



REFORMES CURRICULAIRES AU BURKINA FASO : PLAIDOYER POUR UN CHANGEMENT DE PARADIGME VERS L'APPROCHE PAR COMPETENCES

Paulin SOME

Université Norbert Zongo

E-mail: paulinsome@yahoo.fr

Abstract

The objective of this article is to advocate for a paradigm shift. With the adoption in Burkina Faso in 1983 of objectives-based curriculum comprising the three components of Presentation, Practice and Production, designing consensual operational objectives still continue to be a challenge. This is the shared difficulty for both teachers and the educational supervisors. The proposed objectives vary from one teacher to another and from one educational supervisor to another. Due to that practical divergence of opinions and discrepancy of ideas regarding the design of consensual objectives, this research work has envisaged and come up with an alternative approach in order to overcome those difficulties sprouting along the objectives designing task.

Keywords: reform; curriculum; paradigm shift; competency-based approach.

Résumé

Cet article porte sur un plaidoyer pour un changement de paradigme dans l'élaboration des objectifs. Depuis l'adoption par le Burkina Faso en 1983 de la méthodologie par objectifs déclinée en ces trois étapes : Présentation, Pratique et Production, la question de la définition d'un objectif opérationnel a toujours constitué une difficulté aussi bien pour les enseignants que pour les encadreurs pédagogiques. D'un enseignant à un autre ou d'un encadreur pédagogique à un autre, les objectifs proposés pour une leçon donnée ne sont jamais les mêmes. Face à cette discordance dans la pratique, ne serait-il pas nécessaire d'envisager une approche alternative afin de contourner les difficultés que posent l'élaboration de ces objectifs ?

Mots clés : réforme ; curriculum ; changement de paradigme ; approche par compétences.

Introduction

Dans de nombreux pays, les programmes scolaires subissent des changements majeurs. Traditionnellement conçus selon les normes d'une pédagogie par objectifs, ces programmes respectaient scrupuleusement les exigences béhavioristes. De nos jours, deux orientations se croisent pour offrir aux programmes d'études un visage nouveau. Les programmes actuels sont construits selon une logique de compétences dans laquelle le concept de situation se substitue à celui d'objectif. Ils s'inscrivent en outre dans une perspective

socioconstructiviste qui valorise la construction en contexte des connaissances et des compétences plutôt que la transmission de savoirs, décontextualisés et désincarnés. C'est dans ce vaste mouvement curriculaire que se place cette réflexion. Dans un premier temps, il y a nécessité de clarifier les deux concepts de base de ces réformes, celui de compétences et celui de socioconstructivisme. Cet article intéresse tout particulièrement les professeurs en leur facilitant la préparation des apprentissages, les étudiants en sciences de l'éducation dans l'approfondissement de la réflexion, les chercheurs et les formateurs d'enseignants dans la quête de l'amélioration du système éducatif dans son ensemble.

1. Problème de recherche

Les raisons qui ont suscité l'écriture de cet article tiennent du fait qu'il y a une disparité de vision dans l'élaboration des objectifs pédagogiques en enseignement de l'anglais au Burkina Faso. Ainsi, pour une même leçon, il n'y a pas d'harmonie autour de la définition des objectifs chez les différents praticiens. Aussi, les enseignants éprouvent des difficultés dans la formulation des objectifs opérationnels qui pourraient être dupliqués ailleurs. De même, les encadreurs pédagogiques ne parviennent pas à s'accorder sur les objectifs pédagogiques qui peuvent être définis pour une leçon donnée. Afin de résorber cette discordance de points de vue, n'y aurait-il pas nécessité d'envisager une approche alternative ? La collecte des données de cet article est basée sur une approche mixte (qualitative et quantitative). Les participants sont tous des enseignants d'Anglais et des encadreurs pédagogiques d'Anglais comme langue étrangère au Burkina Faso.

2. Réformes curriculaires et approche par compétences

2.1. La notion de curriculum

Dans l'enseignement formel, un curriculum, curricula ou curriculums au pluriel, est l'interaction planifiée des élèves avec le contenu d'instruction, les matériels, les ressources, et les procédures mises en place pour évaluer l'atteinte des objectifs de l'éducation, Kelly (2009).

