

# Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal

Lauwerier **Thibaut**  
Université de Genève  
(Suisse)

Akkari **Abdeljalil**  
Université de Genève  
(Suisse)

Teachers in Francophone West Africa facing curricular approaches for exogenous contexts

doi: 10.18162/fp.2018.443

## Résumé

Le présent article vise à comprendre dans quelle mesure une innovation curriculaire et pédagogique, à savoir l'approche par compétences, pensée avant tout dans les pays du Nord, est pertinente dans des contextes socioéconomiques et éducatifs connus pour la précarité des conditions d'enseignement comme l'Afrique de l'Ouest francophone, en focalisant notre analyse sur les enseignants<sup>1</sup> du Burkina Faso et du Sénégal. Autrement dit, nous voulons voir s'ils se sont approprié cette approche et si son utilisation fait sens pour les apprenants malgré les maints défis auxquels ils sont confrontés. Il s'agit d'une recherche qualitative dont les principales sources des données sont des entretiens et des observations de pratiques enseignantes.

### Mots-clés

Enseignants, curriculum, pédagogie, Afrique.

### Abstract

This paper aims to understand the extent to which a pedagogical innovation, namely the competency-based approach, which is primarily thought in the countries of the North, is relevant in socio-economic and educational contexts known for the precariousness of teaching conditions as in Francophone West Africa, by focusing our analysis on teachers in Burkina Faso and Senegal. In other words, we want to see if teachers have appropriated this approach and if their use makes sense for learners despite the many challenges they face. This is a qualitative research whose main sources of data are interviews and observations of teaching practices.

### Keywords

Teachers, curriculum, pedagogy, Africa.

## Introduction

Malgré certains progrès dans l'accès à l'éducation de base en Afrique de l'Ouest, de nombreux élèves quittent l'école primaire sans avoir acquis un niveau minimum de connaissances et de compétences. Kouraogo et Ouedraogo (2009) ont recensé quelques enjeux majeurs, toujours d'actualité, liés à la qualité de l'éducation de base au Burkina Faso, qui sont également valables pour le cas du Sénégal : des niveaux généralement faibles d'apprentissage dans l'enseignement primaire, des classes surchargées, une supervision superficielle de l'enseignement, un approvisionnement insuffisant en enseignants et en manuels scolaires, l'usage restreint des langues premières des élèves dans l'instruction, etc. Un défi crucial de la qualité de l'éducation de base dans ce contexte se situe également au niveau des réformes curriculaires et pédagogiques. Dans une précédente recherche, nous avons mis en évidence les difficultés de mise en œuvre de l'approche par compétences (APC) au niveau de l'éducation de base en Afrique du Nord et de l'Ouest (Lauwerier et Akkari, 2013). Dans le cadre du présent article, nous souhaitons aller plus loin en nous focalisant sur les enseignants burkinabés et sénégalais.

L'originalité de notre étude réside dans le fait que très peu de recherches se sont penchées sur les perceptions des acteurs de l'éducation au niveau local, en particulier dans le contexte ouest-africain, alors qu'ils sont directement concernés. Ainsi, il ressort souvent un décalage entre le discours de l'État, des organisations internationales, et ce qui se passe réellement sur le terrain (Edge, Marphatia, Legault et Archer, 2010). Pour le cas spécifique de l'APC en Afrique de l'Ouest, les recherches récentes qui se sont engagées dans cette dynamique sont peu nombreuses (Fichtner, 2015; Pires-Ferreira, 2014; Yessoufou, 2011).

Nous allons ci-dessous présenter le contexte de la recherche en précisant comment l'APC est apparue en Afrique de l'Ouest francophone et pourquoi il est particulièrement intéressant de se pencher sur les enseignants pour adresser cette problématique, et en explicitant nos choix théorique et méthodologique.

## Contexte de l'étude

### *L'APC dans les classes d'Afrique de l'Ouest francophone*

De nombreux États africains, y compris le Burkina Faso et le Sénégal, ont adopté ces dernières décennies l'APC comme innovation pédagogique majeure susceptible d'améliorer la qualité de l'éducation. Se basant sur le fait que les curricula en vigueur étaient sclérosés et centralisés, des organisations internationales et des experts ont jugé nécessaire de proposer l'APC comme une solution crédible pour réformer l'école (Jean, 2014). À noter que les réformes curriculaires basées sur les compétences ont été initialement mises en œuvre, le plus souvent à titre expérimental (seul le Québec a généralisé l'approche), dans les pays francophones du Nord tels que la Belgique, la Suisse ou le Canada (Carette, 2009). Le bilan de ces réformes est d'ailleurs mitigé même dans ces contextes initiaux d'application (Boutin, 2004; Guillemette et Gauthier, 2009).

C'est dans les années 1990 que l'APC apparaît explicitement pour la première fois dans les curricula sur le continent africain (Roegiers, 2008). Des conférences régionales et internationales mettront par la suite l'accent sur cette question comme à Kigali en 2007 ou à Paris en 2010. Parmi les organisations en faveur de l'adoption de l'APC figuraient les suivantes : UNESCO, UNICEF, CONFEMEN, OIF, Union européenne, Banque africaine de développement (BAD), coopérations belge, canadienne et française, etc. Des bureaux d'expertise se sont également spécialisés dans la promotion de l'APC en Afrique. On peut citer le BIEF (Bureau d'ingénierie en éducation et en formation) fondé en 1989 en Belgique par De Ketele et dirigé actuellement par Roegiers. Au Canada, on peut mentionner Jonnaert, titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire. Arrivant souvent avec des modèles clés en main, mais dans un langage technique difficilement accessible aux décideurs nationaux, ces bureaux d'expertise fonctionnent au rythme des financements offerts par la coopération internationale, et dans une moindre mesure par les ministères de l'Éducation, ce qui peut d'ailleurs conduire à des incohérences conceptuelles et à de la confusion auprès des acteurs concernés. Altet et Fomba (2009) relatent l'exemple du Mali où l'approche a d'abord été traitée par un expert québécois, puis une équipe de formateurs français a pris le relais. Or, il y avait des divergences de conceptions de l'APC entre ces acteurs, ce qui ne facilitait pas la compréhension et l'appropriation par les interlocuteurs maliens. Ainsi, il faut souligner le caractère exogène initial de cette innovation pédagogique.

