

L'Approche Par Compétences (APC) comme norme en circulation : quand la réforme se heurte au terrain dans l'enseignement secondaire au Togo

Bakpéna NATTA

nattalabo@gmail.com

Salamatou BILABENA

salamatore@yahoo.fr

Essoglina BILANTE,

essoglinabilante4@gmail.com

Komi KOSSI-TITRIKOU

eli.titrikou@gmail.com

Unité de Recherche en Anthropologie
Appliquée et Fondamentale (URAAF-UL)
Université de Lomé (Togo)

Résumé

Cet article propose une analyse anthropologique de la mise en œuvre de l'Approche Par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire au Togo, envisagée comme une norme pédagogique en circulation. À partir d'une enquête qualitative menée auprès d'enseignants, d'inspecteurs et des élèves, il met en évidence les conditions institutionnelles de diffusion de la réforme, marquées par une communication fragmentée, une formation de courte durée et une faible harmonisation des discours prescriptifs. L'analyse montre que ces dysfonctionnements contribuent à un écart significatif entre normes prescrites et normes pratiques, conduisant les enseignants à développer des formes locales de réappropriation et d'ajustement de l'APC. Loin de se déployer comme un cadre homogène, la réforme apparaît ainsi comme un objet social retraduit sur le terrain, révélateur des tensions entre injonctions globalisées et pratiques pédagogiques situées.

Mots-clés : Approche par compétences, réforme éducative, anthropologie de l'éducation, normes pédagogiques, Togo.

Abstract

This article provides an anthropological analysis of the implementation of the Competency-Based Approach (CBA) in secondary education in Togo, considered as a circulating pedagogical norm. Based on a qualitative survey conducted with teachers, pedagogical inspectors and students, it highlights the institutional conditions surrounding the dissemination of the reform, characterized by fragmented communication, short training periods, and weak harmonization of prescriptive discourses. The analysis shows that these dysfunctions generate a significant gap between prescribed norms and practical norms, leading teachers

to develop local forms of appropriation and adjustment of the CBA. Rather than operating as a stable pedagogical framework, the reform emerges as a social object locally retranslated, revealing tensions between globalized educational injunctions and situated teaching practices.

Keywords: *Competency-Based Approach, educational reform, anthropology of education, pedagogical norms; Togo.*

Introduction

Depuis les années 1990, les systèmes éducatifs africains connaissent une succession de réformes pédagogiques inscrites dans un contexte de globalisation des politiques publiques. Ces réformes, souvent présentées comme des réponses aux mutations économiques, sociales et technologiques contemporaines, s'appuient sur des modèles éducatifs élaborés et diffusés à l'échelle internationale. Parmi celles-ci, l'Approche par Compétences (APC) occupe une place centrale. Promue par des organisations internationales telles que l'UNESCO et l'UNICEF, l'APC est présentée comme un levier d'amélioration de la qualité de l'enseignement, visant à rendre les apprentissages plus fonctionnels, contextualisés et orientés vers la résolution de problèmes concrets. Toutefois, comme l'ont montré de nombreux travaux en sciences sociales, la circulation transnationale des modèles éducatifs ne garantit ni leur compréhension uniforme ni leur appropriation effective par les acteurs de terrain. Les réformes pédagogiques constituent des objets sociaux « voyageurs » qui, une fois introduits dans des contextes nationaux spécifiques, font l'objet de processus de traduction, de réinterprétation et parfois de résistance (Steiner-Khamsi 2004, pp. 235-256). Dans cette perspective, l'APC ne peut être appréhendée uniquement comme un cadre technique ou didactique ; elle doit être analysée comme une norme institutionnelle dont la mise en œuvre dépend étroitement des conditions sociales, matérielles et organisationnelles dans lesquelles elle est introduite. Le choix d'un cadre anthropologique s'impose ici : il permet de dépasser une lecture strictement technico-pédagogique pour mettre en évidence les écarts entre prescriptions officielles et pratiques effectives. Comme le souligne Legendre (2002, p.12-17), aucune réforme éducative ne peut produire des effets durables sans une implication réelle des enseignants, qui jouent un rôle central dans la traduction du curriculum prescrit en curriculum réel.

