



MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES AU BURKINA FASO : QUELS ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DES SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE EN CLASSE DE 6^{ÈME} ?

Étapes de traitement de l'article
Date de soumission : 14 - 11 -2024
Date de retour d'instruction : 17 - 11 -2024
Date de publication : 12 - 12 - 2024

Innocent KIEMDÉ

École Normale Supérieure, Burkina Faso

innocentkiemde@yahoo.fr

&

Youssouf COULIBALY

Direction Provinciale de l'enseignement Secondaire et
de la Formation Professionnelle et Technique du Kadiogo

coulyouss@gmail.com

&

Mathias KYÉLEM

École Normale Supérieure, Burkina Faso

mathias.kyelem@gmail.com

Résumé : Le Burkina Faso a entrepris de reformer son programme d'enseignement général selon l'approche par les compétences (APC). Cette étude explore les obstacles rencontrés lors de la première année de généralisation de l'Approche Par les Compétences (APC) au Burkina Faso, en identifiant les facteurs limitants et leurs implications pour les enseignants de 6^{ème}. L'étude a été faite suivant une méthode mixte, quantitative et qualitative. Elle a consisté à soumettre un questionnaire à quarante-cinq (45) enseignants tenant la classe de 6^{ème} au cours de l'année 2024. Quatre observations de pratiques de deux enseignants tenant également la classe de 6^{ème}, suivies d'entretiens ont été effectuées. Les entretiens ont également concerné trois (3) inspecteurs de SVT de l'enseignement secondaire. L'analyse des données recueillies indique que les enseignants font face à plusieurs difficultés, notamment, l'insuffisance de la formation, l'absence de manuels scolaires, de guide et de modèle de fiche pédagogique conformes à l'APC. Ces difficultés font obstacle à une mise en œuvre efficiente de l'approche. Au regard des exigences, de la complexité de l'APC et des difficultés mises en évidence, des suggestions ont été formulées pour contribuer à l'atteinte des résultats escomptés de la réforme.

Mots-clés : Approche Par Compétences, SVT, enseignement-apprentissage, pratiques enseignantes.

IMPLEMENTING THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN BURKINA FASO: WHAT ARE THE CHALLENGES FOR TEACHING AND LEARNING LIFE AND EARTH SCIENCES IN THE 6TH GRADE?

Abstract: Burkina Faso has undertaken to reform its general education curriculum according to the competency-based approach (CBA). This study explores the obstacles encountered during the first year of generalization of the Competency-Based Approach (CPA) in Burkina Faso, by identifying the limiting factors and their implications for 6th grade teachers. The study was carried out using a mixed quantitative and qualitative method. It consisted in submitting a questionnaire to forty-five (45) teachers holding the 6th grade during the year 2024. Four observations of the practices of two teachers also holding the 6th grade class, followed by interviews, were carried out. Interviews were also conducted with three (3) SVT secondary school inspectors. Analysis of the data collected shows that teachers face a number of difficulties, notably inadequate training, and the absence of textbooks, guides and model teaching sheets in line with the APC. These difficulties stand in the way of efficient implementation of the approach. In view of the requirements, the complexity of APC and the difficulties highlighted, a number of suggestions have been put forward to help achieve the expected results of the reform.

Keywords: Skills-based approach; Life and earth sciences; teaching-learning, teaching practices.

Introduction

La recherche d'une meilleure offre éducative est à l'origine des réformes entreprises aussi bien dans les pays développés que ceux dits en voie de développement depuis plusieurs décennies. Bien que parfois perçues comme un effet de mode, ces réformes répondent à des enjeux réels d'enseignement et d'apprentissage, particulièrement en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), où les défis restent majeurs. En effet, la cohérence entre les contenus disciplinaires et les connaissances, les aptitudes et les compétences indispensables pour s'intégrer au monde du travail est de plus en plus remise en cause, selon des travaux de Beacco et al. (2016), Kouadio et Agossou (2023). C'est dans ce contexte que, durant ces deux dernières décennies, plusieurs pays africains ont entrepris de reformer leur programme éducatif (Maroc, Mali, Tunisie, Bénin...) selon l'Approche par les Compétences (APC), dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages et les compétences des apprenants. Toutefois, « la plupart d'entre eux rencontre des difficultés pour adapter les approches et les instruments de mesure des performances des apprenants » Diouf (2020, p. 155).

Au Burkina Faso, « l'enseignement-apprentissage des sciences constitue un véritable défi aussi bien pour les enseignants que pour les élèves » (Ilboudo et Kiémdé, 2023, p. 255), car, très peu d'établissements scolaires disposent de laboratoire et d'équipements adéquats pour conduire efficacement l'enseignement-apprentissage des sciences et particulièrement des SVT (Traoré, 2019). Le Burkina Faso a décidé de faire son entrée dans cette approche en reformant d'abord le système d'évaluation des performances des apprenants selon l'APC. Cependant, les changements qu'exige cette



approche prônent une rupture parfois complète avec les pratiques courantes des enseignants, rendant ainsi difficile sa mise en œuvre (Boutin, 2004) du fait des ressources nécessaires à mobiliser. En effet, la mise en œuvre de cette approche implique un changement de paradigme aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant : les formations organisées en prélude à son implémentation, l'acquisition du matériel didactique adéquat (en premier lieu des manuels, des guides pour la préparation des situations didactiques) et la communication avec les acteurs sur le terrain sont des gages à ce changement. La présente recherche qui se consacre à la mise en évidence des difficultés auxquelles des réponses adéquates devraient être formulées contribue également à ce changement. En effet, au regard des exigences de cette approche, l'atteinte des résultats escomptés est tributaire des solutions idoines aux difficultés rencontrées.

1. Contexte de la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences

Le secteur de l'Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels (EFTP) a connu la réforme de son programme selon l'APC depuis l'année 2001 avec pour corollaire l'élaboration de plusieurs référentiels. Cependant, si pour l'EFTP, l'APC a évolué dans « un contexte très favorable marqué par l'élaboration participative d'une politique nationale de la formation professionnelle et technique » (Ouédraogo-Zanga, 2006, p. 158), il n'en est pas de même actuellement pour le secteur des enseignements post-primaire et secondaire général.