Le continent africain est devenu une sorte de laboratoire d'expérimentation de différentes approches curriculaires et pédagogiques pensées ailleurs (Fichtner, 2010). En effet, l'APC succède à d'autres approches (approche par objectifs, par contenu, pédagogie convergente, etc.) qui ont finalement été abandonnées après quelques années d'essai sans que des évaluations conséquentes et indépendantes sur l'effectivité de ces approches n'aient été vraiment réalisées, au-delà d'évaluations générales telles que celles du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les pays asiatiques, connus pour la qualité de leurs systèmes éducatifs, tels

que le Japon ou Singapour, n'ont pas autant cédé à cette course aux réformes basées sur les compétences, à l'exception notable du domaine de la formation professionnelle.

Pour définir l'APC, Roegiers (2008) met en évidence des caractéristiques clés, à savoir « la volonté de traiter d'autres contenus que les savoirs et les savoir-faire, la volonté d'aller au-delà de ces savoirs et ces savoir-faire pris comme une fin en soi, en proposant aux élèves des situations complexes de manière active » (p. 10). Par ailleurs, puisque nous nous intéressons aux enseignants, Bernard, Nkengne Nkengne et Robert (2007) mettent l'accent sur le fait que le « maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage » (p. 559). Il s'agit donc d'une « rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation » (Cros et al., 2010, p. 7). Toutefois, comme l'a suggéré à juste titre Boutin (2004), le mot « compétence » fait l'objet de nombreuses critiques qui se manifestent notamment par la confusion entre le paradigme constructiviste et le paradigme comportementaliste, la modification du rapport enseignement-apprentissage, la relation maître-élèves et l'avènement des bilans de compétences calqués sur ceux de l'entreprise.

À la lumière de ces caractéristiques, nous définissons donc l'APC comme l'ensemble des orientations et des mesures prises par les politiques éducatives en Afrique de l'Ouest visant à réformer l'enseignement et l'apprentissage en donnant la primauté à l'activité de l'élève et à des savoirs construits en lien avec son contexte socioculturel. Les réformes basées sur l'APC se traduisent le plus souvent par des paramètres curriculaires, des programmes et des manuels scolaires basés sur une orientation psychopédagogique qui se réclame du socioconstructivisme pour lequel « les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales » (Cros et al., 2010, p. 7), notamment par le biais de travaux de groupe.

### ***Les enseignants au Burkina Faso et au Sénégal***

Après avoir caractérisé et contextualisé l'APC, interrogeons-nous à présent sur la situation des enseignants en Afrique de l'Ouest francophone, et particulièrement au Burkina Faso et au Sénégal.

Même si elle est de nouveau au centre de l'attention aux niveaux international et national, la profession enseignante a connu une période de précarisation croissante et longue en Afrique de l'Ouest francophone. Cette précarisation correspondait à un double mouvement politique parallèle : premièrement, les Programmes d'ajustement structurel des années 1980-1990 dont un des effets a été le départ d'enseignants fonctionnaires qualifiés et la fermeture de nombreux centres de formation initiale; deuxièmement, les initiatives d'Éducation pour tous qui mettaient principalement l'accent sur l'accès à l'école à travers la scolarisation massive d'élèves au détriment de la qualité de l'éducation et, par conséquent, de la qualification des enseignants.

À travers une revue littérature approfondie sur cette question (Lauwerier et Akkari, 2013), nous avons montré que les conditions de travail des enseignants dans le contexte ouest-africain peuvent être un frein à la qualité de l'éducation : ces dernières peuvent favoriser un manque de motivation et d'engagement professionnel. Toujours dans ce contexte, la qualité des formations initiales et continues s'est dégradée pour des enseignants au niveau déjà faible de scolarisation (pour une majorité, niveau

de second cycle du secondaire). La durée de ces formations a fortement diminué, et les contenus sont souvent inadaptés. Finalement, « des lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les contenus pédagogiques et dans les pratiques de classes portent atteinte à l'apprentissage et à la réussite des élèves » (Akyeampong, Pryor, Westbrook et Lussier, 2011, p. 7).

Le Burkina Faso et le Sénégal, pays sélectionnés pour cette étude, ne sont pas épargnés par ce constat général. Nous allons donner quelques caractéristiques particulières sur les enseignants dans ce pays, en particulier du primaire, pour mieux saisir les enjeux liés à la profession et mettre en lumière le contexte d'adversité auquel sont confrontés ces acteurs.

L'école primaire compte dans les deux pays trop peu d'enseignants pour répondre aux exigences tant d'accès que de qualité. Ainsi, pour combler ce déficit, le personnel enseignant devra croître de plus de 10 % (UIS-UNESCO, 2014). Au Burkina Faso, par exemple, l'école primaire comptait en 2014 plus de 50 000 enseignants, majoritairement des hommes, pour environ 2 200 000 élèves. Cela correspondait à 44 élèves pour 1 enseignant (Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, 2014).

Les enseignants dans les deux pays sont pour plus de 50 % des enseignants contractuels, aussi appelés « volontaires », généralement sans contrats fixes, avec de bas salaires et gérés à des niveaux décentralisés (BREDA-UNESCO, 2009). Aussi, les enseignants du primaire ont été recrutés avec le niveau de fin de premier cycle du secondaire. Par exemple, au Burkina Faso, les instituteurs adjoints certifiés, représentant près de 40 % du corps enseignant, ont le niveau du Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et ont été recrutés sur la base de « tests de niveau et/ou de tests psychotechniques qui ne révèlent pas leur niveau réel. D'autre part, leurs connaissances théoriques ou pratiques ne sont pas évaluées dans ce processus » (Altet, Paré Kaboré et Sall, 2015, p. 23). À noter que le choix du BEPC comme niveau de recrutement, au-delà du fait qu'il ait eu pour conséquence un large recrutement d'enseignants pour répondre à l'exigence de scolarisation massive, a permis de justifier de faibles revenus par rapport aux fonctionnaires (BREDA-UNESCO, 2009). D'ailleurs, selon l'étude PASEC 2014, 95 % des enseignants du Burkina Faso se disent insatisfaits de leur salaire (PASEC, 2015).