Or, dans de nombreux contextes africains, les réformes sont mises en œuvre dans des conditions marquées par des dispositifs de formation limités, une communication institutionnelle déficiente et une faible prise en compte des réalités professionnelles des enseignants (Altet 2009, p.31-48). Ces contraintes interrogent directement la capacité des enseignants à s'approprier les nouvelles normes pédagogiques et à les intégrer de manière cohérente dans leur pratique quotidienne. Au Togo, l'introduction de l'Approche par Compétences dans l'enseignement secondaire s'inscrit dans cette dynamique de réforme globalisée. Si les textes officiels mettent en avant les objectifs de modernisation pédagogique et d'amélioration des performances scolaires, les conditions concrètes de mise en œuvre restent largement sous-documentées. Or, comme le rappelle Olivier de Sardan (2008, pp. 365-372), l'analyse des politiques publiques gagne à être conduite « par le bas », à partir des pratiques effectives des acteurs et des logiques sociales qui structurent leur action. Ce positionnement théorique est particulièrement pertinent dans le contexte togolais, car il permet de comprendre comment une réforme importée se recompose au contact des réalités locales, révélant les bricolages, ajustements et résistances des enseignants. Une telle approche met en lumière les écarts entre normes prescrites et normes pratiques, ainsi que les ajustements ordinaires développés par les agents de terrain face aux injonctions institutionnelles.

C'est dans cette perspective anthropologique que s'inscrit le présent article. Il se propose d'analyser les conditions d'introduction de l'APC dans l'enseignement secondaire togolais, en portant une attention particulière aux modalités de circulation de l'information, à l'organisation de la formation des enseignants et aux interprétations locales de la réforme. L'analyse met en évidence que les irrégularités dans la communication institutionnelle et l'insuffisance du temps de formation ont contribué à produire une mise en œuvre fragmentée et incertaine de l'APC, caractérisée par des formes de bricolage professionnel. Ce concept de bricolage, tel que mobilisé en anthropologie des organisations, renvoie à la capacité des acteurs à composer avec des ressources limitées et des prescriptions parfois contradictoires pour assurer la continuité de leur activité (Lévi-Strauss 1962, p. 374 ; Olivier de Sardan 2008, pp. 365-372). Par ailleurs, l'analyse

montre que la réforme tend à redéfinir implicitement les normes de la professionnalité enseignante. L'enseignant est de plus en plus sommé d'assumer individuellement les coûts matériels et cognitifs de la réforme, notamment à travers l'acquisition personnelle de supports pédagogiques et l'interprétation autonome de prescriptions parfois ambiguës. Cette situation contribue à déplacer la responsabilité institutionnelle vers les acteurs de terrain, renforçant les inégalités professionnelles et les incertitudes normatives. Comme le souligne Perrenoud (1997, p. 192), le développement des compétences professionnelles ne peut être réduit à une injonction descendante, mais suppose des dispositifs de formation continus, cohérents et adaptés aux réalités du métier. En analysant l'APC non comme un modèle homogène, mais comme un objet social retraduit localement, cet article s'inscrit dans la théorie de l'appropriation sociale des normes. Celle-ci considère que les prescriptions éducatives ne s'imposent jamais de manière uniforme mais sont réinterprétées et adaptées par les acteurs sociaux. Dans le cas du Togo, cette perspective met en évidence les ajustements locaux des enseignants (Olivier de Sardan, 2008, pp. 365-372), la circulation des modèles éducatifs et leur transformation dans les contextes locaux (Steiner-Khamisi, 2004, pp. 235-256), ainsi que la professionnalité enseignante nécessaire à la construction des compétences (Perrenoud, 1997, p. 192). Le choix de ce cadre théorique s'impose car il permet de dépasser une lecture strictement technico-pédagogique de la réforme. L'APC, en tant que réforme importée, doit être analysée comme une norme en circulation, dont l'appropriation dépend des pratiques quotidiennes, des contraintes locales et des savoirs professionnels existants. Cette approche éclaire ainsi la manière dont les enseignants reçoivent, ajustent et reformulent la réforme dans le contexte togolais, révélant la dynamique sociale qui sous-tend sa mise en œuvre. Cet article contribue aux débats sur les réformes éducatives en contexte africain. Il met en lumière les tensions entre prescriptions globales et pratiques locales, et montre que la réussite d'une réforme pédagogique dépend moins de la pertinence théorique du modèle que des conditions sociales de son appropriation. L'étude de l'APC au Togo offre ainsi un éclairage empirique sur les enjeux anthropologiques de la circulation des normes éducatives et sur les formes contemporaines de gouvernement de l'école.

1. Méthodologie

1.1. Présentation de la zone de recherche

Le canton de Tsévié est situé à 35 km au nord de la capitale du Togo, Lomé. Chef-lieu de la région Maritime et de la préfecture du Zio, il se trouve plus précisément dans la commune Zio1. Il couvre une superficie de 118,21 km² avec une densité de 507 habitants/km², selon les données fournies par la DGSCN (Direction régionale Maritime de la Statistique et de la Comptabilité Nationale 2018). Le canton de Tsévié est limité au nord par Agbélouvé, au sud par Davié, à l'ouest par Gblinvié, à l'est par Gbatopé, au sud-est par Dalavé et au sud-ouest par Bolou et Wli.

