

Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer...

Lina RAJONHSON, Fredison RAMILJAONA, Paul RANDRIANIRINA, Mamy Hadjavola
RAZAFINDRALAMBO, Olivier RAZAFINDRANOVONA (DPEFST),
Elmine RANOROVOLOLONA (INFP),
François-Marie GERARD (BIEF)

1. Le contexte de l'évaluation : l'APC à Madagascar

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

Depuis 2 ans, le système éducatif malgache est engagé dans l'Éducation de qualité Pour Tous (EPT), à laquelle contribue l'innovation pédagogique dite APC « Approche Par les Compétences de base ». Cette approche se situe dans le courant des modèles basés sur le développement des compétences (LE BOTERF, 1995 ; PERRENOUD, 1997). Issue des travaux de DE KETELE à la fin des années 80, avec la notion d'objectif terminal d'intégration, elle a été généralisée en Tunisie une première fois dès la fin des années 1990 (DE KETELE, 1996), et développée par le BIEF sous le terme de « pédagogie de l'intégration » (ROEGIERS, 2000).

Les objectifs de cette approche sont

- de réduire le taux de redoublement et d'abandon ;
- de réduire les disparités dont l'écart entre forts et faibles ;
- de donner un sens à l'apprentissage en montrant à l'élève l'utilité dans la vie pratique de tout ce qu'il a appris à l'école ;
- de permettre à l'élève d'intégrer les acquis scolaires en vue de résoudre des problèmes inhérents à la vie quotidienne ou de les utiliser efficacement en cas de besoin ;
- de pouvoir évaluer l'élève sur sa capacité à s'améliorer à partir de ce qu'il sait.

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

À Madagascar, l'approche a fait l'objet d'une première expérimentation dans 12 CISCO à partir de l'année scolaire 2003-2004, à raison de 6 écoles par CISCO. En 2004-2005, une première étape de généralisation a permis de toucher 50% des écoles des 12 CISCO et 10 écoles des 99 autres CISCO. En 2005-2006, au niveau du cours préparatoire, la généralisation sera effective dans les 111 CISCO.

1.2. En quoi consiste l'APC ?

Les changements principaux introduits par l'APC tiennent au fait que l'ensemble des apprentissages de chaque année sont articulés autour de 2 ou 3 compétences de base à acquérir dans chaque discipline par les enfants.

Voici, à titre d'exemple, trois compétences que les élèves doivent maîtriser en malgache, en mathématiques et en français au terme du CP2.

- En malgache, produire à l'écrit en malgache officiel 3 phrases de 2 ou 3 mots, dans des situations de communication adaptées au niveau et à l'environnement de l'élève (CB3, malgache).
- En mathématiques, résoudre une situation-problème de son environnement en faisant appel à l'addition, à la soustraction avec ou sans retenue, à la comparaison sur des nombres entre 0 et 100 et/ou aux notions
 - ◇ d'heure, de mois, d'année
 - ◇ de monnaies et de billets jusqu'à 100 Ar
 - ◇ de comptage 2 par 2, 5 par 5 et 10 par 10 (CB1, mathématiques).
- En français, produire à l'oral un message court d'au moins deux phrases dans des situations de communication adaptées au niveau et à l'environnement de l'élève (CB1, français).

1.3. Comment les élèves développent-ils ces compétences ?

L'année est divisée en 5 « bimestres » de 6 semaines. Les 5 premières semaines de chaque période sont consacrées aux apprentissages ponctuels des « ressources » qui vont nourrir les compétences : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être. Ces apprentissages se déroulent – dans un premier temps en tous cas – selon les pratiques habituelles des enseignants, avec les manuels existants. Le changement principal intervient au cours de la dernière semaine de la période, appelée « semaine d'intégration », au cours de laquelle l'enseignant arrête les apprentissages ponctuels, et soumet aux élèves, avec l'aide de cahiers de situations, des situations complexes au sein desquelles chaque élève est invité à intégrer ses acquis. Ces situations correspondent à un niveau déterminé de maîtrise de la compétence, appelé « palier de la compétence » (ROEGIERS, 2000 ; ROEGIERS, 2003). Une première situation complexe est présentée aux élèves à titre d'apprentissage de l'intégration. Elle est travaillée en partie en groupe, et en partie individuellement. Une deuxième situation, qui fait partie de la même famille de situations que la première, est ensuite présentée aux élèves, de manière individuelle, à titre d'évaluation formative. Cette deuxième situation est suivie d'une remédiation, qui se base sur les erreurs relevées chez les élèves.

