, entend tout et voit tout et n'a pas vraiment besoin de formation, puisque son charisme suffit (M. Altet, 1994). L'apprenant, quant à lui, est un sujet passif qui reproduit ou répète l'information telle qu'il l'a reçue en classe. Ainsi ces apprentissages nécessitent-ils peu d'investissements de la part de l'apprenant puisqu'il s'agit principalement pour lui de redire ou de refaire ce qui a été enseigné (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2006). Et O. Reboul (1980, p. 25) de décrire cette passivité en ces termes :

L'élève enregistre des mots ou des formules sans chercher à les comprendre. Il les répète simplement pour avoir de bonnes notes ou pour en être quitte avec le professeur. Qui plus est, il s'accoutume à croire qu'il existe une "langue de professeur", qu'il faut subir sans la comprendre, un peu comme la messe en latin.

Avec l'avènement d'un nouveau modèle sociétal néolibéral, la formation scolaire inspirée du béhaviorisme « n'est plus garante d'une bonne qualification et n'est ni même une source d'information à jour sur le fonctionnement et l'évolution des sociétés et des entreprises » (M. Mellouki et C. Gauthier, 2005 : 4). Il n'en fallait pas plus pour qu'on cherche et on trouve d'autres avenues susceptibles de pallier cette faiblesse, de penser des nouveaux modèles intéressants et plus adaptés au nouvel état du monde, caractérisé par une compétition économique farouche. L'approche par les compétences prend donc sa source dans cette forte idée qui consiste à concevoir les connaissances de façon réflexive, à les produire et non à les reproduire. L'individu est au cœur de l'activité et, comme l'écrit Ph. Jonnaert (2006, p. 39),

« Le sujet mobilise une série de ressources qu'il organise entre elles pour traiter efficacement, et avec succès, une situation. La mobilisation de ces ressources suppose que le sujet le fasse en connaissance de cause, c'est-à-dire en ayant identifié les ressources utiles au traitement de la situation ».

C'est donc de la réflexivité sur l'action dont il est question en approche par les compétences. Cette posture réflexive découle d'une programmation et d'une organisation d'un enseignement de type modulaire. C'est un outil pédagogique qui, à partir de l'analyse des tâches reliées à une fonction de travail, à un métier ou à une technique, décompose le programme selon les modules ; l'approche permettant à l'élève de construire ses connaissances. Le modèle par les compétences introduit donc des perspectives plus souples, marquées par des visées plus globales de la formation et des indéniables apports en termes d'efficacité de l'apprentissage. La notion de compétence est donc « le signe d'un lent passage d'un paradigme béhavioriste à un certain constructivisme dans lequel l'élève n'est plus objet mais sujet de ses propres apprentissages » (M. Romainville, 1996, p. 136). Cette compatibilité entre les concepts de compétence et de constructivisme est attestée par Ph. Jonnaert (2006, p. 65) qui affirme que dans les deux concepts, c'est l'individu lui-même qui construit ses propres connaissances. Dans la logique des compétences, le concept de situation se substitue à celui d'objectif. Compétence et constructivisme s'inscrivent tous les deux « dans une perspective qui valorise la co-construction en contexte des connaissances et des compétences plutôt que la transmission des savoirs, décontextualisés et désincarnés ». Autrement dit, c'est le potentiel d'action de l'élève qui est sollicité lorsqu'on l'invite à mobiliser ses ressources acquises à partir de ses expériences individuelles, sociales et culturelles. L'enseignement et l'apprentissage prennent dès lors une autre tournure. Ils s'inscrivent désormais dans une conception nouvelle qui prend en compte la primauté de l'élève appelé à s'approprier par lui-même les conditions de sa réussite. *Le rapport à l'apprendre* des élèves, suivant la formule de B. Charlot (1987), est ainsi inversé. Celui-ci vise une meilleure appropriation des savoirs, des savoir-faire, voire des savoir-être, grâce à une activité réflexive soutenue des élèves qui prend en compte leur interprétation du monde pendant et après l'apprentissage.

Le paradigme de l'apprentissage, s'étant donc substitué à celui de l'enseignement¹, celui de métier à la profession (R. Bourdoncle, 1991 ; G. Jobert, 2002 ; I. Plazaola Giger & K. Stroumza, 2007), le rôle de l'enseignant s'en trouve également modifié. Il n'est plus un mage qui use des méthodes académistes, de ses dons et de son charisme pour faire passer son message (M. Altet, 1994). Ses interventions sont maintenant centrées sur la réflexivité de son action, devenant ainsi un intervenant vigilant qui appréhende les situations éducatives en ses multiples facettes (J. Désautels et M. Larochelle, 1999). On lui demande d'être capable de réfléchir sur ses actes et de délibérer sur les moyens de réaliser ses projets : il devient dès lors, *praticien réflexif* et acteur social compétent (D. A. Schön, 1983 ; A. Giddens, 1987). Son rôle est d'élaborer des stratégies d'enseignement qui favorisent l'engagement de l'élève de manière à lui permettre de construire ses connaissances. Et pour rejoindre encore Ph. Jonnaert (2006, p. 64), « une des fonctions de l'enseignante et de l'enseignant est de mettre les élèves en situation pour qu'ils se construisent des *connaissances* à propos des savoirs codifiés dans les programmes d'études ».