La généralisation de l'APC dans les établissements d'enseignement général au Burkina Faso s'effectue alors que le pays traverse une crise sécuritaire sans précédent, entraînant la fermeture de nombreux établissements scolaires et un déplacement significatif des populations. En réponse à la crise, de nombreuses initiatives dans le cadre de la Stratégie de l'Éducation en Situation d'Urgence (ESU) sont mises en œuvre pour garantir la continuité de l'apprentissage. Outre cette crise exceptionnellement grave, la mise en œuvre de la nouvelle approche d'enseignement-apprentissage fait face à de nombreux défis que sont : la formation des acteurs, l'acquisition de matériel didactique, la réalisation d'infrastructures scolaires. Pour ne pas compromettre l'atteinte des résultats de la réforme, ce qui constituait au départ comme des préalables à sa mise en œuvre sont désormais, depuis sa généralisation, des défis à relever ipso facto par des mesures urgentes.

2. Cadre théorique de référence

Dans le cadre de cette recherche, deux théories dont le socioconstructivisme et la théorie de l'alignement curriculaire nous servent de bases de réflexion sur la mise en œuvre adéquate de l'approche par les compétences.

2.1. Le socioconstructivisme de Vygotsky

Le socioconstructivisme est une approche qui invite la dimension sociale dans la construction du savoir. Il a été développé par Vygotsky (1896-1934) qui mit en évidence l'insuffisance du constructivisme à savoir la non prise en compte de la dimension sociale et le manque de clarté dans la résolution de problème. Le

socioconstructivisme prône la dimension relationnelle de l'apprentissage basée sur le travail de groupe. Selon Vygotsky, la construction du savoir chez l'enfant résulte de ses interactions sociales et de son expérience quotidienne. Les relations sociales « sont la source et l'origine du développement psychique qui apparaissent d'abord au sein d'un collectif, puis deviennent des fonctions psychiques intégrées à la personnalité » (Vygotsky, 1931a/1983, p. 146-147). Il est important d'associer l'environnement social dans l'acte d'apprendre (Reverdy, 2018) : c'est à travers la continuité de l'action que se développe la compréhension. L'apprentissage est donc le résultat des interactions sociales, influencé par le contexte culturel et économique dans lequel évolue l'apprenant. En somme, le socioconstructivisme offre des avantages tels que l'engagement des élèves, le développement de l'esprit critique, la valorisation de l'interaction sociale et la construction collaborative de la connaissance par les apprenants. Pour ce courant de pensée, « les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales » (Cros et al., 2010, p. 7).

Dans l'approche par compétence, l'enseignant doit donc s'évertuer à concevoir des situations-problèmes d'apprentissage et des outils d'évaluation pertinents et contextualisés pour permettre à l'apprenant d'entrer dans l'action d'apprendre. Ce dernier, dans le processus de résolution de ces situations-problèmes, va identifier des ressources appropriées et les mobiliser avec la collaboration de ses pairs et de l'enseignant pour acquérir des compétences. Ainsi, l'APC trouve son ancrage socioconstructiviste dans la contextualisation des situations d'apprentissage, l'encouragement aux travaux de groupe, les projets collaboratifs et les échanges. À travers cette théorie, il s'agit de jeter un regard critique sur la pratique des enseignants. En effet, quelle posture l'enseignant de SVT adopte-il dans sa pratique (méthodes d'enseignement et d'évaluations) selon les exigences de la nouvelle approche ? Autrement dit, cette posture est-elle cohérente avec les approches pédagogiques, les stratégies didactiques, les mécanismes d'évaluation prônés par l'APC ? Les enseignants sont-ils capables de concevoir des épreuves qui permettent à l'apprenant de mobiliser des ressources nécessaires dans des situations nouvelles ?

2.2. La théorie de l'alignement curriculaire

La théorie de l'alignement curriculaire fait référence à la coordination cohérente des objectifs pédagogiques, des méthodes d'enseignement et d'évaluation au sein d'un programme éducatif. Selon Pasquini (2019), « l'alignement curriculaire désigne les liens de cohérence existant dans tout processus d'enseignement-apprentissage entre les objectifs du curriculum, les tâches d'apprentissage et les démarches d'évaluation » (p. 63). Anderson (2002) propose un modèle qui distingue trois composants dans le curriculum qui doivent fonctionner avec cohérence : il s'agit des objectifs du curriculum, les activités pédagogiques et le matériel de soutien, ainsi que les évaluations. Ces trois composantes forment un triangle dont les côtés représentent les relations entre paires de composantes : objectifs avec évaluations, objectifs avec activités et matériels pédagogique et enfin évaluations avec activités et matériel pédagogiques. La configuration triangulaire traduit donc la cohérence ou les relations d'interdépendance entre les normes, les objectifs, les activités et matériels pédagogiques et les évaluations.

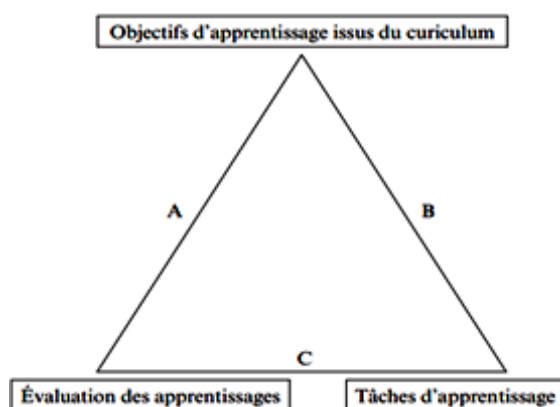


Figure 1: Relations entre les normes/objectifs, les activités et matériels pédagogiques et les évaluations (Anderson, 2002, p. 256)

Les interactions entre les trois sommets du triangle sont indispensables à la mise en œuvre réussie de la réforme curriculaire au Burkina Faso.

3. Méthodologie

Le cadre méthodologique de cette étude, construit pour servir de fil d'Ariane, a privilégié une approche mixte, intégrant des ressources qualitatives et quantitatives pour la collecte des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Dumez, 2015). Le courant qualitatif est « animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus ; il adopte une perspective systémique, itérative, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Par ailleurs, il faut noter que l'approche quantitative permet de recueillir des données dont le traitement fait appel à des outils mathématiques. L'étude a lieu dans la province du Boulkiemdé et a concerné les enseignants des classes de 6^{ème} et les inspecteurs de l'enseignement secondaire de la Direction Provinciale des Enseignements Post-primaire et Secondaire (DPEPS / Boulkiemdé). L'approche suivie nous a permis donc d'examiner les résultats d'un questionnaire élaboré à l'adresse de quarante-cinq (45) enseignants choisis suivant une technique d'échantillonnage raisonné parce qu'ils tiennent la classe de 6^{ème} pendant que se mène l'étude. Quatre observations de classe ont été réalisées à l'aide d'une grille spécifique : deux séances ont porté sur la mise en œuvre du cours selon les principes de l'APC, et deux autres sur l'évaluation des apprentissages. En outre, deux guides pour des entretiens, l'un avec les enseignants des classes observées et l'autre avec trois inspecteurs de l'enseignement secondaire (IES), ont été également élaborés. Les données collectées à partir du questionnaire et des guides d'entretien portent sur les pratiques enseignantes en classe, les défis rencontrés dans la mise en œuvre de l'APC, ainsi que les pistes pour optimiser l'application de cette approche. Dans cette optique, les observations de classe ont permis d'apprécier la préparation des séquences d'enseignement selon l'APC, le déroulement des séquences et l'évaluation des apprentissages. Afin de préserver l'anonymat, les inspecteurs enquêtés sont identifiés sous les codes IES1, IES2 et IES3, tandis que les enseignants des classes observées sont notés E1 et E2