2. La méthodologie de passation et de correction des épreuves

Pour assurer le suivi de l'APC et en évaluer les résultats dans une perspective de régulation, une base de données a été mise en place consistant à évaluer les élèves sur leur niveau de maîtrise, d'une part, des « ressources », c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire et, d'autre part, les « compétences ».

2.1. L'échantillonnage

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

- sélection de 26 écoles APC et de 26 écoles « témoin » dans les CISCO expérimentales, chaque école expérimentale étant appariée à une école témoin proche pour avoir un environnement socioculturel comparable ;
- sélection par tirage aléatoire dans chaque établissement de 20 élèves répartis en 3 niveaux « Fort » (5 élèves), « Moyen » (5 élèves) et « Faible » (10 élèves) sur la base des résultats obtenus en 2003-2004.

Étant donné la généralisation à 50% en 2004-2005 pour les classes de CP1, un certain nombre d'écoles qui font partie dans l'échantillon témoin pour le CP2 font désormais partie de l'échantillon APC pour le CP1. Les échantillons initiaux concernés par les résultats issus du recueil d'informations de juin 2005 et présentés ici sont donc constitués de cette manière :

	1 ^{re} cohorte : CP2 ¹	2 ^e cohorte : CP1 ²
NON-APC (témoin)	513 élèves	352 élèves
APC (expérimental)	499 élèves	676 élèves

2.2. Les épreuves d'évaluation

Pour la 1^{re} cohorte, les élèves du CP2, un prétest a été proposé au début de l'année 2004-2005 et un post-test à la fin de l'année scolaire. Les deux tests portent sur les objectifs et compétences à maîtriser en fin de CP2. Deux versions différentes mais parallèles ont été utilisées. Chaque version, présentée dans un cahier d'évaluation, comprenait une épreuve « ressources » dans les trois disciplines — cette épreuve est semblable à des évaluations classiques — et une épreuve « compétences », également dans les trois disciplines (malgache, mathématiques, français). Ces épreuves compétences sont chaque fois composées d'une situation complexe et significative à résoudre par les élèves.

¹ 1^{re} cohorte : élèves ayant participé à l'expérimentation depuis 2003-2004 en CP1 puis en CP2 (2004-2005)

² 2^e cohorte : élèves ayant participé à la généralisation à 50%, en 2004-2005, en CP1

Pour la 2^e cohorte, les élèves du CP1, un test n'a été proposé qu'en fin d'année 2004-2005, étant donné l'incapacité des élèves de répondre à un test scolaire au début de leur scolarité. Ce test comprend également une épreuve « ressources » et une épreuve « compétences », en malgache et en mathématiques.

2.3. Les modalités de passation

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

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

2.4. La correction des épreuves

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

3. L'impact de l'APC sur l'efficacité du système

3.1. Comparaison des résultats au niveau du CP2

Afin de comparer les résultats des élèves du CP2 obtenus au prétest et au post-test, nous n'avons tenu compte que des élèves ayant effectué les deux passations, ce qui permet des comparaisons de paires appariées. En d'autres termes, ont été enlevés de l'échantillon les élèves n'ayant pas participé au post-test³ ou au prétest⁴. L'échantillon ainsi constitué comprend 873 élèves : 428 APC et 445 NON-APC.