On voit donc que les compétences reposent sur un savoir-agir. L'expression « savoir-agir » permet de distinguer la compétence d'un simple savoir-faire, lui-même limité dans sa portée et davantage associé à l'objet de son exercice (Bourdoncle, 1991 ; Plazaola et Stroumza, 2007). Parce qu'elle renvoie à un savoir-agir, la notion de compétence est, tout comme celle de constructivisme, indissociable des contextes, des cultures, voire de l'histoire de l'individu dans lesquels elle est appelée à se manifester. Le contexte fait appel au milieu global dans lequel prennent place les activités d'apprentissage. Comme on le sait, le milieu joue un rôle crucial dans le façonnement de l'individu et a une influence sur ses apprentissages. Par culture, il faut entendre la médiation qui s'effectue par l'entremise des artefacts et à travers une activité sociale continue, c'est-à-dire une conception

¹ Marie-Françoise Legendre (200, p. 15) précise qu'il ne s'agit pas de considérer l'enseignement « comme une fonction secondaire en mettant exclusivement l'accent sur l'apprentissage. Il s'agit plutôt de penser différemment les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation en les envisageant, non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant »

de la vie qui imprègne les activités, y compris les activités pédagogiques. Enfin, quand on parle d'histoire, il faut prendre en compte la genèse de la personnalité de l'individu : son histoire sociale, c'est-à-dire son interaction dans le groupe, la somme des expériences du milieu dans lequel il évolue.

Le nouveau paradigme intègre ces facteurs qui permettent à l'élève d'affronter des situations d'apprentissage qui l'amènent progressivement à son autonomie. Par autonomie, nous entendons la capacité de l'apprenant à dépasser la simple reproduction des connaissances informationnelles acquises passivement en classe et à adopter des postures plus dynamiques, plus interprétatives, plus réflexives, lui permettant d'inventer et d'innover par son investissement personnel. Cela n'est possible qu'en passant d'un apprentissage centré sur l'accumulation des connaissances à un apprentissage orienté vers la production des connaissances ; l'accent étant mis sur ce que celui-ci est capable de faire après l'apprentissage, c'est-à-dire le développement de son savoir-faire et, surtout, de son savoir-réfléchir. Dès lors, le système de l'évaluation scolaire prend une autre tournure. Il rompt avec le contrat didactique traditionnel qui oblige l'élève à une cueillette d'informations pour l'amener, non plus à reproduire la réponse attendue, mais à produire sa réponse. L'approche par les compétences permet, en définitive, à l'élève de sortir de l'infantilisation intellectuelle dans laquelle l'enferme le modèle d'apprentissage traditionnel.

Au regard de nombreuses innovations que les compétences apportent à la formation, on comprend pourquoi les instances décisionnelles en éducation ont opté, parfois sans réflexion préalable, pour cette approche. Cependant, pour innovante qu'elle apparaisse dans ses fondements épistémologiques et éducatifs, elle n'en présente pas moins des exigences pour sa mise en œuvre et son installation définitive dans un système scolaire.

2. Les exigences de l'approche par les compétences

La première exigence concerne la réécriture des curricula. Il est évident qu'en changeant de paradigme d'enseignement et d'apprentissage, les programmes mettant l'accent sur les produits ou manifestations observables doivent être remplacés par des

programmes de type modulaire centrés sur l'aménagement des tâches permettant à l'élève de s'approprier par lui-même les conditions de la réussite.

La deuxième exigence concerne la maîtrise de la notion même de *compétence*. Cette notion ne semble pas renvoyer à des représentations partagées par les acteurs de l'école, particulièrement les enseignants, premiers concernés par sa mise en application. Certains la discernent difficilement de la notion d'objectif pédagogique très familier dans le répertoire lexical utilisé dans les milieux enseignants.

La troisième exigence est d'ordre structurel : la maîtrise des effectifs par classe. Avec des effectifs réduits, l'approche par les compétences se déploie aisément en permettant le suivi individualisé des élèves. Dans les pays qui nous servent de modèle, le phénomène de classe pléthorique est plus ou moins réglé². Cela est rendu possible grâce à des opérations de mise à jour des programmes, des recyclages des enseignants à intervalles réguliers et, bien sûr, en adaptant les structures d'accueil à l'évolution des populations scolaires.

