

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPLANTATION DU NOUVEAU CURRICULUM BASÉ SUR L'APPROCHE
PAR COMPÉTENCES TELLE QUE VÉCUE PAR LES ENSEIGNANTS DE LA
PREMIÈRE ÉTAPE DU PRIMAIRE AU SÉNÉGAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

COUMBA SALL

JUIN 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Je dédie ce travail

À mon mari, mon père

Mes enfants, mes frères et sœurs.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire fut un grand défi, loin de mon pays et de ma famille, je me suis retrouvée confrontée à moi-même, à mes capacités, à mes limites. Toutefois, des personnes aux âmes charitables m'ont aidée dans ce cheminement et je me sens l'obligation de les remercier tout spécialement.

En premier, ma directrice de recherche, Sophie Grossmann, qui a fait preuve de professionnalisme et de pragmatisme à mon égard. J'ai découvert en elle une personne au grand cœur et d'une compétence exceptionnelle.

Mes remerciements vont ensuite à la fondation Ford qui m'a offert une bourse me donnant ainsi l'opportunité de poursuivre d'autres études supérieures.

Merci aussi à Ibrahima Diop pour son soutien et ses conseils pratiques à toutes les étapes de ce projet.

Enfin grand merci à Jean-Philippe Ayotte-Beaudet qui a guidé mes premiers pas d'étudiante étrangère au Québec.

AVANT-PROPOS

Ce mémoire est réalisé dans le cadre d'études de maîtrise en éducation effectuée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ces études ont été accomplies grâce à l'obtention d'une bourse de formation à l'étranger offerte par la fondation Ford qui sélectionne des candidats aux études supérieures dans différents pays du monde, dont le Sénégal. La bourse devait durer deux années du 24 août 2010 au 24 août 2012. Cependant, je me suis rendu compte en cours de formation que la maîtrise avec recherche pouvait se réaliser difficilement en l'espace de deux années académiques seulement. J'étais alors dans l'obligation de prolonger d'une année mes études au Québec avec tout ce que cela comporte comme corollaires. Dans un premier temps, je fus obligée de procéder à un premier dépôt précipité sachant que le mémoire n'était pas au point pour contourner les difficultés liées aux frais de scolarité trop élevés s'agissant des étudiants étrangers. Dans un second temps, je fus contrainte de quitter le Québec et de terminer le travail à distance avec l'assistance de ma directrice de recherche 1) parce que je n'avais plus la prise en charge financière que m'octroyait la bourse, 2) l'âge de mes enfants et leur scolarité nécessitaient ma présence au pays après une longue absence. Travailler dans ces conditions ne fut pas très facile cependant. Souvent la documentation nécessaire faisait défaut, le temps et l'espace nécessaires à la concentration que requièrent des recherches me manquaient en plus des contraintes liées à la gestion d'un foyer et d'une famille. Néanmoins, nous avons pu surmonter ces multiples difficultés et parvenir à mener cette recherche à terme et à produire et déposer ce mémoire dans les délais requis.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Présentation du Sénégal	2
1.2 Le système scolaire sénégalais actuel.....	2
1.2.1 Les secteurs de l'éducation.....	3
1.2.2 L'enseignement élémentaire.....	5
1.3 Les maîtres de l'élémentaire	7
1.3.1 Les différents corps d'enseignants dans le primaire.....	7
1.3.2 La formation des maîtres	8
1.4 Les grands changements qui ont marqué l'école sénégalaise.....	9
1.4.1 Crises et réformes au Sénégal.....	10
1.4.2 Les différentes approches expérimentées lors des réformes.....	13
1.4.2.1 L'approche par les contenus	13
1.4.2.2 L'entrée par les objectifs	13
1.4.2.3 L'approche par compétences	14
1.4.3 Le processus d'implantation de la réforme : de la conception extéro-centrée à la demande d'exécution	15
1.4.4 Les réformes en éducation et leurs difficultés d'implantation.....	17
1.5 Question et objectif de recherche.....	22
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	24

2.1 Le changement planifié en éducation et la place des enseignants dans un processus de réforme	24
2.1.1 Le changement planifié en éducation	24
2.1.2 L'implication des enseignants : un facteur déterminant pour la réussite d'une réforme.....	27
2.2 Curriculum : un concept polysémique	30
2.2.1 Origines du terme « curriculum »	31
2.2.2 Définition du concept curriculum	32
2.2.3 Rôle et finalités d'un curriculum	34
2.2.4 Du curriculum prescrit au curriculum réel.....	37
2.3 La compétence traduite en approche éducative	41
2.3.1 Le concept de compétence.....	41
2.3.2 L'approche par compétences	42
2.3.3 Les moyens et finalités de l'approche par compétences.....	44
2.4 Les critiques à l'endroit de l'approche par compétences.....	45
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	 49
3.1 Caractéristiques de la recherche	49
3.2 Les participants	50
3.2.1 Caractéristiques des participants.....	50
3.2.2 Sélection des participants	50
3.2.3 Présentation des participants.....	51
3.3 Les stratégies de collecte des données.....	51
3.3.1 L'entretien individuel	52
3.3.2 L'entretien de groupe.....	53
3.4 Protocole d'entretien et validation	53
3.5 Déroulement des entretiens.....	54
3.6 Le codage.....	56
3.7 Analyse des données	57
 CHAPITRE IV RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION	 61
4.1 Résultats relatifs à l'expérience de la préparation au processus d'implantation de la réforme.....	62

4.2 Interprétation des résultats de l'expérience du processus d'implantation de la réforme.....	67
4.3 Résultats relatifs à la formation au nouveau curriculum	69
4.4 Interprétation des résultats relatifs à la formation au curriculum selon les enseignants.....	75
4.5 Résultats relatifs à l'implantation de la réforme.....	77
4.5.1 La notion de curriculum selon les enseignants	77
4.5.2 Conception de la notion de compétence et d'approche par compétences ..	78
4.5.3 Compréhension des attentes du curriculum prescrit, de ses caractéristiques et de ses finalités.....	79
4.5.4 Mise en œuvre du curriculum prescrit dans les pratiques d'enseignement, d'évaluation et de formation.....	81
4.6 Interprétation des résultats relatifs à l'implantation de la réforme	88
4.8 Synthèse des résultats	92
CHAPITRE V Discussion	96
5.1 Transférabilité des résultats	96
5.2 Discussion sur la méthodologie	97
CONCLUSION.....	99
APPENDICE A CALENDRIER DE LA RECHERCHE.....	103
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ	105
APPENDICE C PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL.....	110
APPENDICE D CANEVAS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS.....	113
APPENDICE E ARBRE DE CODAGE.....	117
RÉFÉRENCES	122

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Répartition des enseignants du primaire selon le statut.....	8

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Organisation du système scolaire au Sénégal.....	5
2.1 Niveaux de préoccupation et d'utilisation du curriculum selon le modèle de Hall	27
2.2 Les spécificités d'un curriculum.....	40
3.1 Présentation des participants et de leur situation socioprofessionnelle	51
4.1 Synthèses des résultats de l'expérience de la préparation au processus d'implantation de la réforme selon les enseignants.....	66
4.2 Synthèses des résultats de la formation au nouveau curriculum selon les enseignants.....	67
4.3 Synthèses des résultats relatifs à l'implantation de la réforme selon les enseignants.....	88

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AOF	Afrique Occidentale Française
APC	Approche par compétences
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes
CAF	Classe d'alphabétisation fonctionnelle
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CE1	Cours Élémentaire 1 ^{ère} année
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude professionnelle
CEB	Curriculum de l'Éducation de Base
CI	Cours d'Initiation
CITÉ	Classification Internationale Type de l'Éducation
CM	Cours Moyen
CNPC	Comité national de pilotage du curriculum
CNREF	Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation
CONFEMEN	Conférence des ministres des pays ayant le français en partage
CP	Cours Préparatoire
ECB	Écoles communautaires de base
EFI	École de formation des instituteurs

ÉGÉF	États généraux de l'éducation et de la formation
ÉPT	Éducation pour tous
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
IA	Inspection d'Académie
IDEN	Inspection Départementale de l'Éducation Nationale
LHP	Livret horaire programme
MC	Maîtres contractuels
OIF	Organisation internationale de la francophonie
PACEB	Projet d'appui au curriculum de l'éducation de base
PAMISEC	Projet d'appui à la mise à l'essai du curriculum
PDEF	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PPO	Pédagogie par les objectifs
RNSE	Rapport national sur la situation de l'éducation
STP	Secrétariat Technique Permanent
UNESCO	Organisation des nations unis pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des nations unis pour l'enfance
UQAM	Université du Québec à Montréal
VE	Volontaires de l'Éducation

RÉSUMÉ

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Sénégal a connu plusieurs réformes visant à restructurer son système d'éducation. Ces réformes ont expérimenté plusieurs approches : l'approche par les contenus, la pédagogie par les objectifs et la dernière en cours l'approche par compétences. Les changements apportés par cette dernière réforme sont nombreux et concernent tout particulièrement les méthodes et les programmes d'enseignement. En effet, l'approche par compétences prétend entre autres objectifs, de faire émerger un nouveau type d'individu capable de déployer les compétences nécessaires au développement rapide du pays.

L'importance d'une mobilisation des acteurs de terrain, les enseignants, dans le succès d'une réforme éducative étant établie, cette recherche s'est intéressée particulièrement, au nouveau curriculum basé sur l'acquisition de compétences comme il est vécu par les enseignants du primaire. L'objectif de la recherche a donc été d'aller explorer la manière dont ces enseignants ont vécu son processus d'implantation. Plus spécifiquement, notre but était de rendre compte de l'expérience des enseignants des cours d'initiation (CI) et préparatoires (CP), de l'implantation du curriculum de l'éducation de base.

Les méthodes utilisées pour la collecte des données sont les entretiens individuels et l'entretien de groupe. Les résultats obtenus ont permis de décrire le vécu d'enseignants quant à cette nouvelle approche à travers les changements de leurs pratiques de classe et au vu de l'information et de la formation reçue. Les résultats ont aussi permis de recenser un certain nombre de difficultés rencontrées par les enseignants ayant trait à l'application de la nouvelle approche.

Mots clés: Curriculum, approche par compétences, réforme, enseignant, Sénégal

INTRODUCTION

Le système d'éducation sénégalais a connu plusieurs réformes en 1972, 1969, 1979, 1987, et tout récemment en 2008. Durant ces réformes trois approches ont été expérimentées. Cette recherche s'intéressera tout particulièrement à la réforme basée sur l'approche par compétences. A ce propos il s'agira dans le premier chapitre de présenter le terrain de la recherche; le Sénégal, de faire un bref historique de son système d'éducation, de décrire le système scolaire actuel et les maîtres du primaire qui intéressent la recherche. Avant de parler de la récente réforme qui est l'objet à proprement parler de ce travail, des détails seront donnés sur les grands changements intervenus dans l'histoire du système d'éducation sénégalais et les différentes réformes qui l'ont marqué. Le deuxième chapitre traitera des concepts liés à la recherche à savoir « le curriculum », « la compétence » et « l'approche par compétences ». Le troisième chapitre est réservé à la description de la démarche méthodologique dans le cadre de la collecte des données. Un quatrième chapitre avant la conclusion présentera les données recueillies, l'interprétation et la discussion des résultats. Enfin un cinquième chapitre évoquera la transférabilité des résultats et une discussion sur la méthodologie employée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente une vue d'ensemble du Sénégal et de son système d'éducation, les crises qui ont marqué l'histoire de l'éducation au Sénégal et les différentes réformes qui se sont succédé dans son histoire scolaire seront abordées.

1.1 Présentation du Sénégal

Le Sénégal est situé à l'extrême ouest du continent africain. Il s'étend sur une superficie de 196 722 km² et fait frontière avec la Mauritanie au Nord, le Mali à l'Est, la Guinée Conakry au Sud-Est et la Guinée Bissau au Sud-Ouest. La Gambie constitue une enclave à l'intérieur du pays. La langue officielle d'enseignement du Sénégal est le français (PDEF/EPT, 2003). En 2008, sa population globale était de 12 853 259 habitants. L'essentiel de celle-ci vit en milieu rural, mais le phénomène migratoire vers les villes s'accroît de plus en plus, comme dans la plupart des pays en voie de développement (CONFITEA, 2009).

1.2 Le système scolaire sénégalais actuel

Cette recherche intervient dans le domaine de l'éducation, plus précisément dans le secteur formel de l'éducation du Sénégal. C'est la raison pour laquelle nous avons jugé utile de donner au lecteur des informations sur l'organisation actuelle du secteur

afin d'aider à une meilleure compréhension. Dans cette section, il sera question de présenter les secteurs de l'éducation et les différents niveaux de programmes d'enseignement qui existent au Sénégal. Une attention particulière sera accordée au cycle de l'enseignement primaire au programme élémentaire puisque c'est ce niveau d'enseignement qui nous intéresse principalement dans cette recherche.

1.2.1 Les secteurs de l'éducation

Le portail Éducation¹ du Sénégal propose une présentation détaillée du système éducatif sénégalais. Ce site précise que le système éducatif sénégalais est organisé autour de deux secteurs chacun organisé en niveaux d'études : 1) le secteur de l'éducation formelle et 2) le secteur de l'éducation non formelle. Le secteur formel aussi bien que le secteur non formel relèvent du Ministère de l'Éducation nationale.

D'abord, la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITÉ) définit l'enseignement formel comme un :

Enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Ils constituent normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destiné aux enfants et aux jeunes, commençant, en général entre cinq et sept ans et se poursuivant jusqu'à vingt ou vingt-cinq ans (CITÉ, 2011).

L'éducation formelle a pour cadre une organisation nationale relevant du domaine de l'état. « Elle est dispensée dans des institutions dûment mandatées (écoles), par des professionnels formés et rémunérés par l'état, selon un processus pédagogique prédéterminé » (Diouf, Mbaye et Nachtman, 2001 : 4).

Au Sénégal, l'éducation formelle est un système institutionnalisé, structuré et hiérarchisé englobant l'enseignement scolaire, depuis le préscolaire jusqu'à

¹ www.education.senegal.gouv

l'université. Il concerne plusieurs niveaux et types d'enseignement (ADEF/Afrique 2006 :21). Il est composé de l'enseignement général et technique et de la formation professionnelle qui se divisent en quatre niveaux d'études :

- le préscolaire;
- l'enseignement élémentaire;
- l'enseignement moyen et secondaire général;
- l'enseignement supérieur.

Parallèlement à l'enseignement public, il existe un enseignement privé qui s'est beaucoup développé ces dernières années.

L'émergence du concept d'éducation non formelle date de quelque trois décennies, quoique la préoccupation que traduit cette notion soit déjà ancienne. C'est dans les années 60, plus particulièrement dans les années 70, que l'éducation non formelle a pris de l'importance (Hamadache, 1993). Ce concept part du principe que la notion d'éducation ne se réduit plus au point de vue restrictif de l'institution scolaire. En effet, « Elle s'ouvre aux formes non scolaires et englobe tout ce qui tend à provoquer un changement dans les attitudes et les comportements des individus » (Diouf, Mbaye et Nachtman, 2001 p : 5).

L'éducation non formelle est constituée par toute activité éducative structurée et systématiquement effectuée en dehors du cadre du système d'éducation formelle. Elle vise à développer une certaine forme d'apprentissage spécifique destiné à des sous-groupes déterminés de la population. Le secteur de l'éducation non formelle comprend l'alphabétisation, les écoles communautaires de base et les écoles coraniques (CITÉ, 2011). Le tableau 1.1 présente une synthèse de l'organisation du système d'éducation au Sénégal.

Tableau 1.1
Organisation du système scolaire au Sénégal

Secteur	Niveau	Caractéristiques
Formel	Petite enfance	Enfants de 3 à 6 ans; comprend 3 niveaux : petite, moyenne et grande sections.
	Élémentaire	Dure 6 ans, diplôme obtenu : certificat de fin d'études élémentaires.
	Enseignement moyen	Dure 4 ans, diplôme obtenu : brevet de fin d'études moyennes (BFEM).
	Enseignement secondaire général	Dure 3 ans, diplôme obtenu : baccalauréat. Deux séries : littéraire et scientifique.
	Enseignement technique et formation	Lycées techniques, écoles de formation professionnelle, diplômes obtenus : baccalauréat, brevet, certificat.
	Enseignement supérieur	Pour les titulaires du baccalauréat; dispensé dans les universités et institutions de formation.
Non formel	Alphabétisation fonctionnelle	Personnes de plus de 15 ans. alphabétisation et enseignement des Langues nationales.
	Les écoles de 3 ^e type et les écoles coraniques	Écoles hors normes; école de la rue, organismes non formels et non standardisés.
	Écoles communautaires de base	Enfants de 9 à 14 ans non scolarisés ou déscolarisés très tôt. Donne accès à un cycle complet d'éducation de base.
	Les structures d'éducation qualifiante des jeunes et des adultes	Structures capables de répondre aux besoins éducatifs des jeunes. Accès équitable à des programmes adéquats.

1.2.2 L'enseignement élémentaire

Pour spécifier davantage l'objet de notre recherche, le niveau de l'élémentaire a été ciblé, puisque la mise à l'essai de la réforme actuelle au Sénégal a débuté au préscolaire et au primaire. Cette sous-section précise les informations concernant le cycle élémentaire pour mieux comprendre l'espace d'application de cette nouvelle réforme.

Selon le document sur les données mondiales de l'éducation 2010, l'enseignement élémentaire au Sénégal dure six années et comprend trois cycles de deux niveaux chacun. Le premier est composé du cours d'initiation (CI) et du cours préparatoire (CP), le deuxième cycle est constitué du cours élémentaire première année (CE1) et du cours élémentaire deuxième année (CE2) et le troisième cycle du cours moyen première année (CM1) et du cours moyen deuxième année (CM2) (UNESCO, 2010-2011).

Le cycle primaire est destiné à faire acquérir aux enfants de sept à douze ans les connaissances de base en lecture, en écriture, en connaissance du milieu et les savoirs utiles et indispensables pour mieux vivre en communauté (CITÉ, 2011). Pour être accepté au CI, un enfant doit être âgé de six à sept ans révolus au 31 décembre de l'année d'inscription. Dans la limite des places disponibles, des dispenses d'âge peuvent être accordées par l'inspecteur départemental de l'enseignement élémentaire à des enfants âgés de cinq ou sept ans à la même date. Selon la loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991, l'enseignement primaire a pour objet :

- D'éveiller l'esprit de l'enfant par des activités propres à permettre l'émergence et l'épanouissement de ses potentialités intellectuelles d'observation, d'expérimentation et d'analyse, ainsi que de ses potentialités sensori-motrices et affectives.
- D'enraciner l'enfant dans la culture et les valeurs nationales
- De faire acquérir à l'enfant la maîtrise des éléments de base de la pensée logique et mathématique ainsi que celle des instruments de l'expression et de la communication.
- De valoriser le travail manuel et d'initier les enfants aux techniques élémentaires impliquées dans les activités de production.
- De veiller aux intérêts et activités artistiques culturelles et sportives, pour le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant.
- De contribuer, avec la famille notamment, à assurer l'éducation sociale morale et civique de l'enfant (loi d'orientation n° 91-22, 1991).

Au Sénégal, la demande potentielle d'éducation pour le primaire concernant la tranche d'âge de 7 à 12 est estimée à 1 795 329 enfants, en 2009. L'objectif du gouvernement est d'accueillir la totalité de ces enfants. Sur la période 2000-2010, le taux brut de scolarisation est passé de 67,2% à 94,4% pour les garçons et 62,3% à 98,7% pour les filles (RNSE, 2010).

1.3 Les maîtres de l'élémentaire

La population ciblée pour la collecte des données sera uniquement constituée d'enseignants de l'élémentaire. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de les présenter de façon générale avant de donner des détails sur l'échantillon choisi dans le chapitre méthodologie. Nous évoquerons ainsi dans cette section les différents corps d'enseignants du primaire, le cursus scolaire des maîtres et leur formation pédagogique.

1.3.1 Les différents corps d'enseignants dans le primaire

Il existe au Sénégal différents corps d'enseignants : les fonctionnaires, les décisionnaires, les contractuels et les volontaires de l'enseignement conformément au décret n° 77-987 du 14 avril portant statut particulier de tous les corps d'enseignement au Sénégal (UNESCO, 2010-2011). Les écoles primaires sont dirigées par des directeurs d'école et dépendent des inspections départementales.

Comme illustré ci-dessous dans la figure 1.1, en 2010, les maîtres contractuels et volontaires constituaient la majorité des enseignants du public avec 65,1% de l'effectif total. Les décisionnaires représentent 0,5% et les fonctionnaires 34,4% (RNSE, 2010 : 46).

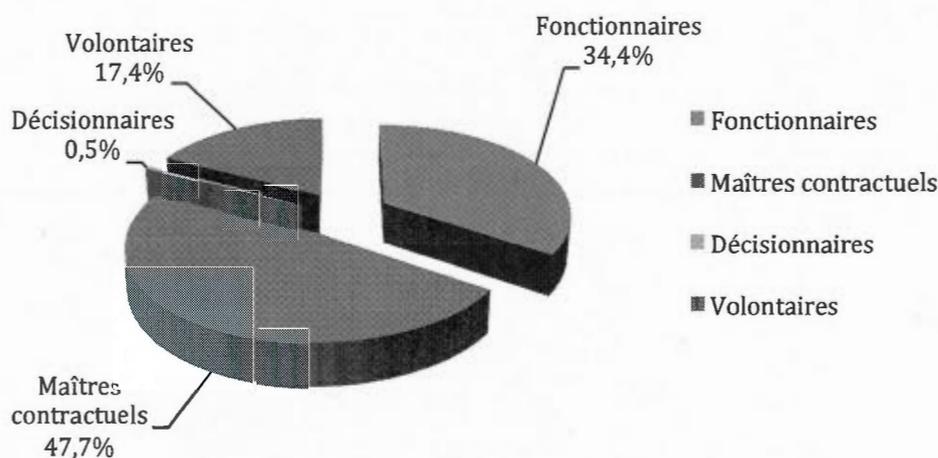


Figure 1.1
Répartition des enseignants du primaire selon le statut
(Tirée de RNSE 2010-2011)

En somme, les maîtres contractuels sont les plus nombreux et représentent à eux seuls 47,7% de l'ensemble des enseignants. Ils sont composés des volontaires qui ont terminé leurs deux années de volontariat et qui sont en cours d'être titularisés. Ainsi, presque la moitié du personnel enseignant dans le primaire est constitué de contractuels et de volontaires de l'éducation. Tel que nous le verrons ci-dessous, les enseignants fonctionnaires, les contractuels et les volontaires n'ont par ailleurs pas suivi le même cursus de formation et ne bénéficient pas des mêmes avantages dans le traitement salarial. Les volontaires ont une rémunération fixe qui n'évolue pas au fil des années tant que leur situation n'est pas régularisée par le passage au statut de contractuel puis à celui de fonctionnaire.

1.3.2 La formation des maîtres

Le diplôme minimum requis pour prétendre à un poste d'instituteur est le Brevet de fin d'études moyennes (BFEM). Les qualifications professionnelles exigées des

enseignants de l'élémentaire sont les suivantes : le certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) et le certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Parmi les enseignants fonctionnaires, volontaires² et contractuels actuellement en fonction, les titulaires du BFEM sont plus nombreux 55,5% contre 41% pour les titulaires du baccalauréat (RNSE, 2010). Les volontaires reçoivent une formation de trois mois dans les écoles de formation des instituteurs (EFI) avant d'être envoyés dans les classes où ils restent parfois très longtemps en fonction sans obtenir les diplômes professionnels requis à savoir le CAP ou le CEAP (PDEF/EPT, 2003). Cependant, ces mêmes diplômes ont servi auparavant à recruter des enseignants, mais à cette époque il semblerait que les niveaux d'études n'étaient pas les mêmes et les buts et finalités de l'école sénégalaise étaient différents de ceux d'aujourd'hui.

1.4 Les grands changements qui ont marqué l'école sénégalaise

Cette partie traitera des moments critiques qui ont jalonné l'histoire de l'éducation formelle et les réformes qui les ont suivis. Les principales approches qui sont associées à ces réformes, à savoir l'approche par les contenus, l'approche par les objectifs et l'approche par compétences, y seront spécifiquement exposées. Elle vise d'une part à présenter le contexte dans lequel l'approche par compétences (APC) tente de s'implanter. D'autre part, elle a aussi pour objectif de montrer que plusieurs réformes se sont succédé dans l'histoire scolaire du Sénégal et ne semblent pas avoir produit les effets escomptés.

² Les volontaires de l'éducation titulaires du BFEM ont un niveau de scolarité plus ou moins équivalent au secondaire 5 au Québec.

1.4.1 Crises et réformes au Sénégal

Depuis l'indépendance du pays en avril 1960, le Sénégal a connu plusieurs réformes. Ces réformes sont le plus souvent le résultat de crises survenues à différents moments.

La première période traitée se déroule de 1962 à 1980. Avec l'accession à l'indépendance, les états africains nouvellement indépendants se devaient d'introduire des changements dans l'éducation avec des objectifs plus conformes aux nouveaux besoins et réalités des pays (Sylla, 2004 : 64). Au Sénégal la réforme suivant l'indépendance a eu lieu en 1962. À cette époque, les syndicalistes accusaient le président Senghor de néocolonialisme et le qualifiaient de « laquais des impérialistes français » (Roche, 2006 : 134). Ils reprochaient à l'école sénégalaise de cette époque d'être « [...] un appendice de l'école de France, reproduisant chaque année ses programmes et ses horaires, son organisation administrative et pédagogique, ses examens, et ses concours » (Sylla, 1992 : 133). En 1969, une année après la crise de 1968, sous le gouvernement de Senghor, une réforme radicale change les orientations de l'éducation sénégalaise. La loi d'orientation n° 71-036 du 3 juin 1971 deviendra le nouveau texte définissant les principes, les orientations, les objectifs et les programmes de l'école sénégalaise. Quelques années plus tard, en 1979, une autre réforme voit le jour au Sénégal.