Les scores moyens (sur 100) obtenus par chaque échantillon sont les suivants :

Résultats CP2		Moyennes		
		Prétest	Post-test	Gain
Malgache Ressources	APC	43,09	61,28	18,19
	NON-APC	39,07	60,74	21,67
Malgache Compétences	APC	55,53	63,32	7,79
	NON-APC	54,27	63,08	8,81
Mathématiques Ressources	APC	42,38	56,68	14,30
	NON-APC	41,55	55,51	13,95
Mathématiques Compétences	APC	45,96	44,80	-1,16
	NON-APC	41,55	44,58	3,03
Français Ressources	APC	58,86	73,42	14,56
	NON-APC	56,44	71,49	15,06
Français Compétences	APC	39,68	41,58	1,90
	NON-APC	41,35	43,44	2,09

³ Élèves présents lors du prétest, mais absents lors du post-test

⁴ Élèves ajoutés lors du post-test afin de remplacer dans la cohorte les élèves absents lors du post-test

Comme on pouvait s'y attendre, les moyennes des scores obtenus au post-test sont toujours supérieures à celles du prétest, excepté cependant en ce qui concerne l'épreuve de mathématiques « compétences », pour l'échantillon expérimental.

Les gains sont importants pour les épreuves « ressources », mais moindres pour les épreuves « compétences ». Les gains sont légèrement plus importants pour l'échantillon témoin NON-APC, sauf pour les épreuves « ressources » en mathématiques et en français. Les différences observées ne sont cependant pas significatives.

Ces résultats tendent donc à montrer que la période expérimentale de l'APC n'a pas produit d'effets au niveau des acquis des élèves : ceux-ci ne réussissent pas mieux qu'ils soient dans l'échantillon expérimental ou dans l'échantillon témoin.

Il est vraisemblable que cela signifie surtout que la période expérimentale a permis de mettre le dispositif en place et de développer les outils (formations, cahiers de situation...) sans pouvoir déjà produire les effets escomptés au niveau des élèves, même s'ils ont bénéficié de 2 années d'APC.

3.2. Comparaison des résultats au niveau du CP1

Comme nous l'avons signalé plus haut, il n'était pas possible de tester les enfants du CP1 au début de l'année étant donné leur niveau d'apprentissage en début de scolarité. Le testing ne porte donc que sur les résultats en fin d'année. Il permet des comparaisons entre les deux échantillons, mais pas de comparaison dans le temps. On peut cependant considérer que l'échantillon NON-APC correspond à une situation « avant réforme » et ceux de l'échantillon APC « après réforme ».

Le tableau suivant présente les résultats obtenus par chaque échantillon.

	NON-APC	APC	Gain
Malgache Ressources	43,1	56,9	13,8
Malgache Compétences	45,4	54,6	9,3
Mathématiques Ressources	50,5	61,7	11,2
Mathématiques Compétences	20,3	32,9	12,6

Les moyennes des scores obtenus par l'échantillon APC sont toujours nettement supérieures à celles de l'échantillon NON-APC.

En langue malgache, les scores moyens obtenus tant pour les ressources que pour les compétences permettent de passer du niveau inférieur à 50% de l'échantillon NON-APC à un niveau supérieur à 50% pour l'échantillon APC. En mathématiques, les scores « ressources » sont supérieurs dans les deux cas à 50%, mais les scores « compétences » sont inférieurs à cette barre. La situation proposée était relativement difficile, ce qui expliquerait ces résultats.

Les différences observées entre les deux échantillons sont vraiment très importantes et très significatives. Elles permettent non seulement de confirmer que l'APC permet d'accroître de manière significative le niveau des élèves dans la maîtrise des compétences, mais aussi de montrer que le niveau de maîtrise des ressources, c'est-à-dire des apprentissages « traditionnels », est largement supérieur pour les élèves ayant bénéficié de l'APC.

Ces résultats très positifs devront bien sûr être confirmés lors des nouveaux recueils d'information de la base de données. Ils montrent en tous les cas qu'après le temps d'expérimentation et d'amélioration du dispositif et des outils, l'APC commence à atteindre ses objectifs, en accroissant de manière significative le niveau des acquis scolaires.