La quatrième exigence prend en compte le volet sécuritaire. L'école est un lieu où les conditions globales de l'enseignement et de l'apprentissage doivent être assainies et garanties. De ce fait, il est obligatoire de tenir compte d'un certain nombre de facteurs d'ordre sécuritaire et moral. Certes, la sécurité et l'observation des règles du vivre-ensemble ne sont pas exclusives au développement de l'enseignement par les compétences, elles en constituent néanmoins une des conditions permettant le déploiement d'une pédagogie intégrative congruente à l'approche par les compétences.

La cinquième exigence concerne le statut de l'enseignant chargé de mettre en application le basculement de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences. Outre l'appropriation de la notion de *compétence*, l'enseignant doit être un professionnel, c'est-à-dire celui qui exerce le métier d'enseignant en intégrant, non seulement la maîtrise des savoirs disciplinaires accumulés tout au long de sa formation universitaire, mais aussi considère ces savoirs disciplinaires comme des ressources soutenant son action, en s'inscrivant en plus

² La notion d'effectif pléthorique est relative. En Occident, une classe de 35, 30, voire 25 élèves est un sacrilège, alors qu'au Gabon ces ratios sont une vue de l'esprit face à des effectifs atteignant 60, 70, 80, 90 voire 100 élèves par classe.

dans un va-et-vient constant entre les dimensions épistémique et praxéologique, plutôt que d'insister sur les savoirs, les techniques uniquement (I. Plazaola Giger & K. Stroumza, 2007). Le développement de l'enseignement par les compétences est donc lié à la professionnalisation qui est à la fois théorique et pratique et appelle la mobilisation de savoirs professionnels spécifiques. On ne saurait donc parler d'approche par les compétences sans la relier à la professionnalisation de l'enseignement. D. A. Schön (1983) invitait déjà l'enseignant à passer de « l'idiot professionnel », suivant l'expression de H. Garfinkel (2007) au praticien réflexif, c'est-à-dire du statut d'exécutant à celui qui s'engage à comprendre ce qu'il fait, pendant qu'il le fait et à expliquer pourquoi il en est ainsi (A. Giddens, 1987).

La sixième exigence est celle de la maîtrise de l'évaluation des apprentissages. L'un des principaux défis liés à la mise en œuvre du renouveau de la formation par les compétences est celui de l'évaluation. Dans l'approche par les compétences, on met l'accent sur la pédagogie différenciée qui permet un suivi individualisé des élèves du fait de l'hétérogénéité des niveaux. Dès lors, c'est le primat de l'évaluation formative qui est mis en orbite au détriment de l'évaluation sommative. L'évaluation formative apporte aux élèves un meilleur soutien et permet à l'enseignant de mieux ajuster leurs besoins en fonction des caractéristiques des élèves. Comme dans toutes les méthodes actives, l'APC s'accommode très peu- sinon pas du tout- des routines. Elle requiert une vigilance accrue des formateurs et des praticiens et une réflexion permanente sur les instruments didactiques requis, sous peine de tomber dans la caducité.

Ces exigences sont, entre autres, le socle sur lequel doit être érigé l'édifice de la formation par les compétences et constituer également des préalables obligatoires au succès de l'application de cette approche dans un système scolaire. Mais comment appliquer l'enseignement par les compétences si un système scolaire est englué dans de nombreux écueils qui freinent son évolution ? En clair, le système scolaire gabonais peut-il permettre l'application de l'approche par les compétences ? Avant d'y répondre, examinons l'état actuel de ce système scolaire.

3. État du système éducatif gabonais

Dire que le système scolaire gabonais est dans un état piteux est une rengaine, un truisme à la mode. Point n'est besoin d'exposer ici l'état d'un environnement scolaire en proie à toutes sortes de déviances. Point n'est besoin, non plus, de parler du phénomène des classes pléthoriques (des effectifs atteignant parfois plus de cent élèves par classe), de l'insuffisance des structures d'accueil et des personnels enseignants (déficit en salles de classe et en enseignants), de l'insécurité en milieu scolaire (violences physiques et psychologiques, drogues, échec scolaire massif, etc.), de la formation initiale et continue des enseignants au nouveau paradigme de l'enseignement par les compétences. Et que dire d'une École Normale presque hors service ? Les pouvoirs publics ont eux-mêmes reconnu tous ces dysfonctionnements à travers de nombreux séminaires organisés depuis 1975³, pendant les États généraux de 1983 et 2010, la récente *task force* sur l'éducation et confirmé par une floraison des publications scientifiques (R.F. Quentin de Mongaryas, 2012 ; R.F. Quentin de Mongaryas et H. Matari, 2011 ; G. Nguema Medamne, 2011 ; J. Eyene Bekalé, 2018). Tout n'a-t-il pas été dit, appuyé des recommandations assorties des lois ? La réforme de l'École gabonaise, on en parle depuis plus d'une quarantaine d'années. Pourtant, subsiste le constat que rien ne bouge.