La deuxième période marquante s'échelonne de 1981 à 1990. En 1981, Abdou Diouf succède à Senghor au pouvoir. Cette même année, les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) sont convoqués en janvier dans le but de revoir et améliorer le système éducatif sénégalais (PÉDEF/EPT, 2003). Désormais, l'école doit former des jeunes individus utiles à la nation, préparés pour s'insérer facilement dans les divers secteurs de la vie nationale, conscients des valeurs de la civilisation africaine et susceptibles de donner leur apport dans les domaines de la science et de la technique (Sylla, 1992 : 133). Dans ce sens, l'école sénégalaise fut réformée en 1987.

En 1988, le Sénégal connaît une des crises les plus graves de son histoire scolaire; une grève sans précédent s'est généralisée à tous les secteurs conduisant les autorités à déclarer l'année scolaire et universitaire « blanche ». Presque dix années après cette crise, le programme mondial « l'éducation pour tous » (EPT) est lancé à Jomtien en Thaïlande en 1990. Pour Daniel Künzler (2007 : 21), l'EPT se définit comme « [...] la probabilité égale, pour les enfants de tous les groupes sociaux, d'entrer dans le système éducatif. » À la suite de cette déclaration mondiale, des forums, colloques et séminaires ont été tenus pour finaliser les conclusions des états généraux. Puis, la Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF), formalise les conclusions des états généraux de 1981 qui donnent naissance à une nouvelle loi d'orientation, la loi n° 91-22 du 16 février 1991 (MÉS, 2009c).

La troisième période marquante débute en avril 2000 avec le Forum mondial de l'Éducation pour tous tenu à Dakar. Il ressort de ces importantes assises un cadre d'action de l'éducation pour tous recommandant à tous les pays d'élaborer un plan national d'action. Les objectifs de « Dakar 2000 » qui entrent dans le cadre de la nouvelle réforme sont entre autres :

- ✓ Faire en sorte que, d'ici 2015, tous les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire, gratuit et de qualité et de le suivre jusqu'à son terme;
- ✓ Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante (PDEF/EPT, 2003).

Voilà en résumé le contexte dans lequel cette nouvelle réforme basée sur l'approche par compétences cherche à s'implanter. Comme il a été exposé, depuis son accession

à l'indépendance, le système d'éducation sénégalais ne cesse de vivre des perturbations. Ce secteur semble en effet être marqué par une instabilité certaine causée par les nombreuses crises qu'il a connues et qui ont parfois débouché sur des changements notamment sur le plan curriculaire. Le secteur éducatif sénégalais se trouve aujourd'hui très affecté par ces multiples crises. Ce serait ainsi pour essayer de résoudre ces problèmes pédagogiques persistants que les autorités sénégalaises tentent à chaque fois d'introduire des changements sans toutefois obtenir les résultats espérés.

Ces nombreux changements laissent penser que l'état sénégalais est à la recherche de voies et de moyens pour améliorer son système d'éducation. Cependant, ces réformes partagent toutes un trait commun : elles sont le plus souvent impulsées de l'extérieur sans la prise en compte des réalités intrinsèques du pays. C'est ce à quoi plusieurs auteurs attribuent leur échec (voir sect. 1.4.4). De plus, il y a lieu de préciser que cette énième réforme se déploie dans un climat délétère consécutif des nombreuses perturbations dues aux grèves cycliques. Depuis 1968 en effet, l'école publique sénégalaise éprouve d'énormes difficultés à assurer une année scolaire entière. Il ne se passe pas une année académique sans qu'une grève d'au moins un ou deux mois, des élèves ou des enseignants, ou des deux à la fois, vienne perturber l'année scolaire en cours. Ces dernières années, il est même arrivé que des examens du baccalauréat et du BEFM soient organisés pendant les vacances scolaires à cause d'une grève qui a trop longtemps duré. Le contexte dans lequel la réforme la plus récente tente de prendre racine est ainsi précaire. Comment est accueillie et vécue, notamment par des enseignants en majorité à contrat précaire, une réforme impulsée de l'extérieur du pays et déversée sur un système fragilisé depuis de nombreuses années? La suite de ce mémoire permettra potentiellement d'apporter quelques éclairages sur cette question.

1.4.2 Les différentes approches expérimentées lors des réformes

Au cours de ces réformes, trois approches pédagogiques différentes ont été préconisées. L'entrée par les contenus a été testée lors des réformes de 1962, de celle de 1971 et de celle de 1979. L'entrée par les objectifs fut utilisée dans les programmes en 1987 et depuis 2008 avec la mise à l'essai, l'approche par compétences est pratiquée dans les écoles primaires dans le cadre du nouveau curriculum. (Sambe, 2006).

1.4.2.1 L'approche par les contenus

La logique de l'approche par les contenus misait sur un enseignement qui puisse parcourir le plus vaste champ de connaissances possible. En ce sens, l'école aurait été conçue comme un outil de transmission des savoirs et de développement intellectuel (Sambe, 2006). Il fallait donc faire acquérir à l'élève le plus de connaissances possible à travers les disciplines étudiées en classe. À cette époque, l'école sénégalaise héritée de la colonisation française s'inscrivait dans un mouvement d'assimilationnisme. Elle cherchait à amener les populations vers la « civilisation ». Car comme le souligne Grossmann (2003), c'est le règne d'un imaginaire fondé sur la conception d'une école où règnent la vérité et l'universel vecteur de la civilisation qui permet d'arracher l'enfant africain à sa barbarie. Autrement dit, l'instruction servait à créer un homme à l'image de l'ancien colonisateur.

1.4.2.2 L'entrée par les objectifs

L'entrée par les objectifs aurait précisé et rendu opérationnels les objectifs d'apprentissage poursuivis pour les élèves. Les contenus sont à cette occasion formulés en termes d'objectif général à atteindre par le biais de plusieurs objectifs intermédiaires, secondaires et opérationnels pour rendre l'enseignement plus accessible à l'apprenant (Sambe, 2006).

Dorénavant, l'école doit former des jeunes individus utiles à la nation, préparés pour s'insérer facilement dans les divers secteurs de la vie nationale, conscients des valeurs de la civilisation africaine et susceptibles de donner leur apport dans les domaines de la science et de la technique (Sylla, 1992 : 133).

Cependant, d'aucuns ont considéré que l'approche par les contenus et l'approche par les objectifs péchaient par le manque de mobilisation par les élèves des connaissances acquises à l'école pour résoudre les situations auxquelles ils étaient confrontés dans leur vie (UNESCO, 2010-2011). Il s'agirait là d'un argument majeur au fondement de la mise en œuvre de la nouvelle approche basée sur l'acquisition de compétences.

1.4.2.3 L'approche par compétences

Comme précisé plus haut, à la suite des rencontres consécutives aux états généraux sur l'éducation, la CNREF formalise les conclusions qui donnent naissance à une autre loi d'orientation, la loi n° 91-22 du 16 février 1991, portant sur l'éducation qui abroge et remplace la loi n° 71-036 du 3 juin 1971 (MÉS, 2009a). Cette loi redéfinit le profil du nouveau type d'individu à promouvoir désormais au Sénégal. Dorénavant, il s'agira de préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation tout entière : l'éducation aurait pour but de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays. À présent, l'éducation porterait un intérêt particulier aux problèmes économiques, sociaux et culturels du pays (Loi d'orientation n° 91-22 du 16 février 1991). Un nouveau changement du curriculum s'est alors imposé avec l'arrivée de l'approche par compétences.

L'instauration du nouveau curriculum s'est faite dans le but de revoir le système éducatif sénégalais, spécialement par rapport aux contenus et aux méthodes, pour une meilleure efficacité du secteur. Partant de cette priorité, la politique éducative du Sénégal est centrée sur le renforcement du système en général, de l'éducation de base en particulier. Cette politique éducative est ainsi mise en œuvre par le biais du

programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF) (MÉS, 2009b). Ce programme définit les grands axes autour desquels, l'État du Sénégal décide de donner une impulsion décisive au développement quantitatif et qualitatif du système éducatif pour la période 2000-2010. Toutes les ressources financières vont être engagées dans le PDEF qui constitue l'instrument de réalisation de la politique éducative du Sénégal. Le système éducatif sénégalais entre ainsi dans une nouvelle phase de réforme à visée pédagogique, administrative et managériale.

1.4.3 Le processus d'implantation de la réforme : de la conception extéro-centrée à la demande d'exécution

Les auteurs des documents consultés affirment qu'une planification stratégique établie par le projet d'appui au curriculum de l'éducation de base (PACEB), a permis d'avoir une vision globale sur l'ensemble des activités à réaliser du début jusqu'à la généralisation du curriculum qui était prévue en 2010. Cependant, le processus de construction du curriculum est engagé depuis 1996 et il est marqué par plusieurs moments : la phase I, soit construction et mise à l'essai d'un livret horaire programme (LHP) de 1996 à 2003, la phase II et III de la pause stratégique à la mise en œuvre, soit de 2004 à 2010 et la phase IV, soit de 2011 à 2015 (Sambe, 2008). L'accompagnement scientifique externe dans les tâches de planification est fait par des experts canadiens. Ces derniers ont assuré le soutien dans des tâches de planification avec des organes comme le projet d'appui à la mise à l'essai du curriculum (PAMISEC).

- Phase I (1996 à 2003) : la construction et la mise à l'essai d'un LHP. Pour élaborer le nouveau curriculum, plusieurs structures furent mises en place : un secrétariat permanent chargé du bon pilotage du développement du curriculum, un comité scientifique et des commissions spécialisées disciplinaires. Ces différentes structures furent chargées d'élaborer les éléments de programme, de construire les

livrets horaires et programmes, de la préparation de la mise à l'essai et la mise à l'essai du LHP en 2001 dans le préscolaire (Sambe, 2006). Cependant, une évaluation de la mise à l'essai en fin 2001 a révélé des lacunes importantes comme la faisabilité du LHP, sa compréhension et sa cohérence et l'utilité des documents d'accompagnement pour les maîtres, ce qui a poussé les autorités à observer une pause stratégique pour mieux préparer la prochaine étape (Sambe, 2006).

- Phase II et III : 2004 à 2010. Les années 2002 à 2005 constituent la période de mise à l'essai des outils améliorés par la construction active en 2005. La pause stratégique a permis d'envisager des perspectives de solution avec la création d'un comité national de pilotage du curriculum (CNPC) et d'un secrétariat technique permanent pour la révision et la planification des activités de construction du curriculum sous forme d'un plan de relance.

La mise à l'essai effective a démarré en novembre 2005 dans le préscolaire avec un échantillon couvrant le formel et le non formel. La généralisation a été effective dans toutes les petites et moyennes sections pendant l'année scolaire 2007-2008. L'extension a couvert plus de 30% des CI en 2008 et le renforcement s'est réalisé dans les CE1 (Sambe, 2006). Depuis 2012, l'implantation tend à être généralisée à tous les niveaux du primaire.

- Phase IV : 2011-2015. Cette phase constituera la période d'appropriation du curriculum national par les régions en termes de gestion. Les contenus pédagogiques seront renforcés en fonction de chaque localité dans une optique de décentralisation par l'intermédiaire des IDEN et des IA. Pour ce qui est de la mise en œuvre, une formation en cascade auprès des inspecteurs puis des directeurs d'écoles et des enseignants a été menée sur le plan national dans les bassins de regroupement des régions, au niveau des inspections d'académie (IA) ou des

Inspections départementales de l'Éducation nationale (IDEN). Ainsi tous les inspecteurs des structures centrales et déconcentrées responsables du curriculum de l'éducation de base (CEB) ont bénéficié de la formation. Ces inspecteurs ont à leur tour assuré la formation de plus de 8 000 enseignants (MÉS, 2009). L'APC est actuellement intégrée en tant que composante de la formation initiale des inspecteurs en vue d'une extension à celle des enseignants.

Les supports pédagogiques ont été réalisés par une équipe de rédacteurs sous la conduite du secrétariat technique permanent. Ces supports sont constitués des livrets de compétences, des guides et supports didactiques pour les enseignants. Du côté des élèves, il s'agit des albums de lecture, des cahiers d'exercices et des cahiers d'activités pour les différents domaines (UNESCO, 2010-2011).

D'après ce processus d'installation, la réforme est impulsée de l'extérieur et du haut de la hiérarchie par les scientifiques et les politiques de l'éducation. Pendant plus de dix ans de préparation et d'initiation de la réforme, les acteurs de terrain, les enseignants, semblent être absents du processus de conception de la réforme. C'est seulement à partir de 2008 au moment de la mise en œuvre qu'il est demandé aux enseignants d'appliquer un nouveau curriculum dont plusieurs n'ont jamais entendu parler avant.

1.4.4 Les réformes en éducation et leurs difficultés d'implantation

Au point où nous en sommes, il serait capital de faire le bilan de ces multiples réformes afin d'en tirer un enseignement pouvant éventuellement contribuer à mieux comprendre le destin de la présente réforme. Ce parcours de l'ensemble des différents changements qui ont marqué l'histoire de l'école sénégalaise montre qu'il existe des problèmes sérieux qui persistent au sein du système d'éducation, ce, malgré les nombreuses tentatives de réformes qui n'ont pas souvent atteint leur but. Ces échecs

des réformes en Afrique sont en général dus à plusieurs raisons selon Sylla (2004 : 73-74) :

- « [...] une approche morcelée et très souvent dictée par des préoccupations de gestion immédiate [...] »;
- « [...] la dépendance des pays africains sur les financements extérieurs [...] »;
- « [...] la distance qui sépare les centres de réflexion et les centres de décision [...] ».
- conçues de l'extérieur, ces réformes ont généralement suivi les grandes tendances internationales sans que leur ancrage national soit réellement établi.
- des réformes essentiellement centrées sur des problèmes quantitatifs et non sur la question de structure.

Il s'avère donc impératif que les États africains tiennent compte de l'ensemble de ces facteurs avant, pendant et après la mise sur pied d'une réforme entendu que, selon plusieurs auteurs (Lapointe, 1992; Savoie-Zajc, 1993; Jonnaert et Ettayebi, 2007; Legendre, 2002, 2005; Legendre, 2008), une réforme ne peut être opérante que si elle est bien planifiée selon un modèle de changement bien défini. Elle doit en outre être ancrée dans les réalités sociales, culturelles et économiques d'un pays pour une meilleure appropriation par les acteurs scolaires. Tel que nous le verrons, dans la plupart des pays où les réformes ont été implantées à travers le monde, ce ne serait pas le cas.

La présente réforme basée sur l'approche par compétences au Sénégal a été mise en œuvre dans plusieurs pays du monde. Cependant, ce qui semble la caractériser c'est sa difficulté d'adaptation dans les écoles et son appropriation par les enseignants. Elle se particularise aussi par le fait qu'elle ne semble pas obtenir l'adhésion de tous, le Sénégal ne faisant pas exception. En effet, vu le chemin parcouru depuis lors, et vu la tendance aux changements fréquents dans le système d'éducation sénégalais, certains acteurs concernés se demandent si l'APC venue des pays développés – où du reste elle est fortement critiquée – produira les résultats escomptés dans les pays africains.

La réponse semble évidente de l'avis de Bernard et al, (2007 : 7) qui pensent que « [...] l'école dont parle l'APC est en lévitation dans le ciel des idées, elle ne serait inscrite dans aucune société existante. » Cette inquiétude confirme les propos d'Any-Gbayere, (2006 : 20) qui soutient que « [...] la plupart des réformes importées sont des technologies «prêt-à-porter» qui se bousculent aux portes des ministères des pays africains. » Même son de cloche chez Delorme (2008 : 119) qui pense que « [...] la complexité des enjeux scolaires en Afrique n'est pas de même ordre, ni de même nature que celle des sociétés occidentales. [...] il faut problématiser ces potentialités au lieu de les uniformiser par une ingénierie importée ou imposée. »

Comme nous le verrons plus loin, un curriculum doit s'ancrer dans les réalités économiques, culturelles et sociales d'un pays. Il doit être spécifique et conçu en fonction des besoins en éducation d'un pays. Une approche conçue pour satisfaire aux exigences en éducation d'un pays donné ne peut pas être parachutée dans un autre présentant des réalités différentes, à plus forte raison dans des contrées aussi différentes du point de vue des moyens financiers et des cultures que les territoires d'Europe et d'Amérique d'une part et ceux d'Afrique d'autre part. De même, Bralavski (2001 : 7) soutient:

Il semble que les pays où se concentre la pauvreté se contentent pour le moment de répéter l'expansion des structures éducatives et, dans une forte mesure, également, les curriculums inventés en Occident pour les XIX^e et XX^e siècles, sans une conscience claire de leur inadéquation.

Du point de vue de cet auteur, les pays moins avancés et les pays en voie de développement devraient prendre le soin de confectionner eux-mêmes leur propre curriculum en tenant compte de leurs propres réalités au lieu d'importer ou de se laisser imposer des ingénieries éducatives qui ne conviennent pas toujours à leurs systèmes d'éducation. Ceci est d'autant plus vrai que selon l'étude sur les réformes curriculaires par l'APC faite par le Centre international d'étude pédagogique (CIEP),

les effets de cette réforme « dernier cri » semblent ne pas être évidents pour les pays africains :

- « [...] il est possible qu'on ait proposé aux pays en développement, un modèle de pédagogie en total décalage par rapport à ce que ces sociétés attendent réellement. » (CIEP, 2009 : 9)
- « les réformes ont manqué d'une politique volontaire et suivie de communication et de consultation au-delà de la prise de décision initiale. Elles sont de ce fait peu et mal connues de la communauté mais aussi des acteurs » (CIEP, 2009 : 14).
- « [...] les coûts ont été peu maîtrisés, d'une part en raison de la difficulté à brosser un portrait global de la situation, d'autre part, du fait de la persistance de la logique de projet malgré la volonté officielle de passer à une approche programme » (CIEP, 2009 : 15).

Cette étude réalisée après coup démontre le manque de préparation qui caractérise ces réformes concernant les pays d'Afrique. Ces « réformes dernier cri » découleraient de ce que l'on pourrait qualifier d'un effet de mode et auraient été adoptées sous la pression des organisations internationales. Un travail préalable de préparation, d'adaptation, d'estimation des coûts, de rassemblement des moyens est nécessaire bien avant l'implantation de toute réforme. Ces constats semblent aussi donner raison à Legendre (2002 : 75) qui soutient que les « [...] éducateurs n'accordent plus de crédibilité aux réformes scolaires prescrites d'autorité, [...] ces réformes [sont] concoctées rapidement sous le signe de l'urgence politico-économique ». Dans le rapport CIEP (2010 : 9), il est souligné « [...] qu'une approche APC est difficilement compatible avec un nombre pléthorique d'élèves et avec des supports insuffisants ou inexistants. » Cette situation prévaut dans les cinq pays où le CIEP a réalisé son étude et dont fait partie le Sénégal. Il faut aussi ajouter que les conditions d'enseignement (classes surchargées, doubles flux : classe multigrade) et le manque de ressources ne sont pas favorables à l'application des pratiques liées à la nouvelle réforme.

Autre constat qui semble émerger de cette étude : la formation des maîtres dans le cadre de la nouvelle approche, dure sept jours. Elle serait réalisée par des inspecteurs qui sont formés par le groupe des quarante inspecteurs qui sont les seuls à avoir été initiés par les experts canadiens. Ce qui fait que : « [...] la formation est ainsi descendante, elle devient de moins en moins pertinente et finit par toucher assez peu les enseignants eux-mêmes » (CIEP, 2010 : 9).

Ces différentes analyses montrent ainsi que la réforme fondée sur l'APC dans les pays occidentaux n'a pas démontré sa pertinence de façon indiscutable et qu'elle y reste controversée. Elles considèrent par ailleurs que cette approche pédagogique qui préside au changement curriculaire au Sénégal est essentiellement importée, voire imposée, de l'extérieur. En outre, le déroulement du processus de planification et de mise en œuvre de la réforme semble avoir été peu maîtrisé. Enfin, ce qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de ce mémoire, l'implantation de la réforme semble se faire en l'absence notable des acteurs de premier plan que sont les enseignants. Ils n'auraient été mobilisés qu'en dernière instance, en tant qu'exécutants d'un programme controversé à l'élaboration duquel ils n'ont pas contribué.

La question de l'appropriation de la nouvelle réforme semble ainsi se poser aux enseignants en général et de façon potentiellement plus aigüe aux enseignants dans les pays en voie de développement notamment à cause des manques de ressources, mais également en termes d'adhésion au projet. En attestent ces propos de Ndiaye Diouf (2011 : 8) directeur de la planification et de la Réforme au ministère de l'Éducation qui pose ainsi le problème : « [...] les difficultés de la mise en œuvre de la réforme se posent surtout en termes de budget et d'appropriation au niveau national. » La nouvelle approche exige des moyens matériels qui feraient souvent défaut et pose également la question plus large de l'adéquation de la réforme aux réalités des écoles

africaines notamment du point de vue des acteurs de première ligne que sont les enseignants sénégalais.

1.5 Question et objectif de recherche

Comme expliqué un plus haut, la mise à l'essai de la nouvelle réforme dans l'enseignement élémentaire a commencé avec les maîtres de la première étape des classes de CI et de CP avant de se prolonger dans les autres niveaux. C'est donc ces maîtres qui ont été les fers de lance du nouveau changement et à cette occasion, ils ont été les premiers à être éprouvés durant son implantation. Aussi avons-nous jugé nécessaire de recueillir leurs avis sur cette réforme et c'est pour cette raison aussi que cette recherche s'intéresse particulièrement à eux. D'autre part, il a été reconnu selon plusieurs auteurs (Huberman, 1983; Savoie-Zajc, 1993; Legendre, 2002; Fullan, 2007) qu'une réforme pédagogique ne peut être réussie sans l'implication et la participation active des enseignants qui traduisent le curriculum officiel en curriculum réel. En somme, l'appropriation d'un renouveau pédagogique par les principaux acteurs que sont les enseignants est indispensable à la réussite de tout changement. Mieux encore, leur adhésion et leur participation très tôt au processus de changement sont une condition sine qua non à la réussite d'une réforme pédagogique. Nous l'avons précisé plus haut, les réformes parachutées de l'extérieur dans les systèmes d'éducation africains ne produisent pas souvent les effets escomptés, ce qui expliquerait les nombreuses tentatives de changement qui ont pour la plupart échoué. Compte tenu de ces faits, la question qui sera étudiée dans le cadre de cette recherche sera la suivante :

- *Comment des enseignants des classes de CI et de CP ont-ils vécu le processus d'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences au Sénégal?*

Notre objectif sera ainsi d'explorer le vécu d'enseignants du primaire quant à l'appropriation du curriculum basé sur l'APC dans le cadre de l'implantation de la nouvelle réforme au Sénégal.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre traitera des termes clés figurant dans la question de recherche. Il s'agit essentiellement du concept de *curriculum*, de celui de *compétence* et de la notion d'*approche par compétences*. Il sera fait cas aussi des critiques formulées à l'encontre de cette dernière. Cependant, avant de définir ces concepts, il serait opportun de proposer quelques modèles de planification d'un changement en éducation dans l'optique de voir lequel aurait inspiré la réforme au Sénégal.

2.1 Le changement planifié en éducation et la place des enseignants dans un processus de réforme

Il s'agira ici de montrer la nécessité de bien planifier une réforme avant son implantation selon un modèle bien choisi et aussi de montrer l'importance de très tôt impliquer les enseignants dans le processus de changement.

2.1.1 Le changement planifié en éducation

En éducation comme dans tout autre domaine, un changement nécessite une planification et un modèle. « Le modèle consiste en un guide, une carte, qui présente une aide à la pensée. Il permet une meilleure visualisation et une compréhension de l'ensemble d'un phénomène » (Savoie-Zajc, 1993 : 89). Selon cette auteure, il existe

trois catégories de modèles de changement utilisés en éducation. Ces catégories englobent elles-mêmes plusieurs types de modèles :

- les modèles rationnels : le changement est envisagé comme l'aboutissement d'une démarche logique dont toutes les étapes de planification sont prévisibles.
- les modèles cybernétiques : Ces modèles incluent les approches au changement appelées développement organisationnel.
- les modèles systémiques : ces modèles se présentent sous la forme d'un réseau de variables jugées essentielles au changement et reliées entre elles par des rapports d'interaction plutôt que par l'énumération de phases ou d'étapes à suivre.

Huberman (1973 : 88) quant à lui identifie six étapes dans un cycle de résolution de problème qui caractérise tout changement majeur :

- Une conscience des lacunes : c'est-à-dire une prise de conscience d'une situation de crise, d'un état de perturbation;
- L'établissement d'un plan de changement pour remédier à la crise;
- La précision de la problématique pour distinguer les symptômes;
- La recherche conception de solution en tenant compte de l'ensemble des données recueillies;
- L'application de solutions plausibles pour résoudre les lacunes identifiées;
- L'évaluation des solutions afin d'implanter l'innovation ou de réactiver le cycle de résolution de problème.

Cependant, le constat est qu'en éducation les trois premières étapes qui consistent à identifier la problématique sont souvent absentes du processus (Legendre, 2002). De l'avis de ce dernier auteur, le plus généralement, le changement commence à partir de la recherche et de la conception des solutions pour un problème mal identifié, ce qui cause les échecs répétés. C'est ce qui expliquerait la multiplication des écrits d'auteurs qui s'offusquent des réformes répétées en éducation qui ne produisent pas les effets espérés. Ces œuvres affichent le plus souvent des titres assez explicites de leur opinion sur les multiples réformes en éducation : « Stop aux réformes scolaires »

(Legendre, 2002); « Observer les réformes en éducation » (Lafortune, Jonnaert et Ettayebi, 2007); « Contre la réforme pédagogique » (Comeau et Lavallée, 2008); « Contre la réforme » (Baillargeon, 2009), etc.