Ce constat peut sans doute s'expliquer en partie par l'enthousiasme des enseignants concernés. Par exemple, de nombreux enseignants appartenant à des écoles NON-APC dans le cadre de l'expérimentation ont revendiqué de faire partie des écoles de la généralisation à 50% afin de pouvoir en faire bénéficier leurs élèves. Cet enthousiasme explique que les résultats obtenus sont particulièrement élevés dans ces classes « nouvelles APC ».

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

4.1. La notion d'équité

L'APC ne vise pas seulement à rendre les élèves plus performants, mais aussi à diminuer les écarts entre les élèves les plus faibles et les plus forts, non pas en diminuant le niveau de performance de ces derniers, mais en haussant de manière significative les performances des élèves qui en ont le plus besoin. C'est ce que BRESSOUX (1993), SALL & DE KETELE (1997) ou encore GERARD (2001) notamment appellent l'équité pédagogique.

4.2. Comparaison des résultats au niveau du CP2

L'hypothèse à tester est que les écarts entre les élèves faibles et les élèves forts ayant bénéficié de l'APC se réduisent de manière plus importante que ceux des élèves de l'échantillon témoin.

Pour tester cette hypothèse, nous avons ordonné — de l'élève le moins performant à l'élève le plus performant — les échantillons selon les résultats obtenus au prétest et calculé les moyennes des scores obtenus par le tiers « sous-performant » et le tiers « sur-performant » de chaque échantillon au prétest et la moyenne des scores obtenus

par les mêmes élèves au post-test. Nous avons ensuite calculé la différence entre ces moyennes pour chaque test et la réduction de l'écart réalisée entre le prétest et le post-test : plus cette réduction est élevée, plus l'équité est élevée.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus :

		Prétest			Post-test			Réduction de l'écart
		1/3 inférieur	1/3 supérieur	Écart	1/3 inférieur	1/3 supérieur	Écart	
Malg_Ress	APC	17,1	78,2	61,0	51,7	71,4	19,8	67,6%
	NON-APC	3,8	76,4	72,6	40,9	77,6	36,7	49,4%
Malg_Comp	APC	30,8	81,7	50,8	56,1	71,3	15,1	70,2%
	NON-APC	28,0	76,2	48,2	53,2	70,4	17,3	64,2%
Math_Ress	APC	16,1	72,1	56,0	48,1	68,4	20,3	63,8%
	NON-APC	9,9	73,4	63,6	41,3	73,7	32,4	49,0%
Math_Comp	APC	26,1	74,1	48,0	43,5	46,3	2,8	94,2%
	NON-APC	12,4	70,4	57,9	34,9	54,3	19,3	66,7%
Fran_Ress	APC	33,6	86,4	52,8	64,8	84,4	19,6	62,8%
	NON-APC	24,1	83,8	59,7	55,7	86,0	30,3	49,2%
Fran_Comp	APC	7,5	71,8	64,3	39,4	42,4	3,0	95,3%
	NON-APC	18,7	64,7	46,0	34,7	48,7	14,0	69,6%

Ce tableau montre que dans tous les cas, la diminution de l'écart entre les élèves les moins performants et les plus performants est plus grande pour l'échantillon APC. C'est spécialement le cas pour les épreuves « ressources », mais aussi pour les épreuves « compétences » en mathématiques et en français.

Il faut néanmoins être attentif au fait que la réduction des écarts est liée non seulement à un accroissement important des performances des élèves « sous-performants », surtout pour l'échantillon APC, mais aussi à un accroissement faible, voire à une diminution, des performances des élèves « sur-performants », également surtout pour l'échantillon APC. Si on peut dire, sur la base de ces résultats et comme cela a déjà été montré dans d'autres pays⁵, que l'APC profite surtout aux élèves les plus faibles, on ne peut affirmer qu'elle est plus équitable dans la mesure où les élèves forts ne semblent pas pleinement en bénéficiaire.

4.3. Comparaison des résultats au niveau du CP1

N'ayant pas pour l'échantillon CP1 de prétest⁶, il n'est pas possible de mesurer les gains entre le début et la fin de l'année. Néanmoins, on peut établir des comparaisons entre les deux échantillons, en partant du principe que l'échantillon NON-APC représente la situation « avant la réforme » alors que l'échantillon APC concerne la situation « après la réforme ».

