

Institut Supérieur de Philosophie et de
Sciences Humaines (ISPSH Don-Bosco)
Ram
Lomé-Togo.

République Togolaise
Travail – Liberté – Patrie



U.E: Philosophie de l'Education

Exposé:

LA PEDAGOGIE PAR COMPETENCE DANS LE CONTEXTE TOGOLAIS : HEURTS ET LEURRES.

Présenté par :

**AGBEGNINOU Ayaovi Mawuko
D'ALMEIDA Anne Dominique
KIBENE TOUKENE Aristide.**

Chargé du cours :

Mr. BILAKANI Tonyemé

Licence III

Année académique : 2015-2016.

Sommaire

INTRODUCTION.....	3
I- PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF TOGOLAIS.....	4
1. Contexte éducatif togolais.....	4
2. Les problèmes liés au système éducatif togolais.....	5
II- PRÉSENTATION DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE PAR COMPÉTENCE.....	7
1. Clarification conceptuelles.....	7
2. Contexte d'émergence de l'approche pédagogique par compétence.....	7
3. Caractéristique de l'approche pédagogique par compétence.....	9
III- APPLICATION DE LA PÉDAGOGIE DE COMPÉTENCE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF TOGOLAIS.....	10
1. Heurts : difficultés éprouvées dans l'application de l'APC.....	12
2. Leurres : L'illusion du projet APC au Togo.....	13
3. Approche de solution.....	16
CONCLUSION.....	18
BIBLIOGRAPHIE.....	19

INTRODUCTION

Le Togo a pris conscience que le développement durable et la volonté de construire un homme libre utile à sa société dépend de la bonne gouvernance et plus encore de la mise en œuvre d'un système éducatif approprié aux réalités contextuelles du pays. En rompant avec le système colonial qui était orienté vers le service de l'administration des colons; les politiques éducatives togolaises ont tracé de repères et ont entamé des nouvelles réformes depuis les indépendances des années 1960 jusqu'à nos jours. Ce redoublement d'effort dans l'optique d'améliorer la qualité de l'enseignement et l'offre de tout le système. Depuis la réforme du système éducatif togolais effectuée en 1975, le Togo s'est lancé dans la quête d'une formule adéquate pour la formation des jeunes togolais. C'est ainsi que plusieurs pédagogies vont voir le jour, parmi lesquelles la pédagogie par objectif et la pédagogie par compétence. C'est avec la naissance de l'éducation pour tous que l'approche par les compétences va commencer à émerger dans le contexte togolais. Cette approche dans son objectif voudrait un profil particulier du jeune togolais traçant son itinéraire de formation. Elle préconise en effet une pédagogie participative dans l'interaction maître-élève. Or dans son évolution, force est de constater que son introduction dans le système éducatif togolais daté de 2004 n'a pas connu d'avancées notables, ou plutôt a rencontré des difficultés notoires. C'est dans cette dynamique que s'inscrit notre travail de recherche qui vise faire un état de lieu sur l'application de l'approche par compétence dans le contexte éducatif du togo en relevant les principales difficultés liées à son application et en montrant en quoi l'pplication de cette approche pédagogique a été un illusion . Pour y arriver il nous a été nécessaire d'aborder au prime abord le fonctionnement du système éducatif du Togo et les problèmes qui entravent son évolution, tout en élucidant ensuite l'approche par compétence vers laquelle il s'est orienté et au finale scruté son application effective dans le contexte togolais.

I- PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF TOGOLAIS.

1. Contexte éducatif togolais.

Le système éducatif togolais est un ensemble complexe regroupant tous les secteurs contribuant à la vie et à la formation du togolais. Il comprend à la fois le secteur formel et aussi le secteur informel. Avec l'avènement de l'indépendance, la politique éducative s'est réduite et orientée vers l'enseignement, partant du cursus éducatif préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur. En effet, à l'époque de la colonisation au Togo l'éducation à travers l'école était dirigée au service de la métropole. Suite à cela il a fallu attendre les indépendances pour qu'une autonomisation vis à vis du joug système coloniale soit effectuée. C'est dans ce cadre que le système éducatif togolais a été pensé véritablement en tenant compte des possibilités du pays. Pour ce faire, les politiques éducatives se sont orientées vers une formation intégrale du citoyen togolais. C'est à partir de l'imperfection du premier système colonial marqué par les surcharges des programmes d'enseignement, le dogmatisme que s'instaure l'introduction d'une nouvelle réforme qualifiée d'école nouvelle promulgué sous l'ordonnance numéro 16 du 6 Mai 1975 (MEN, 1975). Dans son plan d'action, la réforme affirmait la volonté de faire de l'éducation et de la formation une priorité de la politique togolaise. Trois objectifs phares orientaient alors cette réforme :

- ✓ Rendre l'école démocratique en offrant des chances égales à tous les citoyens
- ✓ Rendre l'école plus rentable plus rentable en réduisant les taux de redoublement enfin
- ✓ Adapter l'école au milieu à travers la réhabilitation des langues nationales comme valeur culturelle. (M'GBOOUNA, 2002 : 85)

La matérialisation de cette réforme demeure jusqu'à nos jours le cadre général qui organise et structure le système éducatif togolais dans la définition de ses finalités, méthodes, organisation et moyens.