D'après les documents de travail des concepteurs de la réforme consultés dans les bureaux du ministère de l'Éducation Nationale³, la réforme au Sénégal a seulement porté sur les contenus des apprentissages et les manuels scolaires, les programmes et les infrastructures n'ayant pas changé. La réforme n'a pas abordé globalement toutes les dimensions d'un changement curriculaire de manière systémique. Les concepteurs du nouveau curriculum sénégalais ont choisi de rénover plutôt que d'innover radicalement. La rénovation consiste, au regard du diagnostic opéré, à appliquer un traitement combiné qui concilie trois éléments : supprimer ce qui est archaïque, inopérant et générateur d'échecs; réaménager ce qui n'est pas suffisamment opérationnel; introduire ce qui manque et qui peut générer plus de performance (Ndiaye Diouf, 2011).

Nous n'avons vu nulle part l'utilisation d'un modèle spécifique pour la réforme au Sénégal, mais d'après la façon de procéder des réformateurs, le modèle qui semble les avoir inspirés est celui de G.E. Hall(1992) qui fait partie des modèles rationnels. Avec ce modèle, le rôle de l'agent de changement consiste à diagnostiquer les niveaux de préoccupation et d'utilisation des enseignants face au changement recherché et face aux objectifs de changement définis. Il aura à planifier et à organiser des interventions appropriées pour l'implantation du changement. Le modèle de Hall (1992) considère le changement comme une expérience personnelle (Savoie Zajc,

³Ces documents ont été obtenus grâce à l'aimable collaboration du ministère de l'Éducation Nationale de la République du Sénégal qui m'a permis de réaliser un stage au Secrétariat technique permanent responsable du curriculum dans le cadre de cette recherche afin de la documenter.

1993). Ce modèle dégage six niveaux de préoccupation liés à six niveaux d'utilisation que nous allons essayer de matérialiser dans le tableau 2.1 ci-dessous.

Tableau 2.1
Niveaux de préoccupation et d'utilisation du curriculum selon le modèle de Hall
(Savoie Zajc, 1993 : 118)

Niveau de préoccupation	Niveau d'utilisation
Niveau 0 éveil : stade minimal d'intérêt connaissance de l'innovation faible ou nulle	Niveau 0 pas d'utilisation
Niveau 1 : Information : l'enseignant recherche des connaissances. Intérêt graduel à apprendre sur l'innovation	Niveau 1 : utilisation naissante curiosité activée
Niveau 2 : l'enseignant s'interroge sur sa capacité à maîtriser le changement et sur la réponse de ses collègues et du milieu	Niveau 2 : formation initiale de l'utilisation du changement.
Niveau 3 : préoccupation liée à la gestion du temps de l'équipement nécessaire des problèmes matériels, logistiques des supports techniques, etc.	Niveau 3 : l'enseignant centre son intérêt sur les problèmes d'organisation liés à son utilisation du changement
Niveau 4 : observation des conséquences, plutôt évaluatif	Niveau 4a : l'enseignant cherche à déterminer les effets de l'innovation sur l'apprentissage des enfants.
	Niveau 4b : application nuancée, l'enseignant l'adapte à ses besoins et à ceux des élèves
Niveau 5 : collaboration, les préoccupations de l'enseignant se décentrent de lui et de sa classe et se tourne vers le milieu	Niveau : 5 l'enseignant recherche des échanges avec ses pairs pour enrichir sa pratique.
Niveau 6 : synthèse	Niveau 6 : synthèse que l'enseignant fait de son expérience aux liens qu'il établit entre ses diverses approches pédagogiques et l'innovation

2.1.2 L'implication des enseignants : un facteur déterminant pour la réussite d'une réforme

Les préoccupations actuelles dans le secteur de l'éducation sont telles que, partout dans le monde, les systèmes d'éducation sont à la recherche de la bonne formule qui

accroîtrait la réussite des apprentissages et réduirait le taux des décrochages scolaires. C'est ce qui explique les nombreuses tentatives de changement observées dans bon nombre de pays d'Afrique d'Europe et d'Amérique. Cependant, ces réformes sont le plus souvent le résultat de décisions prises à la hâte dans les hautes sphères de l'État sans la préparation nécessaire qu'elle requiert et sans une consultation préalable de l'ensemble des acteurs concernés.

Du point de vue de Legendre (2002), tout processus de renouveau scolaire doit s'inscrire dans une dyade centralisation-décentralisation. Ceci veut dire que le sens unique des réformes (parachutées du sommet vers le bas), doit être substitué par un dialogue constant entre les acteurs du système en particulier avec les enseignants. En d'autres termes, une réforme doit être le fruit d'un long processus de réflexion bien menée avec les différents acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation. Il s'agit en effet des autorités de l'éducation, des parents d'élèves, des élèves et principalement des enseignants. Huberman (1983) soutient à cet effet que dans toute innovation de quelque importance que ce soit concernant l'éducation, ces trois unités entrent en jeu : les enseignants qui sont placés dans une situation nouvelle par rapport aux matériels, aux élèves et aux autres enseignements, les relations élèves maîtres-parents et l'école en tant qu'organisation bureaucratique.

En tant que variable agissant dans le système éducatif, les enseignants font partie des participants internes [...] c'est-à-dire ceux qui jouent un rôle juridique et social dans le processus de changement. [En d'autres termes], l'enseignant est le personnage clé dans la mise en œuvre finale d'une innovation qui porte directement sur le processus d'apprentissage (Huberman 1983 : 23).

Ces propos démontrent que l'enseignant constitue un maillon essentiel dans la chaîne éducative et que négliger son rôle reviendrait à compromettre la réussite des tentatives de développer le secteur. Or, il est reconnu que « les nombreuses tentatives en termes de changements en éducation ont trop souvent ignoré les enseignants ainsi

que la dynamique qui les anime et les contextes à l'intérieur desquels ils œuvrent » (Savoie-Zajc, 1993 : 44).

Afin de faciliter l'appropriation du changement par l'enseignant et la réussite des apprentissages, les réformateurs devraient faire sentir à ce dernier l'importance du rôle qu'il peut jouer dans la réforme et sa responsabilité dans la réussite des initiatives prises. Pour qu'un changement soit accepté, il faut que l'enseignant y mette sa touche personnelle, qu'il se sente valorisé à travers la part de responsabilité qu'on lui attribue dans le changement. Il est clair que « les maîtres d'école ne mettront en œuvre la démarche de découverte d'une méthode proposée que dans la mesure où on aura pratiqué avec eux afin qu'ils soient capables à leur tour de la faire découvrir à leurs élèves » (Belloncle 1984 : 9). Après tout, « *the educational change depends on what teachers do and think* » (Fullan, 2007 : 129). Le rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter seulement à dispenser des apprentissages et à les évaluer, mais en tant qu'acteur principal dans le système d'éducation, son point de vue est incontournable dans tout processus de changement qui se veut producteur de résultats fiables. « *Teachers need to participate in skill-training workshops, but they also need to have one-to-one and group opportunities to receive and give help and more simply to converse about the meaning of change* » (Fullan, 2007 : 130). De fait, l'enseignant est souvent la dernière personne à être mis au courant des changements qu'il doit appliquer. Les décisions lui sont souvent imposées à partir du sommet sans recueillir son avis, ce qui crée souvent des frustrations qui entament son esprit de professionnalisme. Tout ceci explique que les enseignants puissent être :

[...] hostiles aux changements qui sont introduits dans les écoles s'ils n'y participent pas dès le début ou s'ils n'y sont pas associés. [Le résultat est que] nul renouveau pédagogique progressif, continu, utile et durable ne sera possible tant que les éducateurs n'y seront pas impliqués en tant que concepteurs et réalisateurs des projets éducatifs des écoles » (Legendre, 2002 : 113).

En somme, à l'instar de Savoie-Zajc (1993 : 43), nous croyons que « [...] les administrateurs et les enseignants sont les véritables agents de changement, du moment qu'ils possèdent les clés permettant de guider et orienter les développements dans leurs institutions. »

Il apparaît donc selon les auteurs ci-dessus que le changement positif et effectif ne peut se réaliser que si les enseignants jouent un rôle de premier ordre dans un renouveau pédagogique. Les enseignants doivent être toujours associés à un processus de réforme, quelle que soit son ampleur. Ils doivent être consultés afin de déterminer leurs besoins selon ce que Lapointe (1992) appelle « le modèle inductif ». Cette approche propose de mobiliser l'ensemble des acteurs du système éducatif afin qu'ils puissent exprimer leurs besoins et leurs attentes avant la confection d'un curriculum. C'est seulement de cette manière qu'une réforme serait à même de produire les effets recherchés. Compte tenu de toutes ces raisons que nous venons d'évoquer, l'exploration du vécu d'enseignants passera donc par l'analyse de leur expérience de l'implantation de la réforme et des niveaux de préoccupation et d'utilisation dans lesquels ils s'inscrivent vis-à-vis des changements curriculaires prescrits.

2.2 Curriculum : un concept polysémique

Du point de vue de Braslavsky (2001), les réflexions et les recherches relatives au curriculum prennent quatre orientations :

- Une redéfinition du curriculum qui le différencie des programmes d'étude (champ de recherche conceptuelle);
- l'introduction de changement dans les aspects structurels qui régulent le cursus (champ de recherche politique ou administratif);

- l'introduction de changements dans les contenus et les méthodes (champ de recherche pédagogique;
- une diversification des méthodes d'élaboration des curriculums d'enseignement (champ de recherche méthodologique).

Cette recherche, qui propose d'explorer le vécu d'enseignants par rapport à la nouvelle réforme, s'applique plus précisément à étudier l'introduction des changements dans les contenus et les méthodes. En d'autres termes, elle s'intéresse au champ de recherche pédagogique. En arrière-plan, nous considérerons également, la trame politique ou administrative qui a soutenu le processus d'implantation de la réforme en amont de sa mise à l'épreuve sur le terrain.

Comme nous l'avons vu, la réforme d'un système éducatif peut concerner différentes composantes du système : la structure scolaire, les cheminements, la formation initiale des enseignants, etc. La réforme en cours au Sénégal concerne essentiellement le curriculum. L'intérêt que nous portons au vécu d'enseignants quant à la réforme curriculaire en cours requiert ainsi que nous nous attardions à ce concept. En effet, le concept *curriculum* est polysémique. Pour l'explorer, nous nous intéresserons d'abord à son émergence dans l'histoire de l'éducation, puis nous définirons et délimiterons son rôle sur le plan prescriptif avant d'aborder ce qui distingue le curriculum prescrit du curriculum réel. Enfin, nous conclurons sur les dimensions que nous retiendrons pour les besoins de notre étude.

2.2.1 Origines du terme « curriculum »

Étymologiquement, le terme curriculum vient du latin. Il a d'abord été utilisé au 19^e siècle dans la langue anglaise qui lui a donné l'importance qu'il a aujourd'hui. À l'époque, il désignait les études et les formations axées sur des cours formels dispensés par des universités et par certaines écoles (*The Oxford English Dictionary*).

Néanmoins, la véritable histoire qui a vu naître les spécialistes du curriculum a débuté avec les travaux de William Torry Harris en 1870, qui apparaît comme un véritable « réformateur grâce à la contribution qu'il a apportée à la recherche en éducation. Les fondements des idées de Harris ont influencé les travaux de Bobitt (1913) et Charter (1923), qui comparent le monde de l'usine à celui de l'école » (Safar, 1992 : 25).

Par la suite, l'évolution des curriculums a été influencée par les travaux de Dewey (1916), de Bobitt (1918) et Tyler (1950). Néanmoins, « Bobitt est celui qui est considéré par la plupart des auteurs comme le père du curriculum » (Safar, 1992 : 32). Depuis, beaucoup d'autres auteurs se sont intéressés au concept de curriculum : Siegel (1974), D'Hainaut (1979), Braslavsky (2001), Legendre (2005), Depover et Noël (2005), Jonnaert et Ettayebi (2007), Legendre (2008a) et Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009) pour ne citer que ceux-là. Ils ont proposé des définitions qui tantôt mettent l'accent sur les contenus et les finalités de l'éducation, tantôt sur les moyens mobilisés pour organiser le système d'éducation, tantôt sur l'organisation de ces moyens. Beaucoup comparent toutefois le curriculum aux programmes d'étude en précisant toutefois qu'ils se distinguent, car le curriculum inclut les programmes d'études, mais ne se confond pas avec eux.

2.2.2 Définition du concept curriculum

Un curriculum d'un système éducatif dans un pays donné est nécessairement complexe. Il doit permettre « [...] la clarification des finalités et l'opérationnalisation de l'ensemble d'un plan d'éducation et sa faisabilité à travers un plan d'action administratif » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009 : 37).

La notion de *curriculum* est donc complexe et polysémique selon ce qu'en disent les auteurs qui précèdent. Elle a suscité l'intérêt de nombreux autres auteurs qui ont proposé plusieurs définitions faisant apparaître les multiples caractéristiques du

terme. Les différentes définitions qui sont proposées englobent plusieurs aspects. Elles incluent pour la plupart les programmes d'études, les moyens, l'infrastructure, etc. Ce qui fait qu'au sens large, selon Renald Legendre (2005 : 320), le curriculum renvoie à :

L'ensemble des moyens mis en œuvre par un système éducatif pour assurer la formation, un curriculum ne se limite pas aux programmes d'études et aux pratiques pédagogiques des enseignants. Le curriculum c'est l'infrastructure économique, humaine, matérielle, pédagogique et administrative qui permet à une communauté, une région ou un pays de devenir une société sans cesse plus éducative conformément à des options politiques et des orientations axiologiques particulières concernant le développement des personnes et de leur milieu de vie.

Dans une autre définition plus ou moins globale, Marie-Françoise Legendre (2008 a : 25) considère que bien que le curriculum ne se confonde pas avec les programmes d'études, il se concrétise dans des dispositifs et des pratiques qui peuvent être analysés. Selon elle :

Le curriculum inclut plusieurs autres aspects tels l'organisation scolaire, les moyens d'enseignement, les ressources didactiques les modes d'évaluation et de sanction, les politiques éducatives les rôles et fonctions des divers acteurs, etc. Il est différent d'un programme d'étude, mais c'est à travers les programmes d'étude qu'un curriculum devient opérant dans les classes.

Suivant ces définitions, un curriculum serait un ensemble d'éléments reliés entre eux, de sorte qu'ils devraient permettre l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Il est attendu qu'il tienne compte des réalités historiques, sociales, politiques économiques religieuses géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité (Jonnaert et Ettayebi, 2008). Un curriculum est ainsi un vaste dispositif dans lequel des acteurs comme « [...] les enseignants, les parents, les directeurs d'école, les inspecteurs, les décideurs interviennent. Leurs rôles respectifs et leurs relations peuvent varier très fort selon les contextes » (Roegiers, 2000 : 155).

Dans sa version normative, selon Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009 : 44), le curriculum d'un système éducatif devrait présenter les caractéristiques suivantes :

- il doit être unique, consensuel (degré de participation des acteurs au développement et à la mise en œuvre du curriculum);
- univoque dans les orientations qu'il définit flexible (degré d'adaptabilité du curriculum);
- cohérent (degré de cohérence interne et externe du curriculum).

L'ensemble de ces définitions indique que le curriculum s'inscrit dans un champ sémantique très vaste. Nous retiendrons globalement qu'« [...] un curriculum est à un système éducatif ce que les lois constitutionnelles sont à un pays ou à une région : un curriculum pourrait ressembler à la « Constitution » d'un système éducatif donné » (Jonnaert et Ettayebi, 2007 : 17). D'après nos lectures il signifierait ainsi plusieurs choses à la fois. Cependant, ce qui nous intéresse dans ces définitions se trouve être la dimension systémique du curriculum du fait qu'il soit englobant et s'incarne à différents niveaux du système (politique, organisationnel, pédagogique). Il se concrétise ainsi dans divers dispositifs (programme d'études, mode d'évaluation, etc.) et mobilise différents acteurs qui interagissent, parmi lesquels les enseignants qui œuvrent dans sa mise en pratique au quotidien. Faire le point sur la question du curriculum permet donc de comprendre ses différentes facettes descriptives. Le curriculum possède également une dimension prescriptive que nous abordons ci-dessous.

2.2.3 Rôle et finalités d'un curriculum

Nous avons vu qu'examiner une réforme curriculaire dans le champ de la recherche pédagogique implique de s'intéresser aux acteurs et aux différentes instances mobilisés dans la mise en œuvre du curriculum afin notamment d'en préciser le degré de consensus, d'univocité, de flexibilité et de cohérence. Ceci étant dit, ces dimensions restent encore peu opérationnelles pour la recherche. Un regard sur les

formes concrètes dans lesquelles le curriculum s'incarne devrait nous permettre d'identifier les dispositifs à interroger dans notre étude. Nous verrons dans ce qui suit que ces traits définitoires relèvent d'abord de ce qui est qualifié de *curriculum prescrit* qui, seulement lorsqu'il s'incarne dans les pratiques de classes, devient le *curriculum réel*.

Le curriculum joue un rôle important dans un système scolaire il est au début et à la fin de toute action en éducation. Selon Legendre (2005 : 323), le curriculum a de multiples finalités et joue plusieurs rôles :

Il favorise les expériences d'apprentissages des élèves [...], guide l'enseignant dans la planification et l'évaluation des apprentissages [...], contribue à l'implantation et à l'actualisation des programmes d'études, permet le choix et l'organisation des contenus et des expériences d'apprentissage permettant l'atteinte des objectifs à l'aune des options et des valeurs éducationnelles d'un milieu.

Une des finalités plus globales du curriculum est de favoriser l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions des besoins d'une société donnée en matière d'éducation. Il doit donc être flexible et adaptable afin d'orienter un système éducatif vers des réponses adaptées aux questions suscitées par les besoins actuels d'une société (Jonnaert, Ettayebi et Defise 2009 : 19).

[...] un curriculum a pour fonction de spécifier :

- les assises, les finalités et les grandes orientations d'un système éducatif;
- le type de contenus pour les apprentissages : savoirs, compétences, attitudes, valeurs, savoir-faire, etc.;
- des modalités de structuration des programmes d'études : pédagogie par objectifs, pratiques professionnelles de référence, logique de développement de compétences, approche par résolution de problèmes, approche par projets, etc.;
- une conception de l'apprentissage;
- des mesures relatives à l'actualisation des rôles du personnel scolaire;
- des orientations à donner au contenu du matériel didactique;
- une conception de l'évaluation et des mesures concernant la sanction des études;
- les programmes d'études;

- une organisation du parcours scolaire en périodes, en années et en cycles (Jonnaert et Ettayebi, 2007 : 26-27).

Le curriculum est au fondement de toute action pédagogique (Depover et Noël, 2005). Ces derniers auteurs distinguent trois niveaux de mise en œuvre du curriculum : 1) la politique éducative, 2) la gestion de l'éducation et 3) la réalisation quotidienne de l'action éducative. Ils mentionnent que la politique éducative joue un rôle capital et doit faire l'objet de discussions et d'ententes entre toutes les personnes concernées par l'éducation. Puis, la gestion de l'éducation réfère aux compétences générales, elle relève du domaine du personnel administratif. Enfin, la réalisation quotidienne de l'action éducative est du domaine des enseignants et elle a comme support de communication les programmes d'études.

Au regard de ses caractéristiques, un curriculum inclut plusieurs aspects : les moyens techniques matériels et humains à mettre en œuvre, la façon de mettre en œuvre ces moyens, le cadre dans lequel il faut les mettre en œuvre, le résultat de ces actions, etc. Il est clair aussi qu'un curriculum ne peut pas être commun à plusieurs pays, au contraire il est spécifique, et il n'existe pas un curriculum standard, mais des curriculums.

Nous retenons de ces définitions que ces auteurs traitent davantage des éléments caractéristiques du curriculum en général et plus spécifiquement du curriculum officiel. Cependant, le curriculum prescrit ne peut être opérant qu'à travers l'application qu'en font les enseignants dans les classes. Le curriculum officiel est de ce fait fortement dépendant du curriculum réel. C'est pourquoi, dans un certain sens, cette recherche s'intéresse au passage du curriculum officiel au curriculum effectif pour essayer d'examiner comment l'implantation de la réforme basée sur l'APC est vécue par les enseignants. Elle vise également à explorer le vécu d'enseignants par rapport à l'appropriation de cette nouvelle approche. Nous allons aussi nous

intéresser en ce qui concerne la place des acteurs dans un curriculum, aux enseignants et pour ce qui est des composantes, aux pratiques pédagogiques des enseignants, aux modes d'évaluation et de sanction des études, et aux ressources didactiques utilisées en classe. Nous examinerons autant que possible dans quelle mesure le curriculum répond aux exigences normatives et apprécierons le rôle qu'il joue pour les enseignants dans leurs pratiques au quotidien.

2.2.4 Du curriculum prescrit au curriculum réel

Marie-Françoise Legendre (2008a : 46) définit le curriculum prescrit comme étant :

[...] constitutif d'un projet de formation que se donne une société. [...] Il sert essentiellement à définir les grandes orientations, devant imprimer une direction aux changements à opérer [...] [Il est] unitaire et défini par un ensemble d'écrits, il offre ainsi un cadre général à l'intérieur duquel effectuer ces changements.

En d'autres termes, le curriculum prescrit est constitué des textes officiellement prescrits et porteurs des indications à suivre dans les salles de classe. Il s'agit des prescriptions recommandées aux enseignants dans le cadre de leurs pratiques de classe.

Cependant, certaines options pédagogiques sur le terrain tel que le choix du modèle d'enseignement – apprentissage relèvent du domaine de l'enseignant qui prend des initiatives de changement ou non dans sa classe. Ainsi, le curriculum sera pratiqué dans les classes selon la connaissance et la compréhension qu'en ont les enseignants selon également leur degré d'adhésion au changement proposé. Ainsi, le « [...] curriculum prescrit n'a d'effets qu'à travers la représentation que s'en font les professeurs et la traduction qu'ils en donnent en classe au moment d'enseigner, mais aussi à travers leurs exigences au moment d'évaluer » (Perrenoud, 2000).

La compréhension du curriculum par les enseignants peut déboucher sur des changements très importants à l'égard de ce qui est enseigné ou appris dans les

classes. Les modalités de passage du curriculum officiel à sa mise en œuvre sur le terrain sont par ailleurs, directement liées aux ressources disponibles et aux contraintes qui caractérisent le milieu dans lequel le curriculum sera appliqué. « Il n'est pas rare de constater dans certains pays des divergences dans son application bien que le curriculum officiel soit national » (Depover et Noël, 2005 : 23). Ainsi, les mêmes prescriptions peuvent avoir des mises en pratique différentes selon la compréhension des enseignants qui l'appliquent.

On peut donc définir le *curriculum réel* comme « [...] la partie explicite ou implicite d'un curriculum qui est effectivement appliqué dans la réalité d'un système d'éducation, d'une école, d'une classe d'une entité de formation » (Legendre, 2005 : 329). Il est constitué des pratiques de classe, des pratiques d'évaluation et des pratiques de formation des enseignants (Roegiers, 2008). Les orientations du curriculum officiel se concrétisent dans le curriculum réel. Il peut revêtir des formes variées à travers son actualisation. En fait, « Le curriculum réel est multiple et divers puisqu'il est étroitement lié à son contexte d'application et aux acteurs qui l'appliquent » (Legendre 2008a : 46). Le curriculum réel dépend au final de la médiation des enseignants (Legendre, 2005).

Les recherches montrent donc qu'il existe généralement un écart entre ce qui est officiellement recommandé et ce qui se concrétise réellement dans les classes, surtout en ce qui concerne les ressources mobilisées par le maître pour transmettre ses apprentissages et se faire comprendre des élèves. Le curriculum officiel ne peut ainsi avoir un sens qu'à travers le curriculum réel. De ce fait, les mêmes recommandations curriculaires peuvent donner des résultats différents parce qu'elles sont comprises différemment et appliquées dans des contextes distincts.

Partant de l'analyse conceptuelle effectuée ci-haut, le tableau 2.2 (à une seule entrée) résume les particularités d'un curriculum d'éducation en spécifiant les acteurs qui interviennent dans un curriculum, ses composantes, ses caractéristiques et le rôle que le curriculum joue dans un système scolaire. Ce tableau précise de façon générale les acteurs, les composantes, les caractéristiques et les rôles qui interviennent dans un curriculum. Comme nous l'avons vu en section 2.1, il s'avère incontournable d'examiner l'expérience qu'ont les enseignants du processus d'implantation de la réforme notamment en termes de niveaux de préoccupation et d'utilisation. Les traits définitoires de la notion de curriculum nous amènent à considérer qu'il nous faudra également explorer le vécu d'enseignants en termes de compréhension du curriculum prescrit : ses caractéristiques, les finalités poursuivies, le rôle prévu pour ces acteurs; mais aussi en termes de représentation que les enseignants ont de la mise en œuvre du curriculum effectif : les pratiques d'enseignements, d'évaluation et de formation qu'il impulse et les moyens et outils mis à leur disposition pour le mettre en œuvre. S'intéresser à la mise en œuvre de la réforme curriculaire au Sénégal comme vécue par les enseignants, c'est se préoccuper de la traduction du curriculum prescrit en curriculum réel. Ceci implique aussi d'examiner, afin de préciser ce sur quoi le curriculum prescrit est fondé, les dimensions définitoires de l'APC dont se réclame la réforme implantée au Sénégal.

Tableau 2.2
Les spécificités d'un curriculum

Acteurs	Composantes	Caractéristiques	Rôles
Les décideurs	L'ensemble des moyens mis en œuvre dans un système éducatif	Cohérent	Spécifie les assises, les finalités et les grandes orientations du système éducatif.
Les inspecteurs	L'infrastructure économique, humaine, matérielle, pédagogique et administrative	Dynamique	Permet à une communauté, une région ou un pays de devenir une société sans cesse plus éducative.
Les directeurs d'école	Les programmes d'études Les politiques éducatives	Flexible	Permet le choix et l'organisation des contenus et des expériences d'apprentissage
Les enseignants	Les pratiques pédagogiques des enseignants	Unique dans un système d'éducation donné	Contribue à l'implantation et à l'actualisation des programmes d'études
Les parents	Les modes d'évaluation et de sanction des études	Consensuel	Favorise l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions des besoins d'une société en matière d'éducation
Les élèves	Les ressources didactiques	Adaptable	Guide l'enseignant dans la planification et l'évaluation des apprentissages
La société	L'organisation scolaire	Univoque dans les orientations qu'il définit	Favorise les expériences d'apprentissages des élèves
	Les rôles et fonctions des divers acteurs.		Précise les contenus pour les apprentissages et les modalités de structuration des programmes d'étude

2.3 La compétence traduite en approche éducative

La notion de compétence étant la pierre angulaire de la réforme curriculaire initiée au Sénégal, il apparaît important de faire un survol de la manière dont elle est définie, de ce dont elle se réclame sur le plan pédagogique, mais également des limites, voire des excès, qui lui sont associées par les penseurs de l'éducation.