En 2014, 39 % des élèves en début de scolarité ayant passé l'évaluation du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) avaient un enseignant de niveau primaire, et 60,7 % de niveau secondaire au Burkina Faso. Au Sénégal, cette proportion est plus inquiétante dans la mesure où 59,2 % de ces élèves avaient un enseignant de niveau primaire, et 40,8 % de niveau secondaire (PASEC, 2015).

En 2014, plus de 50 % des enseignants sénégalais du primaire ne sont pas formés. Cela signifie qu'il n'y a environ qu'un enseignant formé pour 70 élèves (UIS-UNESCO, 2014). La formation pédagogique initiale est d'une durée de neuf mois. Elle était descendue à trois mois en 1994, ce qui faisait du Sénégal le pays le plus touché par la réduction de la préparation des enseignants (Dembélé et Mellouki, 2013). Quant aux formations continues, censées mettre à niveau les enseignants, elles ne semblent pas avoir d'effets positifs sur les acquis des élèves, notamment parce qu'elles sont de faible qualité et qu'elles ont pour effet de faire passer moins de temps aux enseignants dans leur classe (CONFEMEN, 2007).

En général au Burkina Faso, soit les enseignants du primaire n'ont suivi aucune formation initiale, soit ils ont suivi une formation initiale de deux années dans les Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) et dans les Écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP). Ce programme de formation initiale, alternant cours théoriques et stages pratiques, est constitué de la pédagogie générale et de la didactique des disciplines enseignées au primaire. La formation initiale est également composée de cours spécifiques (éducation aux droits de l'enfant, éducation environnementale, éducation à la citoyenneté, etc.). Une fois enseignants, ils peuvent parfaire leurs compétences grâce aux différentes offres de formation continue proposées. Des stages de recyclage, des groupes d'animation et des conférences pédagogiques ou encore des visites de classes sont organisés. Mais la formation continue fait « face à des problèmes importants pour sa mise en œuvre notamment d'ordre logistique, de carburant et financier ou de pertinence » (Altet, Paré Kaboré et Sall, 2015, p. 29). Enfin, précisons que des disparités existent dans la répartition des enseignants sur les territoires burkinabé et sénégalais. Les statistiques nationales au Burkina Faso montrent clairement au début des années 2010 une distribution inégale des enseignants et, qui plus est, des enseignants expérimentés, en défaveur du milieu rural (UNESCO, 2014).

Ainsi, la situation des enseignants au Burkina Faso et au Sénégal (précarisation accrue, faiblesse de la formation, environnement d'enseignement défavorable) nous pousse à nous demander si l'APC, pensée avant tout pour des contextes exogènes, est pertinente en Afrique de l'Ouest francophone, région marquée par la précarisation de l'enseignement.

### ***Approche théorique et méthodologique***

Pour mieux comprendre la fécondité de l'APC en Afrique de l'Ouest francophone, en particulier au niveau des enseignants, nous avons privilégié une approche basée sur la « pertinence » de l'éducation (Barrett et Tikly, 2012; Lauwerier, 2015). Plus précisément, il s'agit d'une éducation qui aurait du sens pour tous les apprenants dans leur diversité et dont la finalité est qu'ils aient les capacités de faire face avec succès aux problématiques de leur environnement local, national et mondial. Cette conception suppose de s'intéresser en particulier au contenu des programmes éducatifs, à l'implication des communautés dans la conception de ce contenu, aux médiums utilisés pour favoriser l'enseignement de ce contenu (langues d'instruction, approches pédagogiques, matériel didactique).

Bien qu'elle puisse être abordée pour l'ensemble des systèmes éducatifs, y compris dans les pays dits « développés », la pertinence a une résonance toute particulière en Afrique subsaharienne. En effet, le continent est marqué historiquement par la domination extérieure, notamment par le biais de la colonisation et de l'aide internationale : « Pour comprendre ce souci d'une pertinence accrue dans les réformes des curricula, il convient de rappeler que l'école, dans sa forme actuelle, n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines » (Dembélé et Ndoye, 2003, p. 149).

Ainsi, au regard de l'exigence relative à l'APC (activités centrées sur les apprenants, enseignant comme médiateur, contextualisation socioculturelle, etc.), il nous paraît d'autant plus crucial de considérer la pertinence de cette approche.

Ainsi, afin de voir si les enseignants se sont approprié l'APC et si leur utilisation de l'approche fait sens pour les apprenants malgré les maints défis auxquels ils sont confrontés, nous nous sommes en particulier posé les questions suivantes :

1. Dans quelle mesure les enseignants du Burkina Faso et du Sénégal ont-ils été impliqués dans le processus réformateur et dans quelle mesure se sont-ils approprié l'APC?
2. Le contenu proposé par ces enseignants dans le cadre de l'APC fait-il sens pour les apprenants?
3. Quels sont les moyens utilisés par ces enseignants pour permettre plus de pertinence?

Pour répondre à ces questionnements, nous avons mené au Burkina Faso et au Sénégal entre 2014 et 2015 une recherche qualitative basée sur une vingtaine d'entretiens individuels semi-directifs (14 au Sénégal, 12 au Burkina Faso) et neuf observations (6 au Sénégal, 3 au Burkina Faso) de pratiques en classe avec des enseignants du primaire dans les secteurs publics et privés. Nous avons récolté nos données dans les capitales, Ouagadougou et Dakar, aussi bien dans le centre que dans la périphérie. Nous avons porté une attention particulière aux maîtres du primaire, car c'est le corps enseignant le plus nombreux dans ces pays et celui qui endure les circonstances les plus difficiles dans le système formel. Pour les élèves, l'enseignement primaire correspond également à la construction des compétences de base sur laquelle tout apprentissage ultérieur dépend.