Ainsi dans son organisation, le système éducatif togolais est géré par trois départements ministériels :

L'enseignement est géré par deux ministères suite au remaniement ministériel de juillet 2003:

- ✓ Le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPSA).

✓ Le Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (MEPTFP)

✓ Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR).

Le système d'enseignement formel commence avec le préscolaire établi sur deux ans ouverts aux enfants de 4 à 5 ans. Les études primaires durent six ans et est sanctionné par le Certificat de fin d'Étude du Premier Degré (CEPD). Le secondaire comprend deux cycles : un premier établi sur quatre ans, dans un collège d'enseignement général CEG couronné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Le second cycle de trois ans est sanctionné par le Baccalauréat dans un lycée d'enseignement général. En dehors de l'enseignement général, le cursus prévoit des Collèges d'Enseignement Technique (CET), ou Artisanal selon les filières professionnelles. Ce parcours professionnel est aussi sanctionné par des diplômes entre autre : le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou d'un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP). L'enseignement supérieur est réservé à ceux qui après l'obtention du baccalauréat optent pour les études universitaires dont l'ordre d'enseignement a été institué depuis juillet 2008¹ sur le système LMD (Licence- Master-Doctorat).

La réforme de 1975 s'est lancée dans une politique curriculaire et de définition de programme et de contenu de formation. En effet avant les indépendances le programme scolaire du Togo était centré sur les contenus c'est-à-dire l'approche disciplinaire; avec la réforme, le programme s'est focalisé sur l'approche par objectif. Cette approche présuppose que l'on fixe des objectifs pédagogiques à chaque cours. Après définition des objectifs généraux on en vient aux spécifiques formulés pour chaque cours. Devant les limites de ce programme en matière des objectifs, le contenu et le suivi-évaluation, une nouvelle orientation de la politique survient dans l'optique d'améliorer la qualité de l'éducation et la formation au Togo. C'est alors en juin 2003 que la pédagogie par compétence va faire son entrée dans le système éducatif togolais.

Malgré ces initiatives auxquels prétendent la politique éducative plusieurs entraves freinent son application.

2. Les problèmes liés au système éducatif togolais.

¹ Selon le décret N°2008-066/PR du 21 juillet 2008.

L'école Togolaise n'a pas beaucoup évolué depuis l'époque postcoloniale malgré les réformes envisagées par le régime politique. Cela se justifie par Les différents troubles sociaux politiques qu'a traversés le pays. En faisant référence à la grève générale de 1990 ; ces mouvements de grève et de revendication ont provoqué l'instabilité dans le parcours de la formation des jeunes togolais. C'est ce qui légitime les contestations et les soulèvements des étudiants et enseignants soulignant l'échec de la politique éducative togolaise en ces termes: *'un constat d'échec de la politique d'éducation depuis la réforme de 1975. Ils insistent sur les disparités géographiques, les effectifs pléthoriques, les inégalités de chance entre garçons et filles, le manque chronique de personnel formé, de locaux et d'équipement pédagogiques, les mauvaises conditions de travail, la dégradation des conditions de rémunération, la tribalisation et la politisation de l'université du Bénin (université togolaise, comme son nom ne le suggère pas), la mauvaise répartition des bourses. Ils proposent que des mesures soient prises pour rendre l'école obligatoire et opérationnelle et que des états généraux de l'éducation soient tenus au Togo'*².

Longtemps considéré comme un modèle dans la sous-région, le système éducatif togolais s'est aujourd'hui troublé. Cet effondrement se traduit aussi par la faiblesse du taux de scolarisation. En effet, de 40% en 1970 il est passé à 72% en 1980 avant de descendre à 68% en 1991.

L'un des handicaps du système éducatif est la baisse de la qualité de l'éducation dispensée. Au plan de l'efficacité interne, le système éducatif togolais connaît les taux de redoublement et d'abandons les plus élevés d'Afrique subsaharienne. Sur 100 élèves entrant à l'école primaire, seulement 2 arrivent en classe terminale. Le ratio élèves/maître est de 45 au Togo contre 27 en moyenne pour les pays francophones d'Afrique.

Au plan de l'efficacité externe, la situation est encore alarmante. Elle s'illustre notamment par l'inadéquation entre la formation et l'emploi caractérisée, par l'accroissement considérable du nombre de jeunes diplômés sans emploi.