2.3.1 Le concept de compétence

La notion de compétence s'est d'abord développée dans le monde de l'entreprise où se pose la question de la complexité des tâches et où il existe l'esprit de compétition. Le concept est aussi très présent dans le contexte de la formation des adultes qui doit être adaptée aux sujets et à leurs acquis antérieurs. La notion de compétence est aujourd'hui utilisée dans le milieu scolaire des réformes curriculaires (Legendre 2008a). Selon Jonnaert et Masciotra, (2007 : 65), une compétence se définit comme « le résultat du processus par lequel une personne mobilise et articule entre elles un ensemble de ressources pertinentes et traite avec efficacité une situation problème dans laquelle elle se trouve. » La compétence se définit aussi comme un savoir-agir, c'est-à-dire, la capacité à mobiliser ses savoirs, son savoir-faire, son savoir-être ou d'autres ressources afin de résoudre un problème (Scallon, 2004). « La compétence ne désigne pas un savoir, mais un savoir-agir qui permettrait l'assimilation de ce qu'on apprend et son utilisation efficace dans la vie quotidienne » (Del-Rey, 2010 : 91). Ainsi, la compétence n'est jamais donnée à voir seule. Pour être compétente, il faudrait qu'une personne soit capable de mobiliser un certain nombre de ressources dans une situation donnée pour résoudre un problème ponctuel et c'est ce résultat obtenu qui serait appelé compétence. Cependant il est lieu de noter que les divers auteurs utilisent différentes terminologies pour définir la compétence. Et, même si leurs propos renvoient à la même réalité, il est d'emblée intéressant de soulever la polémique qui en ce sens entoure la notion de compétence.

Par ailleurs, bon nombre d'auteurs s'accordent à reconnaître le caractère inobservable de la compétence. Elle semble être de l'ordre de l'invisible, car ses manifestations sont constatées seulement à travers les pratiques comme le comportement physique et les processus mentaux (Legendre 2008b : 33). La compétence n'existe pas dans l'abstrait, elle est structurée de façon dynamique et combinatoire : « [...] la compétence intègre plusieurs éléments tels des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des savoir-être (Legendre 2008b : 35). Ce caractère imprévisible et insaisissable de la compétence la rend difficile à cerner. C'est pourquoi, comme nous l'avons montré, des auteurs comme Bernard et al (2007) s'opposent à son introduction dans le milieu scolaire. Ces auteurs se posent la question à savoir qui choisit la compétence où et quand la choisir? Et avec quelle méthode? Surtout, ils se demandent quelles compétences choisir pour quel type de personne? S'agissant de l'Afrique par exemple, l'idée de s'intéresser à des compétences nécessaires à un jeune quittant l'école vers 12 ans pour affronter une économie productive informelle compliquée est certainement une bonne idée, mais elle ne serait en aucun point abordée dans les ouvrages traitant de l'APC (Bernard et al, 2007). En ce sens, et ce en vue de mieux comprendre comment les enseignants ont vécu l'implantation de la réforme, il nous semble important de rappeler cette difficulté à saisir la notion de compétence et à l'opérationnaliser sur le terrain.

2.3.2 L'approche par compétences

Le Sénégal fait partie des pays qui, sous l'influence de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), ont entrepris des initiatives significatives dans les curriculums selon la pédagogie de l'APC. La réforme curriculaire en cours au Sénégal étant fondée sur l'APC, il importe d'en donner une définition afin de voir comment les enseignants se la sont appropriée, tant sur le plan du discours (leur compréhension du curriculum prescrit) que de la pratique (la mise en œuvre du curriculum effectif).

Le courant de l'APC est issu du monde de l'industrie. Il a d'abord intégré le système scolaire américain à la fin des années soixante. Assez rapidement cependant, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe. C'est ainsi qu'on est passé de la pédagogie par les objectifs (PPO) à l'APC (Boutin et Julien, 2000). L'APC est aussi en quelque sorte un héritage de la PPO qui trouve ses fondements dans la pensée comportementaliste préconisée par Taylor (Bernard et al, 2007).

En général, l'APC, comme décrite par les auteurs qui s'y sont intéressés, est une démarche qui donnerait davantage de sens aux apprentissages, parce qu'elle offre à l'apprenant l'occasion de mobiliser ses acquis antérieurs dans le but de donner une signification concrète à ses apprentissages. Elle permettrait de certifier ses acquis en termes de résolution de situations problèmes (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009). L'APC serait selon ses défenseurs une approche pédagogique qui permettrait de mieux cerner les finalités de l'éducation et d'élaborer un projet de formation en conformité avec celle-ci. Elle renvoie à une certaine conception de l'éducation et de son rôle ainsi qu'à une manière d'en concevoir et d'en expliciter les visées (Legendre, 2008b).

L'APC préconise le changement global de l'ensemble constitué par les programmes et les méthodes (Bernard et al, 2007). Elle recommande que les enseignants mettent à la disposition des apprenants des occasions de mobiliser leurs connaissances, savoirs et savoir-faire au cours de situations où ils pourront exprimer et développer leurs compétences (Jonnaert, 2009). L'approche par compétences est manifestement une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser. (Perrenoud, 2000). Perrenoud (2008 : 7) ajoute quant à ses finalités que « Sans négliger les savoirs et les savoir-faire, cette approche suppose que l'importance est de permettre à l'élève de disposer

d'un bagage cognitif et socio affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines. »

La méthode pédagogique prônée dans l'APC revendique pour ainsi dire une différence majeure par rapport aux approches antérieures. Au Sénégal par exemple, l'approche par les contenus mettait l'accent sur l'acquisition de connaissances fondée sur la mémorisation. Les contenus à restituer étaient dictés aux élèves qui, semble-t-il, ne comprenaient pas grand-chose à ce qu'ils récitaient. L'essentiel pour le maître aurait été de faire acquérir à l'élève la capacité à restituer les connaissances enregistrées en classe.

En définitive, le changement insufflé par l'APC viserait à recentrer l'école sur l'apprentissage, à la fois sur la mobilisation de connaissances et de savoir-faire dans des situations complexes. Il prétendrait surtout préparer l'individu à s'insérer facilement dans le marché du travail une fois ses études terminées. L'APC reproduit donc les moyens et finalités préconisés dans le nouveau curriculum en cours d'implantation dans plusieurs pays du monde, dont le Sénégal. C'est pour ces raisons que pour certains, dont Simard (2001 : 19), « [...] l'alignement de l'école sur les compétences marque son arrimage aux impératifs de l'utilitarisme économique. »

2.3.3 Les moyens et finalités de l'approche par compétences

L'APC se réclame d'une stratégie novatrice. Selon Bernard et al (2007), elle propose d'écrire des curriculums à partir de compétences. Elle aurait pour finalité de créer un nouveau type d'individu capable de prendre en charge les multiples problèmes qui constituent un frein au développement des nations. Les autorités sénégalaises ont considéré qu'il était nécessaire de donner un nouveau contenu aux professions de foi que sont celles de l'enseignement en ce qui concerne l'édification d'une école où l'on apprend à se débrouiller dans n'importe quelle situation pour résoudre des problèmes

dans une perspective de développement intégré et durable. Ainsi, la nouvelle approche viserait à rendre les nouveaux écoliers compétents et aptes à transférer les compétences acquises à l'école dans la vie de tous les jours. Elle aurait pour objectif selon le MÉS (2003 : 90)

- d'amener les différents acteurs de l'éducation et les populations à participer à la gestion et à l'amélioration de l'efficacité de l'école;
- de tirer profit du potentiel et du dynamisme des différentes communautés mobilisées autour de l'école et des centres d'éducation non formelle.

L'APC concerne et modifie les différentes composantes que sont les programmes d'études, les stratégies et situations d'enseignement en classe, l'évaluation des apprentissages, le manuel et le matériel didactique, la formation initiale et continue des maîtres. Dans cette étude, nous verrons comment les enseignants ont vécu ces changements à des niveaux différenciés du système scolaire.

2.4 Les critiques à l'endroit de l'approche par compétences

Face au développement rapide et inattendu de l'approche par compétences dès son introduction dans le secteur de l'éducation, des objections ont été soulevées. Au Québec où l'approche a d'abord été initiée avant d'être transposée en Afrique de l'Ouest par plusieurs chercheurs, cette approche est fortement décriée. Actuellement, beaucoup d'auteurs s'opposent au développement fulgurant de la notion de compétence en éducation et de l'approche basée sur son acquisition. On pourrait avoir l'impression que les questions des inégalités et de l'échec scolaire longtemps soulevées ne sont pas posées par l'APC, mais qu'on se borne plutôt à substituer de nouveaux programmes aux anciens, sans que soient considérées les questions d'efficacité et d'équité du système éducatif (Perrenoud 2000).

Ainsi, en opposition à l'APC, on retrouve des titres révélateurs comme : *L'obsession des compétences et son impact sur l'éducation* (Boutin, et Julien, 2000); *On a cessé d'enseigner le français aux adolescents* (Gagnon, 2001); *Main basse sur l'éducation*, (Gagné, 2002); *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005); *À l'école des compétences, de l'éducation à la fabrique de l'élève performant* (Del Rey, 2010). Ces écrits révèlent une volonté de résister à la tendance actuelle d'axer l'école sur l'acquisition de compétences uniquement. Les critiques tendent à qualifier cette démarche pédagogique d'une approche qui se caractérise par son souci de modélisation subtile, par son recours à la modification des comportements des élèves et enfin, par sa seule centration sur les produits de l'apprentissage. Elle n'accorderait de ce fait, qu'un intérêt très limité au processus d'apprentissage lui-même (Boutin et Julien, 2000).

Au Québec par exemple, la création de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) en mai 2005 incarne un point de vue d'opposition clair par rapport à la notion de compétence. Aussi, de l'avis de certains comme Del-Rey (2010 : 11), « [...] ce que recouvre la notion de compétence est ni plus ni moins qu'un paradigme néolibéral tendant à placer l'éducation au service de l'homme plutôt que le petit homme à éduquer au service des besoins économiques. » La mercantilisation de l'éducation avec l'APC serait aujourd'hui telle que la formation de la personnalité de l'individu importerait peu. Ce qui compte serait le profit que et le rendement que la société pourrait tirer de la personne en la dotant de compétences grâce à son éducation. D'autres auteurs estiment également que limiter la formation des élèves et des étudiants à l'acquisition de savoirs utiles à l'accomplissement de tâches, c'est faire preuve d'un réductionnisme dangereux. Dans ce cas, on risque de faire des élèves les agents serviles d'un système économique (Legendre, 2005). En un mot, la pensée de ces auteurs semble dénoncer une nouvelle volonté de mercantiliser l'éducation en

l'orientant vers l'économie et à la satisfaction du marché du travail. À leurs yeux, l'appropriation des connaissances à l'école ne doit pas être reléguée au second plan, car les connaissances constituent un élément de culture qui fait de l'homme un être vivant. Le savoir-faire et le savoir-être ne serviraient à rien s'ils ne se fondaient pas sur le savoir et la connaissance.

Selon Bernard et al (2007), les constructions nombreuses de l'APC ne proposent pas de liens des objectifs vers le monde, mais une analyse normative des relations entre l'élève et l'objet. Avec l'APC l'élève n'est ni en Afrique ni au 21^e siècle ni nulle part ailleurs : il est un ensemble abstrait de fonctionnements que l'on peut décrire par des opérations élémentaires.

À la lumière de ce que nous avons esquissé dans le cadre conceptuel et de la question initiale de recherche quant au vécu d'enseignants vis-à-vis de la réforme curriculaire fondée sur l'APC, il nous est maintenant possible de préciser cette question afin de la rendre plus adaptable à une étude de terrain. Explorer le vécu d'enseignants de la première étape du primaire quant à l'implantation de la réforme curriculaire fondée sur l'APC implique ainsi de traiter des questions spécifiques suivantes :

- Comment les enseignants relatent-ils leur expérience du processus d'implantation de la réforme au regard notamment de leur niveau de préoccupation et d'utilisation des changements prescrits?
- Quelle est leur compréhension de ce qui est attendu dans le cadre de la réforme, du curriculum prescrit, de ses caractéristiques et de ses finalités?
- Comment disent-ils mettre en œuvre le curriculum prescrit dans leurs pratiques d'enseignement, d'évaluation et de formation? Quels outils et moyens sont mis à leur disposition pour ce faire?
- Quelle conception ont-ils de la notion de compétence et de l'approche pédagogique dont elle est la pierre angulaire?

À la lumière de tout ce que nous avons expliqué dans le cadre conceptuel, nous pouvons reformuler l'objectif de recherche en disant qu'analyser le vécu

d'enseignants quant à l'implantation du curriculum dans la première étape du primaire reviendrait à analyser le curriculum officiel tel que les enseignants se le présentent dans les classes en fonction de la formation reçue.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Après la problématique et le cadre conceptuel, le présent chapitre s'intéresse à la méthodologie. Il sera question de préciser les choix méthodologiques ciblés pour répondre à la question de recherche principale. L'objectif de cette recherche est de rendre compte de l'expérience des enseignants du CI et du CP quant à l'implantation du curriculum de l'éducation de base. Il s'agira donc de décrire les caractéristiques de la recherche, les participants, les stratégies de collecte des données, le protocole d'entretien et sa validation, le déroulement des entretiens, le codage et l'analyse des données.

3.1 Caractéristiques de la recherche

Cette recherche de type qualitatif s'inscrit dans le paradigme interprétatif. Les données recueillies seront par conséquent de nature qualitative. L'étude s'intéresse en effet au vécu d'enseignants et c'est à partir de leur discours que nous tenterons de reconstituer comment a été vécue l'implantation de la réforme. Cette recherche est également à visée exploratoire. La démarche associée sera inductive, c'est-à-dire qu'à partir d'une idée sommaire, sans opinion préconçue, la recherche va étudier les faits pour en tirer une théorie plus générale qui pourrait s'appliquer à plusieurs cas (Deslauriers, 1991).

3.2 Les participants

Dans cette section, il s'agit de décrire les participants, leurs caractéristiques et d'expliquer les moyens déployés pour réunir les individus identifiés et sollicités pour constituer l'échantillon.

3.2.1 Caractéristiques des participants

En concordance avec la problématique établie et le cadre conceptuel, les individus contactés en vue de leur participation à l'étude devaient présenter les caractéristiques suivantes :

- Être responsable d'une classe de niveau (CI) cours d'initiation ou de niveau (CP) cours préparatoire dans une école primaire publique;
- Avoir suivi la formation d'une semaine selon l'APC;
- Avoir expérimenté l'APC en classe;
- Avoir au moins deux années d'expérience de classe.

3.2.2 Sélection des participants

Pour identifier la population ciblée par l'étude, une démarche a été entreprise auprès de l'inspection départementale. Cette dernière a choisi des écoles en fonction des caractéristiques de l'échantillon afin d'obtenir la liste des enseignants de CI et de CP qui ont participé à la formation et qui tiennent actuellement des classes de CI ou de CP ou qui l'ont une fois tenu depuis la mise à l'essai. Pour y arriver, une collaboration des inspecteurs départementaux qui chapeautent ces écoles fut sollicitée pour avoir la carte scolaire et les documents relatifs à la mise à l'essai dans les écoles concernées. Cette procédure a permis d'avoir les données officielles permettant de choisir de façon fiable l'échantillon.

3.2.3 Présentation des participants

Les participants sont au nombre de 10, soit 5 enseignantes et 5 enseignants. Ils enseignent dans dix écoles différentes situées dans quatre régions distinctes du pays. Certains sont dans des zones urbaines d'autres dans des zones rurales. Ils tiennent tous des classes de CI ou de CP et ont déjà fait la formation selon la nouvelle approche, l'APC. Ils ont entre deux et quinze années d'expérience. Deux d'entre eux ont le BFEM, les huit autres ont été titulaires du baccalauréat avant d'entrer dans l'enseignement. Ils ont chacun une expérience du CI ou du CP d'au moins deux ans. La parité homme femme n'a rien de tendancieux, nous avons seulement jugé nécessaire d'interroger autant d'hommes que de femmes. Le tableau ci-après donne une vision globale de la situation socioprofessionnelle des participants qui sont ici présentés sous des pseudonymes afin de préserver leur anonymat.

Tableau 3. 1
Présentation des participants et de leur situation socioprofessionnelle

Pseudonyme	Sexe	Ancienneté	Statut	Formation
Amy	Femme	5 ans	Volontaire	3 mois
Assane	Homme	8 ans	Volontaire	3 mois
Bassène	Homme	13 ans	Fonctionnaire	2 ans
Jean	Homme	9 ans	Volontaire	3 mois
Mamy	Femme	4 ans	Volontaire	3 mois
Adama	Homme	14 ans	Fonctionnaire	2 ans
Khady	Femme	11 ans	Décisionnaire	3 mois
Nabou	Femme	7 ans	Volontaire	3 mois
Daff	Homme	5 ans	Volontaire	3 mois
Adji	Femme	12 ans	Volontaire	3ans

3.3 Les stratégies de collecte des données

Pour collecter des données, les stratégies utilisées sont l'entretien individuel semi-dirigé et l'entretien de groupe. Ces choix se justifient par la nécessité d'explorer en profondeur le vécu des enseignantes et enseignants ainsi que par le désir de donner la

parole aux principaux acteurs de la mise en œuvre du curriculum officiel, les enseignants.

Avec ces deux stratégies de collecte des données, il est possible de bien cerner à la fois le processus d'implantation effectif du curriculum ainsi que la compréhension qu'en ont développée les enseignants, à partir de leur expérience de travail. Les entretiens se sont fait au choix, en français ou dans la langue nationale la plus usitée, le wolof, pour que les participants puissent s'exprimer le plus aisément possible sur l'objet de l'étude.

Une fois le choix de la stratégie de collecte de données fixée sur les entretiens, les caractéristiques des entretiens et la façon dont ils vont se dérouler seront précisées dans les sous-sections suivantes. Le contenu des guides d'entretien et la manière dont ils seront validés seront aussi abordés.

3.3.1 L'entretien individuel

L'entretien représente une technique souvent utilisée en recherche qualitative en ce qui concerne l'approche de recherche que nous avons choisie. L'entretien s'avère justifié pour la présente étude pour laquelle on étudie comment une catégorie d'acteurs, à savoir les enseignants, a vécu l'expérimentation de l'APC dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle réforme. En recherche qualitative, la technique de l'entretien est considérée comme nécessaire quand il s'agit de recueillir des données valides sur les croyances, les opinions et les idées des sujets interrogés (Boutin, 2008). Lorsqu'un chercheur choisit d'entrer en contact direct et personnel avec d'autres personnes pour avoir des données de recherche, l'entretien semi-dirigé est généralement privilégié (Savoie-Zajc, 2003). Concrètement, selon les réponses des participants de cette étude, des questions complémentaires ont été posées aux enseignants dans le but de mieux comprendre leur point de vue. Enfin, il importe de

spécifier que l'entretien convient particulièrement comme stratégie de collecte des données dans un pays comme le Sénégal marqué par la tradition orale (Sokoty, 2011).

3.3.2 L'entretien de groupe

L'entretien de groupe peut se définir comme une technique de collecte d'informations utilisée le plus souvent auprès de groupes restreints, généralement en concomitance avec d'autres instruments comme l'entretien individuel, le questionnaire, l'observation participante, etc. (Boutin, 2007). Dans notre cas précis, nous avons associé l'entretien de groupe à l'entretien individuel pour recueillir et valider des données auprès d'un groupe d'individus donné. Il s'agit d'un groupe artificiel créé par la chercheuse et constitué de l'ensemble des enseignants concernés par les entretiens individuels. Les échanges lors de l'entretien de groupe ont permis d'accroître notre compréhension du vécu d'enseignants quant à l'implantation de la nouvelle réforme et de valider les premières analyses découlant des entretiens individuels.

3.4 Protocole d'entretien et validation

Le protocole d'entretien est disponible en français et en wolof la langue nationale la plus utilisée au Sénégal. L'interviewé choisit la langue qu'il souhaite utiliser durant l'entretien individuel. Cette liberté donnée à l'interviewé est faite pour le mettre à l'aise. Étant leur collègue de travail et la langue française étant la langue qu'ils utilisent seulement en classe, leur imposer de parler français pourrait être considéré comme une procédure trop officielle, qui pourrait créer une distanciation et un blocage chez l'interviewé. Dans ce même sens, les enseignants pourraient aussi comprendre l'entretien, comme une façon de les évaluer et cela pourrait avoir une influence sur leurs réponses. Ainsi, comme l'entretien était mené par la chercheuse

principale, le déroulement de l'entretien dans la langue maternelle pouvait être recommandé (Lussier et Lavoie, 2012; Vachon, 2012; Yoro, 2012).

Avant les entretiens, le protocole a été validé sur place par un professeur en sciences de l'éducation à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Deux entretiens de validation ont aussi été effectués auprès de deux enseignants pour jauger la convenance des questions. À cette occasion, les deux enseignants ont été interviewés avec les questions sélectionnées en français et en wolof. Ces entretiens ont été transcrits et corrigés par la directrice de recherche avant le début des entretiens individuels. Enfin, les thèmes généraux abordés dans le canevas d'entretien (appendice D) sont divisés en deux grandes catégories :

A. Avant l'implantation de la réforme

1. L'expérience de l'implantation du curriculum de l'école de base
2. La formation au curriculum

B. Durant l'implantation de la réforme

1. Connaissance de l'APC ou « curriculum de l'école de base »

3.5 Déroulement des entretiens

Les entretiens ont nécessité un déplacement sur le terrain de la recherche, le Sénégal. La chercheuse a passé six mois sur le terrain du 1^{er} janvier au 31 juillet 2012. Ce séjour a permis de rencontrer des inspecteurs de l'éducation, mais surtout des enseignants avec qui nous avons discuté du thème de notre recherche. Le contact a été facile et les enseignants étaient très enthousiastes à l'idée de pouvoir donner leur point de vue sur cette réforme.

Au cours des entretiens, les questions principales se sont limitées à celles déjà énumérées dans la section *Canevas d'entretien* de ce document (appendice D). Ainsi

quinze entretiens ont été réalisés avec des enseignants choisis dans les différentes régions du Sénégal.

Les entretiens individuels ont duré entre quarante-cinq et soixante minutes. Ils se sont déroulés dans un endroit conjointement déterminé par la chercheuse et l'enseignant, la plupart du temps dans l'enceinte des écoles en dehors des heures de cours. La date et l'heure de l'entretien individuel ont aussi été convenues d'avance entre la chercheuse et l'enseignant. Pour ce faire, un courriel ou un appel téléphonique était envoyé une semaine avant dans le but d'obtenir un rendez-vous pour fixer la date et les modalités de l'entretien. Un mois après le début du séjour au Sénégal, après avoir fait les démarches préalables nécessaires à la bonne tenue de la collecte des données, les entretiens ont commencé à raison d'une rencontre par semaine. Le jour retenu pour l'entretien, la chercheuse et le participant se présentaient à l'heure prévue et à l'endroit convenu de l'entretien à l'avance. Avant chaque entretien, la chercheuse s'est présentée et a exposé en bref le thème de sa recherche, l'objet de la visite et le but de l'entretien individuel. Ce dernier était ensuite lu et le participant lisait le questionnaire attentivement avant de répondre aux questions. Nous rassurons au préalable le répondant quant à la préservation de son anonymat et de la confidentialité de ses propos. Pour le mettre à l'aise, nous lui précisons qu'il pouvait s'exprimer en wolof ou en français selon son bon vouloir.

Avant que commence l'entretien en tant que tel, nous demandions au répondant la permission d'enregistrer ses réponses afin et de les utiliser dans le cadre de notre recherche. Avant, il était précisé au répondant qu'il pouvait choisir de répondre ou non aux questions qui lui posées, qu'il avait la possibilité de demander à ce qu'on reformule les questions qu'il n'avait pas bien saisies, qu'il pouvait demander à ce qu'on arrête le questionnement à tout moment s'il se sentait fatigué ou mal à l'aise. À

la fin de l'interview, nous remercions chaleureusement l'interviewé en lui promettant de le recontacter en cas de besoin.

La transcription des verbatims s'est opérée après chaque entretien individuel pour voir si les réponses collaient effectivement aux questions ou non. Le cas échéant, nous retournions voir le participant pour éclaircir les points flous. La collecte des entretiens a duré deux mois et quinze jours. Avant la fin de notre séjour, nous avons nos verbatims et il nous restait seulement à analyser les données avant de les interpréter.

Un entretien de groupe fut organisé à la fin des entretiens individuels. Il a réuni l'ensemble des enseignants qui ont accepté de participer aux entretiens individuels. L'entretien de groupe avait comme objectif de compléter certaines informations recueillies auprès des enseignants à propos de l'implantation du CEB et aussi de les valider. L'entretien, qui s'est déroulé en une seule séance, a duré six heures avec une pause d'une heure. Nous avons fait successivement 3 ateliers de 2 heures chacun et tous les enseignants ont participé aux trois ateliers pour pouvoir à chaque fois donner leur point de vue sur toutes les questions abordées. Chaque question faisait l'objet d'un tour de table pour permettre à tout le monde de donner sa réponse. À la fin de chaque atelier, l'enseignant modérateur faisait le résumé des interventions avant de passer à l'atelier suivant.

