

Améliorer la qualité de l'enseignement primaire.

Quelles stratégies d'ingénierie didactique développer ?

Par Père Christian de La Bretesche et Frédéric OUAMBA, Directeur de l'Institut VILUKA¹



Améliorer la qualité de l'éducation de base est le sixième objectif de l'Education pour tous. Ce projet mondial parrainé par des agences des Nations Unies (comme l'UNESCO, la Banque mondiale, l'UNICEF et le PNUD) vise à donner la possibilité à tous les êtres humains de la planète d'avoir accès à une éducation de base.

Dans le document de référence du Projet « *Education pour tous* » adopté lors du Forum tenu en 2000 à Dakar, ce sixième objectif est énoncé comme suit : « *Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.* »

Cet objectif, ainsi que les cinq autres qui ont été définis dans le même document, sont censés être réalisés d'ici à 2.015.

Mais la gestion du processus d'apprentissage *l'organisation et la planification des apprentissages, leur gestion en temps réel ainsi que le contrôle de leurs résultats* pose problème.

Les deux principaux problèmes relatifs aux résultats d'apprentissage

Le premier problème est celui des performances intellectuelles des élèves. (*Les spécialistes disent : performances cognitives*).

Un enfant qui, par exemple, répond de manière pertinente à des questions sur le contenu d'un texte qu'il a lu réalise une performance intellectuelle d'une valeur supérieure à celle d'un enfant qui parvient tout juste à lire laborieusement à haute voix les phrases sans en comprendre le sens.

De même, un enfant qui sait identifier les problèmes mathématiques qu'il peut résoudre en effectuant une soustraction, une multiplication ou une division réalise une performance intellectuelle d'un niveau plus élevé que celui qui sait seulement effectuer ces opérations arithmétiques sans savoir dans quels cas il convient de les utiliser.

Le second problème est celui de la valeur opérationnelle des connaissances censées être acquises au regard de l'expérience que les apprenants font de la vie et de leur environnement. Les connaissances acquises par un enfant *sont opérationnelles* lorsqu'il est capable d'y faire appel spontanément dans un autre contexte que le contexte initial d'apprentissage pour résoudre par exemple des problèmes concrets de la vie courante.

Savoir vraiment lire, écrire et calculer

En ce qui concerne le premier problème, les comparaisons internationales montrent que les performances scolaires des élèves sur le plan cognitif, dans nos pays en développement, sont médiocres. De nombreux élèves en fin de cycle primaire **ne maîtrisent pas les outils de base** que sont la lecture, l'écriture et le calcul. *« Le rythme des progrès vers une amélioration des résultats d'apprentissage est plus lent que vers l'élargissement de l'accès à l'école. L'inégalité des acquis scolaires entre pays riches et pays pauvres dans le monde est aussi marquée que celle qui prévaut en matière de scolarisation. La réalité sous-jacente que recouvre cette inégalité est celle de niveaux moyens de réussite scolaire qui restent désespérément faibles dans un grand nombre de pays en développement – avec de nombreux enfants qui émergent de plusieurs années de scolarité primaire sans disposer de compétences de base en lecture, écriture et calcul. »*(Rapport de suivi de l' « Education pour tous » en l'an 2.011)

Le savoir vivre dispensé par l'école >>

Sur le second problème, les spécialistes relèvent un fait récurrent : la plupart des enfants sont généralement incapables de réinvestir, hors du contexte scolaire et dans des situations de la vie courante, les connaissances et les compétences qu'ils sont censés acquérir durant leur formation scolaire, celles notamment que requiert l'amélioration des conditions de vie dans nos pays en développement, par exemple dans les domaines de la santé, de la sauvegarde et de l'amélioration de notre environnement, de la lutte contre la pauvreté, de la gestion de leur personnalité et de l'exercice de la citoyenneté. Déjà en 2001, un document de réflexion et d'orientation de la CONFEMEN établissait ce diagnostic : *« Mais, plus encore que la maîtrise des points au programme, c'est la grande difficulté des élèves à réutiliser ces connaissances hors de leur schéma initial qui pose problème »*

Ces deux problèmes sont indissociables et ils ne sont pas sans solution.