L'intérêt d'avoir recours à ces outils réside notamment dans le fait qu'ils s'enrichissent mutuellement. L'observation permet de saisir des actions dans le présent, de prendre du recul et de mettre du contenu sur le discours des acteurs au moment des entretiens; ces derniers autorisent l'approfondissement de l'observation à travers la rétroaction du chercheur aux personnes observées, le questionnement de points encore en suspens ou qui méritent d'être explicités et la mise en perspective du point de vue des acteurs interrogés sur les moments observés.

Nous avons initialement l'idée, à travers la comparaison des deux pays, de saisir les singularités et les points communs par rapport aux conceptions et aux traductions de l'APC. Nous verrons dans la présentation des résultats de recherche que les similitudes sont bien plus présentes, avec des systèmes éducatifs aux défis très semblables face à l'APC.

De manière générale, pour le traitement des données, nous avons procédé à une analyse de contenu qui a été développée en quatre étapes principales à considérer de manière itérative : préanalyse, catégorisation, codification et interprétation (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

## Résultats

Pour présenter nos résultats de recherche, nous avons successivement repris les trois questions formulées plus haut.

Dans quelle mesure les enseignants ont-ils été impliqués dans le processus réformateur et dans quelle mesure se sont-ils approprié l'APC?

Demandons-nous dans un premier temps si les enseignants ont pris part, dans une certaine mesure, à la conception du curriculum, puisqu'ils sont particulièrement conscients des enjeux de la classe.

Dans l'ensemble, les enseignants rencontrés nous disent avoir été peu sollicités et écoutés lors de la conception du contenu qu'ils enseignent :

*Dans ce pays, il n'y a pas de remontée de ce qui se fait sur le terrain avec les difficultés, avec les avancées. Les inspecteurs discutent avec les ministères, mais à ma connaissance, il n'y a jamais eu de suivi. Quelquefois, les supérieurs hiérarchiques, soit ils n'y adhèrent pas, soit ils ont baissé les bras. Moi, à mon avis, je pense qu'ils ont plus baissé les bras. Par rapport à cette approche par compétences, à un moment donné, on a essayé de faire remonter tous les écarts qu'on avait trouvés.* (ES1)

Ils ont surtout évoqué le rôle prépondérant du ministère de l'Éducation dans la définition du contenu des programmes scolaires, tout en notant que leurs agents auraient une faible connaissance des difficultés du terrain. La coopération internationale a également joué un rôle clé dans l'élaboration des curricula selon les enseignants.

L'autre défi que les enseignants ont grandement mentionné est le manque d'outils apportés par la formation pour s'approprier l'APC. Quand nous demandons aux enseignants s'ils ont reçu suffisamment de matière lors de la formation initiale pour s'approprier l'APC, ils répondent plutôt négativement. En effet, donner des outils à des enseignants ayant un faible niveau de scolarisation, dans un temps de formation limité, pour qu'ils les appliquent ensuite dans des contextes précaires s'avère un défi particulièrement complexe.

Aussi bien au Burkina Faso qu'au Sénégal, des enseignants ont souligné l'importance d'une formation conséquente pour saisir la complexité de l'APC :

*Ce sont les connaissances que l'enseignant doit avoir par rapport au programme, par rapport à la psychologie de l'enfant. Il faut connaître l'enfant, car chacun est un peu différent de l'autre. Il faut pouvoir identifier ses caractéristiques. Du point de vue pédagogique, il faut comprendre le programme, l'approche qui est retenue. Pour nous, actuellement, c'est l'approche par compétences. Il faut trouver les stratégies pour que les enfants puissent apprendre à apprendre. Autrement, il sera difficile d'avoir une éducation de qualité.* (ES1)

Cependant, les enseignants n'ont pas été suffisamment formés à cette approche. La durée et la qualité de la formation des enseignants ont fortement diminué ces dernières années, ce qui entrave l'approfondissement d'une approche somme toute complexe : « *La formation donne des éléments de base. Il ne faut pas se voiler la face. On ne fait que poser les jalons. On peut appeler cela une initiation* » (ES1).

Même si les enseignants reconnaissent que les séances de formation initiale théorique observées font bien référence à des aspects fondamentaux de l'APC, tels que l'idée de traiter de problématiques porteuses pour les enfants dans les classes :

*C'est le centre de notre formation. C'est la base. On nous dit qu'on ne peut pas enseigner quelque chose sans partir du vécu des enfants. Quand tu dois faire la leçon, tu dois d'abord partir du vécu des enfants. Tu ne peux pas parler dans le vague. Quand tu fais une leçon sur le gramme ou le kilogramme, tu amènes les enfants dans une situation où ils sont dans le besoin. Par exemple, tu dis : « papa apporte de la viande à la maison. C'est tellement lourd que tu aimerais savoir combien ça pèse ». Là, tu les suscites à vraiment vouloir aller chercher. Tu dois susciter l'intérêt pour qu'ils aient envie de peser.* (ES4)

Par ailleurs, les enseignants regrettent des formations continues trop superficielles, souvent proposées par le directeur d'école qui lui-même peut être désarmé, pour mettre à jour leurs connaissances et en particulier pour mieux saisir les enjeux de l'APC.

Nous nous questionnons même sur la priorité de certains cours en formation continue, tels que celui sur la législation au Sénégal, qui sont éloignés de ce que les enseignants devraient maîtriser pour renforcer la qualité de leur enseignement.