L'effondrement du système éducatif s'explique également par l'abandon de l'État de l'éducation comme secteur vital. Cela se traduit par : l'insuffisance notoire des moyens affectés au système éducatif : manque d'enseignants qualifiés, effectifs pléthoriques des

² DELIRY-ANTHEAUME (E.), 1995, *L'élaboration de nouvelle politiques éducatives au Togo. Réalité ou virtualité ?*, in cahier des sciences humaines, no 31, Paris, : 726.

classes, conditions de travail déplorables, pénurie du matériel didactique et d'équipements, enseignants mal payé, etc.

II- PRÉSENTATION DE L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE PAR COMPÉTENCE.

1. Clarification conceptuelles.

Avant d'aborder cette partie de notre travail qui consiste à présenter l'approche pédagogique par compétence, nous allons tout d'abord définir les concepts pédagogie, curriculum, compétence, pédagogie par objectif, et la pédagogie par compétence. La pédagogie est une discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles. Le curriculum quant à lui, est un ensemble des processus et des moyens d'apprentissage prévus pour atteindre des finalités et des buts éducationnels ainsi que des objectifs scolaires. Une compétence, c'est un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être que l'élève doit pouvoir utiliser pour répondre à un problème précis. La pédagogie par objective vise à rendre explicites les finalités d'une formation, en formalisant le contrat didactique entre les enseignants et les apprenants et énonçant clairement ce que ces derniers devaient apprendre.

L'approche par compétence est définie comme un mode d'élaboration de cours ou de programmes d'études qui consiste à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession et à les formuler dans les programmes, en objectifs et en standards. L'approche par compétence consiste en un apprentissage plus concret, plus actif et plus durable. Elle est un des éléments clés des réformes actuelles pour adapter l'école aux besoins de notre temps. Elle consiste à définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie. L'enseignement ne se réduit pas aux seuls socles de compétences. On peut ainsi définir l'approche par compétences comme étant une nouvelle façon d'enseigner. Par cette approche, inspirée de diverses recherches et expériences éducatives, les actions de l'élève deviennent l'outil principal de son apprentissage. Pour apprendre, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir.

2. Contexte d'émergence de l'approche pédagogique par compétence.

Dans cette partie du travail nous dirons en quelques lignes comment l'approche par compétence a vu le jour. Pour ce faire, nous proposons une courte vue d'ensemble des différents courants qui ont jalonné l'histoire de la pédagogie. L'approche par compétence a véritablement ébranlé les piliers de l'enseignement en revisitant l'essence profonde de l'apprentissage. Ce dernier a en effet été le théâtre d'une importante succession d'innovations pédagogiques telles que la pédagogie par centre d'intérêt, la pédagogie fonctionnelle, la pédagogie par projets, la pédagogie par objectif et, dernière nouveauté, l'approche par compétence. Les trois premiers courants cités c'est-à-dire la pédagogie par centres d'intérêt, la pédagogie fonctionnelle et la pédagogie par projets font partie de ce que l'on appelle communément l'éducation nouvelle ou pédagogie active. Ce mouvement de l'éducation nouvelle s'oppose à la pédagogie dite « traditionnelle » qui dominait entièrement les pratiques enseignantes depuis très longtemps. Nous pouvons donc situer l'origine de la pensée traditionnelle du côté des Jésuites qui en ont établi le modèle le plus élaboré, aux 16e et 17e siècles, en Europe occidentale. La logique de la pédagogie traditionnelle conçoit l'enseignement sous une forme unique : un maître tout puissant, juché sur son estrade, divulgue son savoir dans un long monologue à une « troupe » ignorante. L'enseignant devient le seul détenteur du savoir. Le savoir provient ainsi d'une « vérité absolue » extérieure, représentée par l'enseignant. Dans cette logique, l'élève n'est pas acteur de ses apprentissages. C'est alors que plusieurs psychologues vont démontrer les avancées que peut connaître l'enseignement si la motivation des élèves était prise en compte. Plus précisément, le courant de la pédagogie nouvelle puise ses racines dans les sciences psychopédagogiques et auprès des figures pionnières qui les ont mises en pratique, telles que Dewey, Decroly, Claparède, au tournant des 19e et 20e siècles (DERONNE, 2012 : 6).

C'est de là que va naître les pédagogies nouvelles qui ont été développée par des psychologues et à l'aide des théories psychologiques.