Confiée il y a un peu plus d'une dizaine d'années, à un pédagogue de talent doublé d'un chercheur pointu en ingénierie didactique, l'**Ecole VILUKA** est en train d'ouvrir la voie à des approches de solutions. Les résultats qu'elle obtient sont déjà plus qu'encourageants.

Notre ambition est non seulement de proposer des services de qualité aux parents et aux enfants dont nous prenons en charge la formation, mais également de modéliser ces approches de telle sorte qu'elles soient reproductibles dans d'autres contextes et par d'autres établissements scolaires.

Nos hypothèses sur les causes de ces problèmes

Au-delà des causes liées aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, il convient de prendre en compte les paramètres relatifs à la **gestion didactique du processus d'apprentissage**. A cet égard, on peut avancer deux principales hypothèses explicatives.

Une gestion approximative du temps à l'école. Le calendrier scolaire en cause.

L'établissement des calendriers scolaires et des emplois du temps ainsi que la détermination des volumes horaires affectés à chaque discipline scolaire s'effectue sur la base de pratiques et de critères dont on peut difficilement dire qu'ils soient fondés véritablement sur le plan théorique ni validés empiriquement de manière rigoureusement scientifique. Or on peut facilement imaginer que des paramètres comme le « *temps d'apprentissage* », l'emploi quotidien de ce temps, l'organisation annuelle de ce temps établie à travers le calendrier scolaire ont un impact variable sur les résultats d'apprentissage selon que les valeurs affectées à ces paramètres sont plus ou moins adaptées à la *chronogenèse* des acquisitions, c'est-à-dire à leur nécessaire maturation progressive au fil du temps. C'est là un des domaines à propos desquels les sciences de l'éducation n'apportent pas encore de réponses solides aux questions que l'on peut se poser et qui nécessitent que des recherches soient mises en œuvre sérieusement pour mettre fin aux approximations de l'empirisme.

Un savoir abstrait désarticulé du savoir vivre

L'**académisme** de l'enseignement classique déconnecte les apprentissages scolaires des réalités concrètes de la vie courante, que les enfants devraient à travers leurs études apprendre à comprendre, à maîtriser et à transformer. Ainsi, les enfants apprennent à compter et à calculer sans pouvoir le faire sur les choses réelles qu'ils doivent apprendre à gérer à la maison, dans leur quartier, dans leur ville. Ils apprennent à lire et à écrire et étudient la langue française sans être exercés à communiquer réellement avec leur entourage. Ils étudient la géométrie et les systèmes de mesure de différentes grandeurs sans qu'ils puissent être exercés à s'occuper de l'espace réel et de l'environnement dans lesquels ils vivent et qu'ils doivent apprendre à aménager, à transformer, à améliorer. En centrant la gestion didactique sur des apprentissages cognitifs *décontextualisés*, l'académisme didactique ne favorise chez les apprenants ni une acquisition de connaissances opérationnelles, ni le développement de compétences expertes de vie courante à l'école (étant entendu qu'il s'agit là des deux faces d'une même médaille).

Les solutions que nous développons

Une reconstruction scientifique du temps d'apprentissage

Nous expérimentons méthodiquement la différence d'impact entre un emploi *du temps rigide* appliqué uniformément durant toute l'année scolaire, organisé en courtes plages horaires réparties entre toutes les disciplines scolaires et un emploi *du temps flexible*, remanié

périodiquement, permettant de concentrer de manière intensive sur des périodes déterminées l'étude de quelques disciplines avec une fréquence très rapprochée des séances d'exercices ?

Le problème n'est pas simple il requiert un gros investissement en ingénierie didactique et une observation fine et permanente des résultats obtenus. Nous expérimentons une différence très significative d'impact entre les « *répartitions* » traditionnellement élaborées par les enseignants, consistant à répartir *mécaniquement* les objets d'apprentissage dans un planning mensuel ou trimestriel à raison d'un objet par semaine et un outil de programmation des apprentissages conduisant à affecter à chaque objet d'apprentissage une durée différenciée en fonction de son degré de complexité sur la base tout à la fois d'une analyse didactique a priori et des observations empiriques ?