⁵ Voir notamment ADEN, H.M. & ROEGIERS, X. (2003).

⁶ En raison du niveau des élèves au début de scolarité.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus :

		1/3 inférieur	1/3 supérieur	Écart	Réduction de l'écart
Malg_Ress	NON-APC	9,6	75,7	66,1	-3,9%
	APC	21,0	89,7	68,7	
Malg_Comp	NON-APC	25,0	66,7	41,7	-17,7%
	APC	29,2	78,3	49,0	
Math_Ress	NON-APC	24,5	74,7	50,2	13,7%
	APC	39,5	82,9	43,4	
Math_Comp	NON-APC	4,1	39,9	35,9	-49,3%
	APC	9,1	62,7	53,6	

Ce tableau montre qu'excepté pour l'épreuve de Mathématiques « ressources », l'écart entre les élèves les moins performants et les plus performants est plus grand pour l'échantillon APC. L'hypothèse d'équité n'est donc pas confirmée : si les performances des élèves faibles augmentent grâce à l'APC, c'est aussi le cas, et dans une plus grande proportion, pour les élèves les plus forts, particulièrement pour l'épreuve « Compétences » de Mathématiques.

On ne peut donc pas affirmer que l'APC atteint déjà ses objectifs en termes d'équité : les élèves faibles en profitent pleinement, mais les élèves forts aussi et même dans une plus grande mesure. L'écart entre faibles et forts ne diminue pas, mais il y a un nivellement vers le haut !

5. Conclusion

Cette évaluation, menée à Madagascar sur 873 élèves de CP2 et sur 1028 élèves de CP1, sur des épreuves classiques et sur des épreuves intégrées complexes en malgache, en mathématiques et en français, montre que l'approche par les compétences de base procure aux élèves un gain important dans la maîtrise de leurs acquis scolaires.

En termes d'efficacité, les gains ne sont pas perceptibles pour les élèves du CP2, qui font partie de la cohorte de la période d'expérimentation. Il est vraisemblable que cette période a plus permis de mettre en place le dispositif, de développer et d'améliorer les outils que de renforcer les acquis des élèves. Par contre, les résultats des élèves du CP1 sont très significativement supérieurs pour l'échantillon ayant bénéficié de l'APC, et cela dans toutes les disciplines et tant pour les ressources que pour les compétences.

En termes d'équité, les résultats du CP2 tendent à montrer que ceux qui bénéficient le plus de l'approche par les compétences de base sont les élèves faibles. Les résultats du CP1 ne confirment pas cette tendance, tout simplement parce que les élèves forts bénéficient également énormément de l'APC !

Ces premiers résultats devront encore être confirmés, mais ils constituent en tous les cas une invitation nette à continuer les efforts et à développer le dispositif APC, ce qui sera le cas lors de la généralisation à l'ensemble des classes du CP à partir de l'année scolaire 2005-2006.

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

Il ne faut pas croire au miracle, qui n'existe pas en pédagogie. Mais la présente évaluation montre en quoi, en jouant principalement sur un seul facteur, à savoir l'exploitation de situations d'intégration pendant une semaine sur 6, on peut procurer un gain qualitatif important dans les apprentissages. Tout cela, grâce aux efforts de l'ensemble des catégories d'acteurs du système, mais aussi grâce à une volonté politique que l'on rencontre rarement de la part des décideurs en éducation, et qui mérite d'être soulignée.

6. Bibliographie

- ADEN, H.M. & ROEGIERS, X. (2003). *À quels élèves profite l'approche par les compétences de base*, Inédit accessible sur <http://www.bief.be>.
- BRESSOUX, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Bourgogne, Institut de recherche en économie de l'éducation, Dijon.
- DE KETELE, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
- GERARD, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, *Mesure et Évaluation en Éducation*, Vol. 24, n°2-3, 53-77.
- LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- SALL, H.N., & DE KETELE, J.-M. (1997). Évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3).