4. Présentation et analyse des résultats

4.1. Résultats du questionnaire

Les réponses collectées auprès des enseignants enquêtés sont présentées sous forme de graphique que nous analysons. En rappel, quarante-cinq enseignants, tenant la classe de 6^{ème} au cours de l'année 2024, ont pris part à cette recherche.

4.1.1. La formation des enseignants

Le graphique 2 répartit les enseignants en deux groupes : ceux ayant déjà bénéficié d'une formation pour enseigner selon l'APC et ceux n'ayant pas encore reçu de formation et qui doivent tout de même suivre la mesure de la généralisation de la nouvelle approche en mettant en œuvre l'APC dans leur pratique. La figure 2 montre que sur l'ensemble des enquêtés, seulement 26,67 % ont déjà suivi une formation sur cette nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des SVT. Le nombre d'enseignants formés étant faible, le premier défi de la mise en œuvre de l'APC est d'étendre la formation à tous les enseignants du public comme du privé.

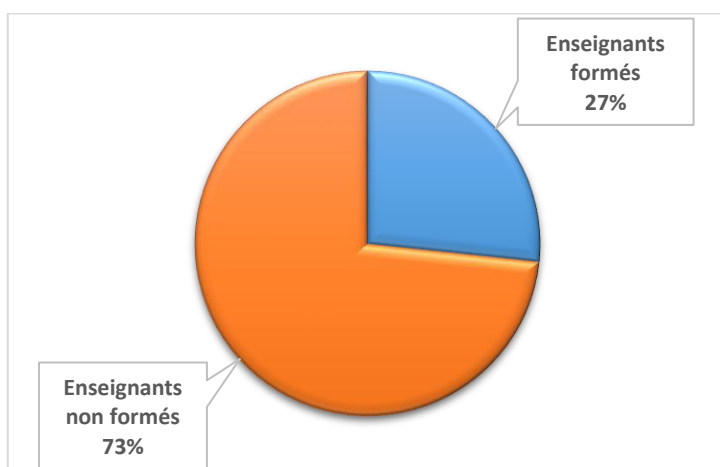


Figure2 : Proportion d'enseignants formés en APC

Enquête de terrain, avril 2024

4.1.2. Mise en œuvre du curriculum APC

Les enseignants sont invités à préciser l'approche selon laquelle ils mènent leur pratique actuellement (APC ou PPO) et surtout comment elle est effectivement mise en œuvre en classe pour enseigner les SVT. En outre, ils se prononcent sur les formations reçues sur l'APC et de leurs pratiques en matière d'enseignement et d'évaluation (selon l'APC ou la PPO).

Les avis recueillis sont présentés par la figure 3 ci-dessous :

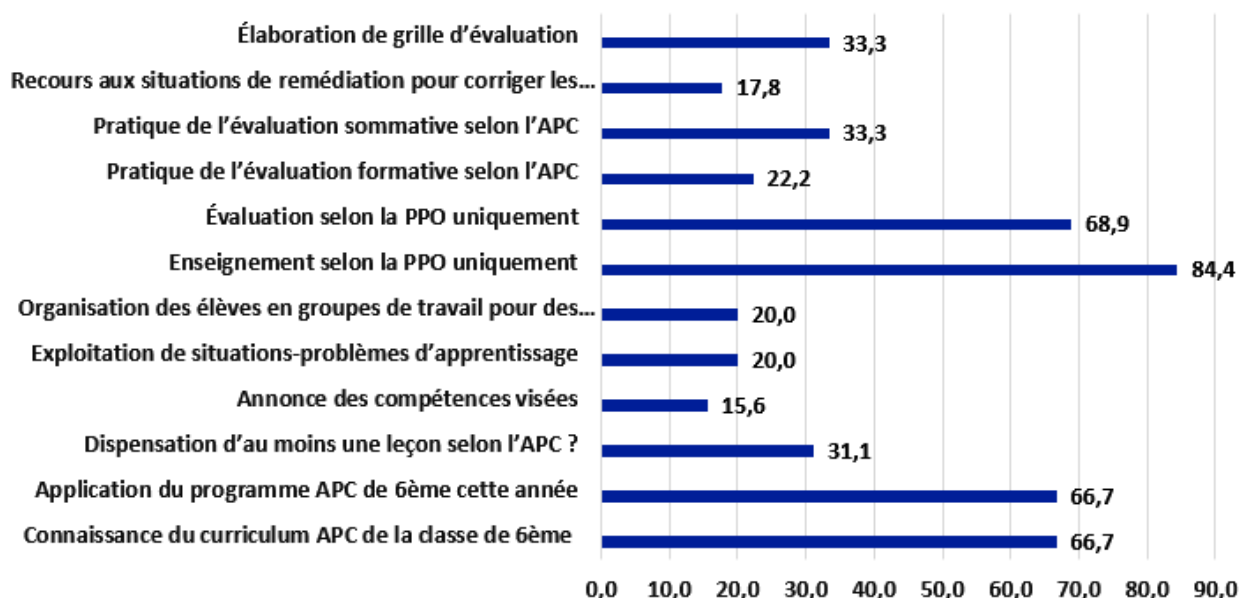


Figure 3 : *Pratiques actuelles des enseignants dans la mise en œuvre du curriculum APC (les chiffres sont en pourcentage, Légende : SI = situation d'intégration)*

Enquête de terrain, avril 2024

La figure 3 traduit la posture des enseignants dans le contexte de la mise en œuvre de l'APC. En effet, 84,44 % de ces enseignants enquêtés n'utilisent pas l'approche nouvelle dans leurs pratiques ; ils sont 68,89 % à toujours évaluer selon la pédagogie par objectif, même si 66,67 % disent appliquer le programme APC au cours de la même année. Toutefois, 31,11 % des enseignants disent dispenser leurs cours selon l'APC et 33,33% évaluent selon cette approche.