3.6 Le codage

Tous les entretiens ayant été enregistrés puis transcrits intégralement, les verbatims ont résulté en données brutes. Le codage, ou « la procédure de déconstruction des données » comme dirait Deslauriers (1991 : 70), est effectué à partir des données brutes recueillies. Le codage s'est avéré ouvert et descriptif, c'est-à-dire que dès le

début, des catégories et des sous-catégories ont été fixées, mais nous en avons ajouté au fur et à mesure que nous réalisons le codage. Après lecture et relecture des verbatims, nous avons dégagé des thèmes et des sous-thèmes que nous avons jugé pertinents au regard de notre question de recherche et de notre cadre conceptuel comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2008). Ainsi, notre arbre de codage est constitué de deux grandes catégories : la catégorie « Avant l'implantation de la réforme » et la catégorie « Pendant l'implantation de la réforme ». Chacune des catégories comprend des thèmes qui à leur tour peuvent être divisés en sous-thèmes (appendice E). Les variables sexe, ancienneté, type de classe tenue, nombre de fois que la classe est tenue, le temps d'application du curriculum et le diplôme obtenu figurent aussi dans le codage.

3.7 Analyse des données

L'analyse thématique correspond le mieux au type de recherche et aux données recueillies sur le terrain. Les deux fonctions principales de l'analyse thématique sont celles de repérage et de documentation. La première tâche consiste donc à relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de recherche à l'intérieur des données de l'étude (Paillé et Mucchielli, 2008). En nous inspirant des modèles d'analyse de Boutin (2008), nous avons dégagé des profils et des thèmes. Ces thèmes sont ensuite regroupés en catégories qui évoquent un sens et les passages qui concernent chaque individu donné sont sélectionnés afin de les regrouper sous un même titre constituant des thèmes à étudier. Par la suite, nous avons établi des liens entre les thèmes et notre cadre conceptuel. Notre corpus est constitué des verbatims transcrits, texte sur lequel nous nous sommes basées pour faire nos analyses. Nous avons à cette occasion essayé de comprendre les discours au-delà de ce qui a été évoqué. Les propos des interviewés ont fait l'objet de commentaires et d'interprétations poussés afin d'en extraire le sens à travers les dits et les non-dits.

L'analyse des données recueillies a été réalisée selon les catégories et thèmes initiaux ci-après. Les grands thèmes identifiés sont en lien avec les dimensions identifiés dans le cadre conceptuel et reformulés dans les questions spécifiques de recherche. Cependant, au fur et à mesure que nous approfondissions la lecture, de nouvelles sous-catégories ont émergé. Nous avons jugé nécessaire d'en présenter quelques-unes seulement, le détail se retrouvant en appendice E.

Au cours de l'entretien individuel, quatre grands thèmes ont ainsi été abordés :

- Comment les enseignants relatent-ils leur expérience du processus d'implantation de la réforme, au regard notamment de leur niveau de préoccupation et d'utilisation des changements prescrits?
- Quelle est leur compréhension de ce qui est attendu dans le cadre de la réforme, du curriculum prescrit, de ses caractéristiques et ses finalités?
- Comment disent-ils mettre en œuvre le curriculum prescrit dans leurs pratiques d'enseignement, d'évaluation et de formation? Quels outils et moyens sont mis à leur disposition pour ce faire?
- Quelle est leur compréhension de la notion de compétence et de la pédagogie dont elle est la pierre angulaire?

Ces axes sont exploités dans deux grandes rubriques : la rubrique « Avant l'implantation de la réforme » et celle intitulée « Durant l'implantation de la réforme ». Cette façon d'aborder les questions nous a permis de voir l'idée que les enseignants ont de la réforme avant son implantation et celle qu'ils s'en font une fois qu'ils se sont familiarisés avec à travers la formation et la mise en œuvre dans les classes.

Avant l'implantation de la réforme

Dans cette partie il était question de s'intéresser à trois points essentiels :

- L'information et la sensibilisation des enseignants : à travers les questions nous avons essayé de voir si réellement les enseignants ont été informés et sensibilisés à la réforme avant son implantation dans les classes.

- La préparation et l'implication des enseignants : Il s'agissait ici de voir comment les enseignants ont été préparés à la réforme et si oui ou non ils ont été impliqués à la préparation et à l'implantation de la réforme.
- La formation des enseignants : Dans ce dernier point, il nous fallait nous intéresser à la manière dont les enseignants ont été formés, aux contenus des modules de formation et à la façon dont ces contenus ont été dispensés. L'organisation de la formation, les personnes ciblées, les formateurs qui assuraient la formation, la qualité des enseignements reçus, le suivi après la formation sont autant de points qui sont ressortis des réponses des enseignants.

Durant l'implantation

Cette deuxième partie s'applique essentiellement à comprendre le vécu d'enseignants pendant l'implantation de la réforme, elle aussi comprend trois sous-parties :

- Le changement dans les pratiques de classe : nous voulions explorer si et comment les enseignants ont modifié leurs pratiques de classes après avoir suivi la formation relative à la nouvelle réforme. Ceci a impliqué de les interroger quant à la manière dont ils préparent dispensent et évaluent leurs enseignements.
- Les supports pédagogiques : les supports pédagogiques constituent également un point important dans le changement. C'est pourquoi nous avons jugé nécessaire de l'inclure dans le guide d'entretien. Ainsi nous avons posé des questions à propos du changement des supports. Nous voulions savoir quels outils étaient mis à la disposition des enseignants et des élèves, en quelle quantité par rapport aux effectifs, quels en sont les contenus, à quel moment de l'année ils les reçoivent et quels sont les contenus de ces nouveaux supports.
- Les problèmes liés à l'application du nouveau curriculum : comme dans tout nouveau changement, il y a des difficultés à appréhender. C'est ainsi que nous avons constaté à travers les propos des enseignants qu'il y a de nombreux problèmes liés à l'application du nouveau curriculum.

De nombreux autres points non moins intéressants ont émergé des propos des enseignants interviewés, entre autres, la nouvelle organisation de la classe, la réaction des élèves et des parents d'élève face au changement, le scepticisme des enseignants quant à la l'atteinte des objectifs visés par le changement, etc.

De ce point de vue, les mêmes questions contenues dans le questionnaire des entretiens individuels ont été posées au groupe avec la différence que tout le groupe devait en même temps débattre d'une même question. De cette façon les participants avaient la possibilité de confronter leur point de vue et de défendre leur opinion d'autant plus que le consensus n'était pas recherché. L'entretien de groupe a également fait l'objet d'une analyse thématique avec les mêmes codes que ceux utilisés pour les entretiens individuels. Au final, nous avons remarqué que les mêmes informations sont revenues avec l'avantage d'être plus amplement explicitées. Dans l'ensemble, les enseignants ont confirmé leurs propos de départ tenus durant les entretiens individuels et y ont même ajouté des idées qui leur sont sans doute venues pendant les discussions. Ainsi, nous avons pu valider et enrichir les propos recueillis au départ durant les entretiens individuels.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Le premier chapitre de ce travail a permis de circonscrire la problématique. Ainsi nous avons décrit le contexte du milieu à l'étude, à savoir le Sénégal et son système éducatif. L'historique des grandes crises et réformes qui ont jalonné l'histoire de l'école sénégalaise a été retracé. Par la même occasion nous avons exposé les différentes approches expérimentées lors de ces principales réformes. Tout cela a débouché sur la question de recherche en l'occurrence :

- *Comment des enseignants des classes de CI et de CP ont vécu le processus d'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences au Sénégal?*

Pour trouver réponse à cette question de recherche, nous avons formulé l'objectif suivant : explorer le vécu d'enseignants du primaire quant au processus d'implantation du curriculum basée sur l'APC dans le cadre de l'implantation de la nouvelle réforme.

Le chapitre II a permis de circonscrire le cadre conceptuel et de définir les principaux concepts retenus, c'est-à-dire le changement planifié en éducation et la place des enseignants, le curriculum, la compétence traduite en approche éducative et les critiques à l'endroit de l'APC. Au terme du cadre conceptuel, nous avons reformulé la question générale de recherche afin de pouvoir l'opérationnaliser sur le terrain.

Dans le troisième chapitre, nous avons explicité la démarche prévue de collecte et d'analyse des données ainsi que la manière dont elle s'est déroulée.

Ce quatrième chapitre comprend les résultats détaillés de dix des quinze entretiens individuels et de l'entretien de groupe. Ils sont présentés en trois grandes catégories : 1) les résultats relatifs à l'expérience de la préparation au processus d'implantation de la réforme, 2) les résultats relatifs à la formation au nouveau curriculum et 3) les résultats relatifs à l'implantation de la réforme. Chacune de ces grandes catégories est suivie d'une section relative à l'interprétation des résultats. Enfin, une section explique pourquoi cinq entretiens individuels n'ont pas pu être incorporés aux résultats détaillés.

4.1 Résultats relatifs à l'expérience de la préparation au processus d'implantation de la réforme

Plusieurs enseignants interrogés estiment qu'aucune préparation n'a été menée à leur niveau au moment d'implanter la réforme. Personne ne serait venu vers eux pour leur demander leur opinion ou leur contribution concernant celle-ci. Ils disent n'avoir eu accès qu'à une information tardivement et mal diffusée. Selon eux, l'information a été mal ou aucunement transmise, car la plupart des participants disent avoir eu la nouvelle de façon très informelle, à travers l'homme de la rue ou par le biais d'un collègue. À ce propos, voici quelques extraits de verbatims :

J'ai entendu parler de la réforme par-ci par-là, les enseignants en parlaient beaucoup je les ai entendu dire qu'il y a une réforme qui va amener des changements radicaux dans les écoles. (Adjji)

Je n'ai eu aucun écho, aucune information, je n'avais jamais entendu parler de cette réforme avant ma formation. (Assane)

J'ai entendu parler à travers la rumeur, j'ai aussi entendu parler de la généralisation, je me rappelle, j'étais en vacance à Kaolack et là-bas les gens

parlaient de curriculum disant qu'ils avaient déjà commencé à l'appliquer.
(Mamy)

Sur ces trois exemples, deux disent avoir eu l'information par leurs collègues. Le dernier soutient qu'il n'a jamais entendu parler de la réforme avant son arrivée dans les classes. Plus encore, dans le dernier exemple, Mamy mentionne que des écoles, de certaines régions auraient fait la formation et commencé à appliquer les changements alors que d'autres n'étaient pas encore informés du changement en cours. Une autre enseignante n'a eu l'information que quand il fallait procéder à une semaine d'intégration des apprentissages dans son école.

Je l'ai su à l'école où j'ai servi à Dakar de 2005-2006 j'étais affectée là-bas. À la fin du premier trimestre on m'a dit qu'il y avait une semaine d'intégration c'était nouveau pour moi je me suis renseignée au niveau de la direction et ils m'ont dit qu'il y a une nouvelle réforme qui est en cours et que la semaine d'intégration était une sorte d'évaluation des acquis des apprenants et j'y ai participé avant même d'être formée. (Nabou)

À travers ces propos, il apparaît aussi que les enseignants déplorent le fait que la réforme leur soit imposée par les politiques sans y être associés au départ. Volontaire en service depuis 8 ans, un participant affirme ceci :

Un jour ma directrice est venue me demander de l'accompagner à un séminaire de formation des enseignants. C'est à ce séminaire que j'ai eu l'information comme quoi il y a une réforme au Sénégal, mais mes collègues et moi n'étions pas au courant dans notre école; nous ne savions rien à propos de son élaboration. (Assane)

Néanmoins, tous ne sont pas du même avis du moins pour ce qui est de la diffusion de l'information. Quelques enseignants disent avoir été informés officiellement en amont de la réforme, mais ce sont surtout des maîtres d'école fonctionnaires expérimentés qui côtoient les inspections d'académie ou les IDEN à la quête de nouvelles. C'est le cas d'Adama qui est fonctionnaire et directeur intérimaire dans

une école, ce qui expliquerait qu'il soit au fait des informations provenant des inspections. Adama a en effet quatorze années d'expérience d'enseignement.

Moi j'ai entendu parler de cette réforme à travers les documents qui ont été envoyés dans les écoles et dans les cellules d'animation pédagogique par voie de presse et ensuite par circulaire. (Adama)

Ce dernier ferait peut-être partie de ces enseignants qui vont vers l'information en se documentant et en suivant l'actualité. De son côté, Amy est l'une de celles qui n'auraient reçu l'information que le jour même de la formation, formation dont elle n'était pas au courant.

Je n'avais jamais entendu parler de cette réforme auparavant. Je me rappelle c'était un lundi je ne savais même pas que je devais participer à un séminaire ce jour-là. J'étais venue habituellement pour faire cours et c'est comme ça que la directrice est venue dans ma classe pour me demander de l'accompagner à ce séminaire de formation. C'est une fois sur place que j'ai eu l'information. Je ne savais même pas ce que c'était le curriculum. (Amy)

Amy représente la seule parmi les participants qui ferait partie de ceux qui se sentent en complet déphasage avec ce qui se passe autour d'eux. Elle n'aurait reçu aucune information concernant la réforme, ni par la rumeur ni par le biais de ses collègues. Cette absence de communication avec les enseignants, pourrait signaler 1) un manque de volonté d'associer les enseignants à la réforme de la part de l'État ou 2) une intention de s'auto-exclure du côté des enseignants. Quoi qu'il en soit, il reste qu'une politique de proximité entre l'État et ses agents ne semble pas avoir été menée afin d'impliquer les personnes concernées dans des initiatives aussi importantes qu'une réforme pédagogique.

Une plus grande implication des enseignants pourrait éviter des erreurs comme celles soulignées par un enseignant interviewé qui a déploré les incongruités et les incohérences qu'il décèle dans le guide du maître et les manuels de travail des élèves. Voici ce que pense Daff à ce sujet :

Après chaque année scolaire, les inspecteurs reçoivent des informations par rapport aux erreurs décelées dans le guide. Les réalités nous les vivons dans les classes. Nous leur écrivons souvent dans les procès-verbaux des cellules d'animation pour leur dire par exemple que dans le guide, telle leçon doit être vue avant telle autre leçon et au final, ils se rendent compte que nous avons raison ils nous promettent alors de changer. (Daff)

Comme l'affirme cet enseignant, les réalités des classes ne sont maîtrisées que par ceux qui y œuvrent. Il suggère ainsi que les autorités gagneraient beaucoup à mettre les enseignants au premier plan, ou du moins les impliquer en amont comme en aval s'agissant d'une réforme pédagogique visant surtout le changement dans les méthodes et les programmes.

Les enseignants ont aussi dénoncé le fait que les inspecteurs soient davantage impliqués et mieux associés à la réforme qu'eux. Ce serait les inspecteurs estiment-ils par ailleurs qui auraient fait le travail à leur place. Ils interrogent ainsi le fait que les inspecteurs qui ignoreraient en partie les réalités au quotidien des classes soient les premiers à être formés et informés. Les inspecteurs seraient d'ailleurs responsables de la production des documents de travail des enseignants. Certains enseignants restent sur l'impression que les inspecteurs ont été mieux considérés dans cette réforme. À cet égard, Mamy explique :

Nous n'avons jamais été informés de la réforme, c'est le groupe des 40 inspecteurs formés qui a été informé en premier. Le groupe des 40 est un groupe de 40 inspecteurs. Ils ont rédigé la première mouture du curriculum et à chaque fois que les enseignants appliquent, ils essayent de voir ce qui va ou ne va pas pour corriger. Ils ont rédigé les guides et les documents des élèves aussi. Ils sont en quelque sorte ceux qui sont chargés de l'organisation et de la mise en place de la réforme. (Mamy)

Et cet autre enseignant de renchérir :

La responsabilité de la réforme incombe à l'État et je ne sais pas sur quelle base ces inspecteurs ont été choisis, mais je dis seulement qu'ils devaient élargir le groupe aux enseignants pour éviter certains problèmes actuels. (Jean)

Certains enseignants soutiennent par ailleurs que le gouvernement aurait fait preuve de précipitation dans cette réforme dans le seul but de satisfaire les bailleurs de fonds et dans l'optique de s'aligner sur ce qui se fait ailleurs. Rappelons que la réforme est importée des pays occidentaux et qu'elle est aussi en cours dans beaucoup de pays de la sous-région ouest-africaine.

Personnellement je ne comprends pas cette précipitation à changer pourquoi changer pour changer? Je me suis dit voilà encore une réforme qui n'aboutira pas par ce qu'avant cette réforme il y'en a eu d'autres sans suite. (Mamy)

Nous retenons de cette première analyse des données relatives à l'expérience de la préparation au processus d'implantation de la réforme qu'il semble que le processus de planification et de mise en œuvre du changement pose certaines problématiques, car l'information aurait été peu ou mal transmise du sommet vers le bas; les enseignants se sentent peu outillés pour y faire face. Les autorités sénégalaises auraient omis en amont de l'implantation de la réforme, de mobiliser les enseignants dans la préparation du projet. Le fait que l'information relative au changement semble mal diffusée donne l'impression à certains enseignants de n'être qu'un maillon négligeable d'exécution dans le processus et laisse supposer que des résistances, moins liées au contenu de la réforme qu'au processus de mise en œuvre, pourraient émerger au sein du corps enseignant. Une synthèse de ces résultats est présentée dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1

Synthèses des résultats de l'expérience de la préparation au processus d'implantation de la réforme selon les enseignants

Résultats de l'expérience de la préparation au processus d'implantation de la réforme selon les enseignants

- Les enseignants se sont sentis peu impliqués dans la réforme
- Certains auraient souhaité une meilleure diffusion de l'information
- Une imposition descendante de la réforme selon les enseignants
- Une plus grande implication des enseignants sollicitée dans le cadre des réformes

4.2 Interprétation des résultats de l'expérience du processus d'implantation de la réforme

Comme le soutiennent bon nombre d'auteurs, une réforme devrait s'implanter du bas vers le sommet et non l'inverse. Des auteurs comme Huberman (1983), Legendre, (2002) et Fullan (2007) pensent qu'aucune réforme pédagogique ne peut se concrétiser sans l'implication et la participation active des enseignants chargés de traduire le curriculum officiel en curriculum réel. Dans toute réforme, qui se veut sérieuse et porteuse de résultats, les réformateurs doivent opter pour une démarche méthodique fondée sur une implantation de la base vers les hautes instances de décision. À ce titre, elles auraient pour rôle de mener un travail préalable de préparation en collaboration avec tous les acteurs de l'éducation ce qui permettrait éventuellement une adhésion au changement proposé. Toutefois, l'information concernant l'arrivée de la réforme basée sur l'approche par compétences dans les écoles sénégalaises semblerait n'être pas bien véhiculée, selon les enseignants interrogés. Les autorités sénégalaises ont l'air d'avoir négligé la phase première d'une réforme celle qui consiste à associer les enseignants en les préparant et les sensibilisant au changement pour qu'ils puissent l'accepter et s'en approprier en vue d'une bonne mise en œuvre dans les classes. Ceci corrobore les propos de Legendre (2002) cités plus haut dans le cadre conceptuel qui pense qu'en éducation les trois premières étapes des six étapes de planification d'un changement citées par (Savoie-Zajc, 1993), sont souvent ignorées des réformateurs. La réussite d'une réforme pédagogique implique nécessairement la participation active des enseignants au processus de changement. Dès le début ils doivent être consultés pour la préparation et la mise en place de n'importe quel changement à quelque niveau que ce soit du système éducatif. Dans le cas du Sénégal, il semble que les enseignants aient été laissés de côté et que leur avis n'ait pas été pris en compte dans cette réforme.

Nous avons vu dans la sous-section 1.4.3 que le processus de changement a débuté en 1996 et ce n'est qu'en 2008 quand il a été question de former les enseignants que ces derniers sont mis au courant. Ceci expliquerait notamment le sentiment de frustration et une certaine prise de distance vis-à-vis de la réforme de la part des enseignants. C'est pourquoi, comme le précise Amy, certains nient toute responsabilité quant à la réussite ou non de l'application des changements dans les classes : *En tout cas moi j'applique pour appliquer même si je n'ai pas bien compris, je fais ce qu'ils me demandent et c'est tout.* Les propos ci-dessus corroborent les remarques de Bernard et al (2007) qui estiment que l'appareillage conceptuel dont s'accompagne l'APC le mènerait à être confisqué par les corps d'inspection et les « spécialistes », les politiques eux-mêmes ne s'y risquant pas. Sur le plan local, pensent ces mêmes auteurs, dans les écoles, un curriculum ainsi conçu et écrit n'est pas et ne peut pas être le mandat clair donné à l'instituteur et ne peut pas non plus être compris et partagé par la communauté (Hima, 2012).

Les enseignants ont également déploré des carences en ce qui concerne la diffusion de l'information. Cette situation, qui a même été relevée dans la capitale d'où l'information est censée provenir, pourrait être interprétée comme un manque d'organisation et de méthode de la part des organisateurs de la réforme. Comme le précise Savoie-Zajc (1993), en éducation comme dans tout autre domaine, un changement nécessite une planification et un modèle. Le modèle comme la planification est nécessaire, il consiste en un guide, une carte, qui présente une aide à la pensée et qui permet une meilleure visualisation et une compréhension de l'ensemble du phénomène.

4.3 Résultats relatifs à la formation au nouveau curriculum

La nature de la formation dans le cadre de la réforme basée sur l'APC a été fortement critiquée par les enseignants interrogés. Ils ont déploré l'insuffisance du temps de formation, le choix de la période, l'absence de suivi et la non-maîtrise des contenus des modules de formation par les formateurs et par conséquent par les enseignants eux-mêmes. La formation à la nouvelle approche du nouveau curriculum a duré une semaine contrairement à la formation initiale qui dure actuellement 9 mois.

La formation a duré sept jours avec des séances de renforcement à chaque fin d'année. Le renforcement c'est une formation complémentaire de trois jours que font les enseignants déjà formés en fin d'année. C'est pour revoir et corriger les problèmes que les enseignants ont eus durant l'application. (Amy)

Pourtant, les enseignants ont trouvé les nouveaux modules plus volumineux et plus compliqués que ceux déroulés durant la formation initiale. Les enseignants s'interrogent quant à la brièveté du temps de formation en vue de l'implantation de cette nouvelle réforme. Jean s'interroge à cet égard :

Je ne les comprends pas, une semaine quand même, une semaine ce n'est rien par rapport à la quantité d'information à recevoir. Moi en tout cas je ne comprenais pas grand-chose, je suis sorti de la formation sans avoir appris quelque chose. (Jean)

En guise de solution, Daff explique que :

Il fallait d'abord informer les enseignants bien avant l'arrivée de cette réforme pour qu'on choisisse la période et la durée de la formation. Ils pouvaient nous donner quand même le temps pour qu'on en discute pendant nos cellules d'animation et donner des rétroactions qui vont servir pour préparer cette réforme. (Daff)

Les enseignants estiment qu'il existait une absence de maîtrise des contenus par les formateurs, comme pour l'*approche par compétences*. Nabou s'exprime ainsi à ce sujet :

Nous ne maîtrisons pas les contenus par ce que les inspecteurs ne nous expliquaient pas beaucoup, les explications n'étaient pas très détaillées, ils ne

faisaient que nous laisser à nous-mêmes dans les ateliers. Personnellement, je sentais qu'eux-mêmes ne maîtrisaient pas les choses, ils avaient des problèmes de compréhension. Parfois l'un d'eux nous disait une chose, son collègue le contraire, finalement nous ne savions pas quoi retenir. C'est comme ça, nous faisons de notre mieux, mais c'est ça... (rires). (Nabou)

Nabou critique non seulement la façon de faire la formation, mais aussi le niveau de compréhension des formateurs, car de son avis, les formateurs les auraient parfois plus embrouillés qu'éclairés. Comme pour dire :

Comment pourraient-ils nous former s'ils ne sont pas plus avancés que nous concernant cette nouvelle approche?

C'est donc dire que l'APC en théorie poserait de réels problèmes de compréhension à tous les paliers. Ce flou dans la compréhension pourrait également être imputable à la façon de faire des formateurs qui selon les interviewés les laisserait à eux-mêmes dans des ateliers de partage avec des sujets peu ou mal compris sans explications claires. Par contre, les enseignants pensent que les formateurs ont beaucoup appris d'eux lors des échanges en plénière comme en attestent les propos de Nabou cités plus haut. Mais cette façon de faire des formateurs ferait partie de l'un des principes directeurs de cette nouvelle approche. L'apprenant doit être au cœur de l'apprentissage :

Ils ont appliqué l'enseignement actif qu'ils prônent dans le curriculum. Je pense que c'était un bon moyen de nous montrer comment on enseigne le curriculum. Ils voulaient partir de nos connaissances pour construire le savoir, après, ils font une stabilisation qui est une sorte de cours magistral pour fixer les connaissances. (Amy)

L'efficacité des apprentissages serait liée à la mobilisation cognitive de l'élève en qualité et en quantité autrement dit, pour une éducation de meilleure qualité l'élève doit prendre une part sans cesse plus active à ses apprentissages le plus souvent possible (IBE, 2008 : 5). C'est sans doute ce que les formateurs ont voulu expérimenter directement avec les enseignants sans leur expliquer, et sans se douter

que ces derniers plutôt que de se sentir acteurs dans ce processus, se sentaient délaissés en l'absence de guidage plus structuré.

