

ANALYSE CRITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME ET À LA CITOYENNETÉ (EDHC) SELON LES PRINCIPES DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE

Zakaria BERTE

Institut Pédagogique National de l'enseignement Technique et
professionnel (IPNETP) (Côte d'Ivoire)
Email: zakaria.berte@yahoo.fr

Resumé

Les observations de situations d'animation des leçons de la discipline « éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC) » nous ont permis d'appréhender une certaine acception des principes de l'approche par compétences dans l'enseignement de cette discipline. Cette acception paraît de pure forme. En effet, une erreur a été faite de croire qu'on puisse développer chez les professeurs une compétence à enseigner des compétences par le simple fait de leur présenter un programme composé d'énoncés de compétences. Les principes constructivistes, cognitiviste et socioconstructiviste et le processus d'acquisition d'une compétence ne sont pas effectivement pris en compte lors des enseignements de cette discipline.

Les résultats observés démontrent qu'il est indispensable de former les professeurs pour maîtriser le travail en équipe, organiser une planification qui combine les séquences de travail individuel, de cours théoriques et de travaux en équipe et une formation à l'animation de séminaires et de débats.

Mots-clés : Analyse critique, enseignement, éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté, principes de l'approche par compétence.

Abstract

Observing situations animated lessons of discipline "Education for Human Rights and Citizenship (EHRC)" allowed us to grasp some sense of the principles of competency-based approach in teaching of this discipline. This meaning seems perfunctory. A major error was made to believe that we can develop in teachers competence to teach skills simply by presenting a program of their skills. Constructivist principles, cognitive and social constructivist

are not effectively taken into account in the teaching of this discipline.

The study findings show that it is essential to train teachers to master teamwork, organizing a schedule that combines sequences of individual work, lectures and team work and leadership training seminars and debates.

Keywords: critical analysis, teaching, education for human rights and citizenship, the principles of competency-based approach.

Introduction

Dans de nombreux pays, les réformes qui visent la consolidation ou la réforme des systèmes de formation s'appuient sur une approche pédagogique centrée sur les compétences à intégrer dans la vie active et qui sont nécessaires pour exercer un métier. En effet, depuis Eisner (1967) cité par Monchatre (2008), on reconnaît des limites à la pédagogie par objectif (PPO) qui jusqu'à un passé récent dominait. On reproche à cette méthode d'enseignement de n'avoir pas cherché à identifier les matières pour lesquelles il est impossible ou non de définir des objectifs d'une manière fiable. Elle n'a pas pris en compte des matières où une certaine créativité est attendue des élèves ; ce qui fait que prévoir des objectifs a priori est plutôt contre-productif.

L'APC est donc une réaction aux limites de la PPO. Elle repose sur les postulats de la théorie du développement cognitif selon laquelle l'apprentissage se réalise grâce à l'action du sujet lui-même. L'approche par compétence en éducation est comme l'approche holistique sur les questions de la santé. Elle est globale et intégrée. Elle considère la personne à former comme le centre et la raison d'être des démarches et des activités. L'approche holistique en santé et celle par compétence en éducation/formation visent une transformation de l'état de la personne. En éducation, c'est l'état de compétence lié à une situation particulière de vie ou d'études qui est visé.

La mise en œuvre de cet important programme de formation humaine présente des problèmes. Le projet pilote d'introduction de l'enseignement de l'Éducation aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté par l'approche par compétence n'échappe pas à de multiples interprétations, parfois biaisées, souvent trop réductrices. En effet, l'introduction de ce nouveau programme se déroule, selon nous, contrairement aux principes de l'APC. Les faiblesses dans l'enseignement de cette discipline se retrouvent dans un constat

déjà fait dans d'autres contextes par Lasnier (2001). En effet, il remarquait déjà qu'une « erreur capitale semble avoir été de croire que l'on puisse développer chez les professeurs une compétence à enseigner des compétences par le simple fait de leur présenter un programme composé de compétences, de leur demander de répartir ces compétences dans des cours et d'y accoler des contenus disciplinaires ».

Etant donné les difficultés qui pointent à l'horizon, dans l'enseignement de ce programme, nous faisons, dans cette étude, une analyse critique des démarches d'enseignement, notamment, au regard des principes pédagogiques de cette approche qui favorisent l'initiative et l'activité autonome chez les apprenants.

L'étude est articulée autour de plusieurs sections. Elle développe d'abord, succinctement un cadre conceptuel sur les principes et postulats de l'APC nécessaires pour comprendre le problème étudié. Ensuite, elle présente, dans un cadre théorique, les recherches qui se sont préoccupées des diverses fortunes de l'implantation de l'approche par compétence. Après, suivent les constats qui posent la problématique de la recherche. Enfin, les sections suivantes exposent la méthode utilisée pour la recherche, les analyses des observations effectuées et les implications de recadrage qui en découlent.

1. Les considérations théoriques sur l'apc

1.1 Cadre conceptuel du problème et cadre théorique

1.1.1 Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel nécessaire pour comprendre le problème étudié nous amène ici à définir la discipline Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté (EDHC) et le contexte de son implantation dans les programmes, à expliquer les principaux concepts liés à l'enseignement par l'approche par compétences, à présenter la démarche d'ingénierie en APC et à expliquer les réalités pédagogiques que recouvrent les expressions « intégration de l'évaluation à l'apprentissage » et « activités d'apprentissage ». La nouvelle grammaire de l'approche par compétence est abondante ; elle impose, si l'on veut bien comprendre les problèmes d'apprentissage qu'elle pose, d'expliquer également le processus d'acquisition d'une compétence.

La discipline Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté

L'EDHC est une discipline introduite dans les programmes après la fin de la grave crise post électorale de 2010 en Côte

d'Ivoire. Elle vise à permettre aux apprenants de s'approprier les valeurs individuelles et collectives, les droits de l'homme et les libertés fondamentales, d'appliquer les principes du droit pour l'équité et la justice sociale dans une démocratie et élaborer des stratégies d'actions individuelles et collectives pour l'amélioration de la qualité de vie. L'EDHC fait partie du domaine de l'Univers Social, c'est-à-dire, des disciplines qui traitent des problèmes de Sciences Humaines et Sociales.