Afin de mieux apprécier l'engagement des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC, la figure suivante (figure 4) indique la régularité avec laquelle ils dispensent les contenus en SVT (figure 4A) d'une part et d'autre part la régularité des évaluations (figure 4B) selon l'Approche Par les Compétences.

Figure 4A

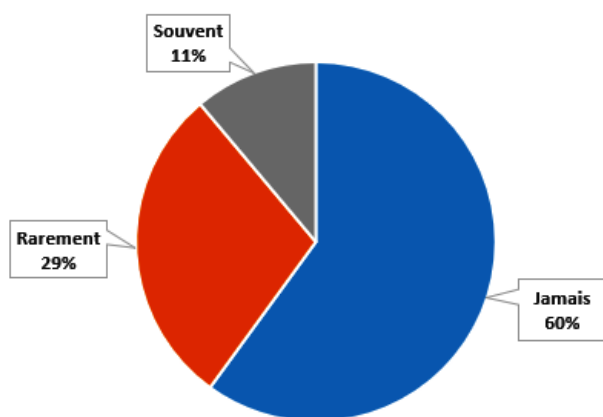


Figure 4B

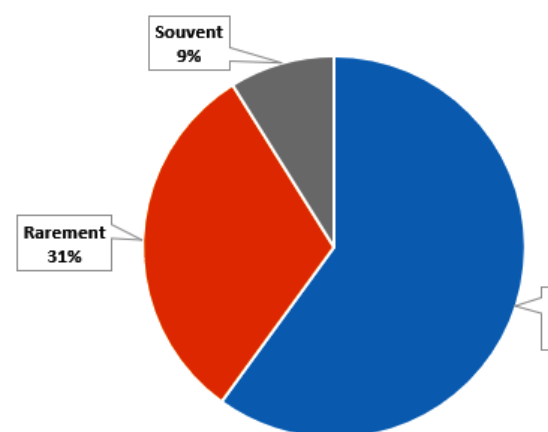


Figure 4 : Fréquences d'enseignement (figure 4A) et d'évaluation (figure 4B) selon l'APC Enquête de terrain, avril 2024

Ces deux figures 4A et 4B montrent que 60% des enquêtés qui réalisent des enseignements en SVT et des évaluations en classe de 6ème, ne le font pas selon l'APC. Seulement 11% des enquêtés enseignent et 8,89% évaluent selon cette nouvelle approche. Quelles sont les raisons qui sous-tendent ces pratiques ?

4.1.3. Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du curriculum APC

La figure 5 ci-après résume les difficultés que rencontrent les enquêtés dans la mise en œuvre du curriculum APC en classe de 6ème.

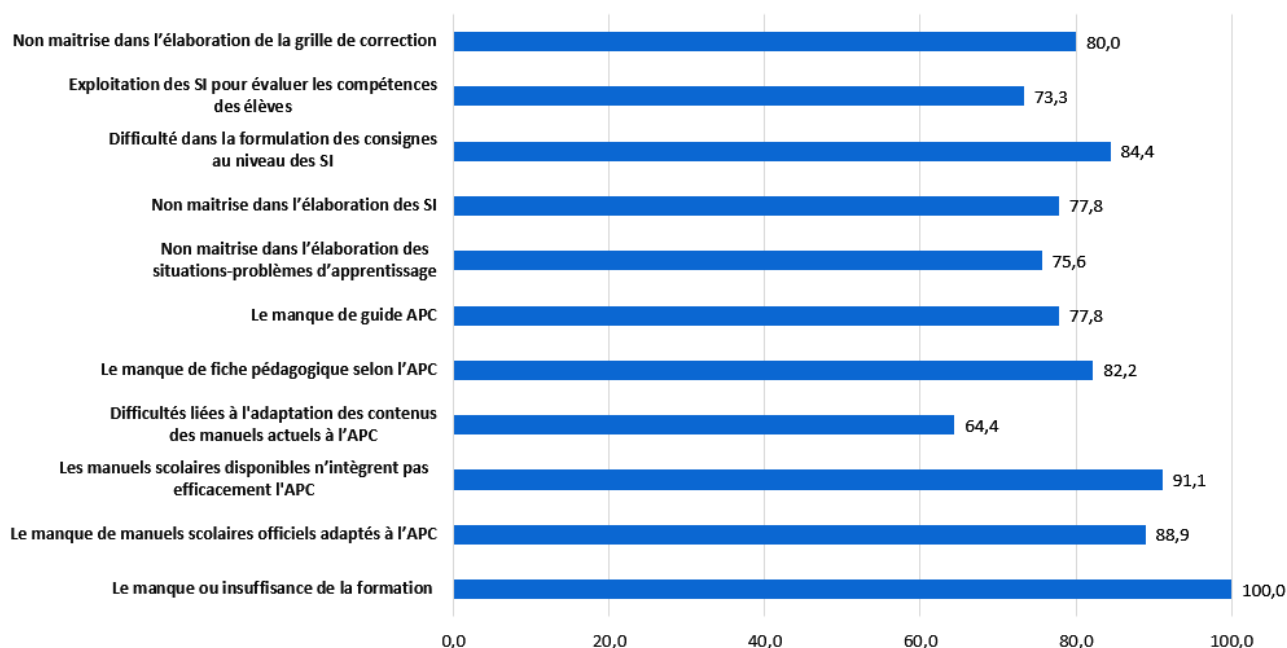


Figure 5 : Difficultés rencontrées par les enseignants (les chiffres sont en pourcentage)

Enquête de terrain, avril 2024 ; Légende : SI = situation d'intégration



Les difficultés rencontrées par les enseignants enquêtés dans la mise en œuvre du curriculum APC, au-delà de l'insuffisance ou du manque de formation, sont le manque de guide APC pour 77,78% d'entre eux, le manque de modèle de fiche pédagogique selon l'APC pour 82,22%. Par ailleurs, 84,44 % des enseignants enquêtés continuent de dispenser toujours leurs cours selon la PPO. Ce fort taux atteste que malgré la formation, 41,67 % des enseignants formés ont du mal à enseigner selon l'APC. Cet état de fait s'explique par l'insuffisance de la formation. Il faut non seulement une relecture des curricula de formation des enseignants mais aussi assurer régulièrement des formations continues en faveur de ceux déjà sur le terrain.

