



HAL
open science

Résistances dans la réappropriation de la réforme Approche par Compétences dans l'enseignement secondaire au Mali

Soumaïla Ballo

► **To cite this version:**

Soumaïla Ballo. Résistances dans la réappropriation de la réforme Approche par Compétences dans l'enseignement secondaire au Mali. Education. Université de Picardie Jules Verne; Université des lettres et des sciences humaines de Bamako, 2022. Français. NNT : 2022AMIE0010 . tel-04048267

HAL Id: tel-04048267

<https://theses.hal.science/tel-04048267>

Submitted on 27 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Thèse de Doctorat en Cotutelle

*Mention Sciences de l'éducation
Spécialité Sciences de l'éducation*

présentée à l'*Ecole Doctorale en Sciences Humaines et Sociales (n° 586)* de

l'Université de Picardie Jules Verne

et

à l'*Ecole doctorale de l'Institut de Pédagogie Universitaire*

**de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de
Bamako**

par

Soumaïla Ballo

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Picardie Jules Verne

***Résistances dans la réappropriation de la réforme Approche
par Compétences dans l'enseignement secondaire au Mali***

Soutenue le 23 septembre 2022, après avis des rapporteurs, devant le jury d'examen :

**M. Jean-Emile Charlier, Professeur émérite, Université Catholique de Louvain,
Président**

M^{me} Angela Barthes, Professeur, Université d'Aix-Marseille, Rapporteur

M. Alain Maillard, Professeur, Université de Picardie Jules verne, Examineur

M. Miguel Souto Lopez, Professeur, Université Catholique de Louvain, Rapporteur

M^{me} Sarah Croché, Professeur, Université de Picardie Jules Verne, Directrice de thèse

**M. Cheick Oumar Fomba, Directeur de recherche, Institut de Pédagogie Universitaire,
Co-directeur de thèse**

Dédicace

À toute ma famille.

Remerciements

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans le concours de beaucoup de personnes. À cet effet, nos remerciements s'adressent :

Aux Directeurs de thèse Mme Sarah Croché, professeur des universités à l'université de Picardie Jules Verne en France et M. Cheick Oumar Fomba, directeur de recherche à l'Institut de Pédagogie Universitaire (IPU) au Mali pour leur accompagnement en tout genre dans la réalisation de cette thèse en dépit de leurs occupations multiples,

Au Gouvernement français/Ministère des Affaires étrangères/Ambassade de France au Mali, plus particulièrement à l'équipe du SCAC (Service de Coopération et d'Action Culturelle) pour leur accompagnement à travers l'octroi d'une bourse doctorale et à l'équipe de Campus France pour la gestion de cette bourse. Une mention spéciale est adressée à M. David Lasserre, Attaché de coopération éducative et Mme Fanta Touré, Chargée de Mission au SCAC pour leur soutien surtout en période de confinement.

Aux membres du comité de suivi de thèse : M. Jean-Emile Charlier, professeur émérite à l'université catholique de Louvain en Belgique et M. Alain Maillard, professeur des universités à l'université de Picardie Jules Verne en France et Directeur du CAREF pour leurs observations considérables dans le cadre du suivi de cette thèse,

Aux membres du jury pour la lecture critique et leur présence dans le jury,

À Mme Catherine Rocroy pour la correction de cette thèse,

Aux membres de mon unité de recherche CAREF pour les échanges fructueux,

À M. Bruno Poucet, ex Directeur du CAREF à la retraite pour son accompagnement opportun malgré ses multiples responsabilités,

À M. Idrissa Soïba Traoré, Recteur de l'Université Des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB) et à M. Macki Samaké, ancien Recteur de l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB) au Mali pour leur appui dans les démarches administratives,

À M. Bréhima Tounkara, directeur général de l'Institut de Pédagogie Universitaire (IPU) au Mali pour son accompagnement,

Aux représentants des doctorants M. Sébastien Vida et Mlle Apolline D'Almeida, tous deux doctorants et aux autres doctorants du CAREF pour la recherche de solutions aux préoccupations des doctorants,

