

La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique: réalité ou fantasme? L'exemple de l'approche par les compétences

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

► **To cite this version:**

Jean-Marc Bernard, Alain Patrick Nkengne Nkengne, François Robert. La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique: réalité ou fantasme? L'exemple de l'approche par les compétences. Les Documents de travail de l'IREDU - 2007/4. 2007. <halshs-00133800>

HAL Id: halshs-00133800

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00133800>

Submitted on 27 Feb 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les Documents de Travail de l'IREDU

Working Papers

Institut de Recherche sur l'Education

Sociologie et Economie de l'Education

Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

**La relation entre réformes des programmes scolaires et
acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ?
L'exemple de l'approche par les compétences**

Jean-Marc Bernard, Iredu
Alain Patrick Nkengne Nkengne, Université de Zürich
François Robert, expert indépendant

February 2007
DT 2007/4



Pôle AAFE – Esplanade Erasme – B.P. 26513 - F 21065 Dijon Cedex
Tél.+33 (0)3 80 39 54 50 - Fax +33 (0)3 80 39 54 79
iredu@u-bourgogne.fr- <http://www.u-bourgogne.fr/iredu>



**La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions
à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ?
L'exemple de l'approche par les compétences¹**

Jean-Marc Bernard, Irédu, Université de Bourgogne-CNRS
jean-marc.bernard@u-bourgogne.fr

Alain Patrick Nkengne Nkengne, Université de Zürich
patrick.nkengne@pw.unizh.ch

François Robert, expert indépendant
contact@f-robert.com

Résumé :

Mots clés : curriculum, compétences, qualité de l'éducation, école primaire, Afrique

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

Abstract :

Key words: curriculum, skills, education quality, primary school, Africa

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

¹ Les auteurs tiennent à remercier Jean Bourdon pour ses commentaires sur une version antérieure de ce texte.

« l'individu qui ne vit que pour sa compétence technique ne saurait remplir totalement son rôle d'homme ; il ne pourra remplir qu'une fonction, surtout dans une société aussi obsédée de technique que la nôtre » Yukio Mishima²

Introduction

Une perception négative de la qualité de l'éducation renvoie spontanément à un jugement sur les programmes scolaires. En Afrique, l'écart souvent sensible entre ceux-ci et les besoins des pays milite également dans le sens de leur réforme. Il n'est donc guère surprenant de voir de nombreux pays s'engager dans la voie des réformes curriculaires. On constate aujourd'hui, qu'avec l'approche par les compétences (APC) une méthode de conception des programmes s'impose et devient quasiment un passage obligé, tout au moins pour les pays d'Afrique francophone. En effet, le mouvement est massif, et assez institutionnalisé. La CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage) a défini, à son sommet de Yaoundé en 1996, les réformes curriculaires comme essentielles dans le développement de l'éducation de base dans les pays membres. Sur son mandat, l'AIF³ (aujourd'hui OIF) a entrepris d'appuyer des travaux en ce sens en employant l'Approche par les compétences dans 23 pays francophones. Le mouvement dépasse l'Afrique francophone. En Afrique anglophone, il prend un tour moins systématique, et, fréquemment, l'appel aux compétences concerne seulement certains apprentissages jusque là négligés. Ce sont par exemple les life skills, learning to learn skills, creative skills intégrés au curriculum nigérian (Universal Basic Education), les « compétences productives intégrées » ou IPS dans le nouveau curriculum ougandais (Eilor, 2005) en parallèle avec des contenus traditionnels d'enseignement, l'enseignement de « compétences pratiques » ajouté à l'éducation de base au Swaziland, etc.

Nous proposons dans ce papier une analyse critique de la mise en place de nouveaux programmes scolaires dans les pays africains à travers l'exemple de l'approche par les compétences (APC). Dans un premier temps, nous présentons les origines, les ambitions mais aussi les limites de cette approche notamment sur le plan de son adaptation aux réalités des systèmes éducatifs africains et de sa capacité à répondre à leurs besoins. Dans un second temps, par le biais d'une analyse empirique de la mise en œuvre de nouveaux programmes selon l'APC à l'école fondamentale (équivalent à l'école primaire) en Mauritanie, nous nous interrogerons sur la relation supposée entre acquisitions des élèves et programmes scolaires. Enfin, des analyses complémentaires permettront d'étendre notre réflexion à d'autres pays africains et de mettre en évidence des facteurs beaucoup plus importants pour les questions de qualité de l'éducation que ne le sont à l'heure actuelle les programmes scolaires. Cela ne

² Le Japon moderne et l'éthique samouraï, Gallimard/Arcades.

³ Agence Intergouvernementale de la Francophonie, maintenant intégrée à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

manquera pas de soulever quelques questions quant à certains arguments avancés pour promouvoir les réformes des programmes scolaires.

1. L'approche par les compétences peut elle être une réponse aux problématiques africaines ?

Pour Mamadou Ndoye et Martial Dembélé (2003) il est partout nécessaire de mettre fin à l'encyclopédisme lié à l'héritage colonial, (où l'école cherchait surtout à former des cadres intermédiaires pour l'administration et l'économie coloniales), d'intégrer les réflexions pédagogiques contemporaines, et enfin de rendre cohérentes toutes les composantes d'un curriculum, du manuel au programme en passant par les examens, ce qui nécessite souvent une révision d'ensemble.

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

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

1.1 Origines et caractéristiques de l'APC

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

L'APC trouve donc ses origines dans l'ancien courant dit « pédagogie par objectifs », dont elle est l'héritière directe. Ce courant trouve ses fondements dans la pensée comportementaliste. Il s'agit, pour ses partisans, de se livrer à une analyse précise des activités d'apprentissage, dans la lignée des analyses des tâches menée par l'« organisation scientifique de travail » (OST) (Taylor, 1911). Pour les activités d'apprentissage, cette analyse emploie des taxonomies verbales comme celle de Bloom

(1956), et donne lieu à des descriptions normées des travaux scolaires. La nouveauté de ces descriptions était, il y a soixante ans, qu'elles ne s'appuyaient pas sur les concepts de la discipline étudiée – c'est aujourd'hui, aux yeux de certains auteurs⁴, une limite. Ces descriptions sont censées proposer à l'enfant un cheminement rationnel dans l'apprentissage. Ces opérations mentales sont alors des réponses à des stimuli (PPO) ou à des situations (APC). Elles sont cataloguées selon une progression qui distingue des activités inférieures et des activités supérieures, le sommet de la pyramide étant la compétence, ou « *possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.* » (Roegiers, 2006) La définition citée est typiquement comportementaliste, elle présente la finalité de l'apprentissage comme l'articulation d'une réponse à une requête scolaire. De cette filiation comportementaliste, de son lien direct avec la PPO, l'APC a gardé un goût marqué pour les enchaînements entre de nombreux concepts descriptifs proches les uns des autres (capacité, objectif spécifique, ressource, seuil de maîtrise, objectif intermédiaire, objectif d'intégration, compétence), et une centration sur des objectifs dont on sait peu de chose, si ce n'est qu'ils sont définis par les experts et non par les politiques.

L'APC s'appuie aussi sur un fonds commun auquel, sous certaines variations, adhèrent tous les pédagogues contemporains : le maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage. « *L'idée de compétence n'affirme rien d'autre que le souci de faire des savoirs scolaires des outils pour penser et pour agir, au travail et hors travail* », écrit ainsi Philippe Perrenoud (2000). Dans une veine aujourd'hui classique, Xavier Roegiers (2001) écrit que « *dans une pédagogie de l'intégration, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'ensemble des activités d'apprentissage* » (p.177), qui sont, dit-il, au nombre de cinq (exploration, apprentissage systématique, structuration, intégration, évaluation), et, pour cet auteur, la conduite de la classe suit ce schéma de façon chronologique. Nous avons là le contenu le plus familier des méthodes d'enseignement, telles qu'elles sont diffusées à notre époque dans les pays du Nord.

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

⁴ Crahay, *Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, précité.

des pédagogues contemporains, le maître est l'intrant le plus sollicité pour l'amélioration des méthodes. Nos pédagogues mettent en scène et se proposent de consolider son talent professionnel.