Presque toutes les difficultés formulées sont vécues par au moins 60% des enquêtés : cela signifie que l'exploration d'éventuelles solutions doit prendre en compte chacune d'elle.

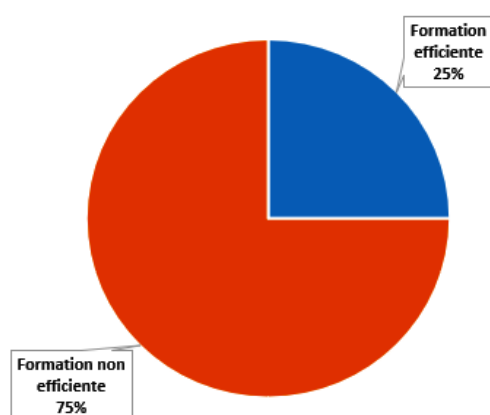


Figure 6 : Avis des enseignants formés sur la qualité de la formation reçue

Enquête de terrain, avril 2024

Il ressort de la figure 6 que 75 % de ceux ayant bénéficié d'une formation estime qu'elle n'est pas efficace. Ils sont par ailleurs tous unanimes qu'elle n'est pas suffisante.

4.2. Résultats des observations faites en classe

Tous les enseignants visités appliquent le programme APC de la 6^{ème}, mais suivent les étapes d'une fiche PPO. Toutefois, aucun des deux enseignants n'a préparé de fiche pédagogique qui renseigne sur les grandes lignes de sa démarche : ils disposaient juste d'un résumé du contenu du cours. En outre, aucune mention n'est faite des compétences visées et il n'y a pas de situations-problèmes d'apprentissage envisagées, ni aucun sujet à débat qui puisse favoriser l'apprentissage actif, ni susciter de la motivation chez les apprenants. Les cours se sont déroulés sans supports pédagogiques suffisants, et quand ils existent, ils étaient inadaptés. La méthode de redécouverte et la technique de questionnement connaissent des insuffisances dans leur mise en œuvre : questions de faible portée sur les documents support, manque de cohérence entre les questions et les réponses attendues dans la conduite de la leçon, niveau de formulation insuffisante.

Dans le premier cours où la leçon portait sur « la puberté », les élèves sont organisés en groupes pour la forme car certains groupes ne disposaient même pas de support, lequel était peu pertinent (toutes les questions posées avaient leurs réponses dans le texte support). Aucune consigne pour le travail en groupe n'est donnée par l'enseignant (E1) et dès qu'il pose une question, les élèves sont invités à y répondre immédiatement sans aucun temps de réflexion encore moins de travail en groupe. Il n'y a pas eu d'interactions entre apprenants. L'enseignante fait la synthèse des réponses données par les élèves puis dicte la trace écrite à la hâte, pose quelques questions en guise d'évaluation et met fin à la leçon du jour sans chercher à savoir si des élèves ont des difficultés de compréhension ou pas.

Dans le second cas où le cours portait sur « l'infection à VIH et le SIDA », les mêmes constats se dégagent. En outre, l'enseignante (E2) n'a pas mis de support à la disposition des élèves et a travaillé avec le groupe classe sans organisation particulière. Après quelques questions-réponses portant sur la définition des termes VIH, SIDA, PV/VIH, séropositif, séronégatif, puis sur le mode de transmission du VIH et enfin sur quelques comportements sans risques, elle dicte le résumé aux élèves. Elle fait un récapitulatif puis évalue ses objectifs avant de prendre congé de ses élèves.

Au niveau des observations faites sur l'évaluation selon l'APC, les résultats obtenus au niveau de l'enseignant E1 et de l'enseignante E2 sont indiqués dans le tableau suivant :

Tableau 1 Synthèse des résultats des observations pendant l'évaluation

Enseignant E1	Enseignante E2
- compétence de base : définie ; - élaboration d'une SI ; - SI non complexe portant sur la reproduction sexuée et asexuée des plantes à fleurs ; - support insuffisant ; - les consignes sont élaborées sous forme d'items comme en PPO : la consigne 1 contient 5 items et 6 sous-items ; la consigne 2 comprend 2 parties (I&II) ; le I contient 7 sous items et le II en contient 6 ; - le I porte sur le rôle des végétaux supérieurs	- la compétence de base n'est pas définie ; - pas de SI élaborée ; - présence d'un support gribouillé (voir image 1 ci-dessous) à la main levée sur les composantes de l'environnement ; - les consignes sont présentées sous forme d'activités à mener ; - chaque activité contient des tâches relatives à l'exploitation du document ; - les différentes activités ont consisté à citer les éléments de l'environnement et ses composantes, les conséquences des actions destructrices de l'Homme sur l'environnement, à définir les grandes fonctions des êtres vivants et à énumérer les actions conservatrices et protectrices de l'environnement ;



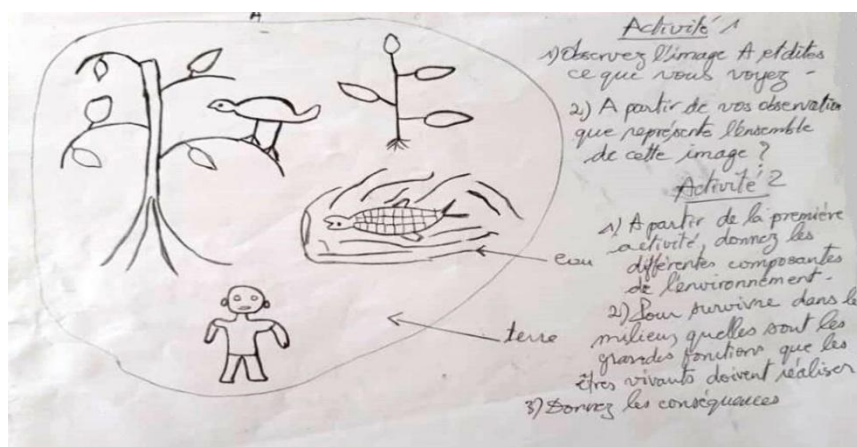
- évaluation formative : travail individuel et en groupe classe ; - participation moyenne des élèves ; - insuffisance dans l'exploitation du support ; - faible niveau de maîtrise des élèves ; - la grille ne permet pas d'apprécier toutes les réponses des élèves.	- l'impression était donnée de suivre plutôt une leçon sur l'environnement que d'une évaluation formative ; méthode de redécouverte utilisée avec la technique de l'exploitation de document avec le groupe classe directement sans un temps de réflexion accordé aux élèves
---	--

Enquête de terrain, avril 2024

Les observations de classe confirment les propos recueillis à travers le questionnaire et les entretiens. Le tableau 1 met en exergue les insuffisances des enseignants dans la mise en œuvre de la nouvelle approche. En effet, de la préparation de la séquence à sa mise en œuvre en classe, des tentatives selon l'APC sont présentes mais semblent être une manifestation d'intentions et non de réelles compétences que les enseignants ont acquises et déploient pour mettre en œuvre cette approche.