La recherche s'est déroulée dans plusieurs établissements secondaires de la région Maritime, comprenant deux collèges publics et deux collèges privés. Parmi les établissements privés retenus figure le Collège Saint Fatima, qui existe depuis plus de vingt ans. Cette institution scolaire se distingue par la diversité de son offre éducative, regroupant les quatre niveaux de formation : préscolaire, primaire, collège et lycée. L'analyse s'est toutefois concentrée sur le cycle du collège, afin de mieux cerner les réalités pédagogiques propres à ce niveau. Le Collège Saint Fatima dispose de quatre bâtiments scolaires construits en étage, abritant au total seize classes, ce qui témoigne d'une capacité d'accueil relativement importante pour un établissement privé de la localité. Son organisation spatiale et pédagogique illustre l'effort des promoteurs privés pour répondre à la demande croissante en éducation dans la ville de Tsévié.

À l'instar du Collège Saint Fatima, le second établissement privé étudié est la Cité du Savoir, créée il y a plus de neuf ans. Elle concentre son action éducative sur le préscolaire et le collège. L'école est dotée de deux bâtiments en étage regroupant douze classes, auxquels s'ajoute un bâtiment supplémentaire de quatre classes, soit un total de dix-huit classes, en plus des infrastructures réservées au préscolaire. Cette configuration traduit une volonté d'offrir un cadre d'apprentissage moderne et fonctionnel. En moyenne, les collèges privés recensés mobilisent environ treize enseignants par établissement, ce qui reflète une certaine stabilité dans la gestion des ressources humaines, bien que ce nombre reste parfois insuffisant face aux effectifs élevés des élèves.

S'agissant des établissements publics, le CEG Tsévié Ville 1 occupe une place particulière dans le paysage éducatif local. Créé en 1976, il est considéré comme le plus ancien collège du canton et demeure une référence éducative pour plusieurs générations. Avec ses douze bâtiments scolaires, il dispose d'une infrastructure relativement vaste, capable d'accueillir un grand nombre d'élèves. Son corps enseignant, composé de vingt et un professeurs, traduit l'importance accordée par l'État à cet établissement emblématique. Le CEG Tsévié Ville 1 incarne ainsi l'histoire et la continuité de l'enseignement secondaire dans la région Maritime.

Le second établissement public étudié est le CEG Tsévié Ville 4, fondé en 1998. Bien que plus récent, il joue un rôle complémentaire dans l'offre éducative locale. Il compte 5 bâtiments scolaires et mobilise treize enseignants, ce qui lui permet de répondre aux besoins croissants de scolarisation dans la ville. Sa création s'inscrit dans une logique d'expansion du réseau éducatif public, visant à désengorger les établissements plus anciens et à offrir aux jeunes de Tsévié un accès élargi à l'éducation de base. Ce choix s'est imposé pour des raisons pratiques : la présence de contacts avec des enseignants et inspecteurs a facilité l'accès au terrain. La diversité des établissements retenus reflète les conditions réelles de mise en œuvre de l'APC, entre contraintes matérielles et différences organisationnelles. Elle met également en évidence l'état des classes publiques, souvent pléthoriques, comparées aux écoles privées où les effectifs sont relativement plus réduits.

1.2. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative visant à analyser les conditions d'introduction de l'Approche par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire togolais. L'approche qualitative permet d'accéder aux significations, aux pratiques quotidiennes et aux ajustements locaux développés par les acteurs face aux prescriptions institutionnelles. Cette orientation méthodologique donne l'occasion de saisir mieux les écarts entre normes prescrites et normes pratiques, en donnant la parole aux enseignants et en observant leurs stratégies de mise en œuvre. Ce qui a favorisé aussi la saisie de la portée des comportements et attitudes des acteurs vis-à-vis de cette nouvelle réforme. Une recherche documentaire a été faite en consultant des textes officiels, des circulaires et supports pédagogiques, afin de

situer les pratiques dans le cadre institutionnel prescrit. Pour la collecte des données, les observations et les entretiens ont été réalisés à l'aide des outils adaptés. Avec une grille d'observation, les observations ont été menées en classe pour mieux appréhender les interactions entre enseignants et élèves. Munis d'un guide d'entretien, un cahier de prise de notes faisant office d'un journal quotidien et un enregistreur, les entretiens ont exploré les perceptions de la réforme, les conditions de formation, les difficultés rencontrées et les stratégies d'adaptation. Le fait de résider dans la localité a facilité l'accès aux établissements et permis une immersion prolongée, renforçant la qualité des observations. L'absence de documents institutionnels complets révèle en soi la faiblesse de la communication officielle autour de la réforme. La triangulation entre discours, pratiques observées et contexte institutionnel a renforcé la crédibilité de l'analyse. Cette triangulation a assuré la validité interne de la recherche en croisant plusieurs sources de données et en confrontant les points de vue institutionnels, professionnels et pratiques. Elle a permis également de réduire les biais liés à une seule technique de collecte et de renforcer la crédibilité des résultats.