La sous-catégorie « formation insuffisante » apparaît 22 fois dans le codage comparativement à deux fois pour « temps de formation suffisant ». Les enseignants sont souvent revenus sur la qualité de la formation reçue en spécifiant qu'elle leur a semblé peu détaillée et mal expliquée. Pour étayer leurs propos, certains se fondent sur une comparaison entre la formation initiale qu'ils ont reçue et la formation continue dont ils ont bénéficié dans le cadre de la réforme. Adjji, une enseignante volontaire avec 5 années d'expérience, dit à ce propos :

La formation était compliquée par rapport au temps qui était relativement court parce qu'il fallait en même temps étudier les approches pédagogiques et les démarches des leçons. Je veux dire par là les rudiments d'élaboration d'une fiche de leçon. Ensuite, les principes pédagogiques qui motivent cette réforme. (Adjji)

Un seul enseignant sur les dix interrogés considère pourtant qu'il ne ressent pas de rupture entre sa pratique antérieure et ce qui est demandé dans le cadre de la réforme. Il considère que les changements annoncés ne concernent que « les façons de faire », qu'il ne s'agit pas d'un changement radical. Pour lui, cette formation n'est venue qu'en appoint à celle déjà reçue. Car de son point de vue, les choses n'ont pas radicalement changé. L'APC selon lui ne serait que le résumé et le complément des deux anciennes approches. C'est pourquoi, il ne demeure aucune incompréhension ou zone d'ombre à son niveau. Il explique que :

La semaine de formation est largement suffisante pour moi parce que je savais déjà comment on enseigne ce n'est pas comme si nous venions de commencer ce n'était pas tout à fait nouveau, ce sont quelques changements qui sont survenus dans la façon de faire et c'est tout. (Bassène)

La compréhension du contenu des modules de formation pourrait dépendre, si nous nous basons sur le profil de cet enseignant comparé à celui d'Adjji, de la qualité de la formation initiale du niveau d'études et de l'expérience dans les classes. En effet, vu

l'exception qu'il constitue, nous nous sommes intéressés à sa situation socioprofessionnelle et avons découvert qu'il était fonctionnaire titulaire du baccalauréat, a fait deux années d'études à l'université et a commencé à enseigner depuis plus de dix ans. Il fait aussi partie des maîtres qui ont reçu les premières formations de deux ans dans les écoles de formation des instituteurs (EFI). De son côté Adji elle est volontaire titulaire de BFEM avec 4 années d'expérience seulement. Ceci fait dire à un enseignant :

Il y a des enseignants qui n'ont pas le niveau et qui ne sont même pas capables de comprendre une situation nouvelle à plus forte raison de comprendre les notions enseignées. Quand après avoir fait la formation un enseignant ne sait pas faire une intégration ou une fiche de leçon, il y a problème. Je ne sais pas maintenant si c'est le temps de formation qui n'est pas suffisant ou ce sont les informations fournies qui ne sont pas claires ou les deux à la fois, mais il y a problème. (Assane)

La plupart des autres interviewés, même s'ils ont parfois le baccalauréat, ont tous fait la formation de 3 mois et n'ont pas les 13 années d'expérience professionnelle de Bassène. Le niveau d'études de l'enseignant, la qualité de la formation de sortie et l'expérience semblent contribuer à une intégration plus facile du changement.

Le choix de la période de formation après deux mois de cours, à savoir le mois de décembre de chaque année, est également mal apprécié par la plupart des enseignants. Ils trouvent qu'il est anormal et même anti pédagogique de libérer des élèves pendant une semaine tout en sachant que cette semaine de cours ne sera jamais rattrapée. Il aurait été préférable que la formation se fasse par exemple durant les grandes vacances, soit durant les fêtes de Noël ou tout juste en début d'année scolaire pour ne pas avoir à fermer les classes pendant une semaine, comme le souligne Bassène :

Nous avons dû arrêter les cours en décembre pour faire la formation. Personnellement je trouve cela incohérent. (Bassène)

Les élèves perdaient des heures de cours qu'ils ne pourront pas rattraper ils devaient peut-être attendre la fin de l'année ou juste avant le début de l'ouverture des classes pour faire la formation. (Jean)

Ces propos suggèrent qu'il pourrait y avoir de l'improvisation dans la façon de faire des autorités sénégalaises. Les enseignants semblent penser que les choses ont été décidées dans un moment de tâtonnement et de précipitation. Ils pensent qu'annuler des jours de classe pendant une semaine durant une année scolaire pourrait relever d'un manque d'organisation et d'un besoin de satisfaire une urgence alors que les enseignants seraient prêts à se mobiliser durant les vacances pour faire la formation.

Assane précise :

Si on nous convoque, nous allons venir c'est sûr, le problème de présence ne se pose pas selon moi. Parce qu'une fois, j'ai eu à faire un séminaire durant les grandes vacances et dans le cas du curriculum, la formation et le traitement financier étaient uniformisés à l'ensemble des enseignants sans distinction de grade ou de corps. (Assane)

Dans le même ordre d'idées, l'absence de suivi après la formation est mentionnée huit fois par 8 participants différents. Ces enseignants se plaignent du fait que personne n'aurait assuré leur suivi sur le terrain après cette formation de courte durée ce qui aurait permis de pallier certains manquements. Les directeurs d'école qui auraient à charge cette tâche ne s'en acquitteraient pas faute de compétences nécessaires. En réalité, ils auraient eux-mêmes fait la même formation que les enseignants et ces derniers ont l'avantage de pratiquer en classe ce qui n'est pas leur cas. Ils ne disposeraient alors d'aucun atout supplémentaire leur permettant d'assurer la formation continue des enseignants. En somme, il semble que les enseignants ont le sentiment d'avoir été laissés à eux-mêmes jetés dans la réalité des classes dès après la formation sans le suivi dont ils auraient eu besoin. Nabou explique que :

Il n'y a pas de suivi après la formation, les inspecteurs avaient promis de venir de temps en temps dans les classes pour voir comment ça se passe, mais personnellement je n'ai vu personne, aucun inspecteur n'est venu me voir. (Nabou)

Khady pense que :

Le suivi doit être assuré par les directeurs d'écoles qui ont eux aussi fait la même formation que nous. Mais ils n'assurent pas le suivi parce que nous avons le même niveau de connaissance. (Khady)

Un autre enseignant estime que :

Les directeurs n'assurent pas grand-chose ils ne s'occupent même pas de ça, ce n'est pas leur problème, ça ne les intéresse pas. En tout cas au niveau de notre école il n'y a aucun suivi. Je pense qu'ils ne s'intéressent même pas à ce qu'on fait. Ils ne peuvent rien nous apporter c'est ce qui explique qu'ils ne font rien pour assurer le suivi ils ne le peuvent même pas. Nous sommes obligés d'aller voir parfois les inspecteurs ou un collègue qui a mieux compris pour qu'ils nous expliquent. (Assane)

De ces propos nous comprenons qu'il se poserait un véritable problème de suivi après la formation. De l'avis des enseignants, les directeurs d'école qui ont à charge cette tâche ne s'en occuperaient pas ou n'auraient même pas les moyens et la volonté de le faire. Les enseignants pensent que les directeurs d'école qui ont à charge le suivi des enseignants après la formation devraient au préalable suivre eux-mêmes une solide formation afin de pouvoir dispenser à leurs adjoints l'assistance nécessaire à la formation continue à laquelle ils ont droit.

Après une formation que les enseignants jugent peu claire et très sommaire, il semble que les inspecteurs qui sont eux désignés pour cette tâche au second niveau n'aient pas assuré le suivi pour les assister, les suivre, les conseiller et les rectifier au besoin dans le bon déroulement des apprentissages.

Aucun inspecteur n'est venu dans ma classe en visite ordinaire pour vérifier si ce que je faisais est bon ou non, je n'ai vu personne. Ils nous avaient même donné un document appelé journal de bord où nous devons noter toutes nos impressions, mais il ne sert à rien parce qu'en 4 ans je n'ai jamais vu un inspecteur se présenter dans ma classe pour me demander des comptes sur la manière dont j'applique les changements. (Bassène)

En outre, le nombre restreint d'inspecteurs par académie (un inspecteur pour 100 enseignants) ne permettrait pas de couvrir l'ensemble des enseignants d'où la délégation de cette tâche aux directeurs d'école.

En résumé, il serait intéressant de retenir des propos des enseignants concernant la formation c'est que le temps de formation est insuffisant et que les contenus leur ont mal été expliqués. La période de formation serait mal choisie et le suivi après et la formation fait défaut, en un mot la formation serait mal conduite. Le tableau 4.2 synthétise les résultats de la formation au curriculum selon les enseignants.

Tableau 4.2
Synthèses des résultats de la formation au nouveau curriculum selon les enseignants

Résultats de la formation au nouveau curriculum selon les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insuffisance du temps consacré à la formation à la réforme ▪ Le niveau d'études de l'enseignant, la qualité de la formation de sortie et l'expérience semblent contribuer à une intégration plus facile des changements ▪ Les formateurs ne maîtrisaient pas toujours suffisamment le contenu de formation ▪ Les enseignants auraient souhaité un accompagnement à la suite de la semaine de formation sur la réforme ▪ Des cadres responsables de l'accompagnement des enseignants ne sont pas nécessairement plus formés que les enseignants

4.4 Interprétation des résultats relatifs à la formation au curriculum selon les enseignants

En ce qui concerne la formation des enseignants, la réforme ne semble pas être le résultat d'une réflexion murie aux yeux des enseignants. Ces résultats s'accordent avec ceux relatifs aux résultats précédents (sect. 4.1). Elle semble avoir été implantée à la hâte sans la préparation nécessaire. Une bonne préparation aurait tenu en compte l'expression des besoins en formations des enseignants comme le suggère Lapointe (1992).

La formation initiale et continue d'un enseignant joue effectivement un rôle important dans sa carrière et sur le cursus scolaire des élèves qu'il doit former. La formation initiale se doit d'être bien assise et bien assimilée pour permettre à l'enseignant d'enseigner en conformité avec les objectifs d'apprentissage du programme en place.

Après l'indépendance du Sénégal, avec le développement de son secteur d'éducation les maîtres du primaire sénégalais suivaient une formation de trois années à l'école normale avant d'être envoyés dans les classes. Par la suite, la durée de la formation a été réduite à une année puis à 3 mois avant d'être ramenée aujourd'hui à 9 mois, c'est-à-dire une année académique pour toutes les catégories d'enseignants. La valeur de cette formation de longue durée avait des conséquences positives directes, sur le niveau des élèves durant cette époque. Celle-ci semble manquer aujourd'hui au regard des résultats, surtout avec l'implantation de l'APC. L'étape d'un renouveau où l'enseignant s'interroge sur sa capacité à maîtriser le changement concerne également la formation initiale à l'utilisation du changement comme il est montré dans le modèle de Hall (1992). Il constitue à cet égard, une étape importante du fait qu'il est déterminant dans la suite du processus d'appropriation du changement.

Enfin, il semble intéressant que la formation ait été dispensée suivant l'APC. En ce sens, les enseignants sont venus incarner ce que les élèves ressentent devant un changement radical de positionnement du formateur (pour les enseignants) ou de l'enseignant (pour l'élève). Si culturellement il a toujours été institué que le « maître » enseignait et que l'élève « apprenait » depuis la parole du maître, est-il aisé de changer de positionnement pour co-construire le savoir? Par ailleurs, les formateurs présentent également un travers qui a pu être critiqué dans le cadre de cette approche, du fait qu'on ne construit pas à partir de rien (en termes de savoirs) que la compétence n'est pas une construction *sui generis*. Les enseignants étaient ainsi peut-être en demande de davantage de contenus pour pouvoir élaborer des situations en plus grande autonomie.

4.5 Résultats relatifs à l'implantation de la réforme

Cette section se divise en quatre sous-catégories de résultats, soit la compréhension de la notion de curriculum selon les enseignants, la conception de la notion de compétence et d'approche par compétences, la compréhension des attentes du curriculum prescrit, de ses caractéristiques et de ses finalités et la mise en œuvre du curriculum prescrit dans les pratiques d'enseignement, d'évaluation et de formation. L'interprétation suivra après la présentation des résultats de ces quatre sous-catégories.

4.5.1 La notion de curriculum selon les enseignants

Les entretiens suggèrent que la notion de *curriculum* est souvent assimilée au concept d'*approche par compétences* dans le vocabulaire des enseignants. Au vu des propos recueillis auprès de ceux-ci, le seul curriculum qu'ils connaissent et qui n'ait jamais existé semble être l'APC. Ils établissent ainsi une synonymie entre ces deux concepts. Selon eux, les anciennes approches expérimentées ne constituaient pas des curriculums, mais des approches pédagogiques utilisées en classe. Voilà par exemple comment cet enseignant parle du curriculum :

Je me rappelle, j'étais en vacance à Kaolack et là-bas les gens parlaient de la réforme, le curriculum disant qu'ils avaient déjà commencé à l'appliquer. On avait paraît-il remplacé l'approche traditionnelle par le curriculum. (Mamy)

Deux autres participants expriment à peu près la même conception :

Ma collègue m'a beaucoup parlé de la nouvelle approche; le curriculum qui est très compliqué selon elle. Elle a été formée avant moi elle a pratiqué aussi avant moi. (Adji)

L'année passée, le directeur nous a appelés pour nous dire que nous devons faire une formation sur le curriculum. Il dit que la PPO est désormais remplacée par le curriculum. (Adama)

4.5.2 Conception de la notion de compétence et d'approche par compétences

Nos enquêtes ont donné ce qui suit comme résultats : trois des enseignants interrogés définissent la compétence comme étant « *une capacité* », dont un parmi eux pense que c'est « *une maîtrise* »; les autres l'assimilent au savoir, savoir-faire et savoir-être. En d'autres termes trois des participants pensent ceci :

La compétence est la capacité que manifeste un élève à mobiliser un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir- être pour pouvoir résoudre une situation de classe ou ailleurs. (Daff)

La compétence est la capacité que manifeste un apprenant pour mobiliser et intégrer un ensemble de ressources pour apporter les solutions nécessaires à une situation problème. (Amy)

La compétence est la capacité de mobiliser des ressources pour résoudre un problème posé. (Jean)

Ces trois enseignants tentent de définir la notion de compétence selon ce qu'ils auraient retenu de leur formation ou semble-t-il selon ce qu'ils en ont lu dans les livres.

Trois autres de leurs collègues essaient de définir le concept avec leurs propres termes dont en voici deux exemples :

La compétence est un degré de compréhension que manifeste un apprenant en situation de reconstituer tous les savoirs (être, faire cognitifs) afin de résoudre une situation problème. (Amy)

La compréhension que nous avons de la notion de compétence c'est de donner du sens aux apprentissages des enfants les rendre plus efficaces en garantissant une meilleure fixation de leurs acquis et en maximisant leur réinvestissement pratique et de fonder des apprentissages ultérieurs par la mise en relation progressive de leurs acquis. (Mamy)

Le reste des participants définit la compétence comme étant le savoir, savoir-faire et savoir-être.

L'APC quant à elle a été définie deux fois comme une entrée. Elle représente pour certains ce que l'élève doit faire, tantôt elle est comparée aux anciennes approches qu'elle serait venue compléter et parfaire. Pour la plupart elle est la pédagogie de l'intégration, un participant sur les dix ignore totalement sa signification. À l'instar de ce qui s'est dit au sujet du terme *curriculum*, pour ce qui est du sens des concepts de *compétence* et d'*approche par compétences*, des éclaircissements seraient à apporter au niveau des enseignants pour une meilleure compréhension de l'ensemble de la nomenclature utilisée dans le vocabulaire propre à la réforme basée sur l'APC.

Cette équivoque est d'ailleurs l'une des raisons qui nous ont poussés à nous intéresser à cette réforme basée sur l'APC, également appelée « curriculum de l'école de base » au Sénégal. La confusion relative à l'APC pourrait être due à la qualité de la formation qu'ils ont reçue. En effet, les participants estiment qu'en ce qui a trait à la maîtrise des concepts et des stratégies d'enseignement liés à la nouvelle approche, la « bonne maîtrise » est mentionnée une fois, la « non-maîtrise » quatre fois par quatre participants différents et « plus ou moins maîtrisés » par six participants. Il découle de ces données que, dans l'ensemble, les enseignants auraient des problèmes d'assimilation des concepts et stratégies d'enseignement, ce qui aurait conduit à des erreurs de compréhension et d'application.

4.5.3 Compréhension des attentes du curriculum prescrit, de ses caractéristiques et de ses finalités

Rappelons que plusieurs réformes ont été mises en œuvre au Sénégal, (voir 1.4.1) et les enseignants sénégalais ont eu à expérimenter plusieurs changements qui ont été vécus comme autant de ruptures opérées inopinément. C'est pourquoi cette énième réforme pourrait être accueillie avec appréhensions parmi les enseignants. Cependant, dans l'ensemble, les enseignants se disent en accord avec les missions et finalités du nouveau curriculum et œuvreraient dans le sens de les atteindre. Tous, sans exception,

estiment qu'il s'agit d'un changement dans le programme et dans les méthodes d'enseignement visant à créer un nouveau type d'individu capable d'œuvrer pour le développement de la nation grâce à ses compétences.

L'APC a pour finalité de créer des apprenants compétents pouvant s'insérer harmonieusement dans la communauté. (Khady)

Les participants n'ignorent pas que ces changements sont basés sur l'acquisition de compétences à intégrer au lieu d'une accumulation de connaissances à mémoriser et à restituer qui caractérisait les anciennes approches, ils ont donc su faire la différence.

Assane et Bassène en pensent ceci :

Les produits issus de cette réforme vont être de bons éléments par ce que l'école forme désormais des hommes capables de s'en sortir dans la vie même s'ils abandonnent l'école. La réforme vient à son heure. (Assane)

L'enseignement est actuellement orienté vers la réalité, les choses enseignées sont maintenant concrètes, donc même si l'élève abandonne l'école, il peut toujours se servir de ce qu'il a appris pour s'en sortir dans la vie. (Bassène)

L'explication de l'adhésion des enseignants aux finalités de la réforme malgré le fait qu'ils soient exclus du processus de préparation et d'élaboration du changement se trouve peut-être dans ces propos d'Adama :

Les objectifs du changement sont à saluer. Nous connaissons la nature passive des Sénégalais et je crois que c'est en rapport avec la formation qu'ils ont reçue, le système les formait pour être passif, ils ne prenaient aucune décision. L'enseignement était directive les élèves ne faisaient que recevoir les enseignements sans réaction. Mais avec cette réforme ou l'enfant s'auto forme, on lui apprend à prendre des initiatives. La réforme va former un nouveau type d'homme capable de sortir le Sénégal du sous-développement. (Adama)

En somme, de l'avis des enseignants, cette réforme dans ses objectifs et ses finalités est une bonne chose en soi. Elle pourrait contribuer à l'émergence d'un homme nouveau pouvant contribuer au développement du pays, de ce point de vue, le changement est positivement perçu les enseignants déplorent seulement le manque de moyens et de mesures d'accompagnement.

4.5.4 Mise en œuvre du curriculum prescrit dans les pratiques d'enseignement, d'évaluation et de formation

La plupart des enseignants interrogés disent avoir modifié leurs pratiques en classe après la formation sur la réforme. Qu'il s'agisse de la planification, de la façon de dispenser les cours et de la manière d'évaluer les apprentissages :

Tout a changé, la planification des leçons, la façon d'enseigner et tout. En ce qui concerne la planification, comme je te l'ai dit plus tôt, chaque discipline est déclinée en compétences et les compétences en paliers, les paliers en objectifs d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage en objectifs opérationnels. À partir de là, chaque maître doit faire sa planification d'un, de deux ou de trois mois. (Adji)

Oui, j'ai beaucoup changé mes pratiques de classe par ce qu'avant, le maître faisait ses recherches personnelles et choisissait ce qu'il enseignait, tu te fixais toi-même tes objectifs, les élèves n'avaient qu'à rester assis et t'écouter expliquer. (Jean)

Deux enseignants parmi les dix reconnaissent l'avoir fait par conformité à la consigne officielle :

Oui j'ai changé mes pratiques de classe je suis obligé de le faire même si je n'ai pas bien compris la nouvelle méthode d'autant plus que les inspecteurs nous l'exigent sous menaces de sanction. (Amy)

Oui, je l'applique, je suis obligé de l'appliquer par ce que je ne veux pas pénaliser mes élèves par ce que... si je ne l'applique pas l'année prochaine mes élèves peuvent tomber sur un maître qui l'applique et ils seront pénalisés. (Nabou)

Ce qui veut dire que pour ces derniers, le curriculum réel prend forme et donne un sens au curriculum officiel. Si auparavant la planification des leçons était commune à tous les enseignants qui suivaient à cet effet la même progression, actuellement, elle serait devenue personnelle et individualisée :

Avant on parlait de répartition et de progression mensuelles, mais maintenant on parle de planification pour tout un palier. Avant l'IDEN confectionnait des progressions harmonisées qu'il distribuait au niveau de tout le département,

mais avec le curriculum ce n'est plus possible par ce qu'on tient en compte les réalités de chaque classe. (Karim)

La planification est désormais adaptée à la réalité de chaque classe. Ils évoquent le passage d'un enseignant qui suivrait un protocole uniformisé prescrit par le niveau hiérarchique supérieur, à un enseignant plus autonome, mettant en place des pratiques en fonction de l'analyse qu'il fait de sa classe. Avec cette nouvelle démarche, l'enseignant a selon certains participants plus d'autonomie dans sa classe et il a le loisir de progresser à son rythme. Cela relève d'une invitation forte à la professionnalisation des enseignants. L'objectif n'est plus d'emmagasiner le plus de connaissances possible en terminant le programme dans un court terme, mais de pouvoir mobiliser les savoirs et savoir-faire acquis pour résoudre des problèmes proposés en classe et plus tard la vie courante.

La façon de dispenser les cours aussi semble avoir été modifiée avec la nouvelle approche.

Avant, l'enseignant venait poser des questions aux élèves pour essayer de dégager l'objet de la leçon, mais actuellement il faut toujours partir d'un texte en commençant par la construction de sens. (Mamy)

Selon les enseignants, il y a un changement important dans la position qu'ils occupent vis-à-vis des élèves. Auparavant, le maître avait le monopole de la parole et du savoir en classe, en témoigne la relation frontale maître-élèves, ce qui ne serait plus le cas. Manifestement, l'APC serait perçue comme une tentative de moderniser le rapport maître-élève-savoir, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser. C'est pour cette raison que l'élève serait devenu *l'artisan de son propre savoir* comme le souligne Adama.

Actuellement, c'est la centration de la leçon sur les élèves, il faut laisser les élèves buter sur des obstacles. C'est ce qu'on appelle le tâtonnement expérimental. La responsabilisation des élèves qui doivent manipuler eux-mêmes, l'élève est devenu l'artisan de son propre savoir. (Adama)

D'après certains maîtres les élèves font des recherches avant chaque cours sur le thème de la leçon qui leur est donnée d'avance. Ils sont alors divisés en groupes qui vont faire des investigations. Les élèves sont répartis en groupes et les groupes sont organisés de sorte à faciliter la restitution en classe. Un chef de groupe est nommé ainsi qu'un rapporteur et un secrétaire. Une fois en classe, les élèves se chargent de tout le travail ce qui fait que le nouveau rôle du maître consisterait à superviser et coordonner les travaux comme l'explique Bassène dans ce passage :

Les élèves sont divisés en groupe. Dans chaque groupe je me débrouille de sorte à avoir des bons, des moyens et des forts. Nous avons constaté que les messages passent plus facilement entre élèves que quand le maître parle. Mon rôle se limite alors à expliquer quand il est nécessaire, aussi, je supervise et je veille à ce que le travail soit fait. (Bassène)

Ces travaux de groupes favoriseraient le monitorat selon Assane et Adama, l'esprit d'initiative, la communication entre élèves d'une part et entre les élèves et le maître d'autre part :

L'enseignant ne fait plus de cours magistral, mais définit un contrat avec l'élève et négocie l'objet de la leçon. D'entrée de jeu, il dit à l'élève, voilà là où nous allons. Il lui présente une situation intéressante, qui a un sens pour lui ce qui facilite la collaboration. (Assane)

Néanmoins, ce contrat avec les élèves impliquerait une double participation, c'est-à-dire que chacun des deux protagonistes remplit sa part du « contrat » établi entre le maître et les élèves. L'élève aussi bien que le maître devrait jouer son rôle dans la classe pour que la collaboration soit réussie. Adama développe :

Avant le maître venait présenter des situations qui n'avaient rien à voir avec le vécu de l'enfant, mais avec le curriculum les situations doivent être significatives pour l'enfant. C'est ce qu'on appelle donner du sens aux apprentissages à travers une collaboration réussie. Dans le curriculum l'objectif recherché c'est le travail de groupe qui n'est pas très facile cependant avec les grands effectifs. Les élèves doivent trouver un consensus entre eux et le maître est un facilitateur. (Adama)

Certains participants considèrent également que l'enseignement – apprentissage ne se déroule plus comme à l'époque où, comme pense Mamy, *l'élève était une boîte*

d'enregistrement qui captait et restituait tout ce qu'il entendait, mais la classe serait devenue un lieu de dialogue et d'échange où chacun donne son avis, le rendez du donné et du recevoir comme dirait le poète président Léopold Sédar Senghor. Le rôle de l'enseignant se résumerait désormais à la supervision, à la correction et à l'explication des incongruités en cas de besoin exprimé par l'élève. D'où la réduction considérable du rôle du maître dans sa classe et la modification des rapports maître-élèves :

Actuellement, je vois les élèves sous un autre angle, par ce qu'ils ne sont plus des automates, des consommateurs du savoir, ils sont plus autonomes donc je pense que comme maître, mes enseignements ont plus de sens et plus de chances de servir. Et puis je me fatigue moins parce que le plus gros du travail est fait par les élèves. Je ne suis plus le maître du jeu, mais un modérateur, un animateur. (Khady)

D'où aussi, le fameux débat soulevé dans certains milieux sur les nouveaux rôles et la place de l'enseignant dans la classe à la suite de l'APC. En effet, des inquiétudes émergent quant au devenir de l'enseignant qui aurait perdu son aura d'antan dans sa classe. Certains enseignants de se demander quelle serait désormais l'importance du maître dans sa classe s'il n'est plus le symbole vivant du savoir, la personne écoutée et vénérée qu'il était avant? Quel avenir faudrait-il désormais réserver au métier d'enseigner? Voilà autant de questions suscitées par les nouvelles méthodes utilisées avec l'approche par compétences. D'un autre côté cependant, il est aussi opportun de souligner qu'à chaque époque sa méthode. L'avancée des sciences et de la technologie est telle qu'il serait aujourd'hui inconcevable de dépendre sur les seules compétences d'une personne pour assurer la formation des populations de plus en plus nombreuses à travers le monde, d'où la nécessité d'explorer de nouvelles approches dont l'approche par compétences.