En bref, pour répondre à la question posée plus haut, l'analyse des données montre que la contribution des enseignants à la conceptualisation de l'APC a été limitée et que ceux-ci n'ont pas contribué en substance au processus réformatrice. Par ailleurs, ils n'ont pas les outils qui leur permettent de s'approprier cette approche, en particulier faute de formation adéquate.

### ***Le contenu proposé par les enseignants dans le cadre de l'APC fait-il sens pour les apprenants?***

Les enseignants reconnaissent dans leur grande majorité l'apport positif de l'approche curriculaire choisie. Au Sénégal, ils mettent en avant les mérites du curriculum de l'éducation de base (CEB) lié à l'APC par rapport à la pertinence. Une des caractéristiques est que les élèves doivent trouver des solutions aux problèmes de leur milieu. Elle serait, selon bon nombre de nos interlocuteurs, un moyen de traiter les aspects liés au vécu des apprenants.

Les enseignants interrogés ont, dans leur majorité, reconnu l'intérêt d'une éducation ayant du sens pour les apprenants, comme il est souligné dans les curricula des deux pays. Il y a, en effet, une réelle prise de conscience de leur part :

*La seule réponse que je peux donner, c'est qu'au finish les élèves réussissent à transmettre ce qu'ils ont appris à l'école dans la vie courante. Cela ne sert à rien d'apprendre à quelqu'un à calculer, à compter si tes parents qui ne sont pas allés à l'école te demandent de compter et tu ne parviens pas à le faire. Un enseignant ne pourra être heureux que s'il voit que l'enfant a appris quelque chose à l'école, qu'il puisse vraiment le transcrire dans la vie courante. (ES4)*

Certains acteurs interrogés reconnaissent que les approches utilisées précédemment au Sénégal proposaient des connaissances trop générales, désincarnées par rapport aux réalités de la vie courante :

*J'ai eu la chance de travailler et d'être formé avec la pédagogie par les contenus. J'ai travaillé avec la pédagogie par objectifs. Et j'ai travaillé avec l'entrée par les compétences. Quand on forme quelqu'un, c'est pour lui donner les capacités de transformer qualitativement leur milieu. En réalité, l'observation, l'exploitation et la transformation du milieu sont des objectifs fondamentaux du système par les compétences. Les compétences jouent un rôle très important. Voulant dire par-là qu'à la sortie, nous devons former des gens compétents. L'entrée par les compétences qui prend en compte les fondamentaux de la psychopédagogie permettra à l'enfant de transformer le pays. Avant, on était capable de réciter les leçons sans être capable de faire quelque chose. Au Sénégal, on a des grands intellectuels, des grands penseurs, mais qu'est-ce qu'ils ont été capables de faire? Rien. Pourquoi? Parce qu'on a formé des techniciens. Avec les compétences, on forme le théoricien qui sera au service du praticien. Cette approche est donc extraordinaire. (ES7)*



Nous avons donc à travers cette citation un exemple d'engouement envers l'APC qui est plus à même d'amener les enseignants à tisser des liens entre théorie et pratique alors qu'avant il y avait une désincarnation des connaissances acquises par rapport aux réalités du milieu (« techniciens »), point de vue que nous rejoignons. Cependant, au cours de nos observations, seuls deux enseignants étaient en mesure d'ancrer leur enseignement dans le milieu des apprenants. Par exemple, nous avons suivi des leçons sur les royaumes du Sénégal, sur l'exode rural, la sécheresse, la pauvreté, le mythe de la prospérité en ville ou le surpeuplement. Les entretiens ont également permis de constater l'ajustement de l'enseignement au milieu socioculturel des élèves :

*Quand on fait des activités, on tient compte du milieu de l'enfant. Avec le curriculum, nous avons un programme préétabli qui est parti du ministère. Mais n'empêche qu'avec les exemples, les activités que nous menons, on part toujours du milieu. (ES9)*

Mais de manière générale, il y a un décalage entre le discours des enseignants et les observations effectuées. Ils semblent démunis lorsqu'il s'agit de proposer des contenus significatifs pour les élèves. En effet, la plupart des activités proposées par les enseignants en classe sont déconnectées des réalités des apprenants. Bien souvent, les enseignants suivent les orientations provenant du ministère sans adaptation au contexte : « *Nous, on vient, on trouve déjà un programme en place. On ne fait que prendre en quelque sorte* » (ES4). Les formateurs d'enseignants et les inspecteurs poussent les enseignants à respecter scrupuleusement le programme national. C'est d'ailleurs la principale grille d'évaluation de ces derniers. Les enseignants basent donc en grande partie leur enseignement sur les guides pour enseignants, avec une obsession de la « fiche pédagogique » : il s'agit d'une fiche bristol souvent de couleur rose dans laquelle l'enseignant inscrit généralement l'objectif d'une leçon, les principaux aspects à aborder et des exemples d'exercices, mais sans qu'elle reflète fondamentalement l'esprit de l'APC. Ce qui est surprenant, c'est que nous retrouvons cette fiche à l'identique aussi bien au Burkina Faso qu'au Sénégal, ce qui ne fait que renforcer l'idée de « recettes toutes préparées » venant de l'extérieur sans réelle réappropriation dans les contextes nationaux.

Le fait de suivre le programme à la lettre est aussi lié à la pression des résultats aux examens nationaux qui se basent sur le programme. Ce dernier point est enjeu crucial pour différentes raisons. Premièrement, l'évaluation d'un enseignant, par sa direction, l'inspection et les parents, est surtout basée sur les résultats des élèves aux examens nationaux. Deuxièmement, les enseignants sont récompensés, notamment à travers des mesures incitatives, si leurs élèves obtiennent de bons résultats dans les examens nationaux. Cette pression des résultats donne donc l'impression que les enseignants organisent leurs activités principalement autour de la préparation des examens. Un enseignant au Burkina Faso nous a d'ailleurs expliqué qu'il s'arrête d'enseigner deux mois avant les examens pour se concentrer uniquement sur leur préparation. Pour d'autres, l'enseignement va tout de même au-delà des seuls résultats aux examens. En effet, c'est l'avenir des enfants qui les préoccupe : « *C'est la formation que nous avons à donner aux enfants qui demain deviendront les leaders. C'est ceux qui vont prendre la destinée du pays. Les futurs citoyens. Donc les enfants qui seront demain responsables* » (EB10).