À ces personnes qui ont contribué à la distribution et à la récupération des questionnaires dans les établissements :

- M. Isaka Traoré, censeur au lycée public Massa Makan Diabaté de l'académie d'enseignement Rive Droite de Bamako
- M. Philippe Poudjougou, censeur au lycée public Ibrahima Ly de l'académie d'enseignement Rive Droite de Bamako
- M. Salif Cissé, surveillant général au lycée public Kankou Moussa de l'académie d'enseignement Rive Droite de Bamako
- M. Cheick Oumar Coulibaly, censeur au lycée public Askia Mohamed de l'académie d'enseignement Rive Gauche de Bamako
- M. Amadoun Djigandé, censeur au lycée public Bouillagui Fadiga de l'académie d'enseignement Rive Gauche de Bamako
- M. Adiouro Saye, censeur au lycée public Fily Dabo Sissoko de l'académie d'enseignement Rive Gauche de Bamako
- M. Adama Bagayogo, enseignant au lycée public Fily Dabo Sissoko de l'académie d'enseignement Rive Gauche de Bamako
- M. Abdoul Kader Boly, surveillant général au lycée technique de l'académie d'enseignement Rive Gauche de Bamako
- M. Filemon Poudjogo, censeur au lycée public de Kalabancoro de l'académie d'enseignement de Kati
- M. Mamadou koné, censeur au lycée public Dioba Diarra de l'académie d'enseignement de koulikoro
- M. Seydou Koné, censeur au lycée public Monseigneur de Montclos de l'académie d'enseignement de Sikasso
- M. Zoumana Dissa, censeur au lycée technique de l'académie d'enseignement de Sikasso
- M. Al Hadji Baba Dicko, censeur au lycée public Cabral de l'académie d'enseignement de Ségou
- M. Aliou Cissé, censeur au lycée technique de l'académie d'enseignement de Ségou
- M. Moussa Diarra, chargé de la formation initiale à l'académie d'enseignement de Koulikoro
- Mme Oumou Ballo, enseignante au lycée public Bouillagui Fadiga de Bamako,
- M. Bakary Ballo, directeur de Mamelon communication à Sikasso,
- M. Mamadou Doumbia, assistant de direction à l'Inspection Pédagogique Régionale d'Enseignement Secondaire de Ségou,

À M. Hama Sangaré, chef de cantonnement des eaux et forêts à la direction régionale des eaux et forêts de Koulikoro pour son appui logistique dans la région de Koulikoro ;

À ces personnes pour leur appui documentaire :

- M. Boukary Guindo, directeur national adjoint de l'enseignement secondaire général au ministère de l'éducation nationale,
- M. Modibo Kienta, professeur de maths, enseignant formateur à l'APC au lycée Askia Mohamed de l'académie d'enseignement Rive Gauche de Bamako,
- M. Moussa Cissé, chef de section formation de la DCRF de l'académie d'enseignement Rive Gauche de Bamako,
- M. Amadou Guirou, chargé de la planification à la division DPEC de l'académie d'enseignement de Ségou,
- M. Issa Traoré, statisticien à l'INSTAT Mali,
- M. Diola Kéïta, coordinateur de l'Inspection pédagogique régionale de l'enseignement secondaire du District de Bamako ;

À toute autre personne ayant contribué de près ou de loin à la réalisation de cette thèse.

Résumé

Cette thèse s'intéresse aux résistances des acteurs de l'éducation nationale malienne face à une prescription internationale qu'est la réforme Approche par Compétences (APC) au niveau de l'enseignement secondaire du Mali. Pour ce faire, elle se base sur une recherche documentaire et une enquête de terrain dont le guide d'entretien adressé aux chefs d'établissement et le questionnaire administré auprès des enseignants constituent des instruments de collecte de données. Les résistances issues des résultats des recherches constituent des attitudes de loyauté et des blocages envers l'application de la réforme APC.