47 personnes ont été interviewées, à savoir 25 enseignants et inspecteurs pédagogiques issus de disciplines variées (lettres, sciences humaines, sciences exactes), 20 élèves, ainsi que 2 responsables administratifs consultés de manière informelle. Les enseignants ont été choisis en fonction de leur disponibilité et de leur ancienneté, allant de jeunes recrutés à plus de quinze ans d'expérience, afin de comparer les trajectoires professionnelles, ce qui a favorisé de croiser des perspectives multiples. Les élèves, issus de différents niveaux (6^e et 4^e), ont été interrogés pour recueillir leur perception des changements pédagogiques et leur expérience directe en classe, puisque l'introduction du programme évoluait dans des classes supérieures d'année en année. Leur voix était essentielle pour comprendre si la réforme était réellement perceptible de leur point de vue. Seuls les enseignants et inspecteurs ayant exercé dans l'ancien système fondé sur la Pédagogie par Objectifs (PPO), puis dans le nouveau système Approche par compétences (APC), ont été interrogés. Ce double vécu leur a permis de comparer les deux modèles, d'identifier les continuités et les ruptures, et de formuler un jugement éclairé sur la réforme. Ce dispositif méthodologique, fondé sur l'ancrage local

et la sélection rigoureuse des acteurs, a offert une lecture fine des conditions de mise en œuvre de l'APC. Il a contribué à comprendre mieux la réforme non comme un modèle homogène, mais comme une norme en circulation, retraduite et ajustée par les acteurs en fonction de leurs expériences et des contraintes de terrain.

2. Résultats

L'analyse des données issues des entretiens et des observations met en évidence plusieurs résultats majeurs relatifs aux conditions de mise en œuvre de l'Approche Par Compétences dans l'enseignement secondaire togolais. Ces résultats s'organisent autour de quatre dimensions principales : la circulation de l'information, les conditions temporelles de la formation, les ressources pédagogiques disponibles et les effets de ces contraintes sur les pratiques enseignantes.

2.1. Circulation de l'information fragmentée et tardive

Les données de terrain révèlent que l'information relative à l'introduction de l'APC et à l'organisation de la formation a circulé de manière informelle et inégale. La majorité des enseignants interrogés déclarent ne pas avoir été informés à temps de la tenue de cette formation. Dans de nombreux cas, l'annonce s'est faite de façon soudaine, de surcroît par l'intermédiaire des chefs d'établissement ou par un appel téléphonique, parfois même le jour du début de la formation. Comme le dit un enseignant de français de l'école public, 38 ans, avec 9 ans d'expériences dans l'enseignement, de comment il a eu vent de l'information

« Moi, la nouvelle de l'APC m'est tombée comme ça dans les oreilles un lundi matin. Le directeur m'a demandé dans son bureau et, une fois arrivé, il m'informe que je dois aller à une formation des enseignants dans le CEG Ville 1. Que nous serons formés pour une nouvelle pédagogie qui est l'APC. Ce qui veut dire approche par compétences. Hum ».

Il n'a fait que soupirer et doit répondre au rendez-vous. Cette modalité de communication a suscité un sentiment de surprise, voire de désorientation chez les enseignants qui n'ont pas eu la possibilité de se préparer ni de s'organiser en amont. Certains, interrogés, rapportent avoir initialement douté de la véracité de

l'information, notamment lorsqu'elle circulait par les réseaux sociaux ou par des échanges informels (de bouche à oreille) entre collègues. Par contre, une minorité d'enseignants avaient été informés plus tôt grâce à leurs relations personnelles avec des inspecteurs pédagogiques. comme le cas de cet enseignant d'anglais, 41ans (10 ans d'expériences) qui dit en ces termes :

« C'était un week-end, pendant les vacances, j'ai rendu visite à notre inspecteur. Au cours de notre discussion, il m'a fait savoir que le Togo allait mettre en application une nouvelle réforme pédagogique déjà en vigueur au primaire. Mais il ne savait pas vraiment comment la formation allait se dérouler. Nous avons donc débuté la rentrée avec l'ancien programme et ce n'est qu'après une semaine que le directeur nous a informés officiellement de la réforme et nous a présentés le programme de formation par matière ».