À part les mots et les bonnes intentions, l'École gabonaise n'a jamais été réformée, au sens où la réforme appelle des transformations radicales en lien avec les choix de société. L'École gabonaise traverse une crise, entend-on dire. Si elle ne faisait que la traverser, on croirait la voir un jour couler des jours sereins. Hélas ! Elle est durablement installée dans des pratiques passéistes, croulant sous des pesanteurs qui font d'elle une institution vieillie, c'est-à-dire inadaptée à l'évolution de notre temps. C'est un contexte scolaire complètement brouillé, pire une institution délabrée, à laquelle on voudrait appliquer l'enseignement par les compétences. C'est comme mettre un pansement sur une plaie non aseptisée, car cette approche demande qu'un certain nombre de préalables, et non des moindres, soient levés. Dans ces conditions, introduire l'approche par les compétences peut-il

³ Les premiers constats d'une école gabonaise en difficulté datent de 1975, au colloque des inspecteurs pédagogiques tenu à Koulamoutou cette année-là.

apporter un renouveau pédagogique ? La question peut paraître excessive, voire incompréhensible pour ceux qui espèrent une école affranchie de tous les maux qui la gangrènent. Tous les signaux montrent, en effet, que la sortie de crise n'est pas pour maintenant et l'application de l'approche par les compétences, une vue de l'esprit au regard des défis qu'il faudra relever. L'introduction de l'approche par les compétences visant à détrôner un système scolaire confortablement assis sur des pratiques comportementalistes, n'est pas une affaire qui se règle par décret ou par simple déclaration d'intention. Elle requiert au préalable une mise à jour de tous les leviers du système ; ce qui n'est pas donné d'avance, au regard des exigences que ne semble pas remplir l'état actuel du système scolaire⁴. Nous n'aurons donc de cesse de nous interroger sur la faisabilité d'une telle réforme.

3.1. Un pessimisme fondé sur les résultats de l'APC au cycle primaire

L'introduction de l'APC dans le système scolaire gabonais ne date pas d'aujourd'hui. Depuis le début des années 2000, l'enseignement primaire a connu le basculement de l'approche par objectifs à l'approche par les compétences de base. Toutefois, le bilan qu'on en fait n'est pas des plus reluisants, parce que, à notre avis, les fondations d'une école de progrès n'ont pas été préalablement établies.

Dans un rapport intitulé *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (en ligne), publié en 2010, F. Cros, J.-M. Deketele, M. Dembelé, M. Develey et R.-F. Gauthier ont signalé les difficultés d'application de cette approche dans certains pays africains, dont le Gabon. L'échec de celle-ci est imputable à la non prise en compte d'une variété d'exigences, déjà signalées plus haut, qui sont des préalables à son fonctionnement optimale. Cet échec est corroboré par des études effectuées *intra-muros*, qui n'invitent pas l'optimisme.

⁴ Même dans les pays qui nous servent de modèle, le basculement ne s'est fait sans heurts. Au Québec, par exemple, le passage aux programmes par les compétences a fait l'objet de grands débats qui ont questionné l'opportunité de ce changement. Pour les pourfendeurs de cette approche, son introduction dans le système scolaire québécois aurait plus apporté des problèmes que des solutions (S. Bissonnette ; M. Richard ; C. Gauthier, 2005).

En effet, des voix s'élèvent pour s'interroger sur l'apport de cette approche introduite depuis bientôt une vingtaine d'années au cycle primaire. Les études d'A. Ndzobani (2009), A. Moussadji, (2009), de M. Bikeye Ndzang (2016), démontrent que l'APC au cycle primaire n'a aucun impact sur l'apprentissage des élèves. Ces auteurs révèlent que le problème se situerait au niveau de la formation initiale et continue des instituteurs à cette approche. Ils affirment que ces enseignants éprouvent des difficultés à concevoir les situations-problèmes, à renouveler et à exploiter les cahiers de situations cibles. Quand les enseignants pratiquent l'APC, ils l'utilisent d'une manière mécanique, avec des outils pédagogiques désuets, donc inadaptés. En toute logique, les élèves peinent à construire leurs connaissances. J. Eyene Bekale (2018), confirme également ce constat. Un certain nombre d'obstacles empêchent cette approche de se développer au sein du système scolaire gabonais, notamment le manque de suivi de l'application de cette approche par les acteurs formés et chargés de son implantation. Raisons évoquées, le manque de soutien budgétaire conséquent. On a donc introduit l'APC à l'école primaire sans que les pouvoirs publics ne prévoient les moyens conséquents pour un suivi des formations continues et une actualisation permanente des outils pédagogiques, indispensables à une formation efficace des élèves.