Cette thèse contribue à mettre en lumière que lorsque les réformes sont prescrites au niveau international, les acteurs nationaux, en évitant l'affrontement au travers des oppositions manifestes (exit et voice) face aux prescripteurs extérieurs, résistent passivement et de manière cachée au travers des attitudes de loyauté et celles qui sont défavorables à leur application.

Mots-clés : résistances, prescriptions internationales, réforme approche par compétences, enseignement, Mali.

Abstract

This thesis is interested in the resistances of the actors of national education in front of an international prescription which is the reform approach by competences at the level of secondary education in Mali. To do this, it's based on documentary research and a field survey, of which the interview guide sent to school heads and the questionnaire administered to teachers constitute data collection instruments. The resistances resulting from the research results constitute attitudes of loyalty and blockages towards the application of the reform approach by competences.

This thesis helps to highlight that when reforms are prescribed at the international level, national actors, by avoiding confrontation through manifest oppositions (exit and voice) in the face of outside prescribers, passively resist in a hidden way through attitudes of loyalty and those that are unfavorable to their application.

Keywords : resistances, international prescriptions, reform approach by competences, education, Mali.

Sommaire

Introduction	1
Chapitre 1 : Éléments théoriques et notion de compétence	10
1.1. Éléments théoriques	10
1.2. Notion de compétence	19
Chapitre 2 : Sociohistoire de la réforme APC en Europe et en Afrique	35
2.1. Les assises mondiales	35
2.2. L'UNESCO, organe de suivi des engagements	46
2.3. L'approche par compétences en Europe	47
2.4. La réforme approche par compétences en Afrique de l'Ouest francophone	66
Chapitre 3 : La réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali	85
3.1. Brève présentation du Mali	85
3.2. La réforme de 1962 et le PRODEC	87
3.3. Loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation	91
3.4. La réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali	92
3.5. Les institutions des établissements d'enseignement secondaire	96
3.6. Le curriculum de l'enseignement secondaire	103
Chapitre 4 : Problématique et méthodologie de recherche	123
4.1. Problématique	123
4.2. Méthodologie de recherche	125
Chapitre 5 : Présentation des résultats	133
5.1. Présentation et analyse des données quantitatives	133
5.2. Analyse thématique transversale des entretiens	214
Chapitre 6 : Discussion des résultats	278
Conclusion	296
Bibliographie	300

Sitographie.....	326
Annexes	328
Table des matières	351

Sigles et acronymes

ACDI : Agence canadienne pour la coopération internationale

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

AE : Académie d'enseignement

AERG : Académie d'Enseignement Rive Gauche

AFD : Agence Française pour le Développement

AIF : Agence Intergouvernementale de la Francophonie

ALL : Adult Literacy and Life Skills Survey (Enquête sur la littératie et les compétences des adultes)

AMALAN : Académie Malienne des Langues

AN : Assemblée Nationale

APC : Approche par compétences

APE : Association des Parents d'Elèves

AUA : Association des Universités Africaines

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BAD : Banque Africaine de Développement