Par ailleurs, comme nous l'avions mentionné dans la définition de la pertinence, celle-ci suppose de ne pas s'enfermer dans des problématiques simplement locales, mais de s'ouvrir au reste du monde. Or, il y a aussi un décalage entre ce que suggère le curriculum en termes de décentration des apprenants et la pratique en classe. Il est notamment demandé aux enseignants de traiter de thématiques telles que la

philosophie des Lumières, le vaccin contre la rage, qui sont inconnues pour la plupart des enseignants. Dans les entretiens, la majorité d'entre eux précisent qu'ils traitent principalement de problématiques du Sénégal, n'ayant pas assez de connaissances sur ce qui se passe à l'extérieur :

*On ne sait même pas ce qui se passe au niveau de la Gambie, voisin du Sénégal. [...] Nous, on se focalise seulement sur ce qui se passe au Sénégal parce que c'est notre réalité, ce qu'on connaît. Je n'ai jamais quitté le Sénégal : j'ai aucune idée de ce qui se fait ailleurs. (ES4)*

En résumé, tout en reconnaissant l'intérêt pédagogique de l'APC, les enseignants ont des difficultés à proposer des contenus qui fassent sens pour les apprenants, enjeu principal de la pertinence de l'éducation. Et au-delà des contenus, il est également incontournable d'analyser les médiums qu'ils utilisent pour les transmettre. C'est ce dont nous souhaitons traiter à présent.

### **Quels moyens sont utilisés par les enseignants pour permettre plus de pertinence?**

Dans un premier temps, nous avons souhaité mettre en évidence l'utilisation des langues par les enseignants. Dans quelle mesure le choix des langues contribue-t-il à la pertinence de l'APC?

Au Burkina Faso et au Sénégal, le français est la langue officielle d'enseignement. Malgré des tentatives d'introduction de langues nationales, cette langue reste bien ancrée dans les systèmes d'éducation de base. Pourtant, elle est mal maîtrisée par les élèves, mais également par les enseignants et même leurs formateurs. Nous avons en effet constaté des difficultés d'expression et de compréhension du français chez les enseignants :

*En fait, la langue enseignée est une langue étrangère pour nous. Il faut d'abord que l'enseignant lui-même puisse s'approprier cet outil-là correctement avant de pouvoir transmettre le message aux enfants. Bon, la complexité justement de l'enseignement se trouve à ce niveau. (EB5)*

De ce fait, les élèves ne réagissent pas positivement aux propos des enseignants. Par exemple, quand l'enseignant pose une question, peu d'élèves lèvent la main pour y répondre. Ces derniers sont actifs lorsqu'il s'agit de répéter des mots ou des phrases, mais sans que toutefois nous soyons assurés de la compréhension de ce qu'ils répètent. Certains enseignants apprennent même aux élèves des termes inexacts en français. Par exemple, le « poisson respire avec ses bronchites » : l'enseignant aurait dû dire « branchies » au lieu de « bronchites » (OS2).

Ainsi, il est ressorti des entretiens que les enseignants ont largement recours à la langue locale dans leurs cours pour contourner ce problème et se faire comprendre par les élèves :

*Au CI ou au CP5, vous avez l'impression que l'apprentissage se fait dans les langues nationales parce que l'enseignant a recours à ces langues pour susciter la réaction des enfants. Même au CM1, il y a des enseignants qui utilisent beaucoup la langue maternelle pour amener les enfants à comprendre. Ils font presque tout le temps le va-et-vient entre les deux langues. (ES1)*

Ce qui est d'ailleurs intéressant à noter, d'après nos observations, c'est qu'élèves et enseignants parlent une autre langue que le français, comme le wolof pour le cas du Sénégal, hors de la classe, par exemple dans la cour de récréation, donc dans la « vraie vie ».

Ce constat contrarie les orientations du ministère, essentiellement centrées sur l'usage du français. En cohérence avec la langue officielle d'enseignement, c'est tout le matériel de l'école qui est en français, évaluations et examens nationaux compris. Les enseignants préfèrent donc ne pas mettre en avant leur usage des langues non officielles.

Par conséquent, comment envisager une mise en œuvre effective de l'APC qui suppose des élèves au cœur de la construction des savoirs alors même que ces élèves rencontrent l'obstacle majeur des langues d'instruction? Pour reprendre la formule d'un récent rapport de l'UNESCO Global Education Monitoring Report (2016), « si tu ne comprends rien, comment peux-tu apprendre »?

Nous avons par ailleurs pris en considération la question des moyens pédagogiques pour analyser la pertinence de l'APC. En effet, au-delà du choix des langues d'instruction, cette approche est aussi exigeante d'un point de vue pédagogique. Cet aspect a surtout été analysé à travers les observations.

Ce que nous retenons dans l'ensemble est que le matériel à disposition des enseignants est bien souvent absent ou inadapté. Nous avons noté un décalage entre ce qui est demandé aux enseignants dans le curriculum et ce qu'ils peuvent effectivement mettre en pratique, faute de moyens :

*Je pense que le curriculum, c'est très bien, car il part du vécu des enfants. Mais le côté un peu négatif du curriculum, c'est que ça demande un peu de moyens. Il faut vraiment l'avouer. Parce qu'on ne peut pas demander aux enseignants de partir du vécu des enfants sans qu'il y ait les moyens. (ES4)*

Cette approche voudrait pourtant que les enseignants et les élèves puissent utiliser du matériel divers, adapté et en nombre suffisant. Nos interlocuteurs ont en particulier souligné la carence en manuels : « Avec l'approche par compétences, l'État donne une dizaine de livres pour une classe de 100, 120 élèves. Ils n'ont même pas un livre pour 4 élèves. L'enseignant est obligé de recopier au tableau » (ES3).