L'image 1 représente deux des activités du sujet d'évaluation proposé aux apprenants par l'enseignant. Le contenu illustre le fait que l'enseignant mobilise des moyens rudimentaires dans la conception des sujets d'évaluation.

Image1 : Épreuve d'évaluation d'une classe



Enquête de terrain, avril 2024

4.3. Résultats des entretiens réalisés avec les encadreurs pédagogiques

Les entretiens ont concerné trois encadreurs dont deux encadreurs de la DPEPS /Boulkiemdé et le troisième de la Direction Régionale des Enseignements Post-

primaire et Secondaire du Centre-Ouest (DREPS/Centre-Ouest). Les données obtenues lors de ces entretiens ont été croisées avec celles du questionnaire et des observations de classe.

4.3.1. Mise en œuvre du curriculum APC

D'une manière générale les trois encadreurs (IES1, IES2 et ES3) estiment qu'il y a des difficultés dans la mise en œuvre de l'APC. L'IES1 affirme que : sur le terrain, les enseignants appliquent le nouveau curriculum mais sont toujours dans la PPO. Lors de nos visites de classe, nous n'observons que des fiches élaborées selon la PPO.

En ce qui concerne l'élaboration des situations-problèmes, l'IES1 affirme : *« depuis le début de la réforme, c'est un seul enseignant qui, après la formation sur l'APC m'a envoyé une SI pour correction. C'est tout »*. Pour l'IES2 : *« les enseignements tout comme les évaluations, tous les font selon la PPO »*. S'agissant de la mise en œuvre de l'APC, IES3 dit ceci : *« Je trouve que nous sommes entrés par le mauvais bout en APC en commençant par l'évaluation. Il aurait fallu mettre l'accent d'abord sur l'enseignement selon l'APC. Du fait qu'il y ait 5 versions de l'APC, je constate que, nous encadreurs mêmes ne parlons pas le même langage souvent et il serait bon que l'on harmonise nos points de vue sur la question. Malheureusement, la manière dont se tient la CAIES (Conférence Annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire-regroupement par région) ne favorise pas cela »*. L'IES2 insiste sur le fait qu'il n'a jamais croisé un enseignant dispenser les cours ou évaluer selon l'APC.

4.3.2. Difficultés de mise en œuvre du curriculum APC

Pour ce qui est des difficultés de mise en œuvre, les encadreurs, unanimement, reconnaissent l'insuffisance de la formation et le manque d'accompagnement des professeurs.

Selon l'IES1, *« les difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en œuvre du curriculum APC sont principalement liées au manque et/ou à l'insuffisance de la formation. Nous n'avons formé que 17 enseignants du public et une dizaine du privé sur un effectif total de près de 500 professeurs de SVT et ce, en seulement trois jours au début de la réforme »*.

Selon l'IES3, *« le manque de ressources et surtout de manuels scolaires adaptés, l'épineuse question de la fiche pédagogique APC et de guide APC, la méconnaissance même de la démarche APC, l'élaboration des SI dans toutes leurs composantes, la non maîtrise de la conception de la grille, la non maîtrise de la pédagogie différenciée sont autant de difficultés auxquelles les enseignants font face »*.

Sur la question, l'IES2 abonde dans le même sens en ces termes : *« il faut une formation digne de ce nom. En plus de cela, il y a également la question des effectifs pléthoriques, d'infrastructures inadaptées, de la gestion du temps et de l'insuffisance du volume horaire alloué à l'enseignement du curriculum de 6^{ème} selon l'APC »*.

L'IES3 renchérit qu'il faut reconnaître que l'APC est très couteux en temps.



5. Discussion

Des résultats obtenus dans cette étude et de l'analyse qui s'en est suivie, il ressort que la mise en œuvre de l'APC fait face à plusieurs difficultés dont certaines avaient été mises en évidence par d'autres recherches. En effet, une recherche similaire conduite par Arbia et al. (2018) au Maroc auprès de 300 enseignants, a montré que 57% de ses enquêtés formulent le manque de formation comme difficulté majeure à la mise en œuvre de l'APC. Il ressort de la même étude que 37,2% des enseignants manquent de motivation dans la mise en œuvre de l'APC. Dans le cas de la présente étude, depuis le début de l'implémentation de la nouvelle approche à la rentrée scolaire 2022-2023 jusqu'à nos jours, plusieurs enseignants continuent à enseigner l'ancienne approche malgré les instructions données à cet effet.

Il convient cependant d'indiquer que le fait de commencer la mise en œuvre de l'approche par les situations d'intégration (SI) est favorable à une telle situation. En effet, le message perçu par les enseignants est que, à l'étape actuelle du processus de la réforme, ce n'est pas toute la situation didactique qui doit être construite sur une approche APC mais seulement la situation d'intégration. Quand on sait que moins du tiers des enseignants a bénéficié de formation, la mise en œuvre des situations d'intégration elle-même n'est guère aisée voire effective au niveau de la plupart des enseignants.

Les résultats du questionnaire indiquent que 31,11% conduisent les enseignements selon l'APC ; cependant aucune des quatre séances de cours suivis n'a été conforme à la pratique de l'APC. Aussi, aucune situation d'apprentissage n'est proposée aux élèves pour l'acquisition des ressources. Ce constat permet de corroborer l'étude de Arbia et al., (2018), qui a mis en évidence le manque de motivation chez les enseignants : en effet, si 33,33% de nos enquêtés ne disposent jusque-là pas du programme actuel, cela ne peut être qu'un défaut de motivation dans leur pratique, alors que le document est disponible dans les directions provinciales (DPEPS).