Notons cependant que l'APC est en net retrait des pensées pédagogiques de notre époque. Il est communément admis que les apprentissages peuvent être efficaces si l'enfant leur confère un sens, qui n'est pas naturellement dans les objets proposés à l'étude. Le sens se construit avec le savoir, par relation entre les objets entre eux, dans une histoire, une épistémologie, dans un récit. L'enfant apprendra d'autant mieux à compter qu'il aura perçu ce qui sépare l'homme qui compte de l'homme qui ne compte pas (anthropologie), ou qu'il aura l'idée de ce que l'homme cherchait à résoudre en inventant chiffres et numérations (épistémologie : quel intérêt du dénombrement par rapport à une perception directe et brute ?), ou encore qu'il sera invité à un récit des progrès humains en fait de chiffres et de calcul (que sait-on compter et calculer, quel intérêt cela représente-t-il ?). Or, rien de tout cela n'a de place dans l'APC. Les constructions conceptuelles nombreuses de l'APC ne proposent pas de lien des objets vers le monde, mais une analyse normative des relations entre l'élève et l'objet. L'élève n'est ni en Afrique, ni au 21^{ème} siècle, ni nulle part ailleurs : il est un ensemble abstrait de fonctionnements que l'on peut décrire par des opérations élémentaires. L'objet que l'on apprend n'a pas non plus d'histoire qui lui donne un sens : c'est une utilité, il sert à résoudre un exercice. La compétence est la rencontre d'un enfant abstrait et d'un objet désincarné. La lourdeur technique de l'appareillage conceptuel de l'APC n'est pas une aide à la construction du sens, mais une lecture comportementaliste d'une petite partie du métier d'élève, celle qui consiste à comprendre les énoncés des exercices. Lecture datée et compliquée, qui ne s'inscrit pas dans les directions actuelles de la réflexion pédagogique et didactique. La relation du sens à l'efficacité des apprentissages, au centre des recherches contemporaines, est la grande absente de l'APC.

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

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

Nous observons que l'APC ne dit rien de la façon dont sont déterminées les compétences : qui les choisit ? comment ? où ? quand ? avec quelle méthode ? Cette question va de soi lorsque l'on est en formation professionnelle : les compétences, ce sont celles du métier. Observons-les et consignons-les

dans un référentiel, il n'y a pas matière à choix. Elle se pose en revanche s'il s'agit d'enseignement scolaire, et en particulier d'enseignement primaire – le seul censé être commun à tous les enfants d'une classe d'âge dans un pays donné. Étrangement, il n'y a pas une ligne sur cette question dans les ouvrages traitant d'APC mentionnés. S'agissant de l'Afrique, l'idée de s'intéresser à des compétences nécessaires à un jeune, quittant l'école vers 12 ans pour s'affronter à une économie productive informelle et à une économie domestique compliquée est certainement une bonne idée : hélas, et curieusement, elle n'est en aucun point abordée (ni même *approchée*) dans les ouvrages traitant d'APC. Il est vrai que ces livres sont des travaux de pédagogues, quand la description des compétences de l'informel requerrait plutôt des travaux de sociologues, d'ergonomes, d'économistes. L'APC actuellement mise en œuvre reste donc muette sur la façon de choisir les compétences, elle nous propose seulement, pour des compétences *supposées connues*, de nous dire comment les faire atteindre par des enfants au moyen de programmes et de méthodes associées.

Par ailleurs, la qualité de l'école peut ne pas être appréhendée sur le seul indicateur des performances des enfants. En termes plus généraux, la qualité renvoie à ce qui rend l'école recommandable ou non, aux yeux de tous ses partenaires – il s'agit alors d'un « *jugement sur l'acceptabilité des produits et des procédés de l'école* », « *d'un état particulier de la relation entre la société et son école* » (Robert, 2005)⁵. Dans ce sens, la qualité n'est pas quelque chose de désirable qui se trouve en plus ou moins grande quantité dans l'éducation ou dans ses produits, mais plutôt l'état de la relation de confiance entre la société et son école. Cette relation peut être bien sûr affectée par les résultats, mais aussi par les comportements des acteurs, les valeurs qu'ils véhiculent, les effets non-souhaités divers qui sont attachés à la scolarisation. On sait qu'il existe une relation forte entre ce jugement social et la rétention des enfants à l'école primaire. Dans de nombreux pays qui n'ont pas atteint la scolarité primaire universelle, le niveau élevé des abandons tient plus à une question de demande sociale liée à un jugement qualitatif, qu'à une question d'offre scolaire⁶. Dans cette acception, une réforme curriculaire entreprise a des chances de mener à une amélioration de la qualité (i) si elle intègre le comportement des acteurs et les valeurs, et (ii) si elle améliore la position des communautés dans leur dialogue parfois difficile avec l'école ou l'administration scolaire. Examinons les éventuelles réponses de l'APC sur ces deux points. Les valeurs de l'école n'ont pas de place dans l'APC. Par construction, les compétences sont des combinaisons d'opérations mentales élémentaires, ce sont des réponses à des « situations ». Il n'y a aucune place pour des valeurs dans cet assemblage. Pour l'APC, le chemin qui mène de la connaissance à la compétence est celui de l'utile : il y a compétence quand on appelle la bonne connaissance à bon escient. Mais ce que la connaissance signifie pour l'homme ou la société n'existe pas. . Si la question du partage des valeurs est centrale dans la méfiance de certaines

⁵ Cf. dans le même sens, Bailly et Chatel (2004).

⁶ Cf. pour le Sénégal : Amelewonou et al. (2003); pour le Bénin : Brossard (2003).

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

Notre dernier point concerne le dialogue entre l'école et les communautés. Aujourd'hui « *la littérature sur l'efficacité des écoles et l'amélioration scolaire est remplie d'injonctions à rapprocher l'école de la communauté qu'elle est censée servir (Anderson, 2002 ; Carron et Châu, 1996 ; Heneveld et Craig, 1996 ; Lockheed et Verspoor, 1991). Cet impératif prend tout son sens dans des pays où, comme en Afrique subsaharienne, l'école formelle telle qu'elle existe aujourd'hui est une institution étrangère à laquelle, de plus, la plupart des parents sont incapables de participer en aidant leurs enfants à acquérir les connaissances pratiques et théoriques et les attitudes sanctionnées par l'école. Cela tient bien entendu au fait qu'ils sont analphabètes mais aussi à ce que les valeurs privilégiées à l'école ne présentent guère d'intérêt pour leur vie quotidienne.* » (Dembélé 2003). La traduction de cet impératif dans les plans stratégiques prend souvent la forme d'une information sur l'école adressée aux communautés (les moyens dont elle dispose, les objectifs qui lui sont assignés, les résultats qu'elle a atteints), dans l'espoir de voir s'instaurer un dialogue entre l'école et la société civile. Le curriculum, version APC, ne peut pas faire partie de ce dialogue. L'appareillage conceptuel très lourd dont il s'accompagne le mène à être confisqué par les corps d'inspection et les « spécialistes », les politiques eux-mêmes ne s'y risquant pas. Sur le plan local, dans l'école, un curriculum ainsi conçu et écrit n'est pas et ne peut pas être le mandat clair donné à l'instituteur, et que la communauté peut comprendre et partager.

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

1.3 L'APC : une méthode d'enseignement peu adaptée au contexte africain

Il y a tout lieu de penser que l'adaptation et la pertinence de l'enseignement aux enfants – et à ces enfants particuliers qui fréquentent l'école primaire des pays subsahariens - a une relation plus forte, ou des marges d'efficacité plus grandes, avec l'organisation et la mise en oeuvre de programmes plutôt que dans la rédaction de nouveaux curricula.

Combien de temps, ou combien de leçons, doit-on consacrer à ce point de calcul ou de rédaction ? Quels exercices correspondent au niveau de difficulté convenable ? Comment corriger ces exercices ? Il y a là un niveau d'intervention trivial qui n'intéresse pas suffisamment les pédagogues. Dans une classe de 50 élèves, sans moyen de reprographie, comment utiliser le tableau ? Les ardoises ? Les cahiers ? L'interrogation orale ? Nous sommes là en présence de questions de méthodes d'enseignement (appelons cela « organisation des enseignements »), sur lesquelles on peut avoir beaucoup d'intérêts à se pencher dans le cas de l'école africaine. En effet:

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

Mais ce n'est pas du tout sous cet aspect que l'APC aborde les méthodes d'enseignement. Les ouvrages canoniques de l'APC ne parlent pas de progressions, de temps d'apprentissage, encore moins d'ardoises ou de tableaux, ignorent avec quelle régularité on peut demander à ce que les cahiers d'élèves soient corrigés par le maître, visés par le directeur, etc. Quand il s'agit de méthodes d'enseignement l'APC met en scène ce qui appartient au talent personnel du maître : celui de créer des activités (des « situations »), celui d'inventer des évaluations et de s'assurer de leur pertinence et de leur fiabilité, celui d'« intégrer » des savoirs éparpillés dans plusieurs programmes, etc. D'ailleurs, l'APC ne distingue pas vraiment les niveaux de responsabilités, entre l'écriture du programme et l'enseignement dans la classe : toutes ces activités participent à la même réalisation du curriculum, et obéissent, on l'a vu, au même raisonnement. Malheureusement, le talent personnel du maître risque fort de ne pas être le vecteur le plus approprié pour une amélioration des performances de l'école africaine. Tout indique au contraire, non pas que les instituteurs africains soient dépourvus de talent personnel, mais que les marges d'efficacité des systèmes se trouvent dans les mesures de standardisation, voire de normalisation des pratiques. A quelques nuances près, toutes les analyses des systèmes éducatifs africains font le même constat : il existe des écoles dont les résultats sont extrêmement faibles, voire nuls, et les résultats des écoles ne sont que peu en relation avec les moyens