La pédagogie par centre d'intérêt qui, développée par le psychologue et pédagogue belge Decroly, propose de ne présenter que des apprentissages ayant un certain attrait ou intérêt pour l'élève ; la pédagogie fonctionnelle, suite aux limites de la précédente, est proposée par Claparède, neurologue et psychologue suisse et préconise que pour motiver l'apprenant à s'intéresser aux apprentissages, il faut créer en lui un manque qu'il ne pourra combler que dans les apprentissages ; une « situation déficitaire ». À la suite de cette dernière va voir le jour la pédagogie par projet ; elle est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, à la réalisation d'un projet. C'est toujours dans les soucis de dépasser les limites des pédagogies précédentes que va naître la pédagogie par

objectif, pour laquelle toutes les connaissances à acquérir sont traduites en termes d'objectifs pédagogiques. S'inspirant des théories du béhaviorisme et du taylorisme et malgré les grands atouts qu'elle a apporté dans l'éducation, cette pédagogie présentera des limites. A partir de son mode d'évaluation qui veut que l'enseignant soit en mesure d'observer chez les élèves les effets patents, incontestables de son enseignement, de dire à l'avance quel comportement il compte observer chez eux, et à quel moment précis, cette pédagogie à renfermer l'éducation dans le conditionnement (DERONNE, 2012 : 9). Par ailleurs le découpage des programmes scolaires en objectifs, que ce soit généraux ou opérationnels, a favoriser l'élève à apprendre des morceaux de matière sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la vie de tous les jours. C'est donc suite à tout cela que va voir le jour la pédagogie par compétence, une pédagogie intégrale, que nous connaissons aujourd'hui.

3. Caractéristique de l'approche pédagogique par compétence.

Nous pouvons résumer les caractéristiques de l'approche pédagogique par compétence en quatre grands points : les objectifs qu'elle vise, ses méthodes de travail, les contenus d'enseignements et la forme de relation pédagogique.

Les objectifs

Selon les conclusions de la CONFEMEN, l'éducation de base doit se définir beaucoup plus par rapport à des objectifs de compétence et de capacité que par rapport à des contenus de programme. Ces compétences, devraient se manifester dans les aptitudes des élèves à la fin de l'école de base, concourront à la construction de leur personnalité épanoui, à la conquête de l'environnement, et à la formation de la citoyenneté responsable. Elles sont transférables « ailleurs et plus tard » et sont, ainsi, au cœur de l'apprentissage et du développement personnel, intellectuel et professionnel (CONFEMEN, 1995 : 37). Les compétences relèvent donc tout à la fois de savoir-faire cognitifs et pratiques mais aussi de savoir-être et de savoir-devenir. Les capacités quant à elles sont intimement liées aux compétences ; elles sont transversales en ce sens que, de leur développement dépend la capacité de réutilisation et d'adaptation des savoirs dans la société ou de transformation du milieu.

Les méthodes de travail

Elles ont un caractère instrumental, et leur maîtrise est une garantie de l'efficacité de l'action. Elles permettent entre autre :

- de découvrir le sens et la pertinence des savoirs à apprendre ;
- d'appliquer ses connaissances dans des situations nouvelles;
- la confrontation d'idées ;
- de travailler en petit groupe
- le déclencheur de l'intérêt et de la motivation chez l'apprenant par son caractère amusant et spontané.

Les contenus d'enseignement

Dans la quête des compétences, les finalités assignées à l'éducation de base ont deux implications au niveau des contenus d'enseignement : leur ancrage dans le milieu, sans préjudice d'une ouverture à l'universel et un accent mis sur l'approfondissement plutôt que sur l'encyclopédisme (CONFEMEN, 1995 : 38).

La forme de la relation pédagogique

C'est à ce niveau que se joue l'une des ruptures équilibrantes : l'apprenant est un participant actif dans le processus d'acquisition de la connaissance. Si les méthodes pédagogiques frontales peuvent trouver leur pertinence pour la transmission de certains contenus (connaissances factuelles), elles se révèlent en revanche inefficaces pour motiver l'élève, pour développer les compétences pratiques, pour favoriser une conceptualisation et un retour réflexif sur le milieu, et donc permettre sa transformation. Dans la nouvelle pédagogie, le maître n'est plus le seul intermédiaire ou vecteur possible de l'apprentissage, et les savoirs de la communauté trouvent leur place dans l'école.

On pourrait par ailleurs résumer tout cela en quatre étapes : l'éveil du désir et de l'envie de découvrir – les apprentissages – la contextualisation des apprentissages – le transfert des apprentissages.

III- APPLICATION DE LA PÉDAGOGIE PAR COMPÉTENCE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF TOGOLAIS.

Comme le remarquerons Mamadou Ndoye et Martial Dembélé (2003), il est maintenant partout en Afrique 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. Si ces raisons se suffisent à elles-mêmes, elles sont cependant soutenues par l'idée de rechercher l'amélioration de la qualité de l'éducation. Accompagnées ainsi par des nouveaux concepts tels que, *capacité, compétence, performance*, les réformes curriculaires se déroulent aujourd'hui fréquemment en Afrique avec l'appui d'un instrument méthodologique éprouvé : *l'approche par les compétences*.