Cela souligne le caractère non institutionnalisé des canaux de diffusion de l'information. Ce mode de circulation fragmenté a contribué à créer des flottements au début de l'année scolaire. Plusieurs enseignants ont commencé les cours en suivant l'ancien programme fondé sur la Pédagogie par Objectifs, faute d'instructions claires ou de formation préalable. Cette phase de transition, insuffisamment encadrée, constitue un premier facteur d'hétérogénéité dans l'application de la réforme.

2.2. Formation insuffisante et précipitée

Un second résultat majeur concerne la durée et l'organisation de la formation à l'APC. Celle-ci a été programmée sur une période de seulement deux jours, avec des journées longues et intensives. La quasi-totalité des enseignants interrogés jugent cette durée insuffisante au regard de l'ampleur des changements pédagogiques approfondis attendus. Un enseignant de mathématiques, 45 ans ayant 14 ans d'expériences dit : *« Moi je ne comprends pas nos chefs hein ! Comment une réforme de cette envergure peut se faire seulement en deux jours ? »*. Beaucoup pensaient qu'il s'agissait d'une formation introductive, devant être suivie d'un accompagnement plus approfondi, ce qui n'a pas été le cas. Les enseignants soulignent également que la formation s'est déroulée alors que l'année scolaire avait déjà débuté ; ce qui a renforcé la

pression temporelle et l'incertitude pédagogique. Un prof d'Histoire-géographie, 47 ans ayant 18 ans d'expériences affirme :

« Moi j'ai débuté déjà mon cours d'histoire en classe de sixième avec le premier chapitre du programme. Maintenant on m'envoie pour une formation précitée de deux jours avec changement de programme de l'année scolaire. Comment l'on peut maîtriser une nouvelle réforme seulement en deux jours et venir l'appliquer dans les classes ? »

Certains enseignants se sont retrouvés à devoir appliquer l'APC en classe sans n'avoir maîtrisé ni les principes fondamentaux ni les outils méthodologiques. Les témoignages recueillis traduisent une insécurité professionnelle marquée, liée à la crainte de « mal faire » ou de ne pas répondre aux attentes institutionnelles. Par ailleurs, les inspecteurs eux-mêmes apparaissent parfois en position d'incertitude, notamment en ce qui concerne les modalités concrètes d'application de l'APC. Cette situation a contribué à fragiliser la légitimité perçue de la formation et à renforcer le sentiment d'improvisation chez les enseignants.

2.3. Ressources pédagogiques limitées et inégalement accessibles

Les résultats mettent également en évidence d'importantes insuffisances en matière de ressources pédagogiques. Les supports nécessaires à la mise en œuvre de l'APC, tels que les guides pédagogiques et les programmes officiels, n'étaient pas systématiquement disponibles avant la formation. Dans plusieurs cas, ces documents ont été proposés à la vente lors des sessions, obligeant les enseignants à les acquérir sur leurs propres fonds ou à attendre un remboursement ultérieur. Cette situation est perçue par les enseignants comme un transfert implicite de la responsabilité matérielle de la réforme vers les acteurs de terrain. De plus, l'accès aux ressources varie selon les disciplines. Certaines disposent de supports relativement clairs, tandis que d'autres manquent de documents de référence adaptés à l'APC. Un prof de SVT, 48 ans (13 ans d'expériences) dit :

« Nous, à la formation, on ne nous a pas présenté un document soi-disant que nous allons nous inspirer pour préparer les fiches de cours, pas même de guide pédagogique. Mais les autres du français ont pu avoir un

guide pédagogique, seulement qu'il est en vente à leur niveau ».

Cette inégale disponibilité contribue à accentuer les disparités dans l'appropriation de la réforme. Les enseignants interrogés estiment que ces conditions matérielles ne favorisent pas le développement des compétences professionnelles exigées par l'APC. Certains expriment le sentiment que, malgré les soutiens financiers annoncés au niveau institutionnel, les investissements réellement consacrés à la formation et à l'accompagnement des enseignants demeurent insuffisants.

2.4. Pratiques marquées par l'incertitude et le bricolage professionnel

Face à ces contraintes, les enseignants développent des stratégies d'adaptation visant à assurer la continuité de l'enseignement. Les données montrent que la compréhension et l'application de l'APC varient fortement d'un enseignant à l'autre, et parfois même au sein d'un même établissement. Cette hétérogénéité est renforcée par les contradictions relevées dans les discours des inspecteurs entre les disciplines ; ce qui oblige les enseignants à arbitrer eux-mêmes entre des prescriptions concurrentes. Un professeur de physique et technologie (PCT), âgé de 42 ans et comptant dix années d'expérience, affirme :

« Lors de la formation, vous n'allez pas croire. Les personnes choisies pour nous former, elles-mêmes ne se comprennent pas, certaines disent quelque chose et d'autres viennent dire le contraire. Le problème se pose au niveau de la copie ou non de la situation problème au tableau pour les apprenants. Certains inspecteurs ou formateurs disent de le copier au tableau d'autre disent non ».