D'autres définitions combinent des éléments variés pour décrire le curriculum comme suit :

- Tout apprentissage est conçu et conduit par l'école, soit qu'il est mené en groupe ou individuellement, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école Kerr (1968 : 16 in Kelly 2009).
- Le curriculum peut aussi se référer au programme entier proposé par une classe, dans la commune, dans l'état, ou le pays. On attribue à la salle de classe des sections du curriculum comme élaboré par l'école. Nunan (1988)

quant à lui, utilise le mot 'syllabus' pour désigner la sélection et la graduation du contenu, et 'curriculum' pour désigner tous les aspects de planification, de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la gestion des programmes d'éducation.

Au plan historique, le premier livre publié sur le curriculum, en 1918 est celui de Bobbit (1918) qui dit que le curriculum, comme idée, a ses origines dans le mot Latin qui le définit comme course de compétition, expliquant le curriculum comme étant l'ensemble des faits et expériences qui favorisent le développement des enfants en adultes capables de contribuer au succès dans la société.

La vision contemporaine du curriculum approfondi ces postulats de Bobbit (1918), mais retient le fondement du curriculum comme l'ensemble des expériences qui transforme l'être humain en personne. Globalement, le curriculum se définit comme l'ensemble des expériences de l'individu. Cette définition est basée sur celle de Dewey (1926) qui parle d'expérience et d'éducation. Il croit que la pensée réflexive est un moyen qui peut unifier les éléments du curriculum.

Caswell et Campbell (1935) considèrent le curriculum comme «toutes les expériences que détiennent les enfants sous la conduite des enseignants. » Cette définition est partagée par Smith, Stanley et Shores (1957) quand ils définissent « le curriculum comme une séquence des expériences potentielles mises en œuvre dans les écoles en vue de discipliner les enfants et les jeunes en groupe dans leur façon de penser et d'agir. »

D'autre part, Marsh et Willis (2007) voient le curriculum comme toutes les « expériences planifiées et dispensées par l'enseignant, et également étudiées par les apprenants dans la classe. » Bien qu'apparu la première fois avec Bobbit (1918), le curriculum vu comme le cours d'une expérience formative a aussi perverti le travail dans des domaines importants.

Bien que la compréhension idéaliste de « curriculum » soit différente de la vision actuelle et restrictive du mot, les écrivains et les chercheurs en général partagent le point de vue commun.

2.2. La notion d'objectifs selon Mager (1981)

« Un objectif est la description d'une performance que vous voulez que des apprenants exhibent avant qu'on ne les considère comme compétents. Un objectif décrit le résultat attendu d'une instruction plutôt que le processus de l'apprentissage lui-même.» Mager (1981) (notre traduction).

3. Réformes des programmes scolaires ou réformes curriculaires au Burkina Faso (BF)

3.1. Des réformes au Burkina Faso en général

Selon Bayama (2016), la problématique du curriculum entendu au sens de «*constitution ou politique curriculaire*¹ » dans le contexte contemporain s'origine dans le fait que l'humanité a pris conscience du rôle de l'éducation dans le devenir de l'homme et du fait que «*L'école est l'une des plus belles institutions que l'humanité ait inventée.*»² Le Bureau international de l'Éducation, en sa qualité de Centre d'excellence en matière de curriculum, a fait le constat que dans le processus d'expansion universelle de l'école, la gestion des réformes est de plus en plus complexe. Cette complexité des systèmes éducatifs exige des compétences de vision globale dont les acteurs classiques ne disposent pas pour faire efficacement les réformes les plus pertinentes.

Le système éducatif burkinabè du point de vue de son histoire est tributaire de son héritage colonial français. La recherche de l'efficacité de ce système est un souci permanent affirmé par les différents acteurs à travers son histoire. A ce propos, nous pouvons rappeler les Etats généraux de l'éducation et l'adoption de la première loi d'orientation de l'éducation en 1996. Mais l'illustration la plus récente de cette volonté d'améliorer le système éducatif, par rapport à la réforme actuelle, est la tenue des Assises Nationales de l'éducation d'avril 2002. Par la suite, des séminaires gouvernementaux se sont penchés sur la question pour décider de la réforme de 2006.

Dans les faits, avant cette réforme, les différentes composantes du système éducatif étaient réparties entre trois ministères différents. Le préscolaire était dévolu à l'actuel Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (MASSN), le primaire et l'alphabétisation au Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (MEBA) et le post primaire, le secondaire et le supérieur au Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS). Cette situation dure depuis 1989 en ce qui concerne la séparation du primaire et du secondaire (post-primaire et secondaire).