(enseignants, bâtiments, matériels) disponibles. Certaines écoles bien dotées ont des résultats désastreux, d'autres de bons résultats, il en va de même pour les écoles mal dotées. Ce double constat ne peut être expliqué que par l'existence d'écoles et d'enseignants qui sont très éloignés de pratiques pédagogiques minimales (ils n'enseignent pas le programme, ou de façon très désordonnée, ou ne fournissent aucune forme de suivi aux enfants, etc.), soit par manque d'outils (programmes, guides, recueil d'exercices corrigés), soit par manque de motivation et donc de contrôle. Le talent individuel du maître n'a rien à faire là-dedans, et surtout pas s'il s'agit de mettre au point des situations intégrées ou des épreuves nouvelles pour évaluer. Ce n'est malheureusement pas par le renforcement de la réflexion personnelle des meilleurs de ses maîtres que les écoles africaines gagneront globalement en efficacité, mais par la standardisation des pratiques des plus modestes et des plus désorientés d'entre eux. Dire cela n'est en rien renoncer à des finalités d'un rang élevé pour les enfants : s'intéresser à l'organisation pédagogique plus qu'au talent créatif du maître n'implique pas que l'enseignement soit condamné à rester descriptif, réifié, cognitif. Rien n'interdit à des mesures d'organisation pédagogique de viser des capacités⁷ d'un niveau élevé que tous les pédagogues contemporains plébisciteraient : travail collaboratif, communication sur des résultats, éducation au choix, individualisation, etc.

1.4 L'APC en Afrique : une pertinence questionnée

Les arguments qui viennent d'être développés jettent une ombre sur la pertinence de l'approche par les compétences dans le contexte africain. Beaucoup de questions jugées fondamentales pour les réformes des programmes scolaires (quelles compétences acquérir ? Quelles valeurs promouvoir pour faciliter la relation école-communauté ?) restent, en effet, sans réponses. Enfin, en tant que méthode d'enseignement, l'APC a des exigences qui ne peuvent qu'alourdir la tâche de l'enseignant dans un contexte pourtant déjà très difficile.

En outre, on peut s'étonner, quand on observe l'engouement autour de l'APC, qu'il n'existe pas plus au Nord qu'au Sud de travaux de recherche administrant la preuve d'une plus grande efficacité de la méthode d'enseignement préconisée. La section suivante essaiera, entre autres, d'apporter quelques éclairages sur ce point dans le contexte africain.

⁷ Mot employé à dessein, dans le sens d'Amartya Sen (2003), de préférence à « compétences ».

2. L'épineuse question de la mise en œuvre des programmes scolaires : une analyse empirique à travers l'exemple de l'approche par les compétences (APC) en Mauritanie

La mise en œuvre de nouveaux programmes scolaires à l'échelle d'un système éducatif est d'une grande complexité. En effet, s'engager dans une réforme des curricula implique des changements majeurs pour tous les cycles d'enseignement, tout au moins pour le primaire et le secondaire. Il faut donc une douzaine d'années pour qu'une réforme se généralise ou, plus précisément, qu'une première cohorte d'élèves soit complètement formée selon les nouveaux programmes. Outre l'élaboration des programmes scolaires cela nécessite aussi une planification minutieuse de l'élaboration et de la distribution des manuels scolaires, ainsi que de la formation des enseignants. De plus, une fois la réforme lancée, il est très délicat de revenir en arrière sauf à sacrifier plusieurs générations d'élèves qui auront été ballottées entre différents programmes scolaires.

Malgré les enjeux importants de ces réformes, nous disposons de peu d'éléments factuels sur leur impact et ils sont souvent très discutables comme nous aurons l'occasion de le voir. La Mauritanie est l'un des rares pays où l'on dispose d'un ensemble d'études empiriques avant et après la mise en œuvre d'une réforme des programmes scolaires fondée sur l'APC dans l'enseignement fondamental, c'est-à-dire l'enseignement primaire. Il est donc possible de s'appuyer sur des éléments factuels pour tenter d'apprécier les effets de la mise en œuvre des nouveaux programmes scolaires.

2.1 Le contexte de la réforme mauritanienne

Il faut souligner que les nouveaux programmes s'inscrivent dans une réforme plus vaste du système éducatif mauritanien décidée en 1999. Cette réforme a unifié le système éducatif en supprimant les deux anciennes filières arabisante et bilingue. Le français est désormais enseigné en tant que discipline à partir de la 2^{ème} année et devient langue d'enseignement pour les mathématiques à partir de la 3^{ème} année et à compter de la 5^{ème} année pour l'étude du milieu. La 1^{ère} année est entièrement en arabe. La principale conséquence est donc l'instauration d'un bilinguisme arabe-français dans l'ensemble du système éducatif. Ce bilinguisme impose, d'une part, une gestion relativement complexe des enseignants selon leurs capacités à travailler dans chacune des deux langues, les enseignants bilingues étant peu nombreux, et, d'autre part, une importante formation en langue (arabe et français). L'enquête Flash réalisée par le ministère de l'éducation nationale en 2001 sur plus de 60% des enseignants de l'école fondamentale révèle qu'à peine 4% des maîtres sont bilingues, donc capables d'enseigner dans les deux langues, un peu plus de 75% sont arabophones et environ 20% sont francophones (Direction de l'Enseignement Fondamental, 2001). Ces chiffres donnent l'ampleur du défi à relever pour le système éducatif mauritanien qui n'a pas échappé aux responsables nationaux à l'origine de ces études. Dans ce contexte, le recours à de nouveaux programmes fondés sur l'approche par les

compétences a plutôt été perçu comme un élément facilitateur de cette réforme ambitieuse du système éducatif.

2.2 La maîtrise des programmes scolaires avant leur réforme

Une évaluation des programmes de l'enseignement fondamental menée en 1998, avant la réforme, nous permet d'avoir un point de repère temporel indispensable. L'étude de Mingat, Rakotomalala et Suchaut (1999) a été effectuée sur un échantillon d'élèves issus des deux anciennes filières du système éducatif⁸, à savoir la filière arabisante (enseignement en arabe) qui concernait la grande majorité des élèves et la filière bilingue minoritaire (enseignement en langue française). L'étude ciblait quatre niveaux de l'enseignement fondamental, de la 3^{ème} à la 6^{ème} année, et quatre disciplines (langue principale (arabe ou français), langue secondaire (arabe ou français), mathématiques et étude du milieu). Les résultats présentés dans le tableau 1 montre une situation pour le moins préoccupante puisque les niveaux de maîtrise des programmes apparaissent particulièrement bas avec des taux de réussite moyens de 34 % pour la filière arabisante et de 30% pour la filière bilingue (francophone) pour les quatre niveaux étudiés. En 5^{ème} année, les résultats se révèlent plus modestes encore avec des taux de réussite moyens respectivement de 29,6% et 21,8%. Globalement, le constat est donc relativement sévère, les acquisitions des élèves mauritaniens sont largement en deçà des attentes en termes de maîtrise des programmes scolaires puisque, en moyenne, ils réussissent à peine un tiers des items couvrant les programmes dans les quatre niveaux étudiés.

Tableau 1 :

La maîtrise des programmes dans l'enseignement fondamental mauritanien en 1998

	Taux de réussite moyen (toutes classes confondues)*		Taux de réussite moyen 5 ^{ème} année	
	filière arabisante	filière bilingue	filière arabisante	filière bilingue
mathématiques	33,6%	36,1%	26%	27,7%
Arabe	36,8%	14%	36,5%	8,3%
Français	29%	36,9%	22,4%	24,6%
Etude du milieu	35,7%	32,5%	33,5%	26,6%
Toutes disciplines**	33,8%	29,9%	29,6%	21,8%

* Il s'agit des 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années du fondamental

** Mathématiques, arabe, français et étude du milieu

Source : Alain Mingat, Mamy Rakotomalala et Bruno Suchaut (1999)

⁸ Au total l'échantillon comporte 37 écoles dans 6 régions du pays et plus de 5 500 élèves.

Toutefois, au-delà de ce constat général, les auteurs font une autre observation particulièrement intéressante. Ils notent des de taux de réussite moyens extrêmement différents selon les écoles, cela varie de moins de 10 % pour l'école la moins performante à 80 % pour la plus performante. Ainsi, dans certaines écoles les élèves apprennent correctement les contenus des programmes alors que ce n'est pas le cas dans d'autres. Cette très grande variété des situations amène les auteurs à conclure : « *Cette réforme [des programmes scolaires] est évidemment nécessaire, mais il n'y aurait évidemment pas beaucoup de sens à élaborer élégamment des programmes "en papier" dont l'application concrète serait aussi peu contrôlée sur le terrain que les programmes actuels ne le sont aujourd'hui* » (Mingat et al., 1999 ; p.24). Cette phrase sonne comme un avertissement au moment même où débute la mise en place des nouveaux programmes en 1999.

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

Une étude a été menée en 2004 (Didiye, Amar, Gérard et Roegiers, 2005), c'est-à-dire une fois la mise en œuvre des nouveaux programmes dans le système éducatif bien avancée. Cette étude visait à comparer les performances des élèves de 6^{ème} année de l'école fondamentale selon qu'ils aient suivis ou non les programmes basés sur l'approche par les compétences. Toutefois, le travail présente de sérieux problèmes méthodologiques. L'analyse porte seulement sur huit écoles, quatre écoles expérimentales utilisant l'APC et quatre écoles témoins, ce qui correspond respectivement à 133 élèves et 104 élèves. On ne sait pas combien d'enseignants étaient en charge de ces élèves mais on peut déduire que c'est un nombre très restreint (de un à deux par école). Les auteurs ne contrôlent pas les caractéristiques des enseignants (ancienneté, formation académique, formation professionnelle, motivation, etc.), si bien qu'il est possible que les enseignants diffèrent sensiblement selon qu'ils sont dans les écoles expérimentales ou témoin, ce qui biaiserait alors les comparaisons. En outre, l'appariement des écoles expérimentales et témoins, censé rendre légitime la comparaison, n'est pas satisfaisant. En effet, les écoles ont été choisies dans deux régions sur la base de la réussite moyenne au concours d'entrée lors des trois années précédentes. Or, on observe des différences sensibles⁹ selon les années et donc les cohortes. Ces différences montrent que cette mesure n'est pas suffisamment fiable pour s'assurer que les élèves sont au départ de niveaux comparables dans les écoles expérimentales et les écoles témoins. Pour cela, il aurait fallu disposer de tests au début de l'expérimentation pour s'assurer que les élèves étaient de niveaux comparables et en outre contrôler un certain nombre de variables individuelles et contextuelles dans l'analyse. Ainsi, les résultats présentés ne peuvent pas distinguer ce qui est imputable à la mise en œuvre des nouveaux programmes ou à des différences initiales des élèves et/ou à des différences dans le contexte d'apprentissage (notamment en ce qui concerne les enseignants). Il faut alors prendre avec circonspection la conclusion suivante des

⁹ Les taux de réussite varient du simple au double voire au triple dans certaines écoles selon les années.

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

Les différentes limites que nous avons soulevées remettent en cause la fiabilité des résultats obtenus par cette tentative d'évaluation. Elles montrent aussi qu'une évaluation de ce type doit faire appel à une méthodologie rigoureuse¹⁰ qui implique, entre autres, des observations sur plusieurs années et un grand nombre d'élèves et d'enseignants choisis selon un protocole approprié. Une telle évaluation ne peut être improvisée et doit être partie prenante dès le départ de l'expérimentation.

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

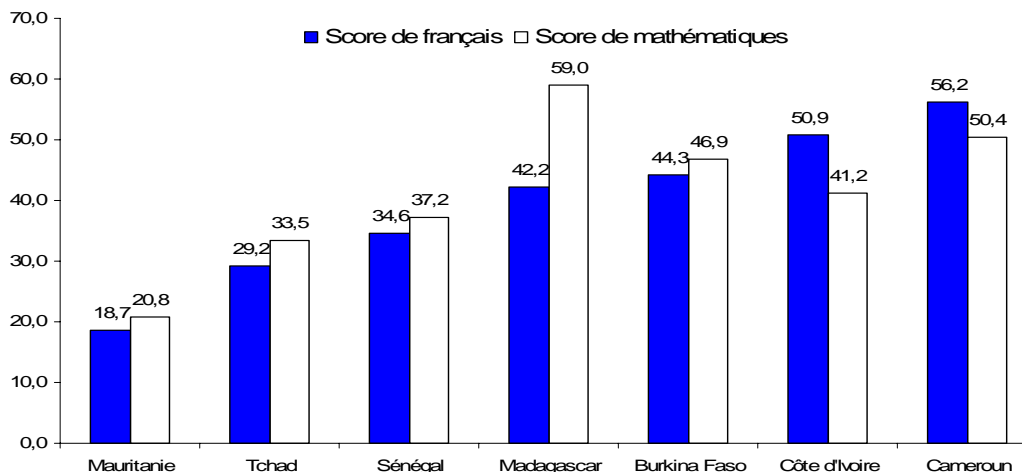
Pour tenter, malgré tout, de cerner l'incidence de l'introduction de nouveaux programmes en Mauritanie, nous allons nous reporter à d'autres analyses réalisées après leur généralisation et s'appuyant sur des comparaisons internationales.

Durant l'année scolaire 2003-2004, à la demande des autorités mauritaniennes, le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN¹¹ (PASEC) a mené une évaluation des acquis scolaire en 2^{ème} et 5^{ème} années de l'enseignement fondamental dans trois disciplines : arabe, français et mathématiques. Les résultats obtenus fournissent donc une indication utile sur la mise en oeuvre de la réforme. Le graphique 1 montre les scores moyens de français et de mathématiques en 5^{ème} année obtenus dans différents pays ayant participé aux évaluations du PASEC. On constate d'emblée que la Mauritanie présente les scores les plus faibles avec un décrochage assez net par rapport aux autres pays.

¹⁰ Cf. Ravallion (2001), Duflo (2003), Duflo et Kremer (2003), Kremer (2003).

¹¹ Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage.

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



Source : PASEC (2006a)

Le système éducatif mauritanien étant bilingue arabe-français, on peut argumenter que les résultats ne peuvent pas être aussi bons que dans les systèmes où la seule langue d'enseignement est le français. Cet élément doit bien sûr être pris en considération, toutefois, les niveaux observés en français et en mathématiques sont particulièrement faibles puisqu'ils se situent en dessous du score qu'on peut obtenir en moyenne en répondant au hasard aux tests. On observe dans ces deux disciplines que les proportions d'élèves avec des scores inférieurs au score moyen correspondant à des réponses aléatoires¹², que nous assimilons à une situation d'échec scolaire, sont respectivement de 69,5% et 63,3%. Il s'agit donc d'une situation pour le moins préoccupante. De plus, les résultats en langue arabe sont également très bas puisque le score de 5^{ème} année est inférieur à 30 sur 100 et que le rapport PASEC (2006b) souligne qu'environ 80% des élèves ont mal réussi le test¹³. Enfin, en 2^{ème} année le test de mathématiques du PASEC a été administré en langue arabe qui est la langue d'enseignement à ce niveau. Comme le montre le tableau 2, là encore le score moyen des élèves mauritaniens est à nouveau largement en retrait par rapport aux autres pays. En outre, on peut faire observer que Madagascar, qui possède également un système bilingue, il est vrai organisé très différemment, obtient des résultats bien meilleurs, notamment en mathématiques. Il apparaît donc clairement que la dimension linguistique, même si elle ne doit pas être négligée, ne saurait à elle seule expliquer les mauvais résultats obtenus par les élèves mauritaniens.

¹² Il s'agit de l'espérance mathématique du score quand les réponses aux questions sont données aléatoirement.

¹³ C'est-à-dire les élèves qui ont obtenu un score inférieur à 45 sur 100.

Tableau 2 : Résultats aux tests PASEC de 2^{ème} année en mathématiques dans sept pays

Année	Pays	Score de mathématiques 2ème année	écart-type
1995-1996	Burkina Faso	53,0	23,7
1995-1996	Cameroun	59,4	20,5
1995-1996	Côte d'Ivoire	44,7	18,8
1995-1996	Sénégal	45,1	22,6
1997-1998	Madagascar	65,7	21,0
2003-2004	Mauritanie	31,1	23,5
2003-2004	Tchad	42,5	24,8

Source : PASEC (2006b)

De plus, ces résultats rejoignent ceux, encore plus sévères, d'une étude sur la maîtrise des programmes menée en 2004 en 5^{ème} année de l'enseignement fondamental (cellule nationale d'évaluation, 2004). Celle-ci indique que moins du tiers du contenu des programmes est effectivement acquis par les élèves. Les auteurs signalent que les résultats sont spécialement alarmants pour les matières enseignées en français, à savoir les mathématiques, l'étude du milieu et le français, pour lesquelles les pourcentages d'élèves ayant acquis moins de 40% du programme sont respectivement de 97%, 99% et 93%.

Le constat est relativement clair, la situation des acquis scolaires à l'école fondamentale en Mauritanie est au moins aussi préoccupante après la réforme des programmes scolaires qu'elle ne l'était avant.

Il peut être objecté ici que les tests utilisés par le PASEC ne répondent pas spécifiquement aux besoins d'une évaluation des compétences (De Ketele, Gérard, 2005) et que la mesure tend donc à sous-estimer les performances réelles des élèves. A vrai dire, sur ce point on se heurte à une question sensible. Rey et al. (2003) soulignent que « *La plupart des épreuves utilisées par les chercheurs ou les professionnels, dans le cadre de l'évaluation externe de la qualité des apprentissages des élèves, des classes et des établissements scolaires, sont des épreuves « classiques » (...) Cette réalité n'est pas sans conséquence sur les résultats et conclusions issus de ces différentes recherches* ». D'un autre côté, si on n'évalue les acquisitions des élèves qu'à travers des exercices spécifiques à l'approche par les compétences, il n'y a plus de comparaison possible avec les autres méthodes d'enseignement et donc pas d'évaluation possible¹⁴. On voit bien le risque de dérive auquel on peut aboutir, l'APC serait alors plus efficace car elle seule permet aux élèves de réussir des exercices qu'elle est la seule à

¹⁴ Outre l'étude sur la Mauritanie déjà citée (Dah et al., 2004), on peut également se référer à l'étude du BIEF à Djibouti (Aden et Roegiers, 2003) pour constater le caractère endogène de l'évaluation proposée par certains tenants de l'APC.

utiliser... Nous avons opté ici pour une approche un peu plus ouverte. En effet, certains exercices utilisés par le PASEC¹⁵ se rapprochent de la démarche prônée par l'APC. Ils n'évaluent pas des savoirs déclaratifs ou opératoires isolés, mais l'emploi intégré de plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire, vérification intuitive par la vraisemblance) au profit de l'élucidation d'une situation aussi proche que possible de la vie de l'enfant. En français, ces exercices évaluent des compétences de compréhension globale, les connaissances de syntaxe et de vocabulaire sont employées ensemble pour aller vers le sens ; en calcul, l'enfant doit repérer les variables utiles au raisonnement et choisir ses opérations. Ceci correspond aux vœux de l'approche par les compétences, à ce que ses partisans souhaitent développer et évaluer. L'un des exercices va jusqu'à requérir des éléments arithmétiques (comparaison de grandeurs, fréquences), de vocabulaire et de syntaxe : il s'agit d'une « *situation d'intégration* » au sens de l'APC (Cf annexe 1). Il est donc intéressant de regarder si la réussite à ces exercices "APC" diffère des résultats observés pour les autres exercices (Cf. tableau 3).

Tableau 3 : Scores selon le type d'exercices en fin de 5^{ème} année en français et mathématiques

Scores aux exercices "APC"	22,7 / 100
Scores aux exercices non "APC"	20,9 / 100

Source : données PASEC, calculs des auteurs

On observe que les élèves tendent à réussir un peu mieux les exercices "APC" même si l'écart n'est pas significatif et que globalement le niveau de réussite est très faible. Il n'est cependant pas possible de conclure à ce stade puisqu'on ne sait pas si la difficulté des différents types d'exercices est équivalente. Pour aller plus loin dans l'analyse, nous avons procédé à une comparaison avec un autre pays pour voir si la structure de réussite aux différents items était semblable. Nous avons choisi le Tchad qui est le pays qui présente les résultats les plus proches de la Mauritanie parmi les pays ayant participé à une évaluation PASEC. Néanmoins, le niveau moyen des élèves tchadiens est sensiblement supérieur à celui des élèves mauritaniens. Aussi, pour ne pas biaiser la comparaison, nous avons réalisé un appariement pour comparer les résultats sur des élèves ayant des niveaux identiques dans les deux pays sur la partie des tests qui correspond aux savoirs et savoirs faire. Pour éviter les perturbations liées aux réponses au hasard qu'ont pu donner les élèves très faibles, nombreux en Mauritanie, nous avons retenu de ne considérer que les élèves ayant un score supérieur ou égal à 25 sur 100¹⁶ (Cf. annexe 2 pour le détail de l'appariement).

¹⁵ Les données ainsi que les instruments utilisés par le PASEC et repris ici sont disponibles auprès du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN : pasec@orange.sn

¹⁶ Cela nous amène à conserver 432 élèves dans chaque pays soit 864 élèves en tout.

Tableau 4 : Comparaison des scores¹⁷ aux exercices "APC" en Mauritanie et au Tchad

	Mauritanie	Tchad	Différence
Score pondéré aux exercices "APC"	37,9	43,0	-5,1*
Score aux exercices non "APC"	36,9	36,9	0

* statistiquement significative au seuil de 1%

Le résultat est quelque peu paradoxal puisque, à niveau identique sur les exercices traditionnels, les élèves tchadiens réussissent sensiblement mieux que leurs camarades mauritaniens les exercices qui sont proches de ce que préconise l'APC. De plus, le résultat est peu sensible au niveau des élèves¹⁸. Or, si l'APC est à la base des nouveaux programmes mauritaniens, ce n'est pas le cas au Tchad. Comment alors expliquer de moins bons résultats des élèves mauritaniens aux exercices du type APC? La dimension linguistique est à considérer puisque les élèves mauritaniens sont dans un système bilingue arabe-français¹⁹. Cependant, la stabilité du résultat en fonction du niveau des élèves déjà évoquée, qui sert de contrôle du niveau en français, montre que cela ne permet pas d'expliquer le résultat observé. Il reste donc à s'interroger sur ce que les élèves apprennent réellement en classe et donc sur l'application des programmes officiels dans l'ensemble des classes.

Pourtant, devant ces résultats très inquiétants, il faut souligner que des efforts tout à fait considérables, notamment en matière de dotations de manuels scolaires et de formation des enseignants à l'APC, ont été réalisés en Mauritanie durant la période (PASEC, 2006b). Globalement, et même si des progrès sont encore nécessaires, les conditions matérielles mais aussi la formation des enseignants ont été nettement améliorées depuis 1998. L'accompagnement de la réforme a donc constitué un contexte plutôt favorable sur ce plan par rapport à la situation antérieure.

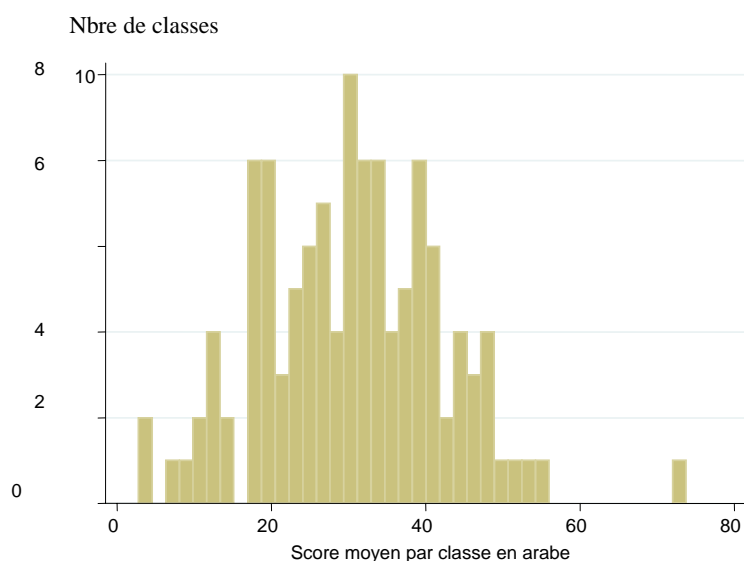
Le graphique 2 complète les résultats précédents sur la question de l'effectivité de la mise en œuvre des programmes scolaires dans l'ensemble des classes du système éducatif. Il montre à travers l'exemple de l'arabe que, malgré la faiblesse générale des résultats, il existe une disparité des résultats assez marquée.

¹⁷ Il s'agit des scores regroupant les mathématiques et le français afin de pouvoir disposer de suffisamment d'exercices pour que la comparaison soit pertinente. Le score pondéré accorde un poids identique au français et aux mathématiques.

¹⁸ Si on ne retient que les élèves avec un score supérieur à 40 à la partie non APC des tests, l'écart est supérieur à six points.

¹⁹ Cela impliquerait que l'APC est mal adaptée à l'environnement bilingue mauritanien.

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



Source : données PASEC, graphique des auteurs

On constate que dans certaines classes²⁰ les élèves ont très peu appris, avec des scores moyens parfois largement inférieur à 20 sur 100, tandis qu'on observe que les élèves ont des résultats nettement supérieurs dans d'autres classes. Cette observation qui reste vraie pour le français et les mathématiques, bien que les disparités soient moindres, rejoint le constat déjà effectué avant la réforme curriculaire par Mingat et al. (1999). Les programmes ont changé sur le papier mais leur application dans toutes les salles de classe du pays reste un défi majeur pour le système éducatif mauritanien.

2.5 L'effectivité de l'application des programmes en question

A défaut d'avoir une mesure précise de l'impact de la réforme des nouveaux programmes scolaire faute d'une évaluation spécifique, nous pouvons néanmoins conclure à partir des éléments réunis que cette réforme n'est pas associée à une amélioration du niveau des acquisitions à l'école fondamentale mauritanienne et ce malgré des efforts notoires en termes de disponibilité de matériel pédagogique et de formation des enseignants. Naturellement, on peut et on doit relativiser ce constat en considérant que la réforme est encore récente. Néanmoins, nos résultats tendent à indiquer que les sources des problèmes n'ont pas suffisamment été prises en compte par la réforme. Les résultats obtenus amènent en effet à s'interroger sur l'effectivité de l'application des programmes dans les salles de classe mauritaniennes de la même façon que Mingat et al. (1999) l'avaient fait avant la réforme. Nous allons montrer que cela n'est pas spécifique à la Mauritanie mais se retrouve dans nombre de pays africains avec, il est vrai, des intensités diverses et renvoie à d'importants problèmes de fonctionnement des systèmes éducatifs.

²⁰ 21,7% des classes de l'échantillon PASEC.

3. Les principales sources des problèmes de qualité des apprentissages au sein des systèmes éducatifs africains

L'étude du cas mauritanien met en évidence le problème que pose l'application des programmes scolaires dans toutes les classes du pays. Le constat opéré avant la réforme et renouvelé ensuite montre que si les enfants n'apprennent pas suffisamment ce n'est pas directement imputable aux contenus des programmes mais à l'enseignement effectif qu'ils reçoivent. Si ce problème connaît une intensité extrême en Mauritanie, il est commun à de nombreux pays africains et ses causes se situent bien en amont des questions de contenus des programmes scolaires.

3.1 L'inégale application des programmes se traduit par de très fortes disparités entre les classes

Dans la plupart des pays où l'on dispose d'enquêtes sur les acquisitions scolaires, il est possible d'observer que des classes où les élèves apprennent très peu côtoient des classes où le niveau moyen des élèves est excellent²¹ (Cf. tableau 5). Cela signifie que dans certaines classes on apprend effectivement les programmes aussi inadaptés soient-ils.

Tableau 5 : Comparaison des scores moyens de français au test PASEC
Pour les classes extrêmes en 5^{ème} année de l'école primaire

	Score moyen de la classe	
	minimum	maximum
Burkina Faso	19,2	84,7
Cameroun	31,4	87,3
Côte d'Ivoire	31,6	80,2
Madagascar	22,3	89,4
Mauritanie	3,2	61,2
Sénégal	17,5	76,3
Tchad	11,1	79

Source : données PASEC, calculs des auteurs

De façon générale, de tels écarts entre les classes, qui sont une caractéristique marquante des systèmes éducatifs africains, montrent que les principaux enjeux de la qualité de l'enseignement se situent, pour l'heure, en amont des problématiques de programmes scolaires. En effet, on aura beau jeu de changer

²¹ Bourdon (2007) obtient un score moyen de 74,3 aux tests PASEC administrés à des classes de la ville de Dijon (France) choisies pour être proches de la moyenne nationale.

les programmes tant que ceux-ci ne seront pas effectivement mis en œuvre dans toutes les salles de classe. Il apparaît dès lors que l'argument qui impute les mauvais résultats des écoles africaines aux programmes qu'elles appliquent n'a pas de fondement empirique.

Pour expliquer ces disparités fortes, il faut se plonger dans la réalité quotidienne des classes africaines. On ne coupera pas ici à la question de l'insuffisance des moyens même si elle ne doit pas nous faire oublier celle du manque d'efficacité dans leur utilisation.

3.2 L'insuffisance des moyens à la disposition de l'école

Sans vouloir être exhaustif, il est utile de rappeler certains faits chiffrés qui donnent une idée de l'ampleur des difficultés que rencontrent les classes africaines dans leur fonctionnement quotidien. Tout d'abord, dans les pays ayant participé à une évaluation PASEC entre près de 30% (Burkina Faso, Madagascar) et plus de 60% (Cameroun) des écoles de l'échantillon ne disposaient pas de l'ensemble des programmes officiels²². Il peut être délicat d'appliquer les programmes quand ceux-ci ne sont pas disponibles dans les écoles. Cependant, les enseignants utilisent, ou sont censés utiliser, avant tout les guides du maître pour leur enseignement. Le tableau 6 montre qu'une partie non négligeable des enseignants ne disposent pas de guides du maître dans l'une des deux disciplines fondamentales. Les chiffres oscillent entre 13% (Burkina Faso et Madagascar) et plus de 36% (Tchad) d'enseignants sans guide de français, et ils sont entre 14% (Burkina Faso et Côte d'Ivoire) et un peu plus de 46% (Tchad) sans guide de mathématiques.

Tableau 6 : % d'enseignants de 5^{ème} année ne possédant pas le guide du maître

Pays	français	mathématiques
Burkina Faso	13%	14%
Cameroun	25%	36%
Côte d'Ivoire	15%	14%
Madagascar	13%	32%
Tchad	36%	46%
Mauritanie	28%	29%

Source : données PASEC, calculs des auteurs

Le corollaire pour les élèves est la disponibilité des manuels scolaires. Nous avons regardé dans les échantillons du PASEC la proportion de classe où il y avait moins d'un manuel pour deux élèves, ce qui correspond à une situation où l'utilisation des manuels en classe devient très difficile. S'il existe

²² Le chiffre est de 36,8 % en Mauritanie.

une grande variabilité selon les pays et les disciplines, on observe des proportions importantes de classes (de 18% à 95%) où il y a moins d'un manuel pour deux élèves. Là encore, on se situe souvent bien loin des conditions minimales souhaitables.

Tableau 7 : Pourcentage de classes où il y a moins d'un manuel pour deux élèves

Pays	français	mathématiques
Burkina Faso	23%	95%
Cameroun	45%	62%
Côte d'Ivoire	18%	30%
Madagascar	42%	91%
Tchad	88%	93%
Mauritanie	25%	47%

Source : PASEC

Cependant, ce type de constat ne concerne pas uniquement les dotations matérielles. D'après Amelewonou, Brossard et Gacougnolle (2004), pour scolariser près de 180 millions d'enfants africains en 2015, il faudra environ 3,8 millions d'enseignants en poste dans l'enseignement public, soit plus d'un million d'enseignants supplémentaires à recruter par rapport à 2001. Mingat (2004) estime, pour 12 pays francophones d'Afrique, qu'une partie non négligeable des dépenses courantes d'éducation (30% en moyenne dans le scénario le plus optimiste) devront être financées par l'aide extérieure faute de moyens suffisants au niveau des Etats.

Ces différents exemples ont permis de rappeler que la question de l'insuffisance des moyens était prégnante dans les systèmes éducatifs africains mais elle ne doit pas pour autant dissimuler les problèmes liés à la mauvaise utilisation de ces moyens.

3.3 La mauvaise allocation des moyens

L'exemple le plus marquant et le plus important relatif à la mauvaise allocation des ressources concerne les enseignants. Le problème de l'affectation des enseignants est un problème important dans de nombreux pays africains car il accentue les problèmes de pénurie d'enseignants dans certaines zones. Pour contrôler sur le plan statistique la cohérence de l'affectation des enseignants, on s'intéresse à la relation entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par établissement. La logique veut que l'allocation des enseignants dans les établissements se fasse sur la base des effectifs élèves. Cela suppose une relation linéaire (nombre d'enseignants = f(nombre d'élèves)). Si la relation est parfaite, le coefficient de détermination (R^2) est de 100% sinon $(1-R^2)$ indique le degré d'aléa dans l'allocation des enseignants (Cf. tableau 8).

Tableau 8 : Degré d'aléa dans l'allocation des enseignants à l'école primaire dans 22 pays d'Afrique subsaharienne (le chiffre du Cameroun est de 2002, ceux des autres pays de 2000)

Pays	Degré d'aléa [1-R ²] en %	Pays	Degré d'aléa [1-R ²] en %
Sao Tome et Principe	3	Gabon	26
Guinée	9	Burkina Faso	28
Mozambique	15	Madagascar	28
Namibie	15	Ethiopie	29
Niger	15	Côte-d'Ivoire	33
Guinée Bissau	16	Malawi	34
Tchad	18	Ouganda	34
Sénégal	19	Bénin	39
Mauritanie	20	Mali	42
Zambie	20	Cameroun	45
Rwanda	21	Togo	53
Moyenne des 22 pays		25,3 %	

Source : RESEN Cameroun (2003)

On constate qu'en moyenne dans 22 pays de l'Afrique subsaharienne ce degré d'aléa est supérieur à 25%, il dépasse même nettement les 40% au Cameroun et au Togo. Cela se traduit par des situations où pour un même nombre d'élèves, on va observer un nombre d'enseignants très différents, parfois du simple au triple ou même plus. Ainsi, les auteurs du RESEN Cameroun (2003) observent que « *les écoles qui comptent un effectif de 400 élèves peuvent couramment disposer de 5 à 12 enseignants (de 1 à 24 enseignants dans des cas exceptionnels)* ».

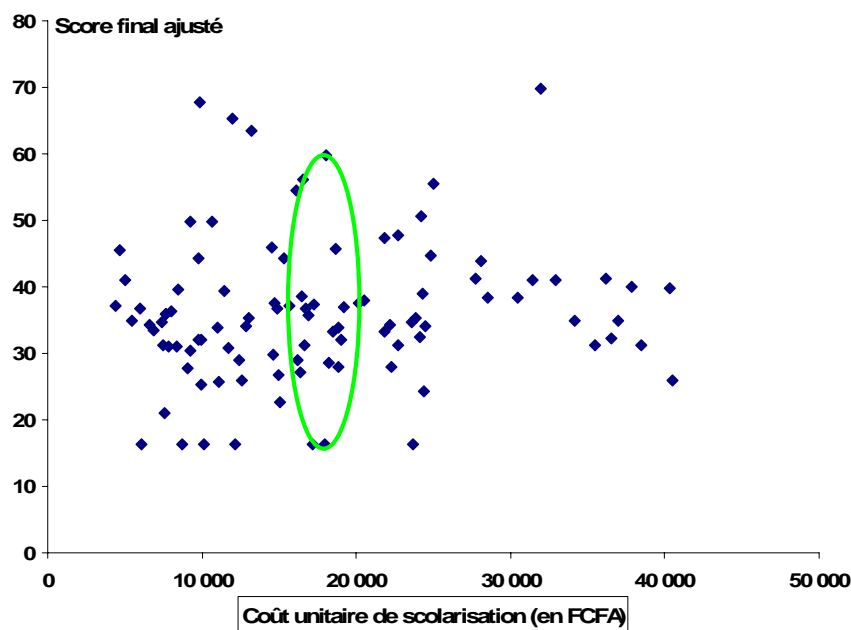
On voit clairement que la mauvaise allocation des enseignants va défavoriser certaines écoles qui peuvent renvoyer à des zones géographiques. Cela contribue à renforcer les inégalités au sein des systèmes éducatifs. Si la disponibilité de moyens demeurent dans de nombreux cas critique, l'efficacité de leur utilisation soulève d'autres questions.

3.4 L'efficacité inégale dans l'utilisation des moyens

Nous l'avons vu, les moyens sont souvent insuffisants et mal alloués, mais les problèmes ne se limitent pas là, ils portent aussi sur l'utilisation efficace de ces moyens. Une simulation a été faite sur le score qu'aurait un même élève (moyen) selon la classe où il serait scolarisé tous les autres facteurs étant identiques (graphique 3).

Graphique 3 : Les différences de performances au sein d'un système éducatif

L'exemple du Tchad



Source : RESEN Tchad (2005)

L'exemple du Tchad proposé ici n'a rien d'exceptionnel et illustre une tendance qu'on observe dans l'ensemble des pays étudiés d'Afrique subsaharienne²³. Il existe une grande variété des situations tant au niveau des scores que des coûts unitaires de scolarisation. L'ellipse sur le graphique 3 montre qu'un même élève peut voir son score de fin d'année varier entre 20 et 60 sur 100 rien que du fait d'être scolarisé dans une classe plutôt que dans une autre et cela avec des moyens comparables. Le résultat est quelque peu inquiétant car il met en évidence des inégalités considérables au sein des systèmes éducatifs sans pouvoir les expliquer par les moyens disponibles au niveau de l'école. Il apparaît clairement que l'utilisation qui est faite de ces moyens est une question cruciale pour la qualité des apprentissages dans les systèmes éducatifs africains.

3.5 Vers une autre vision des problèmes d'apprentissages dans les systèmes éducatifs africains

L'ensemble des résultats présentés invite à reconsidérer le lien entre les programmes scolaires et la qualité des apprentissages. Même si cette relation apparaît naturelle à beaucoup d'acteurs et de responsables des systèmes éducatifs, il ressort des éléments présentés que cette relation est tributaire d'autres facteurs dont l'influence est incomparablement plus importante. L'effectivité de l'application des programmes dépend avant tout des conditions de fonctionnement des écoles africaines, conditions qui sont très variables tant du point de vue des ressources disponibles que de l'efficacité de l'utilisation qui en est faite. Beaucoup reste à faire sur le plan de la recherche pour mieux appréhender

²³ Ce résultat a été initialement mis en évidence dans les Rapports d'état des systèmes éducatifs nationaux (RESEN) menés dans une quinzaine de pays africains. Certains de ces rapports sont accessibles sur le site de la Banque Mondiale : www.worldbank.org et du Pôle de Dakar : www.poledakar.org

ces problématiques, notamment sur des questions comme le temps effectif d'enseignement, cependant le poids de ces facteurs lui est assez bien évalué et le moins qu'on puisse dire est qu'il est considérable. Sur cette base, on peut avancer sans grand risque que les questions de curricula ne pourront jouer qu'à la marge tant que les conditions minimales de fonctionnement des écoles ne seront pas mises en place dans l'ensemble des écoles des systèmes éducatifs africains.

Conclusion

Les arguments présentés et les différentes analyses réalisées ne manquent pas de nous laisser pessimistes quant aux résultats qu'on peut attendre du vaste mouvement de réformes curriculaires entreprises en Afrique depuis quelques années.

Si la nécessité de ces réformes n'est pas discutable, et d'ailleurs ce point de vue est partagé par une majorité des enseignants²⁴, il semble en revanche que la voie empruntée par de nombreux pays avec l'approche par les compétences soit semée d'embûches. Notre analyse montre clairement que cette approche n'apporte pas de réponses aux questions majeures que devrait poser toute réflexion sur la réforme des programmes scolaires sur le continent africain. On retiendra qu'elle ne dit rien sur ce qu'un enfant africain devrait savoir pour contribuer au développement de son pays quand il quitte l'école, c'est-à-dire, au mieux aujourd'hui, après 7 à 9 années de scolarité. Rien, non plus, sur les valeurs que doit transmettre l'école et qui doivent répondre à une demande sociale parfois vacillante. L'APC apparaît ainsi comme un habillage sophistiqué des anciens programmes scolaires jugés unanimement inadaptés. En outre, l'APC, pariant sur le talent pédagogique du maître plutôt que sur les outils dont il a cruellement besoin, laisse l'enseignant africain, déjà fragilisé par un contexte difficile, plus seul que jamais face aux difficultés quotidiennes de son métier.

Devant ces réserves sur une approche donnée mais aussi devant les enjeux considérables que revêt une réforme des curricula pour un pays, on peut s'étonner de l'absence d'expérimentations et d'évaluations suffisamment rigoureuses avant la généralisation de nouveaux programmes. A l'assurance de certains experts se joint ici bien souvent l'impatience des décideurs politiques. Pourtant, tout le monde aurait à gagner à prendre le temps d'expérimenter et d'évaluer les nouveautés qu'on souhaite introduire. On peut même imaginer sur certains aspects des partenariats internationaux qui permettraient des économies d'échelle et l'application d'une méthodologie appropriée. Il y a fort à parier que la mise en commun des expériences et des expertises nationales pourrait faire émerger des synergies bénéfiques.

²⁴ Dans 6 pays où le PASEC a posé la question, à peine 11% des enseignants étaient favorables au maintien des programmes tels qu'ils existaient.

Au-delà, il apparaît évident que les attentes en matière d'amélioration des acquisitions des élèves qu'engendre les réformes en cours ne pourront qu'être déçues. En effet, les résultats de nos analyses empiriques montrent que, APC ou pas, les principaux problèmes en matière d'acquisitions scolaires se situent d'abord dans l'application effective des programmes scolaires officiels dans les salles de classe plutôt que dans leur contenu. Or, cette question renvoie aux importants problèmes de fonctionnement que connaissent les systèmes éducatifs africains. L'insuffisance de moyens et l'utilisation peu efficace de ces moyens constituent les obstacles majeurs sur le chemin de la qualité de l'éducation pour tous. Les réformes curriculaires, aussi judicieuses soient-elles, seront toujours tributaires de ces problèmes tant qu'ils n'auront pas été surmontés.

Ces différents éléments nous confirment que si la réforme des programmes scolaires dans les pays africains est souvent justifiée, elle ne doit pas être envisagée comme un remède aux problèmes de qualité de l'éducation. Au mieux, elle n'aura pas d'incidence, au pire, elle détériorera la situation des systèmes éducatifs.

ANNEXE 1 : Exemple d'exercice du type APC dans les tests PASEC

Exercice : *PRIMALAN*

INDICATIONS :

- *Dérangements intestinaux et plus spécialement:*

- *diarrhées*
- *vomissements.*

POSOLOGIE:

- *Adultes : 1 à 6 comprimés par jour.*
- *Enfants : de 3 à 5 ans 1/2 comprimé deux fois par jour;
au dessus de 5 ans: 1/2 comprimé 2 à 4 fois par jour.*

- *A prendre au début des repas en avalant avec un peu d'eau, sans croquer.*

PRECAUTIONS D'EMPLOI :

L'usage prolongé de ce médicament peut entraîner des maladies du rein.

PROPOSITIONS :

1. Est-ce que ce médicament guérit la diarrhée ?

(Mets une croix en face de la bonne réponse)

- oui

- non

- le texte ne le dit pas

MAU

36.9 %

TD

55.3 %

2. Un adulte peut prendre 8 comprimés par jour.

(Mets une croix en face de la bonne réponse)

- oui

- non

- le texte ne le dit pas

MAU

36.0 %

TD

48.8 %

3. Un enfant qui a plus de 5 ans peut prendre :

(Mets une croix en face de la bonne réponse)

- 1 à 6 comprimés par jour

- 1 comprimé deux fois par jour

- ½ comprimé deux à quatre fois par jour

- le texte ne le dit pas

MAU

21.7 %

TD

30.4 %

4. On doit prendre le comprimé :

(Mets une croix en face de la bonne réponse)

- en le croquant

- en le suçant

- en l'avalant

- le texte ne le dit pas

MAU

25.0 %

TD

42.2 %

5. Voici le nom de certaines maladies. Si l'on prend le médicament trop longtemps, laquelle peut-on risquer ?

(Mets une croix en face de la bonne réponse)

- l'angine

- les maux de tête

- les maladies du rein

- je ne sais pas

MAU

22.8 %

TD

34.5 %

ANNEXE 2 : Méthode d'appariement

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

Au départ, on compte 1513 élèves en Mauritanie et 1245 au Tchad. Les 62 items non APC sont des questions à choix multiples. On peut donc calculer le score obtenu en moyenne quand les réponses sont aléatoires, soit environ 20 sur 100. Pour éviter de perturber les analyses, il est préférable de s'éloigner de cette zone des réponses aléatoires. Seuls les élèves ayant un score aux items non APC supérieur à 25 sur 100 ont été retenus. Ensuite, on choisit pour chaque score observé, un même nombre d'élèves dans chaque pays (choix aléatoire). S'il y a plus d'élèves dans un pays, on ne retiendra que le nombre qu'il faut pour égaler celui de l'autre pays. Si un score est observé uniquement dans un pays, les élèves ayant obtenu ce score ne sont pas pris en compte dans les comparaisons (cette dernière situation ne concerne qu'un élève en Mauritanie qui a obtenu 75,8 sur 100 et deux élèves tchadiens qui ont obtenu respectivement 82,3 et 88,7 sur 100). On aboutit à un échantillon de 432 élèves dans chaque pays. Ces deux échantillons ont la même moyenne et le même écart type au score des items non APC.

Pays	Nombre d'élèves enquêtés	Nombre d'élèves après appariement	Scores moyen aux exercices non "APC"	Ecart type
Mauritanie	1513	432	36,9 / 100	10,9
Tchad	1245	432	36,9 / 100	10,9

Bibliographie

Aden, Hamid Mohamed, et Roegiers, Xavier (2003). À quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti. Mimeo. BIEF. [en ligne]

<http://www.bief.be/enseignement/publication/APC.pdf> (Page consultée le 26 février 2007).

Amelewonou, Kokou, Brossard, Mathieu, et Reuge, **Nicolas**. 2003. *Atteindre la scolarisation primaire universelle au Sénégal : éléments d'analyse de la rétention*. Mimeo. Pôle de Dakar / UNESCO-BREDA. [en ligne]

http://www.poledakar.org/IMG/pdf/note_retention_Senegal.pdf (Page consultée le 8 février 2007).

Amelewonou, Kokou, Brossard, Mathieu, et Gacougnolle, Luc. 2004. *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOPs*. Mimeo. Dakar : Pôle de Dakar / UNESCO-BREDA. [en ligne]

http://www.poledakar.org/article.php?id_article=112 (Page consultée le 26 février 2007).

Anderson, S. 2002. *School improvement through teacher development: case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zetlinger Publishers.

Bailly, Franck, et Chatel, Elisabeth. 2004. *Comment analyser la construction de la qualité éducative ?* colloque « conventions et institutions », Paris X-Nanterre : repris in Problèmes économiques n°2850, La documentation française.

Bloom, Benjamin. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.

Bourdon, Jean. 2007. *Jusqu'où peut-on comparer les apprentissages scolaires ?* Mimeo, Institut de Recherche sur l'Éducation, CNRS-Université de Bourgogne.

Boutin, G., et Julien, L. 2000. *L'obsession des compétences*. Montréal : Editions nouvelles.

Brossard, Mathieu. 2003. *Rétention, redoublement et qualité dans les écoles primaires publiques béninoises*. Note du Pôle de Dakar, Pôle de Dakar / UNESCO-BREDA.

Carron, G. et Châu, T. 1996. *The quality of primary schools in different development contexts*. Paris: UNESCO Publishing.

Cellule nationale d'évaluation du système éducatif. 2004. *5^{ème} AF: couverture des programmes - 2004*. Rapport, Institut Pédagogique National. Nouakchott : Ministère de l'Education nationale.

Crahay, Marcel. 2006. *Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. Revue française de pédagogie n° 154.

De Ketele, Jean-Marie, et Gérard, François-Marie. 2005. *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences*. *Mesure et Évaluation en Éducation*, À paraître.

Dembélé, Martial, 2003. Améliorer l'efficacité des écoles : l'expérience de l'Afrique. In : *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*, ed. by Verspoor, Adrian. 149-176. ADEA-L'Harmattan.

Dembélé, Martial, et Ndoye, Mamadou. 2003. Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. In : *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*, ed. by Verspoor, A. 149-176. ADEA-L'Harmattan.

Didiye, Dah Ould, Amar, Baye El Hadj, Gérard, François-Marie, et Rogiers, Xavier. 2005. *Etude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens*. Mimeo. BIEF / DEE – Ministère de l'éducation nationale. [en ligne]
<http://www.bief.be/enseignement/publication/mauritanie.html>. (Page consultée le 17 décembre 2006).

Direction de l'Enseignement Fondamental. 2001. *Enquête linguistique chez les enseignants de l'école fondamentale. Présentation de la synthèse nationale*. Opération Flash 2001, Rapport. Nouakchott : Ministère de l'Education nationale.

Duflo, Ester. 2003. *Scaling Up and Evaluation*. Paper prepared for the ABCDE in Bangalore, May 21-22, 2003.

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

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

Hameline, D., Jornod, A., et Belkaïd, M. 1995. *L'école active, textes fondateurs*. PUF.

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

Kremer, Michael. 2003. *Randomized evaluations of educational programs in developing countries: Some Lessons*. The American Economic Review; 93 (2), 102-106.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rey, Bernard, Carette, Vincent, Defrance, Anne, et Kahn, Sabine (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

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

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

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

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

Verspoor, Adrian. 2003. *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne*. ADEA-L'Harmattan.