Dans ce contexte, les pratiques pédagogiques relèvent souvent du bricolage professionnel. Les enseignants combinent des éléments de l'ancienne pédagogie avec certaines prescriptions de l'APC, ajustent les situations-problèmes en fonction du niveau des élèves et adaptent les consignes institutionnelles aux contraintes du terrain. Un enseignant de mathématiques, âgé de 47 ans, quinze ans d'expérience, déclare :

« Moi, depuis qu'on a commencé ce truc de nouveau programme APC, je ne fais que faire un mélange de l'ancien et du nouveau. Je n'ai pas le temps de respecter tout ça, car le programme est vaste et j'ai l'obligation de finir mon programme de l'année ».

Ces ajustements pragmatiques traduisent moins une résistance à la réforme qu'une tentative de la rendre praticable dans des conditions perçues comme insuffisamment préparées. Un autre aspect pris en compte par l'enquête, concerne la perception des élèves.

2.5. Perception des élèves de l'APC

La majorité des élèves affirment que les enseignants ne leur ont pas réellement expliqué la nature de la nouvelle réforme, son objectif et sa finalité. Pour beaucoup, il leur a simplement été indiqué que, le programme avait changé et qu'ils étaient désormais dans l'APC. Ce que représente concrètement l'APC, ils l'ignorent. Un élève de la classe de 5^e, âgé de 13 ans, déclare ainsi : *« On nous a dit qu'il y avait une nouvelle méthode, mais en classe on ne voit pas vraiment la différence »*. D'autres soulignent qu'ils n'ont reçu aucune information de la part de leur enseignant concernant un éventuel changement de méthode d'enseignement. Cette absence de communication directe avec les élèves révèle un décalage supplémentaire entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques de terrain. Elle montre que la réforme, censée transformer les apprentissages, demeure souvent invisible pour ceux qui en sont les destinataires. Ce constat renforce l'idée que l'APC fonctionne comme une norme en circulation, dont l'appropriation dépend non seulement des enseignants, mais aussi de la manière dont elle est explicitée auprès des élèves. L'ensemble de ces résultats indique que l'APC ne se déploie pas comme un modèle homogène et stabilisé, mais comme une norme en cours de construction, retraduite localement par les acteurs. La mise en œuvre effective de la réforme dépend ainsi largement des ressources disponibles, des interprétations individuelles et des arrangements professionnels développés par les enseignants.

3. Discussion

Les résultats montrent que la mise en œuvre de l'Approche par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire togolais ne peut être comprise comme une simple application technique d'un modèle pédagogique importé. Elle apparaît comme un processus social situé, marqué par des logiques d'appropriation différenciées, des incertitudes normatives et des ajustements professionnels permanents. Cette dynamique confirme l'intérêt d'une lecture anthropologique des réformes éducatives, attentive aux écarts entre normes prescrites et pratiques. Les défaillances dans la circulation de l'information illustrent le caractère fragmenté des chaînes de mise en œuvre des politiques publiques éducatives. L'information relative à l'APC circule principalement par des canaux informels, reposant sur des relations interpersonnelles plutôt que sur des dispositifs institutionnels stabilisés. Ce constat rejoint les analyses d'Olivier de Sardan (2008, pp. 365-372) sur les ruptures de transmission qui produisent des zones d'incertitude pour les acteurs chargés de l'application. Dans le cas étudié, cette incertitude se manifeste dès le début de l'année scolaire, plaçant les enseignants dans une position de flottement pédagogique. La brièveté et le caractère intensif de la formation interrogent la capacité des dispositifs institutionnels à accompagner un changement de pratiques aussi profond que celui induit par l'APC. Limitée à deux jours, elle a été perçue davantage comme une injonction que comme un espace de professionnalisation. Ce constat rejoint les travaux de Perrenoud (1997, p. 192), pour qui, le développement de compétences suppose un travail de longue durée, fondé sur l'expérimentation et l'accompagnement. L'absence de suivi structuré contribue à transformer l'APC en une norme abstraite, difficilement traduisible en gestes pédagogiques concrets.