Considérant d'abord la variable flux des enseignants et des encadreurs, dans les différentes composantes, le post-primaire (le collège) et le secondaire (le lycée), semblaient avoir la meilleure pratique. Le niveau de recrutement à partir du Bac et des diplômes universitaires (deug ou licence) permet aux enseignants d'avoir un profil de spécialiste disciplinaire, de faire une carrière grâce à un système de

¹<http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/ries/introduction-ries-56.pdf>

²http://www.scienceshumaines.com/qu-est-ce-qu-une-bonne-ecole_fr_36763.html

formation initiale et continue pour passer du post primaire au secondaire et du statut d'enseignant à celui d'encadreur. Au primaire, avec le BEPC comme niveau de recrutement, la progression dans la carrière permet le passage d'enseignant à encadreur pédagogique mais avec une logique d'équivalence entre acquis d'expérience, diplômes scolaires, professionnels et universitaires qui reste confuse d'autant plus que les enseignants et les encadreurs sont des généralistes d'un point de vue disciplinaire.

Ensuite, en prenant en compte l'élaboration des programmes, le secondaire (collège et lycée) les élabore sur la base disciplinaire avec des sous commissions de spécialistes pour chaque discipline (enseignants, encadreurs et universitaires) de la 6^{ème} à la Terminale. Au primaire, les programmes sont plutôt le fait d'encadreurs spécialistes en programmes dont les sessions de travail peuvent impliquer les enseignants.

3.2. Des réformes du programme d'Anglais au BF

Avant juillet 2010, le programme d'Anglais de l'enseignement secondaire général au premier cycle était basé sur la Grammaire au Burkina Faso, (1983). Ce programme était et est toujours mis en œuvre sur le plan de la méthodologie à travers la Pédagogie par Objectif (PPO). Selon Zida (2010 :1), les enseignants ont tendance à négliger les autres aspects de la langue, plus particulièrement les composantes communicatives à travers cette approche méthodologique. Ils se consacrent plutôt à enseigner les structures grammaticales, en d'autres termes, ils 'parlent plutôt de la langue' au lieu 'd'enseigner l'utilisation ou la pratique de la langue'. Ce qui est contraire aux recommandations de la directive gouvernementale édictée en 1983.

Par conséquent, la commission de révision des programmes a suggéré que l'enseignement de toute langue devrait tenir compte de l'élaboration de buts et d'objectifs. Ainsi, la configuration du nouveau programme prend en compte les habiletés, les structures grammaticales, ou vocabulaires en même temps que les fonctions de la langue. Selon le canevas du nouveau programme, le mot « habileté » se réfère non seulement aux quatre habiletés de base (l'écoute, le parler, la lecture et l'écriture), mais aussi tout autre sous-habileté (par exemple le vocabulaire, la prononciation).

4. Les concepts de compétence et le concept de socioconstructivisme

4.1. Le concept de compétence

L'opposition théorique entre compétence et performance est une hypothèse de Chomsky (1972) dans le cadre de la linguistique générative. Elle différencie chez les générativistes la capacité de construire et de reconnaître l'ensemble des

énoncés grammaticalement corrects d'une part (compétence) et l'ensemble des énoncés produits d'autre part (performance). Cette opposition est primordiale dans le sens où la tradition générativiste tente d'étudier la capacité à produire des énoncés par le biais de ces énoncés.

Dans l'enseignement, la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes Roegiers (2010). Il s'agit de compétence de base pour désigner les compétences qui doivent être acquises pour pouvoir passer d'une année à l'autre, ou d'un cycle à l'autre. Dans une définition comme dans l'autre, la compétence est fortement liée à la notion de situation problème, qui appartient à une famille de situations bien délimitées. On peut alors définir une compétence comme étant un savoir en action.

Pour Le Boterf (2000), les compétences sont les résultantes de trois facteurs :

- le savoir agir qui « suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes »,
- le vouloir agir qui se réfère à la motivation de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif,
- le pouvoir agir qui « renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation de travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu ».

La compétence est « la mise en œuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité et aussi de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe dans le cadre de l'entreprise qui en a chargé l'individu, et dans l'esprit de ses stratégies et de sa culture. »

Enfin, Bellier relève trois caractéristiques principales à la lecture des différentes définitions existantes. La compétence permet d'agir et c'est là que l'on peut la repérer. La compétence est contextuelle, c'est-à-dire qu'elle est liée à une situation professionnelle donnée et correspond donc à un contexte. La compétence regroupe un ensemble de rubriques constitutives dont le savoir, le savoir-faire et souvent - mais pas toujours - le savoir-être.