Si la plupart des enseignants disent avoir changé leurs pratiques de classe, deux parmi les dix participants n'auraient rien modifié dans leur façon de faire, l'un à cause de la

nature du type de classe qu'il tient⁴, l'autre pour n'avoir rien compris à la nouvelle approche. Ces deux participants enseigneraient toujours selon la méthode dite traditionnelle. Nabou argumente :

Vu le type de classe que j'ai moi, je ne peux pas appliquer le curriculum. J'ai un double flux. Le travail en groupe pose problème. Parce que je ne peux pas avoir un effectif de 120 élèves que je dois diviser en groupes de six, et dix groupes ne peuvent pas se contenir dans nos classes, c'est impossible. (Nabou)

Une classe à double flux se caractérise par le nombre d'élèves qu'il contient. Un seul maître est obligé de tenir deux groupes classe à la fois dans un même espace ce qui demande un grand effort physique et intellectuel et surtout beaucoup de moyens matériels. L'enseignant n'aurait pas le temps matériel pour effectuer tous les travaux et seul il ne pourrait peut-être pas superviser ce grand nombre d'élèves. Cette situation expliquerait que chez cet enseignant, les nouvelles prescriptions ne servent pas à grand-chose, puisqu'il n'aurait rien changé à ses anciennes habitudes de classe. Même chose chez Daff, cet autre enseignant qui lui, donne une tout autre raison :

Non je ne l'applique pas, moi j'applique toujours la méthode traditionnelle. Parce que pour moi la réforme a ses insuffisances qui font que je ne peux pas l'appliquer. Le curriculum pour moi n'est pas bien conçu; il ne peut pas être bien exécuté. (Daff)

Nous remarquons que cet enseignant ne cherche pas à comprendre, il n'applique pas les changements et c'est tout.

Un autre changement selon les enseignants, concerne l'appellation des disciplines et matières. En effet, à l'instar du Québec, la nouvelle terminologie identifie des « domaines » et « sous-domaines » pour désigner les disciplines et les matières. Cependant, ce qu'il faudrait noter, c'est que même si les appellations ont changé, les

⁴ Double flux, c'est-à-dire que sa classe de 120 élèves est divisée en deux groupes qui alternent les cours matin et soir.

contenus restent toujours les mêmes (Guide pédagogique CI CP, 2008). Cependant, le volume de travail pour les enseignants serait beaucoup plus important selon Khady :

Les domaines sont plus englobants c'est pourquoi, ils nécessitent plus de travail surtout de préparation des leçons parce que beaucoup de choses y sont ajoutées, le maître se fatigue moins en classe, mais le travail à faire à la maison est colossal.

En matière d'évaluation aussi des changements seraient intervenus. Avec la nouvelle approche, les enseignants tiendraient compte de plusieurs facteurs en rapport avec des critères d'évaluation bien définis. En effet, au Sénégal, les critères d'évaluation qui prennent en compte les facteurs relatifs à la notation ne seraient apparus selon les enseignants qu'avec l'avènement de la réforme. Avec l'ancien curriculum, le maître évaluait les élèves en mathématiques par exemple, sur la seule base des résultats numériques sans pour autant tenir compte des critères comme la cohérence, la présentation, la logique, l'écriture, l'expression, etc. :

À l'époque par exemple, ces critères n'étaient pas appliqués quand un élève faussait les données numériques d'un problème il avait zéro alors qu'avec le curriculum, la justesse compte comme critère minimum, mais aussi la démarche la cohérence, la logique compte comme des critères de perfectionnement. Avec le curriculum un élève peut ne pas trouver un résultat et avoir des points alors qu'avec la méthode traditionnelle, ce n'était pas possible. (Nabou)

Selon les participants tout ce que le maître avait à faire paraît-il au moment de l'évaluation avec la méthode traditionnelle, c'était d'apprécier le travail de façon générale et d'attribuer une note globale ce qui ne serait plus permis avec la nouvelle approche. Jean explique avec satisfaction :

Avec la nouvelle approche, l'enfant ne peut plus avoir zéro à un devoir. Avant il n'y avait malheureusement pas de barème de notation tout ce qu'on regardait c'était le résultat, mais actuellement nous avons un barème avec des critères bien définis, comme la justesse, la pertinence, l'écriture ce qui fait que même si l'élève ne trouve pas le résultat il peut glaner des points par-ci par-là avec l'écriture, la pertinence, etc. (Jean)

De plus, les enseignants n'auraient plus le droit de mettre certaines appréciations péjoratives sur la copie des élèves au risque de les frustrer ou de les pousser à l'abandon. Rappelons-le, selon la conception des enseignants, avec l'APC, l'élève doit être le maître du jeu, c'est lui qui dirige et qui se trouve au milieu des apprentissages. Ainsi la personnalité et l'estime de soi de l'élève devraient être respectés pour l'encourager à poursuivre les études même si ses capacités seraient limitées. Mamy explique elle aussi :

Actuellement nous n'avons pas le droit de mettre des annotations dépréciatives comme « mal » ou « nul » dans le cahier d'un élève c'est interdit avec le curriculum. (Amy)

Les supports pédagogiques aussi auraient fait l'objet de modifications. Les enseignants utiliseraient désormais les nouveaux guides du maître et les élèves, des albums de lecture, des cahiers d'activités et des cahiers d'intégration. Il est clair que dans une réforme, ces trois points vont ensemble : les pratiques de classe, la formation des enseignants et les supports pédagogiques. C'est pourquoi nous avons essayé autant que faire se peut de recueillir auprès des enseignants leur vécu par rapport à ces questions.

Le tableau 4.3 illustre les résultats principaux relatifs à l'implantation de la réforme.

Tableau 4.3
Synthèses des résultats relatifs à l'implantation de la réforme selon les enseignants

Résultats relatifs à l'implantation de la réforme selon les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains enseignants définissent avec difficulté le terme <i>curriculum</i> ▪ Les enseignants assimilent généralement le <i>curriculum</i> au concept d'<i>APC</i> ▪ La <i>compétence</i> est associée à une capacité pour certains, à des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour d'autres ▪ Certains enseignants définissent difficilement la notion d'<i>APC</i> ▪ La plupart des enseignants adhèrent aux objectifs et aux finalités de la réforme ▪ Les enseignants tenteraient de diversifier leurs stratégies d'enseignement plutôt que d'utiliser uniquement l'enseignement magistral ▪ La plupart des enseignants interrogés disent avoir modifié leurs pratiques en classe après la formation sur la réforme ▪ L'évaluation prendrait davantage en compte le processus plutôt qu'uniquement le résultat

4.6 Interprétation des résultats relatifs à l'implantation de la réforme

Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, le mot curriculum recouvre plusieurs acceptions. Sa compréhension pour en distinguer les principales nuances demeure complexe et reste souvent du domaine des chercheurs. Rappelons-le, le curriculum peut signifier plusieurs choses à la fois. Entre autres il désigne l'ensemble des moyens mis en œuvre par un système éducatif pour assurer la formation (Legendre, 2005). Il serait aussi un ensemble d'éléments structurés entre eux, de sorte qu'ils devraient permettre l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif (Jonnaert et Ettayebi, 2008).

« Le curriculum inclut plusieurs aspects tels l'organisation scolaire, les moyens d'enseignement, les ressources didactiques les modes d'évaluation et de sanction, les politiques éducatives les rôles et fonctions des divers acteurs, etc. » (Legendre, 2008b : 25). De ce point de vue, la notion de curriculum ne saurait être réduite à une seule expression elle doit être l'objet de recherches avancées pour saisir sa quintessence. La complexité de cette notion nous a amenés à nous intéresser au sens

que pourrait avoir le mot dans l'entendement des enseignants par rapport à leur vécu de la réforme.

Alors que le curriculum englobe entre autres les significations que nous avons mentionnées dans notre cadre conceptuel, les enseignants sénégalais l'auraient assimilé à l'APC. L'usage d'un terme aussi complexe pose problème. Serait-ce la première fois qu'ils entendent parler de cette notion? Ce constat confirme nos commentaires concernant la formation des maîtres. De toute évidence, la formation initiale des enseignants devrait prendre en compte la définition de certains termes aussi importants en éducation que la notion de curriculum. La clarification de ces concepts aurait évité certaines confusions comme celles notées chez les enseignants avec la notion de curriculum.

Cependant, cette incompréhension n'empêche pas les enseignants d'œuvrer au quotidien avec les contenus et la signification d'un terme peu ou mal connu. En réalité, le concept de curriculum semble ne pas être usité dans la culture des enseignants sénégalais avant cette dernière réforme. Les expressions « approche par les contenus » et « approche par les objectifs » étaient souvent employées par les enseignants qui ne se doutaient peut-être pas qu'il était question de curriculum. Jusqu'avant la réforme, le concept curriculum faisait partie du domaine exclusif des chercheurs et n'avait pas encore franchi les limites de ce milieu et c'est peut-être encore le cas aujourd'hui.

Ce que nous pouvons déduire des données sur la conception de la notion de compétence, c'est que les enseignants semblent avoir compris la signification du mot même s'ils le résument parfois au concept de « capacité ». Les autres parlent de savoir, savoir-faire et savoir-être en terme de ressources à mobiliser pour la résolution de situation-problème. Ce qui est à noter cependant c'est que beaucoup d'enseignants

dans leurs propos définissent la *compétence* en mettant l'accent sur ce qu'ils ont retenu et qui leur semble important comme par exemple les expressions « approche par compétences », « situation d'apprentissage », « intégration », « capacité », « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être ». Peut-être s'agit-il d'une association de termes qu'auraient faite les formateurs, les décideurs, bref, d'une fusion dans le discours même reçu par les enseignants.

D'après certains auteurs, la compétence serait différente de la capacité et ne pourrait en aucune façon être assimilée à elle. Même si Scallon (2004) la définit comme étant effectivement la capacité d'une personne à mobiliser son savoir, savoir-faire, savoir-être pour la résolution de problèmes. Jonnaert et Masciotra (2007) eux parlent de résultat d'un processus, alors que Reboul (1983) l'identifie comme étant « la possibilité [...] dans le respect d'une règle [...] de produire des performances ». Ces trois auteurs définissent la compétence de 3 manières différentes, mais à y voir plus près, ce sont des définitions qui se complètent plus qu'elles ne s'excluent. La différence résiderait seulement dans la formulation et dans l'utilisation des termes. De leur côté, les enseignants semblent privilégier un des aspects de la notion de compétence, celui qui s'identifie à la capacité.

L'approche par compétences dont se réclame la réforme pédagogique en cours au Sénégal est une pédagogie qui se veut novatrice dans ses finalités, dans les méthodes, dans les pratiques d'enseignement, dans le rôle du maître et celui des élèves dans la classe, etc. Elle prône le développement de compétences par les apprenants qui devront les réinvestir dans la résolution de situations problèmes en classe et dans la vie courante. L'APC préconise le changement global de l'ensemble constitué par les programmes et les méthodes c'est-à-dire le curriculum en entier (Bernard et al, 2007). Elle recommande que les enseignants mettent à la disposition des apprenants des occasions de mobiliser leurs connaissances, savoirs et savoir-faire au cours de

situations où ils pourront exprimer et développer leurs compétences (Jonnaert, 2009). C'est pourquoi nous avons pensé utile de nous intéresser à la compréhension que les enseignants ont de la notion de compétence et de l'approche fondée sur son développement.

Dans un autre ordre d'idées, les pays africains qui ont mis en œuvre la réforme par l'APC ont pensé entre autres motifs qui les ont poussés à opérer ces changements qu'il fallait mettre en place des principes pédagogiques nouveaux dans des contextes souvent caractérisés par la rareté des ressources matérielles et financières. Or, la question de la réforme ne se résume pas à modifier les programmes scolaires, car il est assez facile de rédiger un document qui donne des orientations officielles. Le véritable défi est de traduire ces prescriptions dans les réalités des classes. Le curriculum réel, comme nous l'avons expliqué plus haut dans le cadre conceptuel, est la traduction que les enseignants font des prescriptions. Le curriculum prescrit n'a d'effets qu'à travers la représentation que s'en font les professeurs et se traduit en pratiques en classe au moment d'enseigner et au moment d'évaluer (Perrenoud, 2000). Cette transposition signifie donc des changements en termes de planification des leçons, de façons de dispenser les cours et de manière d'évaluer les apprentissages. Ainsi, au-delà des finalités de la réforme, l'adhésion des enseignants et les moyens doivent suivre pour espérer de réels changements sur le plan de l'enseignement.

Pour illustrer les propos ci-dessus, les résultats relatifs à la mise en œuvre du curriculum prescrit dans les pratiques d'enseignement n'ont pas obtenu l'adhésion de tous les enseignants. Quelques-uns sont réfractaires aux modifications apportées dans la façon d'enseigner. Ce rejet serait peut-être dû selon Bernard et al (2007) à la précarité des moyens mis à la disposition de ces enseignants. Ces derniers se demandent comment dans une classe de 50 élèves ou plus, pouvoir utiliser le tableau? Les ardoises? Les cahiers? Ce sont là disent-ils des questions de méthodes

d'enseignement sur lesquelles on peut avoir beaucoup d'intérêts à se pencher dans le cas de l'école africaine. Selon les enseignants, le changement se concrétise également par une modification dans l'intitulé des matières et des disciplines.

4.8 Synthèse des résultats

Dans l'ensemble, nous pouvons résumer en disant que les points saillants qui ont émergé de cette recherche sont, dans un premier temps, un défaut de sensibilisation, de préparation et d'implication des enseignants à la nouvelle réforme qui pourrait compromettre l'acceptation et l'adaptation des changements par ces derniers. Ce qu'il faudrait noter selon les propos des participants, c'est que le changement dans le curriculum réel ne relève peut-être pas de l'APC au sens strict, mais d'un changement de paradigme qui implique une centration sur l'activité de l'élève, une planification qui invite à une professionnalisation du métier d'enseignant avec davantage de responsabilités dans la planification, de l'intégration des savoirs qui décloisonne les disciplines, d'un changement de posture de l'enseignant vis-à-vis des élèves, etc. Ceci peut en soi provoquer des résistances (« je ne changerai pas ») ou des excès (« je changerai au risque de ne plus apporter de connaissances aux élèves »), si la formation n'est pas « bien » assurée.

Il a aussi émergé de cette analyse que les enseignants auraient compris les missions et finalités du curriculum qui est à première vue de refaçonner l'homme sénégalais aux fins d'en faire un type capable de faire émerger le pays politiquement et économiquement. La plupart des enseignants seraient parvenus à faire leurs les finalités de la nouvelle réforme qui cherche à qualifier très tôt l'élève contrairement à l'ancien système qui ciblait strictement les études supérieures sans se soucier des aptitudes professionnelles de l'apprenant.

Nous avons par la même occasion vu que les enseignants auraient une compréhension parfois erronée des concepts *curriculum*, *compétence* et de l'*APC*, pierre angulaire de la réforme. Nous avons découvert que la majeure partie des enseignants tiendrait compte des prescriptions qu'ils auraient rendues effectives à travers les changements opérés dans leurs pratiques de classe même s'il y a quelques réticences. Si nous nous référons aux niveaux de préoccupations et d'utilisation du changement tel que l'a expliqué Hall (1992) dans son tableau nous voyons qu'au stade où nous en sommes avec la réforme, les préoccupations des enseignants se situeraient au niveau 2, celui où l'enseignant s'interroge sur sa capacité à maîtriser le changement et sur la réponse de ses collègues et du milieu. Certains se positionneraient aussi au niveau 3, celui où les préoccupations sont liées à la gestion du temps, de l'équipement nécessaire, des problèmes matériels et logistiques, des supports techniques, etc. Dans ce cas, comme le précise Hall (1992), l'enseignant après avoir fait la formation initiale de l'utilisation du changement centre son intérêt sur les problèmes d'organisation liés à son utilisation du changement.

Durant l'entretien de groupe, les hypothèses esquissées quant aux problèmes relatifs à l'application du curriculum au cours de l'analyse des entretiens individuels ont été confirmées. L'accent a tout particulièrement été mis sur l'absence de moyens matériels et logistiques, les effectifs pléthoriques qui ne conviendraient pas à l'application du curriculum. Le nouveau curriculum prône l'enseignement du concret et son application dans la vie réelle, mais les moyens matériels nécessaires à son bon fonctionnement feraient défaut. Les écoles ne seraient pas dotées d'équipements requis pour la bonne application du nouveau curriculum. Les enseignants soulignent que même les mallettes pédagogiques devant contenir le minimum de matériel dans une école leur manqueraient. Les enseignants se disent parfois obligés de prendre de leur propre poche pour acheter le matériel indispensable ou de demander aux parents

de cotiser pour leurs enfants, situation parfois difficile dans un pays où les moyens de subsistance font souvent défaut.

Les problèmes de formation (sect. 4.3) et d'insuffisance des supports pédagogiques viennent en deuxième position après les problèmes d'équipement en matériel pédagogique. Ensuite arrivent respectivement les difficultés liées aux effectifs, au manque de temps et à l'inadaptation des contenus des guides. Il est possible que tous ces différents problèmes soient interreliés, car l'un entraîne souvent l'autre et vice versa. Les effectifs qui dépasseraient souvent la norme de 0 à 60 élèves par classe feraient que la quantité de supports ne couvrirait pas la totalité des élèves, obligeant les maîtres à reproduire les modèles dans les cahiers et au tableau pour pouvoir travailler, ce qui causerait une importante perte de temps.

Les autorités sénégalaises devraient revoir les modalités d'organiser la formation des enseignants en termes de durée, de contenu des modules et de façon de faire la formation. Les autorités sénégalaises gagneraient beaucoup à demander aux enseignants d'exprimer leurs besoins en formation, en matériel pédagogique en supports, etc. avant d'entamer toute forme de changement qui leur est destinée afin de prétendre atteindre les objectifs visés. Les enseignants ont beaucoup insisté sur l'absence des moyens et l'impératif pour l'état d'y remédier. En parlant de moyens, ils veulent dire la dotation des écoles de mallettes pédagogiques bien équipées et en nombre suffisant, l'équipement des écoles en électricité par exemple, en laboratoires, en moyens de transport, etc. Ils estiment que c'est seulement en palliant ces manquements que l'état du Sénégal pourrait ambitionner atteindre les objectifs visés avec cette réforme.

Rappelons que pendant de longues années, la scolarité primaire au Sénégal a été envisagée comme une base pour la scolarité secondaire en vue de l'intégration de la

personne dans la fonction publique alors qu'il n'y avait finalement que peu d'élus et que des personnes détenant des maîtrises doivent se « débrouiller » dans la vie sans avoir développé d'autres types de compétences que celles qui les destinaient à un métier davantage intellectuel. Il y a peut-être en arrière-plan une forme de démocratisation qui permettra à plusieurs élèves qui n'accéderont pas au secondaire de développer des connaissances qu'ils pourront mobiliser à plus court terme.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre présente quelques éléments de discussion, soit la transférabilité des résultats et une discussion sur la méthodologie employée.

5.1 Transférabilité des résultats

La transférabilité des résultats s'intéresse selon Savoie-Zajc (2004 : 143) à « [...] la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche [...] » et d'autres contextes apparentés. Dans le cas de notre recherche, il s'agit d'évaluer la portée de nos résultats au-delà des enseignants interrogés. Les enseignants rencontrés enseignaient globalement dans la même région du Sénégal. Ce problème pourrait rendre difficile la transférabilité des résultats de la recherche à d'autres enseignants du Sénégal. Cependant, nous avons pu en partie pallier ce problème en rencontrant sur place des enseignants d'autres régions nouvellement affectées sur place qui avaient déjà fait la formation et commencé l'application ailleurs. Cela nous a permis d'élargir notre champ d'investigation sans trop nous déplacer.

5.2 Discussion sur la méthodologie

Dans le but d'assurer la rigueur de cette recherche, nous avons triangulé les données avec nos deux stratégies de collecte des données à savoir les entretiens individuels et l'entretien de groupe. Ces deux stratégies de collecte des données combinées se sont complétées mutuellement tout en validant une autre partie des données. Néanmoins, il convient de préciser certaines limites que présente cette recherche.

La première limite ciblée est le facteur temps et moyens. Nous aurions souhaité élargir la recherche à l'ensemble des régions du Sénégal pour recueillir l'avis d'au moins un ou deux enseignants dans des écoles plus diversifiées, mais le temps dont nous disposions et les moyens ne nous le permettaient pas.

L'autre problème est lié à la grève enseignante que nous avons trouvée sur place à notre arrivée. À dire vrai, nous avons éprouvé quelques difficultés à repérer et à contacter les enseignants qui s'étaient dispersés à cause de la grève qui a perduré pendant plus de deux mois. Le problème a surtout été ressenti lors de l'entretien de groupe où il fallait regrouper tous les enseignants interrogés et les immobiliser pendant une demi-journée. Toutefois, une fois le contact établi, les enseignants ont facilement collaboré au bon déroulement de la recherche.

Un autre fait est que notre étude se fonde sur du déclaratif, c'est-à-dire sur ce que les enseignants disent de leur vécu : leur formation et leurs pratiques. Le discours se forge à travers le discours rapporté par les enseignants (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Il n'y a ainsi aucune observation qui corrobore leurs propos. Dans ce contexte, les participants ont uniquement rapporté les faits dont ils ont conscience (Lenoir et Vanhulle, 2006).

L'effet de désirabilité sociale peut aussi avoir joué sur les données recueillies. L'observation en classe aurait permis de contrer partiellement cette possible désirabilité. Cependant, la triangulation des stratégies de collecte des données avec les entretiens individuels et l'entretien de groupe contribue à amoindrir cette limite méthodologique.

Malgré les limites évoquées, des moyens spécifiques ont été considérés pour démontrer une rigueur méthodologique. Les critères de rigueur méthodologique visent à « [...] s'assurer de la justesse des résultats de recherche, [...], [de] spécifier les limites de leur possible généralisation [...] et, enfin, [de] s'assurer que les résultats ne sont pas liés à des circonstances accidentelles [...] » (Laperrière, 1997 : 365). De son côté, Savoie-Zajc (2004) propose quatre critères de rigueur méthodologique de la recherche, à savoir, la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation.

CONCLUSION

La présente étude s'est intéressée au nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences en cours d'implantation au Sénégal. Les objectifs de cette recherche se justifient d'abord par l'intérêt suscité par le développement inattendu de la notion de compétence dans le milieu de l'éducation et de l'approche dont elle est la pièce maîtresse. En tant que chercheuse et professionnelle de l'enseignement, il paraissait majeur de comprendre les soubassements de cette réforme et surtout, de saisir le sens des concepts associés aux termes qui définissent cette réforme.

Comme nous l'avons montré, le Sénégal a initié de nombreuses réformes depuis son accession à l'indépendance et ces réformes ont en commun de n'avoir pas souvent produit les effets prévus. Ces éternels recommencements prouvent que le Sénégal n'a pas encore trouvé la formule pouvant traiter des questions éducatives qui le taraudent. C'est dans cette logique qu'une dernière réforme basée sur l'acquisition de compétences par les apprenants a été mise en œuvre depuis 2008.

La finalité première dont se réclame cette nouvelle approche est entre autres de créer un nouveau type d'homme capable de s'en sortir dans la vie grâce aux compétences développées à l'école. Puisque l'objectif du PDEF étant pour ces dix dernières années l'accès à l'éducation pour tous et que bon nombre d'élèves n'accèdent pas à l'enseignement secondaire, la formation primaire avec la nouvelle approche devrait pouvoir leur permettre de poursuivre leurs apprentissages parfois hors système scolaire.

Comme il est montré que les enseignants constituent un maillon essentiel dans la préparation la mise en place et même l'évaluation des changements opérés en éducation, notre objectif de recherche était d'explorer le vécu d'enseignants du primaire quant au processus d'appropriation du curriculum basé sur l'approche par compétences dans le cadre de l'implantation de la nouvelle réforme.

Les stratégies de collecte des données comme l'entretien individuel et l'entretien de groupe ont été choisies pour explorer le vécu d'enseignants quant à l'implantation de cette nouvelle réforme. Nous avons pensé en outre que ces deux stratégies pourraient parfaitement convenir. De ce fait, l'entretien de groupe nous a permis de compléter et de valider les informations recueillies lors des entretiens individuels. Les données ont été analysées et traitées de façon thématique et selon une démarche inductive. Certains thèmes et catégories ont été fixés d'avance, mais la plupart sont apparus en cours de processus de recherche. L'analyse des résultats a permis de dresser un portrait assez large du vécu d'enseignants par rapport à cette réforme, surtout à propos de sa préparation et de sa conception, en rapport à la formation et à ce qui a trait au changement dans les pratiques d'enseignement.

De façon plus détaillée, nous avons vu d'une part que l'information concernant les nouveaux changements a été peu ou mal transmise du sommet vers la base. Les enseignants auraient reçu difficilement et tardivement l'information concernant la réforme. Ils seraient de ce fait absents du processus de préparation et d'élaboration du nouveau curriculum. La formation a elle aussi fait l'objet de critique de la part des participants qui déplorent le fait qu'elle soit mal organisée tant dans la façon de dispenser les contenus que des méthodes utilisées par les formateurs et de la durée de la formation. D'autre part nous avons explicité la compréhension que les enseignants ont des concepts clés utilisés dans le cadre de la réforme, soit la notion de « curriculum », de « compétence » et « d'approche par compétences », au vu de la

formation qu'ils ont reçue. Nous avons explicité les changements opérés au niveau des pratiques de classes, traduisant le curriculum officiel en curriculum réel, même si nous avons noté quelques réticences. D'après les nouvelles façons de faire, l'APC serait une tentative de moderniser le curriculum et de professionnaliser le métier d'enseignant à travers les nouveaux rapports maîtres-élèves-savoir. La place de l'élève et du maître, et leur rapport au savoir dans la classe a semble-t-il pris un autre aspect. Aujourd'hui, l'apprenant se trouve au centre des apprentissages, il doit lui-même construire son savoir pour être capable de le réinvestir.