Proposer aux enfants des situations d'apprentissage authentiques

Les travaux des didacticiens des mathématiques, ont montré que seul un processus d'apprentissage « autonome » permet d'optimiser les chances de réussite scolaire pour la majorité des enfants et que l'on déclenche un tel processus à l'école élémentaire quand on propose à l'enfant **des situations d'apprentissage authentiques**. Dans de telles situations d'apprentissage, l'éducateur n'exerce aucune pression sur l'enfant pour le contraindre à apprendre, on s'éloigne de la logique classique de la relation didactique fondée sur un rapport de force. Toute la démarche d'ingénierie didactique consiste à procéder d'emblée à une « *dévolution* » à l'enfant de la responsabilité de s'engager dans le processus d'apprentissage et d'assumer cet engagement jusqu'au bout.

Depuis plusieurs années, nous travaillons à proposer aux enfants différentes *situations d'apprentissage authentiques* qui soient non pas des situations exclusivement dédiées aux apprentissages mathématique, mais **des situations didactiques transversales**, c'est-à-dire permettant non seulement des apprentissages cognitifs de caractère mathématique, mais aussi ceux qui relèvent des autres disciplines académiques (sciences de la vie et de la terre, grammaire, histoire et géographie, etc.)

Nous nommons « *modules didactiques* » les dispositifs qui proposent aux enfants ce type de situations d'apprentissage authentiques transversales. Inscrivant les apprentissages fondamentaux de la scolarité primaire (apprendre à lire et à écrire, à compter et à calculer, à expliquer et à comprendre des phénomènes naturels, etc.) dans le cadre de situations réelles de vie. Bref, les « *modules didactiques* » permettent aux enfants tout à la fois de développer à l'école primaire des compétences de vie courante et d'effectuer des apprentissages intellectuels débouchant sur l'acquisition de connaissances opérationnelles. Ils visent à rendre l'enfant capable, en même temps et indissociablement, de comprendre le milieu dans lequel il vit, d'y effectuer des choix et d'y prendre des initiatives avec intelligence.

Entrepreneur ou chômeur peut-être que votre enfant, un jour, devra choisir.

Depuis les années 1990 la réflexion menée au sein de la Confemen a conduit à préconiser que l'enseignement primaire puisse à la fois « *permettre et une insertion dans la vie active et une poursuite des études secondaire* », car « on ne peut plus continuer à considérer l'école primaire uniquement dans son sens étymologique d'école « première », qui doit obligatoirement être suivie d'une « seconde » au moins. Face à la faible demande d'éducation et au nombre élevé d'abandons, **il faut donner à l'école « primaire » le sens d'école « primordiale »** et la considérer comme un cycle en soi, auquel ont accès tous les élèves et à la fin duquel ils sont

capables aussi bien de poursuivre des études que de s'insérer réellement dans la communauté pour devenir des acteurs du développement.

Dans cette optique, nous faisons de l'initiation à la vie économique un objectif d'apprentissage au niveau de l'école primaire, qui ressortit au domaine d'apprentissage qui est nommé dans les programmes officiels de l'enseignement primaire au Congo « *initiation à la production* ». Il ne s'agit pas d'une formation professionnelle mais d'une préparation préprofessionnelle à la vie active. Il s'agit de développer chez les enfants des compétences de vie courante indispensables pour s'insérer dans la vie active si jamais devenus de jeunes diplômés ils se retrouvent dans la situation de devoir créer leur propre emploi.

Relancer la scolarité d'un enfant en situation d'échec

Sur les modalités d'exécution des programmes d'études, nous sommes partis d'une expérience précise. Nous recevons depuis quelques années un nombre sans cesse croissant d'élèves provenant d'autres établissements et qui sont en situation d'échec scolaire. Quand nous procédons à un bilan des connaissances et des compétences acquises par ces élèves, nous nous apercevons que leur niveau réel de compétence est largement inférieur à celui que requiert l'année d'études où ils sont inscrits. Et dans la plupart des cas c'est la cause principale de leurs difficultés scolaires. Notre maîtrise des emplois du temps flexibles se révèle dans tous les cas d'une efficacité remarquable.

Le propriétaire de ses locaux désirant les récupérer en fin de contrat, l'Ecole VILUKA a du changer de quartier. Les parents de ses élèves louent un bus pour conduire chaque matin leurs enfants à l'école. Quand une école est une vraie planche de salut cela se remarque.

Père Christian.....Frédéric OUAMBA

P.S : Pour en savoir plus sur Viluka : www.institut-viluka.org