Bien que très critiqué 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. Ainsi, elle tend à devenir depuis une vingtaine d'années un passage obligé, voire un standard, dans les réformes curriculaires entreprises dans la plupart des pays d'Afrique.

Après les conclusions du sommet mondial pour l'éducation pour tous de Jomtien en Thaïlande, les directives du Forum de Dakar et plus précisément la résolution de la CONFEMEN (la conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage) qui s'est tenu à Yaoundé en 1994, le Togo va lui aussi adopter une nouvelle pédagogie.

Financée par le Fonds des Nations Unies pour la Population (FNUAP) à travers le projet Education en matière d'Environnement, de Population et de Santé de la Reproduction (EPD/SR), l'Approche par les compétences va être introduite en 2002 dans le système éducatif togolais. Ainsi, après la signature d'un accord de projet entre le Gouvernement togolais et le FNUAP le 07 février 2002 (MEPS, 2004), le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) par Décision n°015/MEPS/SG/DGPE/EPD/SR du 18 mars 2004 a lancé, à titre expérimental dans les écoles primaires publiques, la réforme des curricula des cours préparatoires (CP) selon l'Approche Par les Compétences. Dès lors, la mise en œuvre de l'expérimentation des curricula axés sur l'APC a débuté dans 27 écoles primaires, dont les enseignants avaient reçu des formations sur APC, sur toute l'étendue du territoire national. En 2012, le processus va reprendre avec l'appui cette fois ci du Partenariat Mondial pour l'Education (PME) à travers le Projet Education et Renforcement Institutionnel (PERI). Après la réécriture des curricula pour tous les niveaux (CP1 au CM2), l'élaboration des

guides et manuels de mathématiques, langue et communication en 2014, de nouvelles écoles pilotes ont été choisies pour leur expérimentation au CP1 à la rentrée scolaire 2014-2015.

Par ailleurs, l'Agence Française de Développement (AFD), depuis 2003, à travers le projet ASNT : Amélioration de la Scolarisation dans le Nord Togo, avait elle aussi entrepris de mettre en application l'APC dans toutes les écoles concernées par le projet dont elle finançait dans la région de la Kara.

A en croire les documents et les informations reçues, tout semble avoir été préparé (Financement - préparations et formation des ressources nécessaire – application – évaluation), pour que l'application de cette méthode active soit effective.

Dans un système éducatif en inadéquation entre les programmes scolaires et les besoins contextuels comme celui du Togo, les biens faits que cette nouvelle approche favoriseraient dans le sens de la *redéfinition des objectifs pédagogiques en termes de compétences et de capacités* en rapport avec les besoins du milieu, ne sont plus à démontrer. Cependant, l'application de cette pédagogie dans le système éducatif togolais présente des faiblesses assez importantes qui pourraient nous amener à croire que sa réelle implantation n'est vraiment encore qu'un fantasme.

1. Heurts : difficultés éprouvées dans l'application de l'APC.

Plusieurs réalités et aspects sont à l'origine des grosses difficultés que rencontre l'application de l'APC dans le système Togolais actuellement, et de l'échec de son implantation dans le nord Togo pour le projet ASNT:

- a) Tout le projet APC au Togo, que ce soit celui qui s'est déroulé au nord (2003 – 2008) ou celui qui se déroule maintenant, est financé et guidé par les organismes étrangers. L'Etat n'en fait pas une réelle préoccupation. Et c'est ça la difficulté principale.
- b) Par ailleurs, le projet n'est pas une initiative des décideurs politiques locaux, et la pertinence de son application dans le contexte togolais n'a pas été suffisamment pensée à l'avance.
- c) Le manque d'entente et de collaboration entre les comités de pilotage régional et national du projet ASNT, entraînant la mise en pratique de l'APC sans consultation préalable et orientation de la hiérarchie. Ainsi, une nouvelle approche pédagogique s'installe dans le système éducatif d'un pays sans que les responsables ne perçoivent tous les contours, toute la portée de cette dernière pour la nation.
- d) Le choix de l'approche par compétences, bien qu'approuvé par le secrétaire général du ministère, n'a pas fait l'objet d'une discussion et adoption par le MEPSA (Ministère des

Enseignements Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation) avant son application sur le terrain au Nord.

- e) Certains inspecteurs ont déploré l'absence de concertation entre tous les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'APC au Nord.

Nous constatons donc que l'adoption de l'APC pour le Togo n'a pas reçu le soutien nécessaire des principaux acteurs de l'éducation. Cette approche est arrivée à l'intérieur des grands projets et les réticences, la discorde qu'on a observée dans son processus d'application expérimental prouve que, l'initiative de changer de système est totalement prise par des étrangers. En recevant gratuitement des offres, le système togolais a reçu une nouvelle pédagogie, pour laquelle il n'était pas préparé et sans son consentement.