Quant à l'évaluation des acquis des élèves, elle se fait selon également la PPO. Quelques enseignants (22,22%) indiquent qu'ils pratiquent l'évaluation formative et 33,33% pratiquent l'évaluation sommative. Cela signifie que parmi ceux qui pensent pratiquer l'évaluation selon l'APC, certains ne savent pas le faire en réalité, car ils ne préparent pas leurs élèves à une telle évaluation et ceux-ci sont alors pris au dépourvu. Ils découvrent donc les situations d'intégration le jour même des devoirs ce qui est contraire aux principes de l'APC / PI. Valérie (2014) avait relevé dans ses travaux que les effectifs élevés des élèves en classe et « les ressources insuffisantes rendent difficile l'évaluation adéquate des compétences et la façon d'évaluer reste plutôt fidèle à la PPO » (Valérie, 2014, p. 41). Selon Roegiers (2003), l'enseignant doit commencer par proposer à ses élèves des situations d'apprentissage, en vue de développer les ressources. Ensuite, après un ensemble d'apprentissages ponctuels, il propose aux élèves des SI qui sont des situations complexes dans lesquelles les élèves sont invités à mobiliser les ressources acquises. Elles sont choisies de manière à correspondre aux compétences terminales. Enfin, l'enseignant propose aux élèves des situations d'évaluation, dans une visée formative ou certificative.

Nos observations nous ont également permis de nous rendre compte que certains enseignants ne proposent pas de SI et prétendent pourtant évaluer selon l'APC. Par ailleurs, 80% des enquêtés ont du mal à concevoir une grille d'évaluation. Il ressort aussi que très peu d'enseignants, environ 26,67%, se donnent de la peine à élaborer des SI.

5.1. Les causes des difficultés de la mise en œuvre du curriculum APC en classe de 6^{ème} et leurs conséquences

5.1.1. Le manque ou l'insuffisance de la formation des enseignants

L'ensemble des enseignants interrogés estiment que les difficultés qu'ils rencontrent sont principalement liées au manque ou à l'insuffisance de la formation sur l'APC. Seulement 26,67% ont reçu une formation sur l'APC qui n'a d'ailleurs pas été suffisante pour leur permettre de mettre en œuvre efficacement cette approche. C'est ce qui explique alors la faible pratique selon l'APC car, n'ayant pas reçu les compétences nécessaires en la matière. Cros et al. (2010), dans une étude, portée sur les défis majeurs que pose l'APC, avaient soutenu que : « la mise en œuvre de l'APC rencontre de sérieuses difficultés tant à cause du contexte de la classe (effectifs pléthoriques, espace réduit, etc.) qu'en raison de l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC » (p. 56). Ainsi, l'impact de la formation n'est pas sensible dans le processus de changement pédagogique et cela est coefficienté par une majorité d'enseignants non formés. Or, la dimension formation intègre également la connaissance et l'appropriation des nouveaux programmes en plus des compétences dans l'élaboration des contenus et l'évaluation des acquis des élèves.

Toutes ces difficultés évoquées par les enseignants ont un impact négatif sur leur pratique classe. En effet, tous les enseignants observés dispensent leurs leçons de façon dogmatique ou dans le meilleur des cas, en utilisant la méthode de redécouverte. Par ailleurs l'évaluation est également faite selon la PPO : quelques enseignants tentent d'évaluer selon l'APC mais de façon lacunaire, car ne disposant pas de compétences nécessaires. Nos observations sont corroborées par les propos des inspecteurs de la DPEPS du Boulkiemdé qui ont tous reconnu qu'à cause du manque et de l'insuffisance de la formation reçue, les enseignants ne mettent pas en œuvre l'APC. Par ailleurs, Hounsini est parvenue à la même conclusion au cours de ses travaux de recherche au Bénin. En effet, selon elle, « l'amélioration des conditions de mise en œuvre des stratégies d'enseignement passe par l'appropriation des concepts et terminologies des programmes d'études selon l'APC et l'utilisation effective de ces stratégies en classe » (2021, p. 5).

5.1.2. Les difficultés liées au manque de manuels scolaires officiels adaptés à l'APC

La mise en œuvre de l'APC devrait s'accompagner d'éditions de manuels adéquats, car,

les dimensions curriculaire, pédagogique, didactique et évaluative des manuels contribuent en grande partie à définir les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogiques et didactiques employées, la progression attendue des élèves, le



cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leurs acquis (Lebrun et Niclot, 2009, p. 8).

Eu égard à cela, 8,89% des enseignants enquêtés ne disposent pas de manuel adéquat pour enseigner selon la nouvelle approche. Aussi, affirment-ils dans leur majorité (91,11%), que les manuels actuels, dont ils disposent, n'intègrent pas efficacement l'APC et 64,44% disent que leurs contenus sont difficiles à adapter. Le manuel scolaire officiel fournit un contenu structuré et validé qui aide l'enseignant à transmettre les connaissances essentielles aux élèves. Il propose également des activités et des exercices qui contribuent au développement des compétences attendues au niveau des élèves. Selon Lebrun et Niclot (2009), « les savoirs, les méthodes et les activités développés par les auteurs dans les manuels ont une action le plus souvent directe sur les pratiques enseignantes, qui va bien au-delà d'une simple influence » (p.8). En effet, selon Gérard et Roegiers (2009), le manuel structure la préparation des cours et offre à l'enseignant des stratégies d'enseignement adaptées en lui fournissant un cadre et des ressources pour sa pratique. Le manque de manuels officiels adaptés est donc préjudiciable à la qualité de l'enseignement-apprentissage des SVT selon l'APC.

5.1.3. Le manque d'outils de préparation pédagogique

Beaucoup d'enseignants (82,22%) mentionnent le manque de modèles de fiches pédagogiques APC et 77,78% le manque de guides APC comme étant des difficultés dans la mise en œuvre du curriculum APC. Les modèles de fiches et les guides sont des repères qui orientent l'enseignant dans ses démarches pour faire acquérir des compétences à ses élèves. C'est pourquoi beaucoup d'entre eux sont obligés de toujours procéder par la PPO malgré leur bonne volonté de suivre les instructions de la hiérarchie. Tardif et Georges (1999) soulignent que pour s'adapter à l'APC, les modèles et les guides sont des outils de formation indispensables pour les enseignants. Quant à Le Boterf (2000), la conception de séquences pédagogiques structurées est cruciale pour une mise en œuvre efficace de l'APC. Ainsi, l'absence de modèles de fiches pédagogiques prive les enseignants la possibilité de développer des activités en rapport avec les compétences ciblées. Les observations des pratiques classes ont confirmé les difficultés liées à l'absence de modèle de fiche et de guide pour se conformer à l'APC, car les enseignants très souvent ignorent la démarche à suivre.