En ce qui concerne la notion de compétence, pour l'expliquer, nous combinons les références du Ministère de l'Éducation du Québec (1999) et celle du Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en l'Afrique de l'Ouest (RESAO). Avec ces deux institutions, nous pouvons définir la compétence comme un savoir agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités ou d'habiletés pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social et de connaissances déclaratives qui permettent, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de réaliser une tâche ou un projet, de résoudre un problème courant.

Il est à noter de plus, que l'approche par compétence désigne un certain mode de conception de l'enseignement appelé à produire des individus non seulement savants mais aussi compétents. Elle propose de situer les apprentissages dans des contextes susceptibles de leur donner du sens (Monchatre, 2008).

Les principaux concepts, l'ingénierie et les pratiques pédagogiques à la base de l'enseignement par l'approche par compétence

Les concepts à la base des programmes de formation par l'approche par compétence sont le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Le cognitivisme est une branche de la psychologie qui étudie l'apprentissage. Il est le résultat d'une situation d'apprentissage, où l'on retrouve chez le sujet qui apprend les phases d'activation, d'élaboration et de déploiement de moyens (stratégies d'apprentissage). Le constructivisme, associé aux recherches de Piaget (1947), Vygotsky (1934 et 1984) et Bruner (1966), met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant. Celui-ci est le premier agent de son apprentissage. L'approche constructiviste considère que les nouvelles connaissances s'acquièrent graduellement par leur mise en relation avec les connaissances antérieures. Le socioconstructivisme postule que l'élève élabore sa compréhension d'une réalité en comparant ses

perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. Jonnaert et Vander Borgh(1999) précisent que la dimension socio-constructive fait référence aux partenaires en présence, c'est-à-dire, les autres élèves et l'enseignant. La dimension interactive, quant à elle, fait référence au milieu, c'est-à-dire, les situations et l'objet d'apprentissage. La prise en compte de ces principes est caractéristique de l'enseignement selon l'APC.

Dans la poursuite des précisions des concepts pour comprendre le problème posé, il nous apparaît très utile aussi de distinguer et d'expliquer très brièvement les « démarches épistémologiques, d'axiologisation et de thématization » liées à la construction d'un programme par compétence.

La démarche épistémologique réfère au cadrage des types de questions que pose la discipline étudiée selon l'APC et les méthodes qu'elle utilise pour apporter des réponses. La démarche d'« axiologisation » a trait à l'identification des savoirs essentiels qui doivent être enseignés et appris dans cette discipline, compte tenu des pratiques sociales actuelles et futures. Enfin, la démarche de « thématization » concerne le regroupement des savoirs essentiels en savoirs intégrables (composantes essentielles de la discipline). Pour nous, l'existence de ces démarches dans un programme est la garantie de la prise en compte des principes de l'APC dans l'enseignement.

Le concept d'intégration de l'évaluation à l'apprentissage

L'action d'intégrer l'évaluation à l'apprentissage consiste à mettre l'enseignement et l'évaluation au service de l'apprentissage. Dans les années 1990, le monde de l'éducation a fait des efforts considérables pour intégrer l'enseignement à l'apprentissage. Deux grandes publications ont contribué à ces efforts : ce sont les volumes de Saint-Onge (1992) intitulé « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils »? Et « 47 façons pratiques de conjuguer, enseigner avec apprendre (Archambault, 1998) ». Il est admis qu'intégrer l'enseignement à l'apprentissage dépasse l'évaluation formative classique pour la mettre encore davantage au service de l'apprentissage, de sorte que les enseignants n'aient pas l'impression de perdre leur temps. L'adoption de ce comportement dans l'enseignement est au cœur de l'approche par compétence.

Le concept d'activité d'apprentissage

Le concept d'activité d'apprentissage mérite d'être clarifié car il porte le plus à confusion dans la nouvelle grammaire de

l'approche par compétence. Traditionnellement, une activité d'apprentissage se définit comme une action réalisée par l'élève en vue d'acquérir ou d'approfondir des connaissances, ou encore de développer des habiletés ou des attitudes. Dans ce sens, il désigne la lecture de textes, la prise de notes en classe, des séminaires, des exercices de laboratoire, un travail de recherche, la préparation d'un exposé. En APC, le concept d'activité d'apprentissage va au-delà de cette acception. Aujourd'hui, l'activité d'apprentissage désigne un ensemble d'activités inscrites dans un cadre administratif qui permet d'atteindre un objectif selon un standard déterminé. Elles renvoient aux pondérations, c'est-à-dire, à l'indication du nombre d'heures de cours théoriques, de travaux pratiques et de travail personnel par semaine. Dans le descriptif du cours, l'activité d'apprentissage encadre, précise et oriente l'objectif et le standard, c'est-à-dire le contexte de réalisation de la compétence et les critères de performance.

Le processus d'acquisition d'une compétence

Le processus d'acquisition des compétences contient des phases qu'il est utile de comprendre pour apprécier l'analyse critique que nous faisons de l'acception par l'équipe projet des principes d'activité, d'autonomie à la base de cette technologie pédagogique. En APC, pour que l'apprentissage réussisse, la réalisation de la formation doit progresser au rythme des diverses phases d'acquisition d'une compétence que sont l'exploration, l'apprentissage de base, l'intégration-entraînement, le transfert et l'enrichissement.

La phase d'exploration

A cette phase d'exploration, l'apprenant doit se mobiliser et se mettre en projet. A ce niveau, le formateur doit soutenir l'exploration. Il délimite l'activité d'étude qui représente le mieux ce que l'élève met en œuvre dans l'exercice de sa compétence. Chez le formateur, c'est l'appropriation des démarches épistémologique et axiologique.