L'instrument didactique principal de la mise en œuvre de cette approche demeure *le cahier de situations cibles*, une sorte de cahier de composition qui doit être régulièrement actualisé. Les situations-problèmes qu'il contient doivent être renouvelées tout en restant équivalentes, c'est-à-dire appartenant aux mêmes familles de situations pour les mêmes paliers ou séquences périodiques. Pour une raison que certains diront financière- ce que je ne crois pas- ce renouvellement a été opéré une seule fois en 13 ans. De 2006 à 2012, puis de 2014 à 2018, plusieurs générations d'élèves ont été, en conséquence, systématiquement évaluées sur les mêmes situations (J. Eyene Bekale, 2018, p. 49-50).

En dehors du suivi, J. Eyene Bekale pointe du doigt d'autres paradoxes, notamment le redéploiement, dans les services administratifs, des principaux experts formés pour perpétuer la formation à l'approche par les compétences sur le terrain, sans aucune autre vision stratégique. Cet auteur va plus loin en dénonçant l'inertie

et même la mauvaise foi, des responsables chargés de piloter et de diffuser cette approche ; toutes choses qui constituent des sérieuses menaces pour son développement. L'immobilisme s'installe et le danger de l'abandon se fait jour.

Prétextant des difficultés que rencontre la mise en œuvre de l'APC, les tenants de l'immobilisme préconisent l'abandon de cette approche pédagogique. Ceux-ci savent-ils seulement où se trouve la porte de sortie ? En ont-ils fait l'objet de leur réflexion ? Ont-ils réécrit les curricula selon l'approche qu'ils préconisent et former les enseignants ou pensent-t-ils qu'il suffirait d'aller reprendre les vieux programmes ?

En définitive, ces travaux montrent que les questions de formation, du suivi permanent de l'application de cette approche, la mauvaise foi et l'inertie des acteurs constituent des obstacles au succès de l'implantation de l'APC. Si les outils pédagogiques peinent à être réactualisés au cycle primaire, qu'en sera-t-il au cycle secondaire ? Les défis à relever ici sont aussi nombreux.

3.2. Les défis de l'APC au secondaire

Le bilan fait de la formation par les compétences au cycle primaire, n'augure pas des lendemains enchanteurs dans les lycées et collèges, tant les défis à relever sont nombreux. Le premier de ces défis est la bataille contre l'immobilisme d'un système scolaire gangrené de l'intérieur par « la coalition des lobbies et autres groupes d'intérêts qui l'empêchent d'aller dans des directions prometteuses clairement identifiées et connues... » (P. Nzinzi, 2018, p. 10). Dans ces conditions, peut-on obtenir des changements significatifs au secondaire quand le décor et le contexte institutionnel et pédagogique restent à tout point similaire à ceux de l'école primaire ? Tout comme au primaire, en effet, ce sont les mêmes acteurs, les mêmes décideurs qui sont à la manœuvre. Passer de l'enseignement par les objectifs à l'approche par les compétences, suppose que les acteurs soient tous prêts à changer et à comprendre l'intérêt d'une telle mutation. Or, l'Éducation nationale est un vaste champ où s'affrontent des postures idéologiques contradictoires en matière d'enseignement-apprentissage. Il y en a qui pensent, et de loin les plus nombreux,

qu'enseigner est une affaire de communication et qu'apprendre serait une captation sensorielle, une reproduction ou une restitution d'éléments d'information tels qu'ils ont été dictés en classe (A. Nguimbi, 2018). D'autres, les moins nombreux, en revanche, soutiennent qu'apprendre n'est pas une simple redite des cantilènes apprises qu'il suffirait de reproduire sans chercher à les comprendre. Apprendre serait la transformation, par les élèves, des connaissances déclaratives en connaissances procédurales et créatives. Comment élaborer cet entre-deux pour asseoir l'approche par les compétences, dès lors que celle-ci exige, non seulement des représentations partagées de la notion de *compétence* par les acteurs, mais aussi une pédagogie intégrative où l'élève est au cœur du dispositif ?

C'est pourquoi, le second défi est celui d'une harmonisation sémantique de la notion de *compétence*. Nous avons écrit ici même que celle-ci ne semble pas renvoyer à des représentations partagées, à cause de son épistémologie incertaine. La saisie de cette notion varie selon les points de vue des enseignants⁵. Cette saisie incertaine découle de la figure même de l'enseignant dans le système scolaire gabonais au cycle secondaire. On y trouve, en effet, des enseignants diplômés des facultés des lettres et sciences humaines, ceux formés dans les Écoles Normales ou sortis des écoles d'ingénieurs (A. Nguimbi, 2015). Ces figures variées ont une incidence certaine sur les