Ainsi, toutes ces difficultés laisse croire que l'APC, tel qu'élaboré originellement et avec toutes ses implications, n'est pas encore compatible avec le système éducatif togolais, tout comme bon nombre de pays africains où elle a été appliqué, et risque de ne jamais l'être si rien n'est fait pour dépasser ces difficultés.

2. Leurres : L'illusion du projet APC au Togo.

Douze ans après le début de l'expérimentation de l'APC sur l'étendue du territoire national et sept ans après la fin du projet ASNT au nord Togo, le bilan est lourd.

Pour le projet actuel

- a) L'APC telle qu'élaboré originellement, vise non seulement la réforme curriculaires, mais aussi une révision de tout le système éducatif du pays. La non existence des structures adéquates pour favoriser l'émergence et le développement des compétences chez les enfants, le manque de réflexions sérieuses et la non implication de l'Etat, surtout au niveau financier rendent l'initiative très vulnérable.
- b) La dispersion des bailleurs de fonds (UNFPA, AFD, PME), le manque de synergie pour la même entreprise qu'est l'application de l'APC dans système togolais.
- c) La phase expérimentale n'est toujours qu'à ses débuts.

Pour le projet français ASNT

- d) Compte tenu de l'arrivée à terme du financement du projet, qui a duré cinq ans (2003 – 2008) et le refus du gouvernement de continuer de soutenir le projet qui non seulement nécessite beaucoup de moyens mais aussi un personnel averti et qualifié, nous constatons que le projet

APC initialement appliqué au Nord Togo ne pouvait plus se supporter sans une aide extérieur à lui. Les IEPP (Inspection des Enseignements Préscolaire et Primaire) ne pouvaient plus effectuer les visites, surtout dans les zones enclavées. Le personnel d'encadrement n'arrivait plus à se rendre régulièrement dans les écoles comme initialement prévu dans le projet.

- e) L'assimilation des objectifs de l'APC par les enseignants formés a été théorique. Tous semblent encore très attachés à leur méthode traditionnelle du « Magister ». Dans la classe, les élèves ne se sentent pas impliqué, le rôle de l'enseignant est de poser des questions et de donner le cours et celui des élèves est de répondre aux questions et de prendre le cours. La pratique de l'APC se réduit tout simplement à une réorganisation spatiale de la classe qui n'a aucun impact sur les méthodes pédagogiques ; Les enseignants n'encouragent pas les interactions entre les élèves.
- f) Certains inspecteurs, conseillers pédagogiques et enseignants considèrent la discussion entre les élèves comme source du « désordre dans la classe », du « bruit dans la classe, ou encore comme « une incapacité des enseignants à maîtriser leur classe ». En plus de cela, les enseignants ont du mal à adapter l'APC aux différentes disciplines.
- g) La majorité des enseignants, non seulement, n'utilisent pas le matériel didactique mis à leur disposition, mais aussi, n'arrivent pas à produire le matériel didactique adapté pour leur séance.
- h) Malgré les formations préparatoires, les formations pendant le projet, les enseignants sont retournés à leurs anciennes méthodes une fois le projet achevé.
- i) Il est constaté par ailleurs que, dans un même établissement, les deux approches (APC et APO) sont appliquées et parfois par le même enseignant. En effet, les enseignants mettent les compétences du cours au tableau, mais appliquent la pédagogie par objectifs.
- j) La rigidité avec laquelle l'emploi du temps et des répartitions hebdomadaires et mensuelles des contenus à enseigner au cours primaire a été élaboré est source de grandes difficultés pour les enseignants dans l'application de l'APC.
- k) Pour ce qui est des compétences, bon nombre d'enseignants n'utilisent pas le livret de compétences ; pour ceux qui l'ont, il n'est nullement question de situation problème. Les activités des élèves consistaient à répondre aux questions posées par l'enseignant. Aucune évaluation n'est prévue à la fin de la séquence.
- l) En ce qui concerne les situations problèmes, tous les enseignants ont du mal à concevoir et à adapter les situations problèmes, ils préfèrent tous se réfugier dans les questions traditionnelles. L'exigence selon laquelle dans une situation problème le maître n'est plus

simplement l'enseignant, mais l'animateur et accompagnateur est une difficulté majeure pour eux.

- m) Pour le travail de groupe qu'exige cette nouvelle approche, pendant l'évaluation, force a été de constater que les groupes n'existent pas dans toutes les classes, et si oui se sont les mêmes groupes pour toutes les disciplines.
- n) Les maîtres n'arrivent pas à jouer leur rôle d'animateurs, ne s'en sortent pas face aux exigences de cette nouvelle pédagogie. Car, l'APC, en « s'appuyant 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. » (Bernard, Nkengne, Robert, 2007 : 24).