La phase d'apprentissage de base

Pour ce qui est de la phase d'apprentissage de base, le formateur doit repérer les savoirs à développer dans les limites de la compétence formulée et de ses exigences; il doit cerner les centres d'intérêt de l'apprenant et établir l'ordre d'acquisition de chaque élément de la compétence et lui assortir des activités. C'est ici qu'on apprécie la compréhension des démarches épistémologique,

d' « axiologisation et de thématisation » des concepteurs du programme.

Quant à l'apprenant, les activités proposées doivent l'interpeller, l'inviter à traiter l'information reçue, à se mettre en action pour construire d'autres connaissances, à développer d'autres habiletés et à adopter d'autres attitudes. L'organisation de l'environnement physique peut contribuer à faciliter le transfert des apprentissages vers des activités plus pratiques impliquant la mise en œuvre d'habiletés, de processus, de stratégies. C'est à ce niveau qu'intervient le principe constructiviste. Compte tenu de l'aspect multidimensionnel de la compétence, l'apprentissage porte sur l'ensemble des savoirs. Le choix des savoirs essentiels est important puisqu'ils sont à la base de l'acquisition des connaissances. Dans la phase d'apprentissage de base, l'activité autonome de l'élève est déterminante. C'est ce qui lui vaut l'appellation d'apprenant ; car il réfléchit.

Les phases d'intégration-entraînement, de transfert et d'enrichissement

Les phases d'intégration-entraînement, de transfert et d'enrichissement sont des phases dans le processus d'apprentissage qui relèvent du rôle actif des élèves et étudiants et qui donnent un sens aux apprentissages ; elles correspondent donc au cognitivisme.

D'abord, la phase d'intégration-entraînement amène l'apprenant à établir les liens entre les différents éléments de la compétence et à situer l'exercice de celle-ci dans sa globalité. Dans l'enseignement en APC, c'est la poursuite du constructivisme. Le formateur, il présente la compétence à l'intérieur de situations variées en prenant en compte les conditions de travail. Ces situations permettent l'intégration des apprentissages et l'entraînement afin de bien ancrer les savoirs ou de les consolider. Les exercices pratiques liés à l'exécution de certaines opérations du métier développent et raffinent des habiletés. Ils favorisent, par ailleurs, l'utilisation des savoirs.

Ensuite, la phase de transfert consiste à effectuer des exercices sans aide dans différents contextes afin de juger de l'acquisition de la compétence.

Le formateur précise au préalable les attentes et les variables possibles. Il peut proposer des situations plus complexes, tout en respectant les limites du niveau de difficulté exigé. Pour aider l'apprenant, le formateur fournit des pistes de réflexion sur la

démarche, l'organisation du travail, les étapes de réalisation ou les résultats de la participation à la tâche. Les activités peuvent s'exercer à un poste de travail, en laboratoire, en atelier, en stage ou dans la communauté.

Afin d'assurer la progression des apprentissages, le formateur propose, pour chaque nouvelle situation de travail, une activité d'évaluation formelle ou informelle qui permet de vérifier la présence du transfert des nouvelles connaissances, habiletés et attitudes acquises par l'apprenant.

Enfin la phase d'enrichissement permet de poursuivre l'apprentissage au-delà des performances exigées. Il peut se rapprocher de la notion de valeur ajoutée à la formation commune, au perfectionnement ou à la formation continue. Par exemple, les activités proposées amènent l'apprenant à élargir sa compréhension du sujet étudié.

En guise de synthèse du cadre conceptuel, nous pouvons dire que les principes cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste, les démarches épistémologique, d'« axiologisation et de thématization » et les processus d'acquisition des compétences sont au cœur de l'apprentissage selon l'APC. Ils permettent de réaliser des apprentissages conscients, exhaustifs et qui ont du sens. Ils permettent de former des citoyens capables d'initiatives et d'autonomie. C'est au regard de ces principes que nous analysons de façon critique le déroulement actuel des enseignements de l'EDHC dans nos lycées techniques et centres de formation professionnelle.

1.1.2 Cadre théorique de la recherche

Parmi les chercheurs qui se sont préoccupés de l'effet des principes qui sous-tendent l'enseignement selon l'APC, on distingue d'une part, ceux qui étudient les difficultés de mise en œuvre du curriculum (Ouattara et al. 2009 ; Perrnoud, 1993 et Lenoir, Larose et Lessard, 2005) et d'autre part, ceux qui mettent l'emphase sur l'action autonome des élèves. Ils soutiennent que ce processus est au cœur de la formation par compétence. Parmi ces chercheurs, on note Touzin (1997), Dupuis et Lacoursière(1999), Lasnier (2001) et Meignant (2000).

Les difficultés des réformes selon l'APC : le curriculum caché

En ce qui concerne les difficultés de cohérence des réformes, Ouattara et al. (2009) notent dans leurs études sur l'APC dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire, citant Lenoir, Larose et

Lessard(2005), que souvent les fondements de la réforme sont loin d'être toujours très clairs et cohérents. Ils montrent que les systèmes sociaux produisent souvent des effets pervers dont un curriculum caché.

Les mots clés de l'enseignement selon l'APC : action, compréhension et autonomie comme principe de l'apprentissage

Au nombre des chercheurs qui s'intéressent à l'effet de l'enseignement selon l'APC, il y a Touzin (1997). Dans une recherche sur la contribution de l'approche par compétence à l'intégration des apprentissages, il indique que cette opération de formation est un processus plutôt long dont les résultats apparaissent après plusieurs heures d'apprentissage. Pour lui, trois mots clés aident à reconnaître le niveau d'intégration des apprentissages. Ce sont : action, compréhension et autonomie.

Les stratégies d'apprentissage comme facteur d'apprentissage

L'apprentissage dépend de l'activité de l'élève et de la qualité des comportements d'étude qu'il adopte en classe et à l'extérieur de la classe. Intégrer des stratégies d'apprentissage à l'enseignement, c'est tenir compte de ce qui se passe chez l'élève qui apprend en proposant des façons de faire qui le rendront plus apte à contrôler ses apprentissages et à s'organiser intellectuellement (Dupuis et Lacoursière, 1998).