⁵ Pour de nombreux enseignants et formateurs, la notion de *compétence* est la manifestation par un apprenant des comportements attendus et observables. Autrement dit, les *compétences* ne seraient qu'une reformulation des objectifs pédagogiques, ce qui s'apparente à une performance vue comme le signe tangible d'une assimilation des connaissances par un élève. Cette conception proche de celles des linguistes voit dans l'individu des potentialités d'apprentissage innées ; tout comme celle des psychologues développementalistes pour qui les compétences se déterminent à partir des objectifs opérationnels décrits comme des comportements observables, extérieurs au sujet-apprenant. Ces définitions sont, de toute évidence, incompatibles avec le cadre de référence contemporain de cette notion dans le champ de l'éducation. En éducation, les *compétences* insistent davantage sur un ensemble de ressources que le sujet apprenant peut mobiliser pour traiter une situation avec succès. Autrement dit, la compétence se développe à partir des expériences acquises par le sujet, en situation. Elle invite les apprenants à produire et non à reproduire les savoirs, c'est-à-dire leur interdit de recevoir l'information brute livrée en classe sans qu'ils ne la transforment par une activité réflexive soutenue ; tout comme elle invite également l'enseignant à s'engager dans la réflexivité de son travail.

représentations de la notion de compétence et des modèles d'enseignement/apprentissage en action (A. Nguimbi, *ibid.*). Nombreux sont les enseignants qui font encore une centration sur ce que l'on nomme 'transmission des connaissances', qui privilégie le renseignement à l'enseignement, l'information à la formation⁶, la reproduction à la production des savoirs (A. Nguimbi, 2018).

Le troisième défi concerne les réformes curriculaires. La plupart des programmes d'enseignement disciplinaire sont rarement actualisés. On en veut pour preuve, entre autres, celui de l'enseignement du français qui n'a plus été réactualisé, si l'on excepte le léger réaménagement intervenu en 1990. On parle d'approche par les compétences, alors que les programmes scolaires actuellement en vigueur n'ont pas changé en termes de modèle de cognition et du mode d'évaluation des acquis scolaires.

Les effectifs des élèves par classe mal maîtrisés est un autre facteur de résistance à l'installation durable de l'approche par les compétences où prévaut un enseignement différencié. Or, les effectifs par classe au secondaire, tout comme au primaire, dépassent des niveaux insoupçonnés à l'intérieur des structures obsolètes. Ne vaudrait-il pas, avant d'installer cette approche, répondre aux questions d'ordre infrastructurel et sécuritaire, de déficit en enseignants, de la problématique de l'évaluation et du statut pédagogique de l'enseignant en contexte de l'approche par les compétences ?

Un dernier défi ou obstacle à franchir concerne la résistance à cette réforme. On sait que l'introduction des innovations dans tout système génère des résistances multiformes, à cause de la déstabilisation individuelle et sociale qu'elle entraîne. Parmi ces résistances, se trouve la disposition de l'esprit des enseignants à l'intégrer comme modèle dans les pratiques. Comme le soulignent F. Cros *et alii* (*op.cit.*), malgré le temps qui passe, l'approche par les compétences est mal connue des enseignants et là où l'on essaie de l'appliquer, les enseignants déplorent une charge de travail générée par l'application

⁶ Pour Reboul (1980) l'information en enseignement peut être aux antipodes de l'apprentissage si, dans une classe, les apprenants sont mis en situation de simples enregistreurs des connaissances. Mettre les apprenants en situation d'emmagasinage des connaissances, c'est, pour l'enseignant, adopter une posture magistrale pendant laquelle « l'élève enregistre des mots ou des formules sans chercher à les comprendre.

de la pédagogie différenciée, l'évaluation et la remédiation à laquelle ils ne sont pas habitués ni préparés. Cette problématique est une véritable épine solidement enfoncée dans le pied du système scolaire gabonais.

4. Possibilité de faisabilité ?

Au regard de ce qui précède, on aura compris que l'implantation de l'APC au secondaire n'est pas une sinécure. Pour espérer voir aboutir un tel projet, les préalables exposés supra doivent trouver des accords auprès de l'ensemble des acteurs de l'École gabonaise. Comment, dans ces conditions y parvenir ? Question redoutable à laquelle personne ne peut garantir des réponses idoines car, entrent en ligne de compte, certes, les moyens financiers et humains, mais aussi la volonté ; ce d'autant plus que les maux qui gangrènent l'École gabonaise ont été maintes fois diagnostiqués au cours de grands forums tels que les États généraux de l'éducation de 1983 et 2010.

Introduire dans le système une approche qui exige la pratique d'un enseignement différencié, suppose la maîtrise du ratio des élèves par classe et l'instauration d'une évaluation formative et des approches pédagogiques qui mettent en avant des méthodes actives correspondant aux exigences de l'apprentissage par les compétences. Se trouve dès lors posée la question du profil de l'enseignant. À quel enseignant doit-on confier l'enseignement par les compétences ? Est-ce tout impétrant détenteur d'un parchemin dans une filière particulière ou un professionnel formé aux questions théoriques et pratiques de l'apprentissage par les compétences ? Toute la question est là. Harmoniser la notion de compétence devrait pouvoir amener la formation des enseignants à tendre vers la professionnalisation.