Par ailleurs, les quelques livres repérés en classe sont déconnectés des réalités burkinabés ou sénégalaises. Ils proviennent souvent de France et datent des années 1990. À côté des livres, de vieilles cartes sont souvent utilisées pour illustrer les cours de géographie.

Même si, durant la formation initiale au Sénégal, les enseignants sont sensibilisés à l'idée de fabriquer du matériel avec les moyens locaux pour illustrer une leçon, ils ne se sentent pas suffisamment qualifiés.

Aussi, alors que l'APC valorise les travaux de groupe ou l'enfant au centre des apprentissages, nous avons constaté que la disposition des petites tables-bancs, les effectifs pléthoriques ou la récitation/mémorisation ne vont pas dans le sens de ce type d'approche.

En effet, un facteur largement mentionné comme pouvant entraver la mise en œuvre effective de l'APC par les enseignants concerne les effectifs d'élèves dans les salles de classe aussi bien au Burkina Faso qu'au Sénégal :

*Ce n'est pas un avantage. Parce qu'actuellement, c'est difficile qu'un seul maître s'occupe de 100 élèves. C'est vraiment compliqué. C'est parce que nous n'avons pas le choix que nous acceptons ça. Sinon, nous avons décrié ça au bureau des syndicats. Dans les revendications, dans le cahier des charges qu'on dépose tout le temps, il y a ce problème. Mais bon, le gouvernement promet de construire des écoles, de décongestionner les classes. On attend de voir. (EB8)*

Finalement, un certain nombre d'enseignants ont reconnu utiliser d'anciennes approches en parallèle à l'APC, même s'ils sont censés l'appliquer à la lettre :

*De nature, l'enseignant est réfractaire au changement. Et un changement qui n'a pas tous les moyens de sa mise en œuvre pose problème. Et les enseignants retournent à leurs premiers amours : ils ont tendance à utiliser les anciennes approches, car il y a moins de difficultés. (ES1)*

Nous voyons donc à travers la présentation de ces résultats que les moyens utilisés par les enseignants, inadaptés ou en carence pour l'APC, ne vont pas dans le sens d'une éducation pertinente au Burkina Faso et au Sénégal.

## Conclusion

En guise de conclusion, nous souhaiterions rappeler que notre article a porté sur la pertinence de l'APC en Afrique de l'Ouest, approche pensée en premier lieu pour des contextes exogènes. Nous avons abordé cette problématique au niveau des enseignants du Burkina Faso et du Sénégal.

Sur la manière dont les enseignants se sont approprié l'APC, nous avons mis en évidence deux grands constats sur la base des entretiens et des observations de classe. Le premier est que les enseignants ont été peu impliqués dans la conception de l'APC alors même qu'ils connaissent bien les défis en termes d'enseignement et d'apprentissage, étant donné qu'ils sont au cœur du processus. Le second constat correspond au manque d'outils disponibles pour que les enseignants puissent réellement s'approprier l'APC.

Pour ce qui est de proposer dans le cadre de l'APC des contenus qui fassent sens pour les apprenants, même si les enseignants sont dans leur majorité satisfaits de cette approche curriculaire par rapport aux anciennes approches, nous avons montré qu'ils vacillent entre suivi scrupuleux des orientations du ministère de l'Éducation et tentative d'ancrer leur enseignement dans le milieu des apprenants.

Enfin, en ce qui concerne les moyens choisis par les enseignants pour mettre en œuvre l'APC, il ressort de nos analyses que les langues d'instruction constituent un grand défi dans la mesure où ils doivent enseigner dans une langue que ni les élèves ni eux-mêmes ne maîtrisent complètement, sachant que l'APC voudrait que les élèves soient dans une posture active, au cœur de la construction des savoirs. Cela est à mettre en parallèle avec les moyens pédagogiques qui sont inadaptés par rapport aux enjeux de l'APC (effectifs pléthoriques ou matériel pédagogique inadéquat).

Ces défis que nous venons de synthétiser seraient tout à fait présents pour d'autres types d'approches curriculaires mises en place antérieurement en Afrique de l'Ouest francophone. Toutefois, la complexité de l'APC d'un point de vue théorique (élèves actifs et au cœur des apprentissages, enseignant comme médium, activités de groupe, richesse du matériel, etc.) accentue ces défis.

Tout cela nous amène à mettre en perspective ces résultats de recherche avec des défis plus larges que les systèmes éducatifs d'Afrique de l'Ouest francophone affrontent. En effet, nous pouvons en particulier interroger le rôle de la coopération internationale dans les difficultés d'appropriation et de mise en œuvre de l'APC. Il paraît clair que l'APC, telle qu'elle avait été conçue initialement par les organisations internationales qui ont influencé les politiques éducatives, par le biais de bureaux d'experts, n'est pas correctement mise en œuvre. Elle est même contreproductive dans la mesure

où elle a pu apporter de la confusion à des enseignants peu formés ou formés à d'autres approches et maîtrisant mal la langue d'instruction. Les dynamiques du terrain nous montrent donc qu'il ne suffit pas d'insuffler des politiques par le haut pour qu'elles soient appliquées à la lettre. Au contraire, les orientations initiales sont détournées : l'usage des langues nationales ou le recours excessif à la récitation/mémorisation sont de beaux exemples.

Ainsi, sur les moyens d'influence des organisations internationales, malgré des changements dans la méthodologie de l'aide, la réalisation de processus participatifs dans la conception des politiques éducatives est encore loin d'être effective. Il semble que l'alerte lancée il y a plus de 15 ans par Samoff (1999) n'a pas encore été comprise. En effet, il dénonçait à l'époque la faible appropriation nationale du secteur de l'éducation en Afrique. Un véritable partenariat est donc nécessaire : les acteurs des ministères de l'Éducation ne devraient pas adhérer aveuglément à ce qui provient de l'extérieur. Avec l'appui des acteurs locaux, ils doivent prendre part à la conception de ces politiques, et faire des propositions qui rendent l'éducation plus pertinente dans leur contexte, au lieu de vouloir mettre en place des approches exogènes principalement pensées dans des contextes différents.