BID : Banque Islamique de Développement

BIE : Bureau International de l'Éducation

BM : Banque Mondiale

BREDA : Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique

CAB : Cabinet du ministère

CADDE : Cellule d'Appui à la Décentralisation/Déconcentration de l'éducation

CAMES : Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur

CCC : Cross Curricular Competencies

CDT : Chef des travaux

CE : Conseil Européen

CEC : Cadre Européen des Certifications

CEDEAO : Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest

CF : Comptabilité et Finances

CFA : Communauté Française d'Afrique

CGS : Comité de Gestion Scolaire

CMAC : Communauté Monétaire de l'Afrique Centrale

CNE : Centre Nationale de l'Éducation

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education des Etats d'expression française
CRUFAOCI : Conférence des Recteurs des Universités Francophones d'Afrique et de l'Océan Indien
CSCRIP : Cadre Stratégique pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté
CSE : Conseil Supérieur de l'Education
CSLP : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
CV : Curriculum vitae
DCAP : Directeur du Centre d'Animation Pédagogique
DCRF : Division Curricula, Recherche et Formation
DDC : Direction du Développement et de la Coopération/Suisse
DE : Directeur des études
DEF : Diplôme d'Etudes Fondamentales
DeSeCo : Définition et Sélection des Compétences
DG : Directeur général
DNESG : Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général
DNETP : Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel
DNP : Direction Nationale de la Pédagogie
DP : Développement de la Personne
DPEC : Division Planification des Examens et Concours
DSRP : Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté
ECM : Education Civique et Morale
ECTS : European Credit Transfert System
ECVET : European Credits for Vocational Education and Training
EDD : Education au Développement Durable
EFTP : Enseignement et la Formation Techniques et Professionnels
EHESS : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales
ENI : Ecole Normale d'Ingénieurs
ENSUP : Ecole normale Supérieure
EPL : Etablissement Public Local d'Enseignement
EPS : Education Physique et Sportive
EPT : Education Pour Tous
ESG : Enseignement Secondaire Général
ETP : Enseignement Technique et Professionnel

FAD : Fonds Africain pour le Développement
FAST : Faculté des Sciences et Techniques
FISS : First International Science Study
FLASH : Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines
FMI : Fonds Monétaire International
FNUAP : Fonds des Nations-Unies pour la Population
FSJE : Faculté des Sciences Juridiques et Economiques
FTI : Fast Tract Initiative
FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles
G : Groupe
GC : Génie Civil
GCO : Gestion et Commerce
GEL : Génie Electrotechnique
GELN : Génie Electronique
GEN : Génie Energétique
GIZ : Agence allemande de coopération
GM : Génie Mécanique
GMI : Génie Minier
HCE : Haut Conseil de l'Education
HCI : Human Capital Indicators
HCR : Haut Conseil des Réfugiés
IALS : International Adult Literacy Survey (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes)
IEA : International Association for the Evaluation Achievement
IFM : Institut de Formation des Maîtres
IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale
IPE : Institut International de Planification de l'Education.
INES : International Indicators of Educational Systems Project
INSTAT : Institut National de la Statistique
IPRES : Inspection Pédagogique Régionale de l'Enseignement Secondaire
ISESCO : Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture
ISU : Institut des Statistiques de l'UNESCO
IUE : Institut de l'UNESCO pour l'éducation

IUG : Institut Universitaire de Gestion
JICA : Agence japonaise pour la coopération internationale
JO : Journal Officiel
L : Lettres
LC. : Langues et Communication
LL : Langues et Littérature
LMD : Licence Master Doctorat
LV : Langue Vivante
MAPAGSE : Master Professionnel en Administration et Gestion des Structures Educatives
MEALN : Ministère de l'Education, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
MEB : Ministère de l'Education de Base
MEFP : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MEN : Ministère de l'Education Nationale
MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MESSRS : Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
MST : Mathématiques, Sciences et Technologies
NAEP : l'évaluation nationale des progrès de l'éducation
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique
ODD : Objectifs du Développement Durable
OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
OMC : Organisation Mondiale du Commerce
ONG : Organisations Non Gouvernementales
ONU : Organisation des Nations-Unies
OP : Orientation Professionnelle
OQE : Observatoire de la Qualité de l'Education
P : Présidence
PADES : Projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Supérieur
PAN : Plan d'Action National
PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs
PDDEB : Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PDEF : Plan Décennal de l'Education et de la Formation

PIAAC : Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes)

PIB : Produit Intérieur Brut

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PISE : Programme d'Investissement Sectoriel de l'Education

PMA : Pays Moins Avancés

PME : Partenariat Mondial pour l'Education

PNB : Produit National Brut

PNDE : Plan National de Développement de l'Education

PNDEF : Plan National de Développement de l'Education et de la Formation

PNUD : Programme des Nations-Unies pour le Développement

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative

PPTE : Pays Pauvres Très Endettés

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Education

PVD : Pays en Voie de Développement

PVRH : Programme de Valorisation des Ressources Humaines

REESAO : Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest

RESEN : Rapport d'Etat du Système Educatif National

RG : Rive Gauche

RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat du Mali

RM : République du Mali

S : Sciences

SACMEQ : Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)