Dans cet ordre d'idée, il faudra que les décideurs et les formateurs eux-mêmes se déterminent aussi sur le sens qu'ils donnent aux concepts d'*enseignement* et d'*apprentissage* dans le contexte de la formation par les compétences. Qu'est-ce qu'*enseigner* ? Qu'est-ce qu'*apprendre* ? Les approches, pour la plupart, étant encore proches du modèle intellectualiste, peut-on encore penser l'apprentissage comme une réception passive des savoirs et une transmission magistrale des connaissances dans le contexte de l'approche par les compétences ? (au fait, les connaissances peuvent-elles être

transmises?). Il y a là aussi un obstacle, et non des moindre, qu'il faudra surmonter si l'on veut être en phase avec cette approche. Et pour le surmonter, il faudra organiser des formations à grande échelle sous le format des séminaires multidimensionnels organisés il y a quelques années pendant les grandes vacances scolaires.

Comment l'approche par les compétences peut-elle fonctionner adéquatement si la sécurité dans les écoles prend des proportions très inquiétantes⁷ ? Ici encore, la loi n° 21/2011 du 14 février 2012 portant organisation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche en son article 107 prévoit, au plan sécuritaire des dispositions garantissant un apprentissage serein et adéquat dans des lieux institutionnels apaisés parce que « sanctuarisés par un cadre architectural permettant des synergies dynamiques entre membres d'une communauté éducative sereine, exempte de toute atteinte à leur intégrité ; d'où l'intérêt de garantir l'inviolabilité des franchises scolaires et universitaires ». Il y a dans cette disposition légale, une solution qu'il suffirait simplement d'appliquer pour garantir un succès optimal de la réforme. On pourrait également renforcer la surveillance au sein des établissements par le déploiement des brigades formées à ces tâches.

Pour la maîtrise des effectifs, il va de soi que l'éradication du phénomène des classes surchargées passe par un plan de construction et d'équipement de salles de classe qu'on renforcerait au gré des *inputs* et des *outputs*.

Enfin, il est admis que pour garantir une bonne pratique de l'approche par les compétences dans les systèmes scolaires, il faut rénover et réécrire les programmes de manière à mettre en cohérence les intentions (les objectifs) et les mises en œuvre (les pratiques). Il faut donc agir sur l'écriture du modèle de cognition de manière à prescrire des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage, en insistant surtout sur la place de l'élève dans le processus de l'apprentissage.

Toutes ces questions ne peuvent trouver de réponses idoines que si les acteurs de l'École gabonaise sont animés d'une tenace volonté de faire bouger les lignes. L'on se souviendra qu'à peine avait-on

⁷ Plusieurs cas d'agression des enseignants et d'assassinat des élèves perpétrés par les élèves, sous l'emprise de la drogue et autres stupéfiants, sont signalés ces derniers temps par les journaux

commencé à appliquer les réformes, pourtant consensuelles, issues des recommandations des états généraux, qu'une levée des boucliers a amené les pouvoirs publics à les « suspendre » sine die. La mauvaise foi et les lobbies signalés supra, ont vite pris le dessus sur les innovations escomptées. N'y a-t-il pas là, une preuve qu'une réforme d'envergure est difficilement faisable dans un contexte de lutte d'influence ? Dans ces conditions, l'introduction de l'APC au secondaire peut-elle être possible ou demeurer au stade des incantations ?

Conclusion

La préoccupation centrale de cette contribution visait à relever un certain nombre de défis et obstacles qui se dressent sur la voie des réformes, rendant difficile l'implantation du nouveau paradigme de l'enseignement-apprentissage dans le système scolaire gabonais. En optant pour le passage à l'approche par les compétences, le système scolaire gabonais veut s'adapter à l'évolution d'un monde de plus en plus compétitif. Changer de paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage suppose inévitablement la prise en compte des exigences qu'appelle l'application de cette approche. Or, le système scolaire gabonais souffre d'un certain nombre de dysfonctionnements qui plombent son évolution et renforcent son incapacité de sortir de sa désuétude. Cette situation que les autorités gouvernementales peinent à faire évoluer compromet durablement toute tentative d'innovation, notamment l'apprentissage par les compétences. Pour tenter d'y remédier, il est urgent de mettre à niveau tout le système scolaire gabonais sans lequel toute tentative de réforme serait vaine. Au changement de paradigme de l'enseignement, doit correspondre l'appropriation par les acteurs concernés des exigences qu'impose inévitablement l'introduction de cette approche dans un système scolaire. Ces exigences concernent la formation initiale et l'uniformisation des représentations du concept de *compétence* chez les enseignants, la réécriture des curricula, la maîtrise des effectifs par classe, la professionnalisation de l'enseignement, l'adaptation du matériel didactique, la mise à l'écart du système pernicieux du lobbying de certaines sphères décisionnelles du ministère de l'Éducation nationale gabonais. Pour que l'approche par les

compétences fonctionne, il est impérieux de mettre tout le système scolaire aux normes, ce qui n'est pas encore le cas.