Les contradictions relevées dans les discours des inspecteurs soulignent l'absence d'un référentiel commun stabilisé. Chaque inspecteur semble porteur d'une interprétation partielle de la réforme, ce qui produit une fragmentation des normes pédagogiques selon les disciplines. Cette situation peut être analysée comme un effet des processus de traduction différenciée des modèles éducatifs globaux, tels que décrits par Steiner-Khamisi (2004, pp. 235-256). L'APC, en tant que « modèle voyageur », se

recompose au fil de sa circulation, générant des interprétations multiples qui ne sont pas toujours harmonisées au niveau institutionnel. Les enseignants se trouvent alors contraints d'arbitrer eux-mêmes entre des prescriptions concurrentes, assumant une responsabilité normative qui devrait relever de l'institution. L'insuffisance des ressources pédagogiques et leur accès souvent payant renforcent cette responsabilisation individuelle des enseignants. L'acquisition des supports nécessaires repose largement sur eux, ce qui opère un déplacement implicite de la charge matérielle de la réforme vers les acteurs de terrain. Comme le souligne Altet (2009, pp. 15-35), une telle évolution accentue les inégalités professionnelles et fragilise les dynamiques collectives de travail pédagogique. Cette situation observée au Togo se retrouve dans d'autres contextes africains. Au Bénin, Alabi et al. (2023, p. 27) montrent que les enseignants développent des représentations négatives de l'APC, influençant leur pratique au-delà des prescriptions institutionnelles. Chogolou (2021, p.91) note que l'APC n'a pas permis d'améliorer significativement le rendement scolaire en français, en raison de lacunes dans la formation et l'accompagnement. Au Burkina Faso, Coulibaly et Kyélem (2024, p. 145) mettent en évidence des contraintes similaires : formation courte, manque de ressources pédagogiques et contradictions normatives, conduisant à des pratiques de bricolage proches de celles observées au Togo. Au Sénégal, Thiam et Chnane-Davin (2017, pp. 117-137) montrent que l'efficacité de l'APC dépend fortement des conditions locales de mise en œuvre, confirmant qu'il s'agit d'une « réforme voyageuse » dont la traduction varie selon les contextes.

Face à ces contraintes, les pratiques observées relèvent largement du bricolage professionnel. Loin d'être une résistance passive, ce bricolage apparaît comme une réponse pragmatique à des injonctions institutionnelles insuffisamment accompagnées. En combinant anciens et nouveaux référents pédagogiques, les enseignants cherchent à rendre l'APC opératoire dans des contextes marqués par l'urgence et l'incertitude. Cette capacité d'ajustement confirme l'analyse d'Olivier de Sardan (2008, pp. 235-256), selon laquelle les acteurs de terrain produisent des normes pratiques qui assurent la continuité de l'action publique, même lorsque les dispositifs officiels sont lacunaires. D'un point de vue anthropologique, ces résultats montrent que l'APC fonctionne

moins comme un modèle homogène que comme un cadre normatif instable, continuellement renégocié dans les pratiques quotidiennes. La réforme ne s'impose pas de manière uniforme, mais se déploie à travers des arrangements locaux façonnés par les rapports de pouvoir, les ressources disponibles et les trajectoires professionnelles des enseignants. Cette situation met en lumière un écart structurel entre les ambitions affichées de la réforme et les conditions sociales de sa mise en œuvre effective. En définitive, les difficultés rencontrées ne relèvent pas d'un déficit individuel des enseignants, mais d'un mode de gouvernance marqué par une préparation insuffisante, une communication défailante et un accompagnement limité. L'analyse invite à repenser les dispositifs de formation et de soutien pédagogique, en tenant compte des savoirs professionnels existants et des contraintes concrètes du terrain, afin de réduire l'écart entre normes prescrites et normes pratiques. Elle souligne également la nécessité d'une approche comparative régionale, car les constats du Togo rejoignent ceux du Bénin, du Burkina Faso et du Sénégal. Ce rapprochement confirme que l'APC, en tant que réforme globalisée, ne peut être comprise qu'à travers une lecture anthropologique attentive aux recompositions locales et aux conditions sociales de son appropriation.

Conclusion

Cet article a analysé la mise en œuvre de l'Approche par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire togolais à partir d'une perspective anthropologique attentive aux pratiques ordinaires et aux logiques d'appropriation des acteurs de terrain. Les données recueillies auprès d'enseignants et inspecteurs pédagogiques montrent que la réforme ne s'est pas déployée comme un dispositif homogène, mais comme un processus social marqué par des incertitudes institutionnelles et des ajustements locaux. Les principales contraintes identifiées concernent la circulation fragmentée de l'information, la brièveté de la formation et l'insuffisance des ressources pédagogiques, produisant un écart significatif entre les normes prescrites par les instances centrales et les normes pratiques élaborées par les enseignants. Loin de traduire un rejet, les pratiques observées relèvent de stratégies pragmatiques visant à rendre l'APC applicable dans des conditions