Il existe également une ou plutôt des approches américaines de la compétence développées en linguistique, en psychologie du travail et dans le domaine de la stratégie d'entreprise. La pensée complexe et le co-constructivisme d'Edgar Morin ont aussi précisé et relié ce concept de compétence.

4.2. Le concept de socioconstructivisme

Le constructivisme social (parfois nommé constructivisme social ou socioconstructivisme) est un courant de la sociologie contemporaine. Ce courant a

été popularisé par Berger et Luckmann dans leur livre *The Social Construction of Reality* publié en (1966). Ce livre développe des arguments théorisés auparavant par Émile Durkheim s'appuyant eux-mêmes sur une tradition philosophique plus ancienne.

Cette approche, à l'instar de la conception constructiviste développée en épistémologie, envisage la réalité sociale et les phénomènes sociaux comme étant « construits », c'est-à-dire créés, institutionnalisés et, par la suite, transformés en traditions. Le constructivisme social se concentre sur la description des institutions, des actions en s'interrogeant sur la manière dont ils *construisent* la réalité.

5. Théorie du Constructivisme (une théorie d'éducation).

Le terme constructivisme a été défini différemment selon les auteurs ; ainsi, il veut dire plusieurs choses pour plusieurs personnes Taber(2011). Selon Jia (2010), ce mot a des origines aussi bien philosophiques que psychologiques. Le constructivisme vu comme une théorie d'éducation développe des approches dépensées sur l'enseignement et l'apprentissage. Pour Taber (2011), le constructivisme peut offrir la base d'un enseignement axé sur l'apprenant.

L'approche constructiviste dans l'enseignement-apprentissage encourage la métacognition et l'auto-évaluation plutôt que la mémorisation des faits à la manière du perroquet. En fait, ce type d'apprentissage n'est pas instructif puisqu'il ne permet pas à l'apprenant de penser et de construire le savoir par lui-même. Cependant, le constructivisme « promeut une 'vie examinée' et encourage la pensée réflexive des valeurs, croyances et présupposés. » (Hoskins 1995 : 2). C'est pourquoi il est important pour l'enseignant de réfléchir sur ses pratiques d'enseignement. Cette réflexion peut aider l'enseignant à réfléchir sur ce que et comment les apprenants apprennent leurs leçons et ainsi procéder à des remédiations si nécessaires.

Selon Jia (2010), Socrate est considéré par certaines personnes comme le premier constructiviste. Pour lui, chaque individu naît avec du savoir qui a juste besoin d'être activé. Toutefois, contrairement au point de vue de Socrate, Piaget (1972) montre que l'individu qui entre dans le monde sans 'savoir' dans un domaine donné peut construire une connaissance abstraite et formelle sur le monde. Pour lui, les gens sont généralement dotés du potentiel nécessaire à la construction de la pensée formelle à travers des actions itératives sur l'environnement.

Comme l'affirme Taber (2011 : 46), « nous ne sommes pas né avec un savoir inné selon l'entendement de Socrate, mais plutôt nous sommes dotés de savoir inné de comment construire un système de connaissance personnelle par rapport au monde. » Cela veut dire que toute notre connaissance est une construction personnelle. Par

conséquent, réfléchir aux pratiques d'enseignement est un moyen pour l'enseignant de construire une somme de connaissance qui lui permettra d'améliorer positivement lesdites pratiques contactées.

6. Approche méthodologique

La méthodologie utilisée pour la collecte des données est mixte ; ce qui inclut aussi bien les méthodes qualitatives que celles quantitatives Creswell (2009). Selon Patton (2002) l'approche mixte est utilisée dans les enquêtes, les évaluations et les études de terrain car elle permet de cerner le phénomène à travers une approche plus globale. De plus, selon Creswell (2009) la diversification de méthodologies de collecte de données permet une riche description du phénomène, ce qui augmente la validité des données ainsi recueillies. La méthodologie mixte est plus appropriée selon Klassen et al. (2012) lorsque l'approche quantitative ou qualitative à elle seule ne permet pas d'obtenir une diversité de perspectives sur le phénomène étudié. Ils affirment que l'approche quantitative est déductive et permet de mesurer des phénomènes déjà connus. Quant à l'approche qualitative, elle est inductive et conduit à l'identification de processus inconnus du chercheur tout en lui permettant d'expliquer le pourquoi et le comment du phénomène Klassen et al. (2012 : 378).