Nous pouvons donc constater à partir des analyses et faits précédentes que cette pédagogie est loin d'être un acquis dans le système éducatif togolais : le manque de solidarité et d'entente au niveau des décideurs, le manque de volonté des décideurs politiques, le manque de préparations des mentalités et d'implication de tous les acteurs dans la préparation, la non compréhension des méthodes et pratiques de l'APC sont autant de faits qui montrent que, pour l'heure, l'application de l'APC au Togo est encore un leurre. Devant autant d'interrogations, de problèmes mais surtout 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 une introduction de nouveaux programmes (Bernard, Nkengne, Robert, 2007 : 24).

Par ailleurs, comment peut-on vouloir installer une nouvelle pédagogie dite des compétences dans un milieu où, non seulement il manque des écoles, des enseignants qualifiés mais surtout un milieu où l'ancienne pédagogie (PPO) n'est pas encore bien assimilée. Le manque d'enseignants, le manque d'enseignants formés, de matériels, d'infrastructures, la gestion des effectifs pléthoriques sont autant de défis que l'ancienne pédagogie n'a pas encore pu relever et pour lesquels la nouvelle ne prétend pas répondre.

Et les parents d'enfants, comment feront-ils pour suivre l'évolution de leur enfant à la maison. Sans aucune formation et implication de ces derniers dans ce projet, on ne pourra jamais traverser toutes les difficultés que nous avons annoncées plus haut. Par ailleurs avait-on réellement besoin de changer de pédagogie pour améliorer la situation déjà alarmante du système éducatif togolais ; Est-ce que la solution aux problèmes des échecs, des redoublements, des disparités sexuelles et régionales dans nos Afriques se trouve dans une nouvelle application pédagogique basée sur la réforme curriculaire, quand l'ancienne est encore très fragile et fragilisée.

« Les principaux problèmes en matière d'acquisitions scolaires (en Afrique) 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. » (Bernard, Nkengne, Robert, 2007 : 10)

Les réformes curriculaires, aussi judicieuses soient-elles, seront toujours tributaires de ces problèmes tant qu'ils n'auront pas été surmontés.

Il ne suffit donc pas que des personnes, décident d'appliquer une nouvelle pédagogie dans un système éducatif pour que cela soit effectif ; encore faut il que tous les moyens, tant humain que matériels, soient mis en jeu, pour que cela dépasse l'étape de rêverie pour devenir réalité. Or au Togo, comme partout en Afrique subsaharienne, semble-t-il, le projet APC n'est toujours qu'à l'étape de fantasme. Tant que les vieux problèmes de son système éducatif resteront ignorés, la venue d'une nouvelle pédagogie salvifique, fut elle aussi alléchante que l'APC, ne sera toujours qu'une illusion, un leurre.

3. Approche de solution.

Si pour une bonne partie des pays de l'Afrique Subsaharienne la nécessité de faire des réformes n'est pas discutable, il semble en revanche que la voie empruntée par de nombreux pays, comme le Togo, avec l'approche par les compétences soit semée d'embûches.

Après tous les constats que nous avons faits plus haut, il en ressort que la solution aux problèmes d'apprentissage dans les systèmes éducatifs de nos « Afriques » ne trouvera pas solution avant tout dans l'adoption d'une nouvelle approche dite par compétence.

En guise d'éléments de solution, nous pensons qu'il est d'abord question de voir et de garantir que tous les moyens ont été mis en jeu pour permettre la réalisation des programmes actuels. Car, l'effectivité de l'application des programmes dépend avant tout des conditions de fonctionnement des écoles africaines, conditions qui sont pour la plus part inacceptable au 21^e siècle, tant du point de vue des ressources disponibles que de l'efficacité de l'utilisation qui en est faite.

Contrairement à ce que certains pensent, les questions de curricula et de compétences ne pourront être que de nouveaux problèmes, des leurres, des rêveries et des tromperies, tant que les conditions minimales de fonctionnement des écoles ne seront pas mises en place dans l'ensemble du système éducatif togolais.

Par ailleurs, pourquoi personne n'a voulu et ne veut réfléchir, prendre le temps qu'il faut pour analyser les incidences d'une telle réforme sur l'ensemble du système éducatif togolais, ses

implications avant de l'introduire. « Pourtant, tout le monde aurait à gagner à prendre le temps d'expérimenter et d'évaluer les nouveautés qu'on souhaite introduire. » (Bernard, Nkengne, Robert, 2007 : 24). Comment peut-on dans un système vouloir juste changer un élément et prétendre que tout le reste changera automatiquement.