insuffisamment préparées. D'un point de vue anthropologique, l'APC apparaît comme un « modèle voyageur » dont la traduction locale redéfinit les rapports entre prescriptions institutionnelles et professionnalité enseignante. La réforme tend à transférer vers les acteurs de terrain une part importante de la responsabilité matérielle et normative de sa mise en œuvre, renforçant les logiques de bricolage professionnel et les interprétations hétérogènes. Cette situation révèle les limites d'une gouvernance éducative fondée sur des injonctions descendantes et des dispositifs ponctuels. L'étude confirme la pertinence du recours à la théorie de l'appropriation sociale des normes. Ce cadre théorique permet de comprendre comment les prescriptions éducatives, loin de s'imposer uniformément, sont réinterprétées et adaptées par les acteurs sociaux. Dans le cas du Togo, il éclaire les ajustements locaux des enseignants, la circulation des modèles éducatifs et les recompositions de la professionnalité enseignante. En définitive, l'efficacité des réformes pédagogiques ne dépend pas seulement de la pertinence théorique des modèles adoptés, mais des conditions sociales de leur appropriation. Ce constat invite à repenser les politiques de formation et d'accompagnement des enseignants en privilégiant des dispositifs continus, concertés et contextualisés. Au-delà de sa contribution académique, cette recherche offre des pistes concrètes pour les décideurs et les praticiens. Elle met en évidence la nécessité de soutenir les enseignants par des formations adaptées, une meilleure circulation de l'information et des ressources pédagogiques accessibles. Elle rappelle que les enseignants, en tant qu'acteurs de terrain, sont les véritables artisans de la transformation pédagogique, et que leur accompagnement est une condition essentielle pour la réussite des réformes éducatives.

Références bibliographiques

- ALABI Éric Maxime Olatoundé, MARENGO Naïma et LABBÉ Sabrina**, 2023. « L'Approche Pédagogique par Compétences (APC) dans l'enseignement secondaire au Bénin : entre pratique réelle et prescription », in *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation (RISE)*, N°2, pp. 29-55.
- ALTET Marguerite**, 2004. *L'analyse des pratiques professionnelles enseignantes*, PUF, Paris

ALTET Marguerite, 2009. « L'analyse de pratiques professionnelles : une démarche de formation professionnalisante », in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER B. et PERRENOUD P. (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ?* De Boeck, Bruxelles, pp. 15-34.

BIERSCHENK Thomas, CHAUVEAU Jean-Pierre et OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 2000. *Courtiers en développement : les villages africains en quête de projets*, Karthala, Paris

BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent, 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris

CHARLIER Bernadette et PERAYA Daniel, 2003. *Technologies et innovation en pédagogie*, De Boeck, Bruxelles

CHOGOLOU Guillaume Abiodoun, 2021. *L'APC et le rendement scolaire en français au Bénin*, Mémoire de Master, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

COULIBALY Youssouf et KYÉLEM Mathias, 2024. *Mise en œuvre de l'Approche Par les Compétences au Burkina Faso : enjeux pour l'enseignement-apprentissage des sciences de la vie et de la terre en classe de 6ème*, École Normale Supérieure du Burkina Faso

FORQUIN Jean-Claude, 2008. *Sociologie du curriculum*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes

KY André Janvier, 2022. *Difficultés des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC-PI dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques au Burkina Faso*, Université Virtuelle du Burkina Faso

LEGENDRE René, 2002. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Montréal

LESSARD Claude et MEIRIEU Philippe, 2004. *L'obligation de résultats en éducation*, De Boeck, Bruxelles

MARTUCELLI Danilo, 2002. *Grammaires de l'individu*, Gallimard, Paris

MINISTÈRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU SÉNÉGAL, 2020. *Guide méthodologique de l'APC*, Ministère de la Formation professionnelle, Dakar

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 1995. *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du changement social*, Karthala, Paris

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 2008. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socioanthropologique*, Academia-Bruylant, Louvain-la-Neuve

- PERRENOUD Philippe**, 1997. *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris
- PERRENOUD Philippe**, 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Paris
- RICOEUR Paul**, 1986. *Du texte à l'action*, Seuil, Paris
- SIROTA Régine**, 2001. *L'école primaire au quotidien*, Presses Universitaires de France, Paris
- STEINER-KHAMSI Gita**, 2004. « The global politics of educational borrowing and lending », in *Comparative Education*, Vol. 40, N°3, pp. 229-240.
- THIAM Ousseynou et CHNANE-DAVIN Fatima**, 2017. « L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, N°16, pp. 117-137.
- UNESCO**, 2015. *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?*, UNESCO, Paris
- UNESCO**, 2017. *Les compétences au cœur de l'apprentissage*, UNESCO, Paris
- UNICEF**, 2019. *Compétences et apprentissages en Afrique subsaharienne : enjeux et perspectives*, UNICEF, New York
- WORLD BANK**, 2018. *Learning to Realize Education's Promise*, World Bank, DC Washington