5.1.4. La non maîtrise de l'évaluation des compétences des élèves

Comme dans ce qui précède, la majorité des enseignants (77,78%) éprouve des difficultés à évaluer les compétences des élèves à travers les SI, tandis que 80% d'entre eux, trouvent qu'il est difficile de concevoir des grilles d'évaluation appropriées. En conséquence, ils évaluent selon la PPO par méconnaissance même du processus en APC. En outre, l'élaboration de SI pertinentes avec des consignes bien formulées faisant appel à la réflexion des apprenants et à une mobilisation de ressources pose problème. Ainsi, les consignes formulées sont souvent déclinées sous forme d'items fermés qui ne demandent pas une mobilisation suffisante de ressources de la part de

l'élève. La notion de l'alignement curriculaire est donc mise en retrait car certaines consignes formulées ne sont pas cohérentes avec la compétence à évaluer.

Par ailleurs, les grilles d'évaluation sont également mal conçues ou tout simplement ignorées. Or selon Roegiers (2010), la grille d'évaluation en APC est un outil qui permet de mieux apprécier la compétence de l'apprenant à l'aide de critères et d'indicateurs précis en vue de réduire les échecs et les succès abusifs liés à la subjectivité de l'évaluateur. En absence donc de grille, les biais sont inévitables dans l'évaluation des compétences des élèves. Notre analyse des pratiques évaluatives des enseignants observés et les propos recueillis auprès des encadreurs confirment l'existence de ces difficultés en évaluation constituant un obstacle à la mise en œuvre de l'APC par les enseignants.

5.2.Suggestions et stratégies pour un enseignement efficace selon l'APC

Afin de prendre en compte l'ensemble des difficultés recensées qui est une condition indispensable à une meilleure implémentation de l'APC, les enquêtés ont été invités à formuler des suggestions en vue de l'atteinte des objectifs de la réforme curriculaire au Burkina Faso. Ils suggèrent :

- d'informer, de sensibiliser tous les acteurs (encadreurs, enseignants, membres de l'administration, syndicats de l'éducation, parents d'élèves) ;
- de former tous les enseignants et tous les encadreurs pédagogiques en APC ;
- de multiplier les visites de classe ;
- de mettre à la disposition des enseignants et des élèves le matériel pédagogique nécessaire (manuels adaptés, vidéoprojecteurs, petits matériels de laboratoire etc.) et les TICE ;
- de mettre à la disposition des enseignants le modèle de fiche pédagogique selon l'APC ;
- d'élaborer un guide APC à l'intention des enseignants pour faciliter leur pratique ;
- de prendre des textes qui contraignent tous les acteurs à appliquer l'APC.

Il s'agit là d'un certain nombre de suggestions directement issues de la présente étude. Elles accompagnent les principes et activités concernant la mise en œuvre de l'APC rapportée par la littérature. La réussite d'évaluation des apprentissages est déjà peu acquise au regard des pratiques des enseignants ; les exigences (et donc les difficultés) d'une évaluation des compétences sont encore plus importantes (Roegiers, 2010).

Au regard des insuffisances relevées dans l'implémentation de l'APC, la mise en place d'un dispositif qui prend en compte l'ensemble des suggestions formulées par les différents acteurs est une condition de réussite de cette approche.



Conclusion

La mise en œuvre de l'APC est un défi majeur pour tous les acteurs du système éducatif burkinabè. Mais face à l'espoir qui a soutenu l'introduction de cette nouvelle approche, les difficultés auxquelles elle est déjà confrontée après quelques mois de mise en œuvre suscitent des inquiétudes liées à son efficacité. En effet, cette étude a mis en évidence des difficultés de natures diverses : elles sont principalement liées au manque de formations des acteurs et au manque d'outils didactiques adéquats pour sa mise en œuvre efficiente. Les solutions proposées, si elles sont prises en compte dans la suite du processus, peuvent contribuer à l'atteinte des objectifs fixés. Du reste, le chantier des manuels et des fiches modèles est fort avancé et l'École Normale Supérieure contribue aussi bien sur la formation continue que sur la formation initiale au renforcement des capacités des enseignants sur l'APC.

Références bibliographiques

- Arbia, A., Kaddari, F., Haji Hour, R. et Elachqar, A. (2018). Les obstacles qui entravent l'application de l'approche par compétences par les enseignants du secondaire qualifiant. *European Scientific Journal*, 14(4). Consulté le 12 juin 2024, Doi: 10.19044/esj.2018.v14n4p249
- Beacco, J-C., Goullier, F., Thürmann, E. et Vollmer, H. (Eds) (2016). Prérequis linguistique spécifiques aux matières dans l'enseignement secondaire. In les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires
- Cros ; F., De Ketele, J-M, Dembele, M., Develay, M., Gauthier, R-F., Ghriss, N. et Tehio, V. (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique : *Rapport final*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Diouf, P.B. (2020). Analyse didactique d'outils d'évaluation sommative en SVT à la lumière de l'APC : cas d'épreuves administrées dans les inspections d'académie de Dakar et Saint-Louis. *Liens Nouvelle Série*, 1(29).
- Gérard, F-M. et Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre*. De Boeck Supérieur, pp 83-106.
- Hounsino Akouété, F. (2021). Approche par compétences au Bénin : de l'application des stratégies d'enseignement/apprentissage en SVT. *RILALE*, 4 (3), 1-26
- Ilboudo, W. et Kiemdé, I. (2023). Pratiques expérimentales et appropriation des savoirs scientifiques des élèves du post-primaire au Burkina Faso. *Pluraxes monde*
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à

des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession*, 27(1), 5-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.443>, consulté le 04/03/2024

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions-eyrolles.com

Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement

professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), Consulté, le 8 juin 2023 sur <https://doi.org/10.7202/038726ar>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3ème éd.).

ERPI

Kouadio, K. A., Agossou, K. M. (2023). De la pédagogie par objectifs à l'approche par

Compétences : quelle efficacité pour une méthodologie d'enseignement /apprentissage à l'aune de la pratique de terrain pour la discipline des arts plastiques

en côte d'ivoire ? *Djiboul*, 8, 1.9-122

Ouédraogo-Zanga, A. (2006). L'approche par compétences dans l'enseignement technique

et la formation professionnelle au Burkina Faso. In T, Bhuwanee (Ed), *L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle : Benin Burkina Faso Mali*. Bureau Régional de L'UNESCO à Dakar (BREDA)

Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour

comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>, consulté le 14/03/2024

Reverdy, C. (2018). Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et

technologique. Dossier de veille de l'IFÉ, 122, 1-40. Capté sur, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=122&lang=fr> Consulté le 15 juin 2024

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. De Boeck

Tardif, J. et Georges, P. (1999). *La gestion des compétences*. Chenelière Éducation

Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute