

A QUELS ELEVES PROFITE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES DE BASE ? ETUDE DE CAS A DJIBOUTI

Hamid Mohamed ADEN,
Directeur du CRIPEN, Djibouti
Xavier ROEGIERS
Directeur du BIEF
UCL

Le contexte de l'étude

Quels sont les enjeux de l'approche par les compétences de base ?

Depuis 2 ans, le système éducatif djiboutien connaît une réforme profonde. Les curriculums ont été revus à la lumière de l'approche par les compétences de base. Cette approche se situe dans le courant des modèles basés sur le développement des compétences (LE BOTERF, G., [1995], PERRENOUD, P., [1997]). Issue des travaux de J-M., DE KETELE à la fin des années 80, avec la notion d'objectif terminal d'intégration, elle a été généralisée en Tunisie une première fois dès la fin des années 1990 (DE KETELE, J-M., [1996]), et développée par l'équipe du BIEF sous le terme de «pédagogie de l'intégration» (ROEGIERS, X., [2000]).

Cette approche est considérée par un nombre sans cesse croissant de responsables des systèmes éducatifs africains comme une réponse pertinente aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs, et surtout aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel qui touchent une grande majorité des enfants qui pourtant sont allés plusieurs années à l'école. Appuyée par des organismes internationaux tels l'Unicef, l'AIIF, l'Union Européenne, la Banque Mondiale, elle se développe actuellement dans plusieurs pays africains (Mauritanie, Gabon, Madagascar, Burkina Faso, Rwanda...).

A Djibouti, l'approche a été généralisée dans l'ensemble des écoles du pays dès l'année scolaire 2002-2003, à partir de la 1^{re} année primaire. Une phase expérimentale a touché 14 écoles, en 1^{re} année primaire lors de l'année scolaire 2001-2002, et en 2^{ème} année primaire lors de l'année scolaire 2002-2003. Ce sont les résultats des élèves de ces écoles expérimentales en mai 2003 qui sont visés par la présente étude.

En quoi consistent les changements dans les curriculums ?

Les changements principaux tiennent au fait que, dans chaque discipline, l'ensemble des apprentissages de chaque année sont articulés autour de 2 ou 3 compétences de base à acquérir par les enfants. Voici, à titre d'exemple, deux compétences sur les six que les élèves doivent maîtriser au terme de la 2^{ème} primaire, en français et en mathématiques.

- en français, produire un écrit signifiant et simple (entre une ou deux phrases), en situation de communication (CB2, français);
- en mathématiques, résoudre une situation-problème significative faisant appel à l'addition de plusieurs termes sur les nombres de 0 à 100 (CB1, mathématiques).

Comment les élèves développent-ils ces compétences ?

L'année est divisée en 5 périodes de 6 semaines. Les 5 premières semaines de chaque période sont consacrées aux apprentissages ponctuels qui vont nourrir les compétences : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Ces apprentissages se déroulent — dans un premier temps en

tous cas — selon les pratiques habituelles des enseignants, avec les manuels existants. Le changement principal intervient au cours de la 6^e semaine de la période, appelée «semaine d'intégration», au cours de laquelle l'enseignant arrête complètement les apprentissages ponctuels, et soumet aux élèves des situations complexes au sein desquelles chaque élève est invité à intégrer ses acquis. Ces situations correspondent à un niveau déterminé de maîtrise de la compétence, appelé «palier de la compétence» (ROEGIERS, X., [2000], [2003]). Une première situation complexe est présentée aux élèves à titre d'apprentissage de l'intégration. Elle est travaillée en partie en groupe, et en partie individuellement. Une deuxième situation, qui fait partie de la même famille de situations que la première, est ensuite présentée aux élèves, de manière individuelle, à titre d'évaluation formative. Cette deuxième situation est suivie d'une remédiation, qui se base sur les erreurs relevées chez les élèves.

A quoi peut-on attribuer les résultats de la présente étude ?

Au cours des deux années expérimentales, on ne peut pas dire que les enseignants aient changé fondamentalement leurs pratiques pédagogiques au cours des 5 semaines d'apprentissages ponctuels. Les pratiques de remédiation sont, quant à elles, restées relativement isolées, compte tenu du grand nombre d'élèves dans les classes (55 élèves par classe en moyenne), et de la difficulté de faire face à plusieurs fronts à la fois (l'intégration, l'évaluation critériée, la remédiation). On peut dès lors penser que les résultats décrits ci-dessous peuvent être essentiellement imputés à l'introduction d'une semaine d'intégration toutes les 6 semaines, c'est-à-dire à la confrontation de l'élève à deux situations-problèmes d'intégration par période et par discipline.

La méthodologie de passation et de correction des épreuves

L'échantillonnage

La procédure suivante a été mise en place pour comparer les résultats d'élèves entre un groupe expérimental et un groupe témoin :

- sélection de 4 écoles de milieu socio-culturel et de niveaux pédagogiques équivalents :
groupe expérimental : N = 161,
groupe témoin : N = 174;
- les écoles témoins sont chaque fois proches des écoles expérimentales, pour être certain que le niveau socio-culturel soit comparable;
- tirage au sort d'une classe de 2^{ème} année parmi les différentes classes de l'école;
- pour vérifier que les écoles du groupe expérimental et celles du groupe témoin soient de même niveau pédagogique, une comparaison a été menée sur les notes moyennes obtenues par ces écoles lors de l'examen d'entrée en sixième année (session 2002), sur la base aléatoire des résultats des 40 premiers élèves de chaque école de l'échantillon, sur la liste alphabétique. Les résultats moyens dans les écoles expérimentales et les écoles témoins montrent que les deux échantillons peuvent être considérés comme étant d'un niveau équivalent.

Le choix de l'épreuve d'évaluation

Trois épreuves d'évaluation ont été proposées : une en français oral, une en français écrit, une en mathématiques. L'épreuve d'évaluation choisie est une situation complexe correspondant à l'OTI²⁵ de fin de 2^{ème} année.

²⁵ L'OTI (Objectif Terminal d'Intégration) couvre les 3 compétences de chaque discipline. Il est donc le reflet de la maîtrise des compétences dans chaque discipline.

On ne peut raisonnablement pas nier que, pour le groupe témoin, un effet de nouveauté ait joué. L'idéal aurait été de faire passer aux deux échantillons un double test, l'un constitué d'une épreuve traditionnelle, l'autre d'une épreuve nouvelle. Ce dispositif, mis en place en Tunisie²⁶, a montré que, sur des objectifs spécifiques correspondant aux items d'une épreuve classique, les performances des élèves qui ont suivi l'approche par les compétences de base sont comparables à celles des élèves qui ont suivi l'approche traditionnelle, avec même un léger gain pour les élèves des classes expérimentales. Si on considère que l'effet de nouveauté joue dans les deux sens, on voit donc que son impact sur les performances est très limité. Sans doute d'ailleurs vaut-il mieux parler d'effet d'entraînement. Cet effet d'entraînement n'est cependant pas lié à l'épreuve elle-même, dans la mesure où chaque situation complexe est tout à fait nouvelle pour les élèves. Il est seulement lié au type d'épreuve.

Les modalités de passation

Tant dans l'échantillon témoin que dans l'échantillon expérimental, les élèves ont effectué des productions strictement personnelles. En effet, dans chaque classe, les élèves ont été systématiquement répartis dans plusieurs locaux de manière à permettre qu'un élève soit seul sur un banc.

De plus, la présence d'un conseiller pédagogique dans chaque classe a permis de garantir que les conditions de passation soient équivalentes dans les différentes écoles.

La correction des épreuves

La correction des épreuves a été menée sur la base de critères, opérationnalisés par une grille de correction précisant des indicateurs pour la correction.

La démarche suivante a été suivie :

- simple correction des productions en français oral;
- double correction des copies en français écrit;
- correction en deux temps en mathématiques : première correction sur la base de la grille de correction initiale, ajustement complet de la grille de correction, formation des correcteurs, correction de 5 copies par l'ensemble des correcteurs pour harmoniser les corrections, puis simple correction de la totalité des huit classes.

L'impact de l'approche par les compétences de base sur l'efficacité du système

Résultats en termes de réussite des élèves

En termes de nombre d'élèves qui réussissent à la fin de la 2^{ème} année primaire, c'est-à-dire qui obtiennent la note de 5/10, pratiquement deux fois plus d'élèves ont acquis l'OTI en fin d'année dans le groupe expérimental, comme le montre ce tableau qui met en évidence le pourcentage de réussite dans chaque école et dans chaque épreuve : français oral, français écrit et mathématiques. On a pratiquement **le double de réussites pour le groupe expérimental**.

Ecoles expérimentales				Ecoles témoins			
	Fr.or	Fr.ecr	Math		Fr.or	Fr.ecr	Math
Ecole e1	45	27	12	Ecole t1	16	15	0
Ecole e2	48	57	51	Ecole t2	54	23	33

²⁶ CNIPRE, Tunisie, cité in Roegiers, X., [2000]

Ecole e3	100	60	33	Ecole t3	91	71	20
Ecole e4	92	64	67	Ecole t4	61	3	3
	72%	52%	41%		56%	28%	14%

Figure 1 : Pourcentage d'élèves qui réussissent chaque épreuve

Résultats en termes de notes chiffrées

En termes de notes chiffrées, on observe un avantage de **1 point et demi sur dix** (3 points sur 20) pour les classes expérimentales dans chaque épreuve, que ce soit en français oral (1,79 points sur 10), en français écrit (1,37 points sur 10) ou en mathématiques (1,42 points sur 10), comme le montrent ces tableaux.

Comparaison avec d'autres résultats

Deux autres types de résultats confirment ce gain des écoles expérimentales sur les écoles témoins.

- une étude réalisée en Tunisie, par le CNIPRE²⁷, montre que l'approche par les compétences confère, selon les disciplines, et à l'école primaire, un gain moyen compris entre 3 et 6 points sur 20 aux élèves qui bénéficient de l'approche par les compétences;
- une comparaison longitudinale menée également à Djibouti, mais au niveau d'une classe de 6^e année (première année du collège) en français donne un gain situé entre 1,5 et 2,5 points sur 20 aux classes expérimentales de l'approche par les compétences, par rapport aux classes témoins.

L'impact de l'approche par les compétences de base sur l'équité du système

La notion d'équité

Le type d'équité dont il est question ici est ce que DE KETELE et SALL [1997] appellent équité pédagogique. Elle est d'autant plus forte que l'écart qui existe entre les forts et les faibles diminue entre le début et la fin de l'apprentissage scolaire. Cela signifie que l'action pédagogique profite avant tout et surtout à ceux qui en ont besoin, c'est-à-dire les plus faibles.

Les principes

La question de l'impact d'une approche pédagogique sur l'équité est plus sensible que celle de l'impact sur l'efficacité dans la mesure où il faut être prudent sur la méthodologie utilisée. Nous présenterons les résultats issus de deux démarches :

- le calcul de l'équité par la moyenne des résidus obtenus à partir d'une droite de régression entre les résultats de l'échantillon expérimental et ceux de l'échantillon témoin;
- le calcul de l'équité par la moyenne des résidus obtenus à partir d'une courbe de régression entre les résultats de l'échantillon expérimental et ceux de l'échantillon témoin. Cette deuxième démarche présente l'avantage de tenir compte de l'effet décrit par D'HAINAUT [1977] et repris par GERARD [2003], selon lequel il est plus difficile pour un élève qui part d'une note de 8 sur 10 de gagner un point que pour l'élève qui part d'une note de 5 sur 10 de gagner un point.

²⁷ Citée in Roegiers X., [2000]

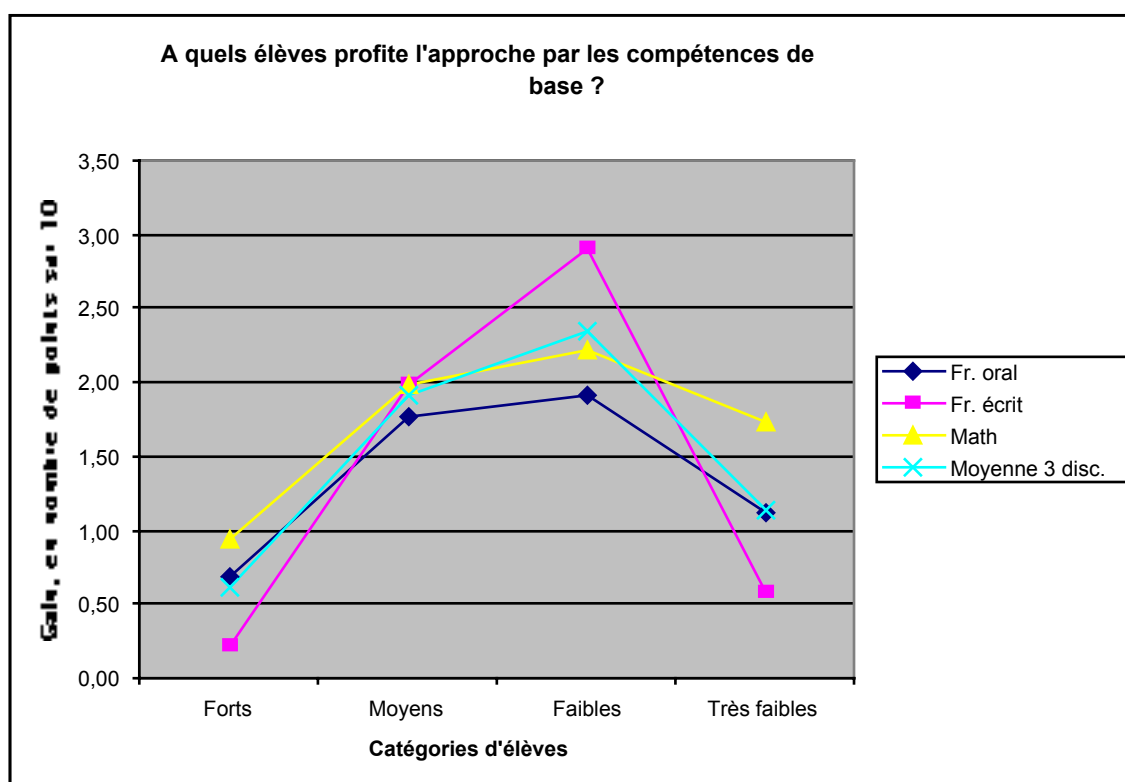
Les résultats selon la première démarche (droites de régression)

Les droites de régression indiquent les scores auxquels on peut s'attendre pour les élèves de l'échantillon expérimental. Autrement dit, les points situés au-dessus de la droite sont les points supérieurs à ceux auxquels on devrait s'attendre (les élèves auxquels l'approche profite le plus), et les points situés en dessous de la droite indiquent les points inférieurs auxquels on devrait s'attendre (les élèves auxquels l'approche profite le moins).

Les résidus, positifs ou négatifs, sont les différences entre les scores observés (les points) et les scores attendus (ceux de la droite de régression).

Le calcul du gain moyen par catégories donne les résultats suivants :

Figure 2 : Gain moyen, pour chaque épreuve, et gain total par catégorie d'élèves



On peut dégager plusieurs observations de ce graphique.

- l'approche par les compétences de base procure un gain à chacune des catégories d'élèves;
- ce sont les élèves faibles qui en profitent le plus (gain moyen de 2,4 points sur 10), ensuite les élèves moyennement faibles (gain moyen de 2 points), ensuite les élèves très faibles (1,2 points), ensuite les élèves forts (0,6 points);
- même si les intensités sont différentes, les courbes sont les mêmes, quelle que soit l'épreuve considérée : français oral, français écrit, mathématiques.

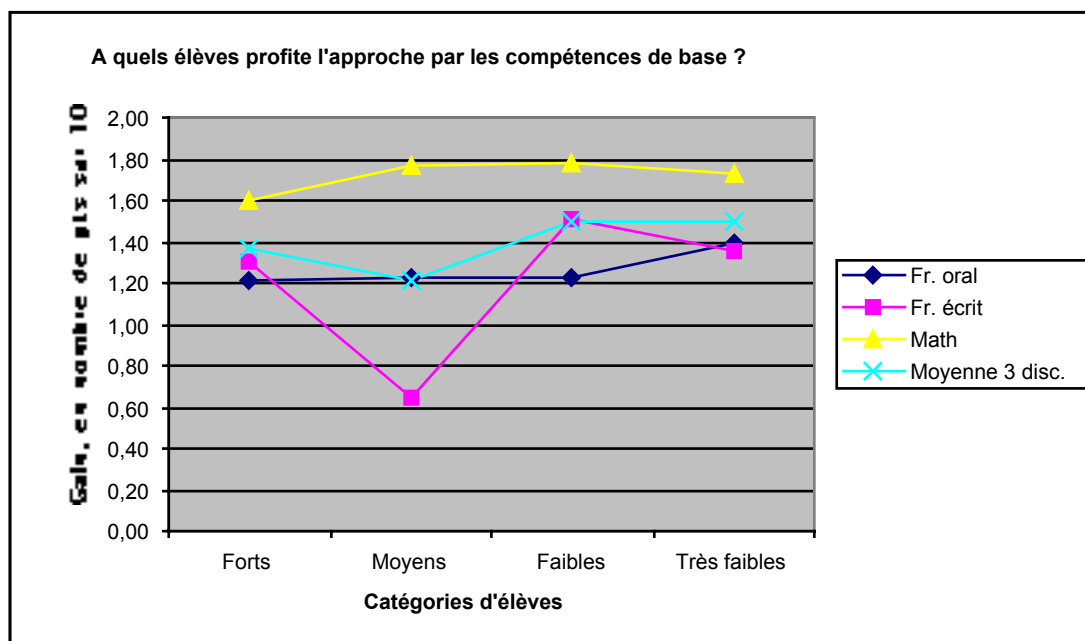
Les résultats selon la deuxième démarche (courbes de régression)

Cette deuxième démarche, qui procède par courbes de régression, prend en compte le phénomène selon lequel le gain possible pour un élève fort est plus faible que le gain possible pour un élève faible.

On observe des résidus plus faibles en intensité, mais ces résidus reflètent mieux ce que peut gagner un élève de chaque catégorie.

Le calcul du gain moyen par catégories donne les résultats suivants :

Figure 3 : Gain moyen, pour chaque épreuve, et gain total par catégorie d'élèves



On peut dégager plusieurs observations de ce graphique.

- ce calcul montre également que l'approche par les compétences de base procure un gain à chacune des catégories d'élèves. Tous les élèves bénéficient donc des apprentissages;
- les profils des courbes se différencient les uns des autres, ce qui n'était pas le cas des courbes obtenues avec les droites de régression. En maths et en français oral, les gains sont relativement stables selon les catégories, ce qui n'est pas le cas du français écrit;
- les différences de gains entre les catégories sont plus faibles;
- en moyenne, ce sont les élèves faibles et les élèves très faibles qui profitent le plus de l'approche (gain moyen de 1,5 points sur 10), et ensuite les élèves forts (gain moyen de 1,35 points sur 10), et les élèves moyens (1,2 points sur 10).

Conclusion

Cette étude, menée sur 350 élèves de fin de 2^{ème} année primaire à Djibouti, sur des épreuves intégrées complexes en français oral, en français écrit et en mathématiques, montre que l'approche par les compétences de base procure aux élèves un gain non négligeable, que l'on peut estimer à une moyenne de 3 points sur 20. Dans les échantillons considérés, ce gain permet de faire réussir environ le double des élèves par rapport à l'approche classique, ce qui est un résultat appréciable dans un contexte dans lequel le redoublement constitue trop souvent la règle générale.

En termes d'*efficacité interne*, on peut également affirmer que l'ensemble des catégories d'élèves, forts, moyens, faibles, très faibles, bénéficient de l'approche par les compétences de base. Celle-ci ne néglige aucune des catégories.

En termes d'*équité*, ceux qui semblent bénéficier le plus de l'approche par les compétences de base semblent être les élèves faibles. Ceux-ci sont suivis des élèves très faibles, ensuite des élèves moyens et les élèves forts.

Les gains observés se répercutent directement sur des questions liées aux coûts (*efficience*) dans la mesure où, à travers la limitation du redoublement, ils permettent de désengorger les classes. S'ils se confirment à travers l'ensemble de la scolarité, ils ne peuvent que conduire à une amélioration de l'*efficacité externe* du système, par une réduction de l'analphabétisme fonctionnel, et par une meilleure adéquation des élèves aux exigences des études supérieures et du monde du travail.

Il ne faut pas croire au miracle, qui n'existe pas en pédagogie. Mais cette étude a montré en quoi, en jouant sur un seul facteur, à savoir l'exploitation de situations d'intégration pendant une semaine sur 6, on peut procurer un gain qualitatif important dans les apprentissages, pour l'ensemble des élèves, mais surtout pour les plus faibles d'entre eux. Et tout cela, grâce aux efforts de l'ensemble des catégories d'acteurs du système, mais aussi grâce à une volonté politique que l'on rencontre rarement de la part des décideurs en éducation, et qui mérite d'être soulignée.

Bibliographie

DE KETELE, J-M., [1996]

L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, 17-36.

DE KETELE, J-M., SALL, [1997]

Évaluation du rendement des systèmes éducatifs : approche conceptuelle et problématique, Mesure et évaluation en éducation, 19 (3).

D'HAINAUT, L., [1977] [1983]

Des fins aux objectifs, Bruxelles-Paris, Labor Nathan.

GERARD, F-M., [2003]

L'évaluation de l'efficacité d'une formation, Gestion 2000, Vol. 20, n°3, mai-juin 2003, 13-33, Louvain-la-Neuve.

LE BOTERF, G., [1995]

De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Paris, Ed. d'Organisation.

PERRENOUD, P., [1997]

Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF.

ROEGIERS, X., [2000]

Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck Université.

ROEGIERS, X., [2003]

Des situations pour intégrer les acquis scolaires, Bruxelles, De Boeck Université.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :

xr@bief.be