En définitive, l'APC est peut-être féconde pédagogiquement, mais elle vient sur deux terrains ouest-africains (Burkina Faso et Sénégal) qui doivent résoudre au moins deux problèmes structurels préalables pour permettre une approche plus pertinente : le choix de l'utilisation des langues maternelles avec le français dans le cadre d'une éducation bilingue et le faible niveau académique et professionnel des enseignants.

## Références

- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. et Lussier, K. (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa*. Brighton : Centre for International Education, University of Sussex.
- Altet, M. et Fomba, C. O. (2009). *Rapport d'expertise. Étude sur la réforme curriculaire par l'approche par compétences au Mali*. Paris : Centre international d'études pédagogiques.
- Altet, M., Paré Kaboré, A., & Sall, H. N. (2015). *Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014 : Rapport préliminaire février 2015*. Ouagadougou : République du Burkina Faso/Agence Universitaire de la Francophonie/ Agence Française de Développement/Partenariat Mondial pour l'Éducation.
- Barrett, A. M. et Tikly, L. (2012, avril). *Quality in education from an international perspective*. Communication présentée à la Conférence on General Education Quality, Access and Equity: Research into Practice, Addis-Abeba. Repéré à [http://www.academia.edu/7313169/Quality\\_in\\_education\\_from\\_an\\_international\\_perspective](http://www.academia.edu/7313169/Quality_in_education_from_an_international_perspective)
- Bernard, J.-M., Nkengne Nkengne, A. P. et Robert, F. (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités. *International Review of Education*, 53(5-6), 555-575. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-007-9054-z>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, (81), 25-41. <http://dx.doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- BREDA-UNESCO (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : BREDA-UNESCO.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe? À la recherche du « cadrage instruit ». Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 147-163). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01.0147>
- CONFEMEN (2007). *Évaluation PASEC Sénégal*. 2007. Dakar : CONFEMEN.

- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriess, N., . . . Tehio, V. (2010). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Dembélé, M., & Mellouki, M. (2013). The drive towards UPE and the transformation of the teaching profession in French-speaking Sub-Saharan Africa. In J. Kirk, M. Dembélé, & S. Baxter (Éds.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (pp. 35-53). Brighton : Collaborative Works.
- Dembélé, M. et Ndoye, M. (2003). Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. Dans A. Verspoor (dir.), *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (p. 149-176). Paris : ADEA-L'Harmattan.
- Edge, K., Marphatia, A. A., Legault, E. et Archer, D. (2010). *Researching education outcomes in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda: using participatory tools and collaborative approaches*. Repéré à [http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/ilops\\_methods\\_final.pdf](http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/ilops_methods_final.pdf)
- Fichtner, S. (2010). A laboratory for education reform or a battlefield of donor intervention? Local debates on primary education and the New Study Programmes in Benin. *International Journal of Educational Development*, 30(5), 518-524. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.010>
- Fichtner, S. (2015). What's in the gap and what's in a copy? Local practices and discourses of competency-based education reform in Benin. *Revue Tiers Monde*, (223), 165-182. <http://dx.doi.org/10.3917/rtm.223.0165>
- Guillemette, F. et Gauthier, R. (dir.) (2009). *Recherches qualitatives. Contribution de la recherche qualitative à l'émancipation des populations négligées*. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(3\)/numero\\_complet\\_28\(3\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(3)/numero_complet_28(3).pdf)
- Jean, V. (2014). *Le développement curriculaire selon l'approche par compétences en Afrique francophone : une analyse comparative d'orientations d'experts* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5998>
- Kouraogo, P. et Ouedraogo, N. M. (2009). Exploring educational quality through classroom practices: A study in selected primary school classes in Burkina Faso. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 51-69. Repéré à <https://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/12-1-5.pdf>
- Lauwerier, T. (2015). Relevance and basic education in Africa. *Revue africaine de recherche en éducation*, (7), 28-41. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79284>
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique? Constats et controverses. *Revue africaine de recherche en éducation*, (5), 55-64. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36968>
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques*, (11). Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) du Burkina Faso. (2014). *Annuaire statistique de l'éducation nationale 2013-2014*. Ouagadougou : DEP/ MENA.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26%281%29/mukamurera\\_al\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf)
- PASEC (2015). *PASEC 2014. Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*. Dakar : CONFEMEN.
- Pires-Ferreira, A. C. (2014). Réforme du curriculum et approche par compétences au Cap-Vert. Entre injonction internationale et projet national? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (13), 183-210. Repéré à <https://journals.openedition.org/cres/2651>

- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances*. Repéré à [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/currcompet\\_africa\\_ibewpci\\_7.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf)
- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19(4-5), 249-272. [http://dx.doi.org/10.1016/s0738-0593\(99\)00028-0](http://dx.doi.org/10.1016/s0738-0593(99)00028-0)
- UIS-UNESCO. (2014). *Wanted : Trained teachers to ensure every child's right to primary education*. Montréal, Québec : UIS-UNESCO.
- UNESCO Global Education Monitoring Report. (2016). *If you don't understand, how can you learn?* Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>
- UNESCO. (2014). *Politiques et pratiques relatives aux enseignants dans la perspective de l'Éducation pour Tous : Études de cas du Burkina Faso, du Sénégal et du Togo*. Paris : UNESCO.
- Yessoufou, A. (2011). *Local actors in top-down implementation of curricular reform in Benin's primary education system* (Thèse de doctorat, Erasmus University Rotterdam). Repéré à <https://repub.eur.nl/pub/30657>

## Note

<sup>1</sup> Dans ce texte, le genre masculin est utilisé à titre épiciène.

## Pour citer cet article

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession*, 26(x), 5-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.443>