Grâce à l'analyse des verbatims des entretiens, nous avons répertorié les nombreuses difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans l'application de la nouvelle approche. Ces problèmes seraient de l'ordre de la sensibilisation, de la préparation, de l'information et de l'implication des enseignants en amont de la réforme, le problème de la formation, celui du manque de moyen matériel et enfin celui de l'insuffisance voir même l'absence des supports pédagogiques entre autres sont mentionnés. Cependant ce qu'il est intéressant de noter c'est que selon ce que disent les enseignants, l'APC serait un savant mélange de constructivisme-socioconstructivisme qui propose de mettre l'élève au centre et en activité dans son apprentissage, en lien avec ses pairs, ce qui implique une modification des modes de planification, d'enseignement et d'évaluation, un déplacement de l'enseignant de la place stricte de pourvoyeur de connaissances à celle de véritable concepteur et organisateur de situations d'apprentissage permettant la mobilisation de ressources. En ce sens, peut-être plus significativement pour le Sénégal, ce qu'il semble y avoir de nouveau dans ce qui est qualifié de « nouveau curriculum fondé sur l'APC », c'est l'avènement du socioconstructivisme dans l'enseignement, de la remise en question de l'arbitraire dans l'évaluation et de la professionnalisation de l'enseignant.

Il serait important de souligner aussi que sous l'appellation *APC* se vit une réforme fondamentale en termes de paradigme d'enseignement – apprentissage. Longtemps fondé sur une approche par mémorisation de contenus pléthoriques parfois sans rapport direct avec ce dont l'élève a le plus besoin, l'enseignement semble « découvrir » l'importance de la mise en activité de l'élève dans son apprentissage, se libérer d'un certain arbitraire de l'évaluation et prendre en compte la subjectivité et l'estime de soi de l'enfant.

Cette étude menée dans cinq régions du Sénégal est assez représentative de la réalité vécue par les enseignants sénégalais en général. Elle vise dans ce sens une transférabilité des résultats qui pourrait permettre de comprendre le vécu d'autres enseignants du Sénégal, en tenant compte de la complexité des situations locales.

Il convient cependant de préciser que cette étude n'est pas exhaustive, du moment qu'elle ne s'est pas élargie à toutes les régions du Sénégal, ce qui nous aurait permis de recueillir des expériences plus variées avec un échantillon plus représentatif de l'ensemble des enseignants du Sénégal. Toutefois elle a permis de découvrir quelques pistes de solutions au regard des besoins des enseignants que nous pourrions proposer dans une étude plus approfondie et plus élargie concernant le même thème.

APPENDICE A

CALENDRIER DE LA RECHERCHE

CALENDRIER DE LA RECHERCHE

Dates	Tâches	Description de la tâche
Janvier 2011	Validation de protocole et prise de contact avec les participants	Le protocole en wolof sera validé sur place auprès d'un professeur en sciences de l'éducation
Février 2012	Prétest	Un prétest sera effectué auprès de deux enseignants pour vérifier la fiabilité du questionnaire
Février 2012	Validation du prétest	La transcription des entretiens sera envoyée à ma directrice afin de vérifier les réponses
Mars-avril 2012	Collecte de données	Déroulement des entretiens
Mai-juin 2012	Transcription des données	Les données recueillies sont codées et transcrites
Juillet-août-septembre 2012	Analyse des données	Les données sont analysées à l'aide de logiciels d'analyse de données
Octobre-novembre 2012	Rédaction du rapport et de la conclusion	À partir de l'analyse des données obtenues, des conclusions sont dégagées
Juin 2013	Dépôt du mémoire	Évaluation

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Identification de la chercheure

Nom de la chercheure : Coumba Sall

Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation, profil recherche avec mémoire

Adresse courriel : sall.coumba@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Sophie Grossmann, professeure au département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Elle peut être jointe au 514 987-3000 (poste 1392) ou par courriel à l'adresse : grossmann.sophie@uqam.ca

Objectifs de la recherche

Cette recherche est orientée par un objectif général :

Explorer le vécu d'enseignants du processus d'implantation du curriculum basée sur l'approche par compétences dans les classes de CI CP dans le cadre de la mise à l'essai de la nouvelle réforme.

- Rendre compte de la compréhension que les enseignants se font du mot curriculum;
- Rendre compte de l'appropriation par les enseignants des méthodes de l'APC;
- Rendre compte du passage des enseignants du curriculum officiel au curriculum réel.

Comment participer à la recherche

La façon dont vous participerez à cette recherche sera la suivante : accorder un entretien individuel et répondre à un questionnaire. À cet effet, il vous sera demandé de décrire la façon dont avez vécu la mise à l'essai du nouveau curriculum dans vos classes. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'un magnétophone avec votre permission et prendront environ 1 heure de votre temps.

Vous êtes choisis pour participer à cette recherche par ce que vous remplissez un certain nombre de critères requis pour collaborer en tant que répondant pour cette recherche. Votre participation constitue à cet effet, une condition primordiale à l'aboutissement de ce projet.

La déontologie

Un code de déontologie bien établi régira l'approche, le recrutement et la participation des milieux et des individus. Essentiellement, il s'articulera autour du volontariat et du consentement éclairé, du respect, de l'anonymat et de la confidentialité.

Le consentement libre et éclairé

Le consentement libre et éclairé signifie que la personne qui participe à l'évaluation est d'accord pour participer à l'activité en toute connaissance de cause. A cet effet, vous devez être informée des actions à entreprendre durant toute la période de l'évaluation et donner votre consentement.

La personne qui participe à une évaluation doit en être avisée bien avant l'activité, il faut la contacter par écrit et l'informer du début de l'évaluation de ce qui est attendu d'elle, des inconvénients et avantages que sa participation entraîne pour elle ou son entourage, de sa liberté complète de participer ou non, et de se retirer à tout moment sans aucun préjudice encouru.

Il faut aussi lui dire qu'elle signera une lettre de consentement préparée pour l'évaluation indiquant le genre d'information qu'elle a reçue pour éclairer son consentement. Au cas où une personne n'est pas apte légalement à donner son consentement, il est nécessaire de demander le consentement oralement ou par écrit au parent ou tuteur pour s'assurer que la personne veut participer.

L'anonymat

Nous vous assurons qu'il n'y aura jamais moyen pour quiconque de retracer votre identité dans n'importe quel aspect de la recherche. Aussi bien dans le projet, dans la prise de données, les instruments, les enregistrements, les documents de travail que dans les comptes rendus. Cela veut dire que nous n'indiquerons pas le nom des personnes.

Pour assurer l'anonymat, nous d'identifierons les questionnaires, les cassettes d'enregistrement par des codes numériques neutres sans noms et sans aucun lien permettant d'identifier la personne. Nous ne conserverons aucun document électronique seulement des documents papier. Ces documents doivent seront gardés sous clé et ne seront accessibles que par moi-même.

La confidentialité

Elle fait allusion au secret professionnel à propos de l'information que vous allez donner cette information ne sera jamais divulguée. Il existe divers moyens de garder l'anonymat. Pour y arriver, nous avons décidé de résumer les propos, observations ou chiffres pour les traiter et les rapporter par ensemble ou par groupes de personnes et non individuellement.

Nous garderons inaccessible les documents, enregistrements, questionnaires remplis qui contiennent des documents individuels afin de les détruire dès que possible après l'analyse des données (Environ trois mois après au maximum.) Nous nous abstenons aussi dans le futur de revenir oralement ou d'une autre manière sur le contenu individuel des entretiens ou des observations, sur les réponses des individus ou de les commenter.

La question de l'éthique

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, à cet effet, un formulaire sur l'éthique et la déontologie a été rempli et déposé au secrétariat du département d'éducation de l'UQAM. Pour toute question ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal, Joseph Josy Lévy, au numéro 001 514 987-3000, poste 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro 001 514 987-3000, poste 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

APPENDICE C

PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Les entretiens individuels visent à faire comprendre l'opinion que vous vous faites de l'application du curriculum basé sur la méthode APC dans les classes que vous tenez. Ainsi, vous devez répondre selon vos expériences personnelles seulement. Vous ne serez pas jugés sur vos connaissances ou vos lacunes. Aussi, le contenu de l'entretien ne sera révélé à aucune autorité à des fins d'appréciation ou d'évaluation.

À ce propos, un système de codage permettra de remplacer votre nom par un numéro pour permettre de conserver votre anonymat. C'est pourquoi nous nous attendons à ce que l'entretien exprime uniquement votre vision personnelle de la mise à l'essai de la pédagogie de l'APC.

- Préambule
 - Lire le protocole d'entretien individuel avant l'entretien
 - Lire le questionnaire attentivement afin de répondre correctement aux questions
 - Prendre au moins trente minutes pour répondre aux questions du questionnaire
 - Participer à un entretien individuel d'une durée d'environ 45 mn
 - Exprimer le plus fidèlement et le plus clairement possible sa pensée personnelle lors de l'entretien
 - Aviser le répondant de l'heure, de la date, de la durée et du lieu de l'entretien;
 - Rassurer le répondant quant à la préservation de son anonymat et de la confidentialité de ses réponses;
 - Accueillir chaleureusement l'interviewé et le mettre à l'aise
 - Lui préciser qu'il peut s'exprimer en wolof ou en français selon son bon vouloir.
 - demander au répondant la permission d'enregistrer ces propos
 - Lui demander aussi la permission d'utiliser ses propos dans le cadre de la recherche.

- Pendant et après l'entretien
 - préciser au répondant qu'il peut choisir de répondre ou non aux questions qui lui posées

- qu'il peut demander à ce qu'on reformule les questions qu'il n'a pas bien saisies;
- qu'il peut demander à ce qu'on arrête le questionnement à n'importe quelle moment s'il se sent fatigué ou mal à l'aise.
- Remercier chaleureusement l'interviewé à la fin de l'entretien
- Le raccompagner et promettre de la recontacter si nécessaire

APPENDICE D

CANEVAS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS

CANEVAS D'ENTRETIENS INDIVIDUELS

Au cours de l'entretien individuel, deux points principaux seront abordés :

- 1) L'expérience de l'implantation du curriculum de l'école de base
- 2) Passage du curriculum officiel au curriculum réel
 - 2.1 La formation à la nouvelle approche
 - 2.2 Connaissance de l'APC ou «curriculum de l'école de base»

Elle durera environ une heure. Les thèmes abordés durant l'entretien sont décrits par la liste des questions suivantes. Vous serez libres de répondre ou non à ces questions vous pouvez aussi interrompre l'entretien à tout moment si vous vous sentez fatigué ou mal à l'aise.

Présentation de la situation socio professionnelle

Prénom et nom :

Code du répondant :

Sexe :

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Durée de l'entretien :

Autorisation d'utiliser des extraits :

Présentation socioprofessionnelle

1. Dans quelle école de quelle région enseignez-vous :
2. Quels diplômes avez-vous obtenus pour entrer dans l'enseignement :
3. Depuis combien de temps enseignez-vous au primaire :
4. Quelle classe tenez-vous :

5. Tenez-vous une classe simple ? un double flux ou un multigrade :
6. Combien de fois avez-vous tenu cette classe durant votre carrière :
7. Avez-vous fait la formation dans le cadre de la nouvelle réforme :

A/ Avant l'implantation de la réforme

1. L'expérience de l'implantation du curriculum de l'école de base

Il y a quelques années en 2008 une nouvelle réforme a été mise en place. À cette occasion, une approche appelée « curriculum de l'école de base » a été implantée dans les écoles primaires.

- Comment vous en avez entendu parler?
- Pouvez-vous me donner des informations sur l'implantation de cette réforme?
- Pouvez-vous me raconter la façon dont vous avez personnellement vécu cette réforme?

2. La formation au curriculum

- Avez-vous fait la formation à la nouvelle approche?
- Qui vous a fait cette formation? Quand?
- Combien de temps la formation a-t-elle duré?
- Comment la formation s'est-elle passée?
- Pouvez-vous me parler des contenus de la formation?
- Qu'est-ce qu'il vous reste de cette formation?
- Y a-t-il un suivi après la formation
- Qui doit assurer ce suivi?

B/ Durant l'implantation de la réforme

1. Connaissance de l'APC ou «curriculum de l'école de base»

- Une nouvelle approche vous a été enseignée durant la formation comment l'appellez-vous ?
- Quand est-ce que vous avez commencé à l'appliquer ?
- Pouvez-vous me parler des nouvelles stratégies d'enseignement utilisées avec cette approche?
- Pouvez-vous me donner un exemple concret de situation d'apprentissage?
- Quelle compréhension avez-vous de la notion de compétence? De l'approche par compétences?
- Quelle différence y a-t-il avec l'ancienne approche ?
- Qu'est-ce qui a changé qu'est-ce qui n'a pas changé
- En quoi cette approche a changé votre pratique de classe?
- Ces changements ont-ils modifié votre façon de planifier vos enseignements ?
- L'évaluation a-t-elle changé de forme avec cette nouvelle approche?
- Utilisez-vous de nouveaux supports pour préparer vos leçons
- Les enseignants ont-ils été associés à la confection de ces documents
- Que contiennent ces documents?
- À quel moment les recevez-vous?
- Quels documents utilisez-vous avec les élèves ?
- Comment les élèves réagissent-ils à ce nouveau changement ?
- Y a-t-il des réactions du côté des parents d'élèves
- Que pensez-vous de cette réforme? Les points positifs? Les points négatifs?
- Y a-t-il d'autres choses dont on n'a pas parlé et que vous aimeriez mentionner?

APPENDICE E

ARBRE DE CODAGE

ARBRE DE CODAGE

❖ Avant implantation de la réforme

➤ Information et sensibilisation

- Info-officiel
- Info-non officiel
- Sensibilisé
- Pas sensibilisé
- Informé
- Pas Informé

➤ Préparation-implication-enseignants

- Impliqués
- Non impliqués
- Préparé
- Non préparé

➤ Formation

○ Contenus formation

- Contenus maîtrisés
- Contenus non maîtrisés
- Plus ou moins maîtrisés

○ Temps formation

- Temps suffisant

- Temps insuffisant
 - **Maîtrise des concepts**
- Concepts maîtrisés
- Concepts non maîtrisés
 - **Choix période formation**
- Période bien choisie
- période mal choisie
- **Formateurs**
- Maîtrisent-contenus
- Ne maîtrisent pas contenus
- **Suivi après la formation**
- Il y a suivi
- Pas de suivi

❖ Durant l'implantation de la réforme

- **Changements pratiques classe**
- Planification
- Façon d'enseigner
- Évaluation
- **Supports pédagogiques**
- Association enseignants à la confection des guides

- Non association des enseignants
- Appréciation contenus guides
- Suffisance guides
- Insuffisance guides
- Suffisance docs-élèves
- Insuffisance docs élèves
- Maîtrise contenus guides et docs élèves
- Non maîtrise contenus guides
- **Application nouvelle approche**
- J'applique
- Je n'applique pas
- **Comparaison ancienne- nouvelle approche**
- Différences ancienne/nouvelle approche
- Similitudes ancienne/nouvelle approche
- **Problème liés à l'application du nouveau curriculum**
- Problème matériel
- Problème effectifs
- Problème formation
- Problème implication enseignants
- Problème information
- Problème préparation
- Problème sensibilisation

- Problème suivi
- Problème supports
- Problème temps
- Problème contenus des guides
- Problème application

- **Appréciation du changement**
- Appréciation négative
- Appréciation positive

- **Réaction élèves**
- Réaction positive
- Réaction négative

- **Réaction parents d'élèves**
- Il y a réaction
- Pas de réaction

RÉFÉRENCES

- Any-Gbayere, Sahou. (2006). *Politique éducative et développement en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Baillargeon, Normand. (2009). *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Belloncle, Guy. (1984). *La question éducative en Afrique noire*. Paris : Karthala.
- Bernard, Jean-Marc, Nkengne Nkengne, Alain Patrick et Robert, François. (2007). *La relation entre réforme des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme? L'exemple de l'approche par compétence*, Les Documents de travail de l'IREDU - 2007/4 - <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00133800>. Téléchargé le 4 avril 2011.
- Boutin, Gérald. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation* Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, Gérald. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, Gérald, et Julien, Louise. (2000). *L'obsession des compétences son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Braslavsky, Cecilia. (2001). *Tendances mondiales et développement curriculums*. Communication présentée dans le cadre du colloque international, L'Éducation dans tous ses états – influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation. Bruxelles, Belgique.
- Capelle, Jean. (1990). *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances*. Paris : Karthala.

- Centre international d'étude pédagogique. (2009). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétence en Afrique*. Sèvres : CIEP.
- Centre international d'étude pédagogique. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétence en Afrique*. Sèvres : CIEP.
- Comeau, Robert et Lavallée, Josiane. (2008). *Contre les réformes pédagogiques*. Québec : VLB Éditeur.
- De Ketele, Jean-Marie. (2008). L'approche par compétence : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Opertti et Philippe Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 61-78) Paris : L'Harmattan.
- De Ketele, Jean-Marie. (2000). Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. Dans Christian Bosman, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences* (p. 84-92). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Delorme, Charles. (2008). L'approche par les compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Opertti et Philippe Jonnaert (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 113-126). Paris : L'Harmattan.
- Del Rey, Angelique. (2010). *À l'école des compétences: de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Depover, Christian et Noël, Bernadette. (2005). *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Deslauriers, Jean-Pierre. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Québec : McGraw-Hill.

- Diouf, Alioune, Mbaye, Moussa et Nachtman, Yann. (2001). *L'éducation non formelle au Sénégal : description, évaluation et perspectives*. Dakar : UNESCO.
- Erny, Pierre. (2001). *Essai sur l'éducation en Afrique noire*. Paris : L'Harmattan.
- Ettayebi, Moussadak, Tahirou, Kalilou, Goza, Nana A. et Masciotra, Domenico. (2008). Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent des situations de vie. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Opertti et Philippe Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 61-76). Paris : L'Harmattan.
- Fullan, Michael. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher college press.
- Gagné, Gilles. (1999). *Main basse sur l'éducation*. Québec : Nota Bene.
- Gagnon, Nicole et Gould, Jean. (2001). *Un dérapage didactique : comment on a cessé d'enseigner le français aux adolescents*. Montréal : Stanké.
- Gaudreau, Louise. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Grossmann, Sophie. (1999). *L'identité des élèves de la fin du cycle primaire au Sénégal : rapport à la socioculture scolaire et à la socioculture communautaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Grossmann, Sophie. (2003). Tissages de pagnes : construction identitaire et transcolonialité. *Revue internationale de psychosociologie*, 21, 53-66.
- Hamadache, Ali.(1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle Implications pour la formation des enseignants*. France : UNESCO.
- Hassenforder, Jean. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Paris : Casterman.
- Hima, Adiza. (2012). Les réformes curriculaires en Afrique francophone : investissements et résultats, quel paradoxe? Dans Patrick Charland, Claude

Daviau, Athanase Simbagoye et Stéphane Cyr (dir.), *Écoles en mouvements et réformes* (p. 17-27). Bruxelles : De Boeck.

Huberman, A. Michael. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Lausanne : Presse centrale.

International bureau of education. (2008). *L'approche par compétence dans les pays francophones quelques tendances*, (7).

Jonnaert, Philippe et Ettayebi, Moussadak. (2007). Le curriculum en développement. Un processus dynamique et complexe. Dans Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 15-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jonnaert, Philippe et Masciotra, Domenico. (2007). Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'étude : un double défi. Dans Louise Lafortune, Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 53-74). Québec : Presse de l'Université du Québec.

Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak et Defise, Rosette. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck Université.

Journal officiel de l'AOF, N° 1024 du 10 mai 1924.

Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine. (2004). La méthodologie. Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*(p. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Künzler, Daniel. (2007). *L'éducation pour quelques-uns? Enseignement et mobilité sociale en Afrique au temps de la privatisation : le cas du Bénin*. Paris : L'Harmattan.

Lafortune, Louise, Jonnaert, Philippe et Ettayebi, Moussadak. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laperrière, Anne. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin.

- Lapointe, Jean-Jacques. (1992). *La conduite d'une étude de besoin en éducation et en formation : une approche systémique*, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Le Boterf, Guy. (2000). De quelles compétences les entreprises et les administrations ont-elles besoin? Dans Christian Bosman, François-Marie Gérald et Xavier Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences* (p. 15-19). Bruxelles : De Boeck.
- Legendre, Marie-Françoise. (2008a). Défi et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Opertti et Philippe Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 41-59). Paris : L'Harmattan.
- Legendre, Marie-Françoise. (2008b). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur? Dans François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (p. 27-50). Bruxelles : De Boeck Université.
- Legendre, Renald. (2002). *Stop aux réformes scolaires pour dénouer la crise maintenant*, Montréal : Guérin.
- Legendre, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Yves et Vanhulle, Sabine. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité. Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir et Joël Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et technologies au secondaire : dans le contexte des réformes par compétence* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel et Boutin, Gérald. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lussier, Katie, et Lavoie, Constance. (2012). Entre la calebasse et le panier : la conduite d'entretiens semi-dirigés en contextes africains. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 62-88.

- Ly, Boubacar. (2001). *Les instituteurs sénégalais de la période coloniale (1903-1945) – Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués »*. Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta Diop, Dakar.
- Marcel, Jean-François, Olry, Paul, Rothier-Bautzer, Éliane et Sonntag, Michel. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 135-170.
- Masciotra, Domenico. (2008). Les compétences de la personne en action et en situation. Dans Moussadak Ettayebi, Renato Operti et Philippe Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 101-110). Paris : L'Harmattan.
- Miles, Matthew B. et Huberman, Michael. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. (2010). *Rapport du centre international d'études pédagogiques : étude sur les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique*. Québec : MELS.
- Ministère de l'Enseignement chargé de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire et du moyen. (2008). *Guide pédagogique enseignement élémentaire 1^{er} étape CI-CP*. Dakar : ÉÉNAS.
- Ministère de l'Enseignement chargé de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire et du moyen. (2010). *Rapport national sur la situation de l'Éducation 2010*. Dakar : Ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales.
- Ministère de l'Éducation du Sénégal. (2001). *Plan national d'action de l'éducation pour tous*. Dakar : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Sénégal. (2003). *Programme de développement de l'éducation et de la formation éducation pour tous*. Dakar : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Sénégal. (2009). *Projet d'appui au curriculum de l'éducation de base, proposition de plan de travail*. Dakar : Ministère de l'Éducation.

- Ministère de l'Éducation du Sénégal. (2010a). *Programme décennal de l'éducation et de la formation Sénégal*. Dakar : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Sénégal. (2010b). *Rapport national programme décennal de l'éducation et de la formation Sénégal (PDEF)*. Dakar : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de la Culture, du Patrimoine historique classé, des langues nationales et de la francophonie du Sénégal. (2009). *Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA)*. Dakar : Ministère de l'Éducation.
- Moumouni, Abdou. (1998). *L'éducation en Afrique noire*. Paris : Présence Africaine.
- Ndiaye Diouf, Djibril. (2011). Tous les clignotants sont au vert. *Le Monde de l'éducation*, (8), 7-9.
- Ndongmo, Marcus.(2007). *Éducation scolaire et lien social en Afrique noire : perspectives éthiques et théologiques de la mise en place d'une nouvelle philosophie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Ndoye, Abdou Karim et Camara, Amadou. (1991). Sénégal : une école sans société. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 491-498.
- Paillé, Pierre et Mucchielli, Alex. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, Philippe. (2003). Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales. *Résonances*, (6), 18-20.
- Perrenoud, Philippe. (2000). *Réussir au collégial. L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire*. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Septembre 2000. Montréal, Canada.
- Perrenoud, Philippe. (2000). L'école saisie par les compétences. Dans Christian Bosman, François-Marie Gérald et Xavier Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences* (p. 21-42). Bruxelles : Éditions De Boeck.

- Reboul, Olivier, (1983). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.
- République du Sénégal. (1971). *Loi no 71-036 du 30 janvier 1991 d'orientation de l'Éducation nationale*. Dakar : République du Sénégal.
- République du Sénégal. (1991). *Loi no 91-22 du 30 janvier 1991 d'orientation de l'Éducation nationale*. Dakar : République du Sénégal.
- Roche, Christian. (2006). *Léopold Sédar Senghor le président humaniste*. Toulouse : Privat.
- Roegiers, Xavier. (2008). *L'approche par compétence en Afrique francophone quelques tendances*. Paris : IBE UNESCO.
- Safar, Hayssam. (1992). *Curriculum d'éducation et projet pédagogique*. Bruxelles : Éditions du cercle.
- Sambe, Mamadou Makhtar. (2006). De la conception au processus de généralisation du curriculum. *Revue pédagogique ADEF/Afrique : la généralisation du curriculum*, (9), 4-9.
- Savoie-Zajc, Lorraine. (1993). *Les modèles de changements planifiés en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.
- Scallon, Gérard. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Sellami, Abdelmalek et Roegiers, Xavier. (2000) Le programme de compétences de base en Tunisie. Dans Christian Bosman, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences* (p. 62-65). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Simard, Denis. (2001). L'approche par compétence marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 118, 19-23.
- Sokoty, Hyacinthe. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire*

par les acteurs scolaires ivoiriens. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Sorel, Jacqueline.(1995). Léopold Sédar Senghor l'émotion et la raison. France : Saint-Maur Sépia.

Sylla, Abdou. (1992).L'école : quelle réforme? Dans Momar-Coumba Diop (dir.), *Sénégal : Trajectoires d'un État* (p. 379-429).Dakar : Codesria.

Sylla, Khadim. (2004). *L'éducation en Afrique*. Paris: L'Harmattan.

UNESCO. (2006). *Classification internationale Type Éducation* : Sénégal : UNESCO. <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/iscéd97-fr.pdf>> En ligne consulté le 10 octobre 2011.

UNESCO. (2010). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : UNESCO

UNESCO.(2010-2011). *Données mondiales de l'éducation 7^e éd*. Sénégal : UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Senegal.pdf> En ligne, consulté le 15 septembre 2011.

Vachon, Mélanie. (2012). Ethnographie rwandaise sur l'apport subjectif bénéfique de l'interprète dans l'analyse de données. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 114-129.

Yoro, Blé Marcel. (2012). Pluralisme thérapeutique et recours aux soins en milieu rural ivoirien : approche méthodologique. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 47-61.