Cette étude a pris en compte essentiellement la direction régionale du Centre-Ouest du fait des vacances scolaires qui prévalaient lors de l'enquête. Ainsi, six (6) encadreurs pédagogiques dont trois (3) conseillers pédagogiques et trois (3) inspecteurs pédagogiques ont été contactés. Quatre (4) élèves inspecteurs ont été associés à cette même enquête. Dans une étude antérieure menée en 2014, 130 enseignants avaient été interpellés sur la proposition de changement de paradigme et les réponses auxquelles nous sommes parvenus permettent de conforter notre idée sur la question. Tous les enseignants qui avaient pris part à l'enquête ont été formés à l'Ecole normale supérieure et ont obtenu un diplôme professionnel pour l'enseignement de l'Anglais. Les cinq (5) enseignants interviewés ont obtenu leur diplôme les trois dernières années.

Les questions posées dans les questionnaires étaient pour la plupart fermées avec quelques-unes ouvertes.

En ce qui concerne les interviews, elles sont semi-structurées et pour quelques-unes conduites par téléphone. Elles ont duré 15 à 20 minutes chacune. Selon Gray (2004), les questions semi-structurées permettent au chercheur de reformuler et d'approfondir les questions selon les éléments de réponse apportés par les participants Richard (2013).

7. Résultats et discussion

L'analyse des données, faite de façon manuelle en croisant les données qualitatives et quantitatives, révèle que les enseignants dans leur majorité rechignent à mettre en application l'approche communicative. Dans la recherche des réponses possibles à cette préoccupation, la non maîtrise de la définition des objectifs est apparue comme la principale des soucis. Pour pallier à cette difficulté, les enseignants préfèrent décliner les enseignements selon des éléments de compétence qu'ils auraient au préalable établis en fonction des cycles. Ainsi, à la question de savoir si les enseignants impliqués dans l'enquête accepteraient adopter les compétences communicationnelles en lieu et place des objectifs, les réponses données indiquent qu'aucun des participants ne s'oppose à ce plaidoyer.

Les formateurs des formateurs et les encadreurs pédagogiques donnent leur accord quant à l'option pour les niveaux de compétence. Ils considèrent que « cela donnerait un coup de pouce aux enseignants dans la mise en œuvre du syllabus et contribuerait à améliorer la présentation des leçons » (Ma traduction). La prise en compte des niveaux de compétence pourraient également permettre aux enseignants de développer les compétences communicatives des élèves. Il est intéressant de constater qu'aucun des encadreurs pédagogiques ne s'oppose fermement à cette proposition.

Enfin, les encadreurs pédagogiques estiment que l'introduction des niveaux de compétence dans l'enseignement de l'Anglais en lieu et place des objectifs devrait être recommandée. Ainsi se justifie la nécessité du plaidoyer pour le changement de paradigme proposé.

Conclusion

Dans la quête de l'amélioration de l'enseignement de l'Anglais au Burkina Faso, il est ressorti que la définition des objectifs opérationnels aussi bien par les enseignants que par les encadreurs pédagogiques n'est pas la chose la mieux partagée. Aussi, ne serait-il pas nécessaire de changer de paradigme par rapport à la définition des objectifs selon les auteurs comme Mager F. Robert (1981) ?

Les réactions obtenues nous permettent de répondre par l'affirmative que l'on pourrait opter pour les niveaux de compétences plutôt que pour les objectifs.

References

Bobbit, J. F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin. American Educational History Journal p 8.

- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage publication.
- Klassen, A. C., Creswell, J. Clark, V. L. P., Clegg Smith, K., & Meissner, H. I. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of Life Research*, 21, 377-380.
- Kelly, A.V. (2009). *Theory and Practice*. A. V. Kelly. Published by SAGE Publications Ltd (2009).
- Mager F. Robert, (1981). Preparing Instructional Objectives.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bayama, P. M. (2016). Rapport de recherche.
- Zida, B. (2010). *The use of visual aids in EFL teaching and learning in Burkina Faso: contribution to beginner learners' communicative skills development, with specific reference to 6è and 5è classes*. A dissertation submitted for the Advanced Certificate in Teacher Evaluation and supervision in TEFL. ENS/UK.
- Berger P. L. et Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality*
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Dewey, J. (1966). *The child and curriculum*. The University of Chicago Press, Chicago & London.