Quant à Lasnier (2000), il détaille une série de stratégies qui favorisent l'apprentissage quand on s'appuie sur l'APC. Il montre, en effet, que les stratégies cognitives maintiennent l'information dans la mémoire, que les stratégies affectives engagent le sujet dans les efforts d'apprentissage. Il montre encore que l'APC amène l'apprenant à utiliser des stratégies de gestion qui constituent un excellent entraînement de mobilisation de moyens dont il veut se doter. Enfin, l'APC appelle les apprenants à mobiliser leurs stratégies métacognitives. Ces stratégies sont un ensemble d'opérations portant sur le processus cognitif de l'élève, soit pour le contrôler, soit pour le préparer ou le diriger.

Apprentissage par compétence et adaptabilité à la vie de l'entreprise performante

Même dans l'activité professionnelle en situation de production, on reconnaît l'apport de l'approche par compétence (Meignant, 2000). Cet auteur met l'accent sur sa dimension qui favorise

l'initiative l'autonomie chez le sujet qui s'y soumet. Il affirme dans son ouvrage que dans une économie qui se « servicialise », « à la notion même de postes prédéfinis, qui avait fondé l'efficacité du taylorisme, succède une conception neuve d'équipes évolutives, autonomes, auto organisées autour d'objectifs, de missions, capables de produire de l'innovation collective pour réaliser des progrès. A la relation homme/poste se substitue progressivement la relation entre une équipe et une mission, organisée autour d'un processus générateur de valeur ajoutée ». Il conclut que ce dont ont besoin les entreprises, ce n'est plus d'exécutants, même bien formés et disciplinés, mais d'un personnel engagé, responsable et autonome, attentif au client, compétent.

Comme on peut le constater, des recherches confirment le projet de l'APC de donner du pouvoir pour apprendre, de faire agir le sujet de façon autonome et de le conduire à réaliser des apprentissages conscients ainsi que l'explique le cadre conceptuel.

1.2 Problématique et constats

L'introduction de l'enseignement de l'EDHC dans les programmes est venue pour apporter une réponse aux problèmes de citoyenneté, d'environnement, des droits de l'homme, de respect de la dignité humaine et de démocratie qui, s'ils ne sont pas respectés, sont sources de conflits à l'intérieur des Etats. La Côte d'Ivoire, au regard de son passé récent, veut se prémunir d'une autre crise.

Au cours des suivis d'encadrement pédagogiques, nous avons constaté que les principes cognitiviste, constructiviste, socioconstructiviste et la préparation à l'autonomie de l'apprenant n'étaient pas réunis. Nous avons constaté la survivance du modèle d'enseignement de la pédagogie par objectif. Sans doute, parce que cette approche est en vigueur depuis plus de trente ans dans l'établissement de formation des formateurs. Le professeur demeure omniprésent. Toutes les questions sont préparées par lui. Même lorsqu'il part des situations-problèmes, il dirige de façon rigide, l'exploitation de la situation-problème par ses questions. Aucune présentation de travail autonome pour vérifier l'engagement de l'élève ou ses progrès n'a été utilisée comme stratégie.

Problème

L'APC est une technologie pédagogique qui exige des précisions sur les éléments de compétences et les critères de performance de cette compétence. Elle donne des indications sur

les comportements des élèves en classe, leur manière de préparer les cours et d'y participer, de prendre des notes utiles, d'observer, d'analyser et de rédiger des rapports de laboratoire cohérents. L'enseignement selon l'APC s'intéresse également à la qualité des comportements d'étude de l'élève : ses capacités d'élaborer un plan d'étude efficace et d'organiser la matière par l'utilisation de techniques appropriées (ordre d'apprentissage, schématisation significative, questionnement, etc.). Or, les observations effectuées lors des suivis pédagogiques ne nous ont pas montré un engagement des élèves à la construction de leurs savoirs. C'est ce problème qui est au centre de cette recherche.

Objectif général

L'objectif poursuivi par l'étude est de faire comprendre d'une part qu'on ne peut acquérir des compétences par le simple fait de disposer de programmes par compétence et de montrer d'autre part les difficultés de la mise en œuvre d'un programme qui a le soutien de l'UEMOA et de la BAD pour garantir la stabilité et le développement.

Objectifs spécifiques

De façon spécifique, il s'agira, à partir de cette étude de :

- évaluer la prise en compte des principes cognitivistes, constructivistes et socioconstructiviste et le processus d'apprentissage en APC dans les situations de classe;
- proposer des pistes de recadrage de la formation des formateurs.

2- Méthode

2.1 Présentation de la méthode

Comme méthode, nous avons observé les animations des futurs professeurs. Nous avons également exploité leurs préparations de leçons et les mémoires pédagogiques qu'ils ont conçus. Enfin, nous avons exploité les entretiens d'une durée d'une heure avec chacun d'eux à la fin de la séance de cours ou de la soutenance des mémoires pédagogiques. Au niveau de la documentation officielle, nous avons consulté les Programmes Educatifs et Guides d'Exécution du domaine de l'Univers Social de l'EDHC et le Manuel Guide à l'usage des formateurs de toutes les institutions de formation de formateurs de Côte d'Ivoire.

2.2 La collecte des données

Les données de l'étude sont de plusieurs sources : l'observation, les entretiens individuels et les analyses documentaires.

L'observation a été effectuée à partir des animations de 26 leçons du programme du cours d'EDHC. Les entretiens individuels ont été effectués après chaque séance de cours. Ils ont permis de collecter des informations auprès de treize jeunes formateurs préparés pour diffuser, à la rentrée 2014-2015, les cours d'EDHC. Les analyses documentaires ont porté sur l'examen des préparations de leçons de ces formateurs, l'étude de deux dossiers pédagogiques et l'analyse du Programme Educatif et Guides d'Exécution du domaine de l'Univers Social de l'EDHC et le Manuel Guide à l'usage des formateurs de toutes les institutions de formation de formateurs de Côte d'Ivoire.