Références bibliographiques

- ALTET Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BOURDONCLE Raymond, 1991, « La professionnalisation des enseignants en Angleterre et aux États-Unis. Analyse sociologique ». *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP, n° 94, p. 73-92.
- BIKEYE Marjorie, ép. NDZANG, 2016, *La correction des devoirs : un outil de remédiation dans la résolution des problèmes arithmétiques en classe de 4^e année primaire expérimentation réalisée à l'école de Mont-Bouët 1*. Mémoire pour l'obtention du Certificat d'Aptitude à l'Inspection du Premier degré (CAIP), non publié, Libreville, École Normale Supérieure.
- CHARLOT Bernard, 1997, *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*, Paris, Antropos.
- CROS Françoise, DE KETELE Jean-Marie, DEMBELE Martial, DEVELAY Michel & GAUTHIER Roger-François, 2010, *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>, site consulté le 10 décembre 2018.
- DESAUTELS Jacques, LAROCHELLE Marie, 1999, *Conceptions spontanées/Représentations sociales*, texte inédit, Québec, QC : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- DOLZ Joachim et OLLAGNIER Edmée, 2002, « Introduction », dans Dolz et Ollagnier (dir.). *De la difficulté de conceptualiser la notion de compétence*. Bruxelles : De Boek
- EYENE BEKALE Jean, 2018, *Sos ! École en dérive. Et pourtant on sait ce qu'il faut faire !* Paris, Éditions Dianoïa.
- GARFINKEL Harold, 2007, *Recherches en ethnométhodologie*. Traduction de *studies in Ethnomethodology* (1967). Paris, PUF.
- GIDDENS Antony, 1987, *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- JOBERT Guy, 2002, « La professionnalisation, entre compétences et reconnaissance sociale ». Marguerite Altet, Léopold.

- Paquey et Philippe Perrenoud (Ed.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck. p. 247-259.
- JONNAERT Philippe, 2006, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck.
- LEGENDRE Marie Françoise, 2001, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation », *Vie pédagogique*, n° 120, p. 15-19.
- MELLOUKI M'hammed et GAUTHIER Clermont, 2005, *Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2012, *Loi n° 21/2011 du 14 février 2012, portant organisation de l'éducation, de la formation et recherche*, Libreville.
- MOUSSADJI Antoine, 2009, *L'impact de l'évaluation formative dans la maîtrise des acquis en biologie : cas des classes de 4^e année des écoles de la circonscription scolaire de la commune de Libreville-sud*. Mémoire pour l'obtention du Certificat d'Aptitude à l'Inspection du Premier degré (CAIP), Libreville, École Normale Supérieure (inédit).
- NDZOBANI Antoine, 2009, *Problématique des pratiques d'enseignement de l'approche par les compétences de base par les enseignants de la circonscription scolaire de Libreville-est*. Mémoire pour l'obtention du Certificat d'Aptitude à l'Inspection du Premier degré (CAIP), Libreville, École Normale Supérieure (inédit).
- NGUEMA MENDAMNE Gilbert, 2011, *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*, Paris, Publibook.
- NGUIMBI Armel, 2015a, *Discours et pratiques sur l'enseignement des textes littéraires au lycée*. Libreville, les Éditions ODEM.
- NGUIMBI Armel, 2015b, « Intégrer la dimension réflexive dans la formation des enseignants : un enjeu pour la modernisation de l'École gabonaise », *iBOOGHA* n° 18, revue publiée par le Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Dynamique du Langage, p. 230-250.

- NGUIMBI Armel, 2018, *Les mots dans les consignes. Réflexions sur l'élaboration des épreuves de français en classe et au baccalauréat*. Beau Bassin, Éditions Universitaires Européennes.
- NZINZI Pierre, 2018, « Préface. Pour une École Républicaine », Jean Eyene Bekale, *Sos ! École en dérive. Et pourtant on sait ce qu'il faut faire !* Paris, Dianoia.
- PLAZAOLA GIGER Itziar et STROUMZA Kim, 2007, « Introduction », dans Itziar Plazaola Giger et Kim Stroumza (dir.). *Paroles des praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck & Lacier.
- QUENTIN DE MONGARYAS Romaric Franck, 2012, *L'école gabonaise en question. Quel système de pensée, pour quelle société ?* Paris, L'Harmattan.
- REBOUL Olivier, 1980, *Qu'est-ce que apprendre*. Paris, PUF.
- ROMAINVILLE, Marc, 1996, « L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation », dans *Enjeux* n° 37/38, mars/juin, p. 133-142.
- SCHÖN, Donald Alan, 1983, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les éditions Logiques.