En prenant simplement l'exemple de la Mauritanie où, semble-t-il, l'introduction d'une nouvelle réforme dans le système éducatif a été non seulement une nécessité, mais aussi a fait un temps d'évaluation et d'analyse considérable (Bernard, Nkengne, Robert, 2007 : 10), on comprend que ce n'est pas forcément la réforme curiculaires qui cause problème, même si elle suscite beaucoup d'interrogations dont nous avons relevé plus haut, mais la bonne préparation de cette réforme, l'analyse approfondie pour voir la pertinence ou non.

La leçon la plus importante à tirer dans cet exemple de la Mauritanie est donc qu'il est plus que nécessaire de penser avant d'agir. Et cette tâche noble, mais exigeante manque aux décideurs togolais. La grande possibilité que le projet en cours échoue est évidente, mais personne ne s'inquiète ; le financement semble être le plus grand souci de tous. Or, le choix d'adopter la méthode réflexion – action – réflexion et toutes les exigences qu'elle incombe, est plus prometteuse ; elle revient tout d'abord aux décideurs politiques qui doivent reconnaître le besoin et la nécessité, mais surtout aux spécialistes de l'éducation. Amorcer de telles démarches exige une implication de tous les acteurs du projet (enseignants, parents, élèves, bailleurs de fond, décideurs politique, etc.), avant, pendant et même après sa réalisation, afin de savoir quelle éducation envisager pour notre société togolaise. Car, si la réforme des programmes scolaires dans les pays africains est souvent justifiée, elle ne doit pas être envisagée n'importe comment. Au mieux, elle n'aura pas d'incidence, au pire, elle détériorera la situation des systèmes éducatifs.

CONCLUSION

Eu égard de tout ce qui précède, il en ressort que l'introduction de nouvelle pédagogie dans le système scolaire dans un milieu nécessite la mobilisation et la participation de tous les agents de la socialisation en vue d'une analyse réel du contexte d'incardination du projet. Bien que l'objectif de cette pédagogie prévoie dans ces textes une nouvelle approche dans le domaine de la scolarisation voir meme la promotion de l'éducation pour tous celle – ci m'a pas su impliqué les acteurs concernée et mobiliser l'accopagnement et le suivi du projet. C'est ce qui fait de l'azpproche par compétence un vœu pieux déconnecté de la réalité contextuelle. Aussi le manque de formation et l'imcompréhenssion du projet et de l'arret de financement des bailleurs de fond sont l'une des conséquences de cet échec. A vrai dire l'approche par compétence n'a été qu'une illussion aun Togo car aucune volonté politique ne s'est réalisée à son endroit par les politiques. Cette approche étant accompagner par le financement à moyen terme n'a pas emerger de la volonté des politiques voilà pourquoi un désinterressement s'en est suivi à son application.

BIBLIOGRAPHIE

1. AFD (Agence Française de Développement), 2010, Rapport d'évaluation retrospective du projet amélioration de la scolarisation dans le nord Togo (ASNT), Lomé.
2. BERNARD J., NKENGNE NKENGNE A., ROBERT F., 2007, *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences*, Mimeo, Institut de Recherche sur l'Education, CNRS-Université de Bourgogne
3. CONFEMEN (conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage), 1995, *L'éducation de Base : Vers une nouvelle école*, Dakar.
4. CRAHAY, M., 2006, *Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. Revue française de pédagogie n° 154.
5. DEMBELE, M., ET NDOYE M., 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.
6. 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.
7. LANGE (M.-F.), 1991. - Cent cinquante ans de scolarisation au Togo : Bilan et perspectives. Les dossiers de l'Unité de recherche démographique, Lomé, université du Bénin, 174 p.
8. LANGE (M.-F.), 1993 - Crise économique et déscolarisation en Afrique subsaharienne, le cas du Togo. 112 LIVENAIS(P.) et VAUGELADE (J.), éd., 1993 : 171-187.

9. M'GBOOUNA Koudjolman, 2002, *La politique scolaire au Togo évolution et principaux acteurs*, Lomé, Les Nouvelles Editions Africaines du Togo: NEAT, 197.
10. MINGAT A., RAKOTOMALALA M., SUCHAUT B., 1999, *Une analyse empirique des programmes de l'enseignement fondamental en Mauritanie*. Mimeo, Institut de Recherche sur l'Education, CNRS-Université de Bourgogne.
11. MINGAT, A., 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 Politique pour le Développement Humain, Banque Mondiale, Région Afrique.
12. REPUBLIQUE TOGOLAISE (2010).*Plan sectoriel de l'éducation 2010-2020. Relever le défi du développement économique, social et culturel*, Lomé- Togo.
13. ROEGIERS X., 2008, *l'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*, Bureau International de l'Education de l'UNESCO, Genève.
14. UNESCO (2007). *Stratégie de soutien de l'Unesco à l'éducation nationale au Togo : 2008-2015*, Lomé, UNESS-TOGO.