Les données ont été recueillies entre février et mai 2014 alors que nous étions membre d'une équipe de suivi d'encadrement pédagogique.

2.3 Le traitement des données

Le traitement est articulé autour de l'analyse des entretiens individuels, de l'observation des situations d'animation de leçons, de l'analyse des documents du cadre administratif d'apprentissage et des comportements des élèves aussi bien en classe qu'à l'étude.

2.4 La méthode d'analyse

Nous nous sommes appuyés sur l'analyse des contenus des entretiens et des documents dans une approche critique (dialectique). En plus, nous avons analysé les comportements des professeurs et ceux des élèves relativement aux principes qui sous-tendent l'approche par compétence. Ainsi, l'analyse a-t-elle permis de traiter les entretiens et observations pour retenir les données pertinentes en rapport avec la problématique. Nous nous sommes préoccupés de savoir si les démarches épistémologiques, d'« axiologisation et de thématization » sont bien comprises par les enseignants ? Nous avons considéré les pondérations et les disciplines rattachées à l'objectif et son standard pour voir si elles sont clairement définies. L'analyse s'est intéressée également à comment les élèves se comportent en classe et comment ils se comportent lorsqu'ils étudient.

3 - Analyse des résultats

3.1 Analyse des principes de l'approche par compétence dans le cours edhc

La prise en compte de la démarche épistémologique

On a pu constater que la démarche épistémologique, après l'analyse de situation de formation réalisée par les équipes de

rédaction du Ministère, a donné les situations suivantes comme compétence à acquérir : « traiter une situation mobilisant des ressources relatives aux règles de vie communautaires et aux principes démocratiques » ; « traiter une situation mobilisant des ressources relatives à l'entrepreneuriat, à l'éducation routière » ; « traiter une situation mobilisant des ressources relatives aux droits de l'enfant, au droit international humanitaire(DIH) et aux droits de l'Homme » et « traiter une situation mobilisant des ressources relatives à la protection de l'environnement ».

Si l'on peut admettre que cette discipline pose des questions sur la démocratie, les libertés et la responsabilité individuelle et collective de chaque personne, on ne voit aucune séquence qui présente des précisions et explique comment ces valeurs ont évolué et quelles sont les méthodes ou approches utilisées pour les étudier. Pour des sujets qu'on veut voir dynamiques et proactifs, cela constitue un handicap majeur. C'est ici, l'indice de l'absence de précision sur les critères de performance. Ils n'ont pas l'occasion d'élargir et d'approfondir leur compréhension (phase d'enrichissement). En effet, la compétence est plutôt présentée comme le résultat d'un apprentissage, ce qui est contraire aux principes de l'approche par compétence qui présentent le résultat attendu en termes de capacités liées à une situation de travail, à une situation de formation ou à une situation de vie. Avec l'équipe projet, on ne voit poindre aucune initiative de recherche bibliographique pour se préparer à une activité autonome en vue d'apporter soi-même des réponses aux questions qu'on se pose.

La prise en compte de la démarche axiologique

L'examen de la conduite des animations, les réponses aux questions et l'exploitation des documents pédagogiques officiels ont permis d'identifier les éléments de compétences ainsi que le contenu des leçons enseignées. Ainsi, pour la compétence « traiter une situation mobilisant des ressources relatives aux droits de l'enfant, au droit international humanitaire(DIH) aux droits de l'Homme, on distingue les éléments de compétences suivants qui correspondent aux leçons: la promotion des droits de l'enfant et son épanouissement(2h), la lutte contre le recrutement des enfants-soldats et la préservation de l'équilibre social (2h) et les instruments et les mécanismes juridiques et la lutte contre les formes de discrimination (2h).

Lors des entretiens, les futurs professeurs ont pu énumérer les contenus de leurs leçons. Il s'agit, par exemple, des contenus liés à

la promotion des droits de l'enfant, à la lutte contre le recrutement des enfants soldats et les instruments et mécanismes juridiques contre les formes de discrimination. On identifie aisément pour chaque leçon des contenus tirés des lois (constitution, code des impôts, organisation de la société civile, code de la famille, guide de création d'entreprise et les données sur les alliances ethniques). Mais ces contenus sont présentés soit comme des prescriptions morales, soit comme des savoirs techniques, c'est-à-dire, des connaissances à recevoir sans esprit critique parce que provenant des techniciens ; ce qui conduit à former encore des « hommes unidimensionnels », selon l'expression de H. Marcus. Or, c'est tout le projet contraire de l'APC.

Il n'y a pas de moment d'intégration des savoirs disciplinaires. Or en APC, on greffe les contenus disciplinaires aux éléments de la compétence pour réaliser des tâches intégratrices ou activités d'apprentissage significatives. Ici il est important d'aller au-delà des prescriptions morales présentées sans fondement pour introduire des idées d'auteurs de référence.

Le travail d'intégration de contenus disciplinaires n'est pas clairement distingué. On remarque cette méprise dans toutes les leçons enseignées. A titre d'illustration, au niveau de l'enseignement de la compétence « traiter une situation mobilisant des ressources relatives à l'entrepreneuriat et à l'éducation routière », notamment à la leçon 8 sur les activités agro-pastorales et la lutte contre le chômage (**Annexe 2, page 20**), le formateur enseigne aux stagiaires en **secrétariat bureautique** ébahis, comment entreprendre des activités agropastorales au lieu de leur apprendre à exploiter, par exemple, un business center.

Le Régime Pédagogique ou Pondération

La pondération est une donnée très importante en formation par compétence. Elle réfère à des indications sur les volumes d'heures de cours théoriques, de travaux pratiques et de travail personnel. L'observation des animations, des documents officiels, l'examen des préparations et les entretiens ont montré que les enseignants n'ont que des rencontres hebdomadaires variables d'une heure à deux heures selon les établissements. Nous avons, d'ailleurs, pu constater au début de chaque heure de cours des 26 situations d'animation, qu'aucune exploitation de travail personnel n'a été opérée. Le travail en équipe ou le travail individuel, fondements de l'activité et de l'autonomie sont très minimales, voire inexistantes.

Contexte de réalisation de la compétence (Situation d'évaluation)

Dans l'analyse des évaluations, on distingue d'une part, une évaluation à la fin d'une leçon ou évaluation formative et d'autre part, une évaluation à la fin de l'enseignement de toutes les leçons de la compétence ou évaluation sommative.

Les évaluations des 26 leçons observées n'ont été que des évaluations formatives à l'aide de tests à réponses courtes ou peu élaborées (items à choix multiples, items de rangement ou items de phrases à compléter **voir Annexe page 26**).

Le guide officiel indique que l'évaluation sommative, est un énoncé de composé de circonstance, de contexte et de tâche à réaliser formulé à travers des consignes (identifier, analyser, justifier son choix) pour donner plusieurs chances de réussite à l'apprenant.

Il est, en effet utile de préciser que l'approche par compétence privilégie lors de l'évaluation sommative la production de texte écrit (synthèse), de texte d'analyse ou de projet. L'énoncé d'évaluation correspond à l'énoncé de la compétence elle-même. Cet énoncé mesure la situation d'exercice de la compétence au moment d'aborder des études supérieures. La règle en APC est que l'évaluation s'inspire des principes d'évaluation d'un objet complexe ; il faut mesurer la complexité plutôt que la réduction ; la globalité plutôt que les parties. Or, les évaluations sommatives des compétences, aussi bien au niveau des dossiers pédagogiques que du programme d'enseignement de l'EDHC demeurent des réponses non élaborées. Par exemple, l'énoncé d'évaluation pour la compétence qui vise la mobilisation des ressources relatives aux droits de l'homme aurait pu exiger des élèves de produire un texte qui situe l'apport des instruments et des mécanismes de lutte contre les formes de discrimination en Côte d'Ivoire au regard de la cohésion sociale. Au lieu de cela, il propose des questions à choix multiples.

3.2 Analyse des activités du formateur et de l'élève

Précisions relativement aux contenus des éléments de compétence

Sur la question relative aux choix des contenus, les enseignants répondent qu'ils ont des contenus prédéterminés par les concepteurs des leçons. Le contenu scientifique des leçons est constitué des contenus des lois de l'économie, des dispositions du code des impôts, des règles de protection des personnes

vulnérables ou de l'environnement. Ces contenus sont diffusés en tant que prescriptions. Or, dans l'approche par compétence, l'enseignant peut choisir d'ajouter des éléments qui lui semblent préalables ou complémentaires. Il utilise alors sa marge de manœuvre professionnelle pour établir le contenu pertinent à l'acquisition de la compétence enseignée. Cette liberté lui est offerte par les précisions du cadre général de la formation. Dans le cours « préservation de l'équilibre au sein de la famille et utilisation des ressources », par exemple, un des éléments de compétence vise l'utilisation rationnelle des biens et le développement du pays. Si un enseignant veut rendre l'élève capable de décrire ces approches rationnelles (critère de performance), celles-ci devront faire l'objet de son contenu de cours et présentées de la façon qu'il juge la plus pertinente. Ainsi qu'on le constate, dans ce qui est en cours dans l'enseignement de l'EDHC selon l'APC, le formateur n'a pas de marge de manœuvre.

Comportements de l'élève en classe

Nous avons observé que les élèves arrivent en classe tous les jours sans travaux personnels. La situation de démarrage du cours appelée « amorce » présente une situation-problème. Aussitôt après, l'activité en classe est rythmée par les questions du professeur et les réponses de l'élève (voir l'annexe fiche d'acquisition aux pages 22 et 23). Il n'y a aucune indication de remise de travaux antérieurs des élèves. Or en APC, un calendrier indique les travaux personnels à remettre. Ces « remises » comme les appellent ainsi les élèves en Amérique du nord où l'APC est appliquée rigoureusement, sont programmées de la 4^e semaine de cours jusqu'à la fin du semestre. Nos observations ont montré que la situation- classe ne provoque pas des situations pédagogiques impliquant décisions, choix personnels et remises en question. L'élève est subordonné et dominé par le formateur (voir l'annexe fiche d'acquisition aux pages 22 et 23) qui le bombarde de questions.

Qualité des comportements d'étude de l'élève

Les élèves ne disposent pas de manuels de référence nettement distingués pour étudier individuellement. Une bibliographie existe dans la préparation des formateurs (voir l'annexe fiche d'identification de la leçon, Page 21). Lors des entretiens, les formateurs ont indiqué que ce sont des références qui ont servi à leur préparation. Ils ne sont pas destinés aux élèves.

Les principes de l'APC au contraire, identifient trois types d'activités : le travail d'équipe en classe, le travail personnel de l'élève et l'examen. Le calendrier des activités d'apprentissage indique des recherches ou préparations à faire individuellement avant le cours, respectant ainsi l'exercice de l'activité autonome de l'apprenant.

Activité d'enseignement et d'apprentissage

En APC, l'activité d'enseignement-apprentissage précise le nombre d'heures de cours théoriques en classe. Le nombre d'heure de travail pratique en classe, habituellement en équipe de travail est structuré autour et trois heures de travail personnel, individuel à faire à la maison. Ce qui est attendu des élèves, c'est d'assister aux cours, de participer aux exposés-échanges et de participer activement au travail d'équipe. Mais, nous avons constaté une omniprésence du formateur qui multiplie le questionnement (voir à titre d'exemple la fiche d'acquisition en annexe page 22-23). Toutes les leçons sont animées de cette manière.

Activité d'évaluation

En APC, au début de chaque semaine, les apprenants arrivent en classe dans un état où ils ont préparé leurs cours par leur travail personnel (lectures, réflexion et travaux à remettre). Ils doivent, en outre, réaliser les étapes d'un travail de session sur un sujet retenu. Ce travail est remis à la fin de la session et atteste de la capacité autonome de l'apprenant. Le travail d'équipe permet, à chaque étape, de confronter le point de vue d'un apprenant avec ceux de ses autres camarades et de procéder à une évaluation formative, c'est à dire une évaluation qui ne compte pas pour la note, mais qui permet au formateur de savoir si les apprenants sont sur la bonne voie, s'ils maîtrisent ou non la matière. Ce que nous avons observé est tout le contraire de cette description. L'activité d'évaluation se limite à des QCM d'une durée de cinq (5) minutes (voir annexe Evaluation Page 27) et sa corrigé (annexe fiche de corrigé de l'évaluation page 28). Il y a une insuffisance d'exploitation de l'évaluation au service de l'apprentissage (phase enrichissement du processus d'acquisition des compétences). Il n'y a pas de bibliographie pour les apprenants ; le formateur est le guide permanent.

3.3 Implications du recadrage des enseignements

Le recadrage des enseignements interpelle les institutions de formation des formateurs. Celles-ci doivent prendre des dispositions, notamment former les étudiants au travail en équipe. Former au travail d'équipe doit être une activité très importante, car la majorité des étudiants n'a jamais appris les règles élémentaires sous-jacentes à un travail en équipe efficace pour la simple raison que personne ne le leur a jamais enseigné. Pourtant ce travail est courant dans la vie professionnelle moderne. Les enseignants/formateurs doivent absolument préparer leurs étudiants à cette forme d'activités.

La pratique du travail en équipe fera se développer chez les étudiants, sur le plan professionnel, des habiletés qu'un cours donné sous forme d'exposés magistraux ne permet pas d'entrevoir. Le travail en équipe développe une capacité de partager le leadership dans n'importe quel groupe. Les apprenants acquièrent le sens de l'organisation et de l'appartenance à un groupe et du partage des tâches. Ils acquièrent des capacités de tenir des réunions efficaces et développent le sens des responsabilités, de l'autonomie et de l'initiative.

Le programme qui peut favoriser le travail en équipe doit comprendre un module qui peut conduire à maîtriser les étapes suivantes:

1^{ère} étape : la connaissance des membres de son équipe où le futur enseignant pourra proposer aux étudiants l'exploitation de texte sur la répartition de l'énergie dans une équipe de travail.

2^e étape : la planification du travail en équipe où il s'agira de procéder à la nomination des animateurs et préciser leurs rôles. Apprendre à concevoir un calendrier et distribuer la rotation des secrétaires.

3^e étape : la gestion des séances de réunion hebdomadaire pour faire avancer la réalisation des travaux, des projets ; les futurs enseignants doivent apprendre à rédiger pour leurs équipes un compte rendu de réunion.

4^e étape : se préparer à demander un travail individuel à chaque élève où il doit établir un bilan individuel en ce qui concerne son apprentissage sur le travail en équipe. Et se rendre disponible pour les évaluer.

Une réorganisation indispensable des séminaires et des débats

Nous avons constaté que les stratégies d'enseignement - apprentissage utilisent le débat, mais seulement pendant à peine 5 minutes (Voir fiche d'intégration page 26). De ce fait, nous préconisons d'améliorer l'animation des séminaires et la manière de mener les débats.

Le séminaire devra porter sur un sujet spécialisé. Le formateur doit constituer le corpus commun des lectures de base que tous les élèves doivent faire durant les semaines à venir. Lors des rencontres, les élèves sont chargés à tour de rôle de faire un compte rendu écrit d'un ou de plusieurs textes. Plus tard dans le trimestre, une fois les lectures de base communes épuisées, le professeur demande à chaque étudiant de réaliser individuellement un travail de recherche sur un aspect particulier du sujet qui fait l'objet du séminaire. Chaque élève doit ainsi lire davantage et produire un texte plus long dans lequel il peut utiliser les textes rédigés pour étayer son argumentation. Il remet son texte long à ses pairs une semaine au moins avant la discussion au cours de laquelle, les étudiants effectuent une analyse détaillée de ses arguments et de ses conclusions.

En ce qui concerne le débat, nous préconisons de l'organiser de la manière suivante : le professeur pourra engager ses élèves dans un processus dialectique à propos d'un sujet donné. Il invitera un élève ou un groupe à se préparer et à argumenter au cours d'une discussion en faveur d'une thèse. Il proposera, par ailleurs à un autre étudiant ou groupe de se préparer et d'argumenter avec logique et rigueur en faveur de la thèse opposée. Le débat pourra durer de 50 à 60 minutes. Le professeur clôturera le débat en faisant la synthèse des arguments invoqués en faveur de la thèse ou de l'antithèse.

4. Discussion

Les programmes disponibles en EDHC démontrent une option claire des responsables politiques et pédagogiques pour adopter l'approche par compétence. Mais les stratégies d'animation appliquées dans l'enseignement des différentes leçons montrent que le modèle d'intervention de la pédagogie par objectif résiste. Un modèle d'intervention qui repose sur une série de questionnements du formateur et de réponses du stagiaire. Pourquoi en est on arrivé à cette situation ? Que s'est-il passé pour que l'équipe projet n'appréhende pas que le basculement de la

pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par compétence (APC) repose à la fois sur un changement profond de la conception de l'homme en situation d'apprentissage et sur le rôle qu'il va jouer dans ses études ultérieures ou dans l'entreprise.

La survivance de l'approche par objectif découlerait d'une stratégie de déploiement dévoyée de cette technologie pédagogique. L'APC est avant tout une opération de confection de curriculum. En effet, l'APC est une opération de conception du curriculum pour l'analyse des situations de formation (ASF) pour l'enseignement général ou pour l'analyse des situations de travail (AST) pour l'enseignement professionnel. Sa mise en place nécessite de scinder le processus en deux niveaux : le niveau national et celui de l'établissement. Au niveau national on effectue l'identification des déterminants des programmes ainsi que leur traduction en termes de compétences et de standards. En revanche, les activités d'apprentissage, devant permettre l'acquisition de ces compétences et standards sont définies au niveau des établissements.

Or, les responsables du projet pilote qui ont obtenu les découpages des compétences et les leçons ont lancé directement la formation de la première cohorte de formateurs en EDHC. Une insuffisance de préparation ne pouvait que favoriser l'importation de certaines techniques d'animation inspirées de la pédagogie par objectif dans un programme qui est supposé être celui de l'approche par compétence. On ne se débarrasse pas si facilement d'une technologie pédagogique acquise depuis longtemps. C'est ce qu'on retrouve dans l'analyse critique de l'APC chez Monchatre (2008) qui affirme que l'APC n'a plus grand-chose à voir avec les technologies antérieures parce qu'elle est une technologie d'interface « qui opère au rapprochement de l'éducation et de l'emploi en permettant la production consensuelle de cibles pour l'éducation ou de normes pour les professions ». L'APC commence par la conception d'un curriculum. Si l'on ne prend garde, on oublie le volet de la prescription pédagogique. C'est à cause de la récurrence des oublis ou omissions que pour certains enseignants, la pédagogie est « l'angle mort de l'APC (Monchatre, 2008) ».

C'est donc logiquement qu'on pourrait ajouter que le dévoiement qui n'a pas pris en compte la formation pédagogique des formateurs et des vacataires, spécialistes de certains contenus de formation au niveau des établissements ne pouvait que faire perdre de vue les principes constructiviste, cognitiviste et socio

constructiviste. N'étant pas suffisamment engagés dans le pilotage du projet d'implantation les formateurs encadreurs des jeunes enseignants n'ont pas pu se rendre compte que les objectifs pédagogiques en APC cherchent à sortir des cadres comportementalistes pour s'ouvrir au processus cognitif. Car le passage des objectifs aux compétences correspond à une ouverture dans le processus de détermination des objectifs qui, de simples savoirs ou savoir-faire, deviennent le reflet d'un pouvoir d'action. Cela aurait permis de faire comprendre que le fondement de la pédagogie selon l'APC, c'est acquérir le pouvoir d'apprendre à apprendre. On aurait alors eu davantage de discussions, d'exposés que de questions –réponses avec seulement cinq minutes de débat. L'accent dans la formation des jeunes en APC doit être mis sur l'expression de sa subjectivité créatrice. C'est l'occurrence de ces actions qui en feront un sujet autonome et responsable.

Conclusion

Les programmes par compétence ont eu un retentissement parce qu'ils sont une réaction aux programmes par objectifs. Ces derniers ont, il est vrai selon l'expression du professeur C. Lessard (2001), péché par la décomposition à outrance des objectifs induisant ainsi un apprentissage en miettes à qui on reproche le caractère taylorien. Quiconque s'engage donc dans les programmes selon l'APC, doit admettre que cette technologie pédagogique est une ingénierie de détection des besoins en compétences pour continuer les études ou pour entrer dans le système productif et qui se double d'une standardisation limitée des activités pédagogiques. L'APC appelle donc à une évolution de la relation pédagogique sans en produire une prescription. C'est ici que se pose le problème de l'encadrement pédagogique où chacun y est allé de son interprétation.

Notre étude montre que l'introduction de l'enseignement de l'EDHC selon l'APC se heurte à la formalisation adéquate de la relation pédagogique. Les enseignants sont appelés à l'inventer. Notre analyse critique assortie de suggestions propose des pistes pour enrichir la formation des formateurs sur la conception du travail en équipe des apprenants. Nous proposons également une autre organisation du calendrier des sessions qui doit distinguer des plages précises pour le travail individuel, le travail de groupe et le cours théorique. Enfin, nous suggérons une autre organisation des débats et des séminaires qui mette les apprenants en première ligne

pour les habituer à exprimer leurs subjectivités dans un contexte de discussion dialectique.

Bibliographie

- Dupuis M. & La coursière M., 1998, *Planifier un cours par compétences. Guide pratique*. Document inédit. CEGEP du vieux Montréal. Service des études. Québec, Canada
- Jonnaert P. ; Vander Borgh, C., 1999, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Lasnier L., 2000, *Réussir la formation par compétences*. Guérin. Montréal. Canada.
- Lasnier L., 2001, *Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence*. Pédagogie collégiale, Vol 15, n° 1 pp. 28-33.
- Lessard C., Portelance L. 2001, *Réflexion sur la réforme curriculaire au Québec*, document remis à la CSQ, LABRIPROF-CRIFPRE, Université de Montréal.
- Ministère de l'éducation nationale 2013, *Programmes éducatifs et guides d'exécution*. EDHC. Domaine de l'Univers Social. Secondaire. Inspection générale. Direction de la pédagogie et de la formation continue.
- Ministère de l'éducation nationale 2013, *Education aux droits de l'homme et à la Citoyenneté (EDHC)*. Manuel –guide à l'usage des formateurs de l'ENS, de l'IPNETP, de l'INSAAC, de l'INFS et de l'INFAS.
- Monchatre S., 2008, L' « approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec.
- Ouattara K, I, G; N'dédé, B, F; Aya, A. 2009, *La formation par compétences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire : réalités et défis*. Programme des subventions pour la recherche en éducation. ROCARE édition 2009.
- Perrenoud P., 2008, *Curriculum : le réel, le formel, le caché ;*
- Saint-Onge M., 1992, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Montréal : Beauchemin.
- Tardif J., 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Editions Logiques.
- Touzin G., 1997, *La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages*. Publication du Cégep de Chicoutimi ; volume 8, Numéro 1, Décembre 1997
- Vygostsky, L. S. (1984/1934). *Pensée et langage*. Paris : Edition sociales (1ère édition 1934).