SB : Sciences Biologiques

SE : Sciences Exactes

SES : Sciences Economiques et Sociales

SG : Surveillant général

SH : Sciences Humaines

SIDA : Syndrome d'Immuno-Déficience Acquise

SIMS : Second International Mathematics Study

SISS : International Science Study
SMT : Sciences Mathématiques et Technologie
SNLP : La Stratégie Nationale de Lutte contre la Pauvreté
STG : Sciences et Technologie de Gestion
STI : Science et Technologie Industrielle
SVT : Sciences de la Vie et de la Terre
TAL : Terminales ARTS Lettres
TE : Technique Economie
TGC : Technique Génie Civil
TI : Technique Industrie
TIC : Technologies de l'Information et de la Communication
TIMSS : Third International Mathematics and Science Study
TLL : Terminales Lettres Langues
TP : Travaux Pratiques
TSE : Terminales Sciences Exactes
TSExp : Terminales Sciences Expérimentales
TSECO : Terminales Sciences Economiques
TSS : Terminales Sciences Sociales
UE : Union Européenne
UEMOA : Union Economique et Monétaire Ouest-Africaine)
ULSHB : Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
USAID : Agence des Etats-Unis pour le Développement International
VIH : Virus de l'Immunodéficience Humaine

Liste des figures

Figure 1 : Organigramme des nouvelles filières

Figure 2 : Schéma de l'évaluation des apprentissages

Figure 3 : Consultation sur l'application de l'APC

Figure 4 : Changement des programmes scolaires

Figure 5 : Stratégies d'application des programmes de l'APC

Figure 6 : Suggestions de l'enseignant prises en compte

Figure 7 : Pertinence du contenu de la formation

Figure 8 : Jugements sur les formations reçues

Figure 9 : Tenue de débat ou échanges d'idées pendant les formations

Figure 10 : Formations issues des besoins de formation des enseignants

Figure 11 : Pourcentages d'enquêtés ayant autres besoins de formation

Figure 12 : Clarté des critères d'évaluation des élèves en APC

Figure 13 : Conceptions de l'erreur des élèves pour l'enseignant

Figure 14 : Utilisation des TIC par l'enseignant en classe

Figure 15 : Utilisation des TIC par l'enseignant en dehors de la classe

Figure 16 : Connexion internet de l'enseignant

Figure 17 : Types de connexion internet de l'enseignant

Figure 18 : Opinions des enquêtés sur les conseils de l'inspection aux enseignants

Figure 19 : Assentiment des enseignants relatif à l'observation des pratiques en classe par le proviseur

Figure 20 : Fréquence des réunions avec le chef d'établissement selon les enquêtés

Figure 21 : Types de réunions avec le chef d'établissement

Figure 22 : Opinions des enquêtés sur les conseils fournis par le comité pédagogique

Figure 23 : Opinions des enquêtés sur les travaux de groupe du comité pédagogique

Figure 24 : Opinions des enquêtés sur les réunions du comité pédagogique

Figure 25 : Opinions des enquêtés sur la fréquence des réunions du comité

Figure 26 : Enrichissement de l'enseignant assistant aux cours

Figure 27 : Enrichissement de l'enseignant assisté

Figure 28 : Assentiment des enseignants relatif à l'observation de leurs cours par leurs collègues

Figure 29 : Opinions des enquêtés sur l'acceptation de travailler ensemble

Figure 30 : Opinions sur l'amélioration des pratiques par le travail collaboratif

Liste des tableaux

Tableau 1 : Typologie de réactions aux prescriptions globales de l'éducation

Tableau 2 : Principales caractéristiques de la compétence

Tableau 3 : Etats généraux, leurs dates et leurs appellations spécifiques dans les Etats membres

Tableau 4 : Lois d'orientation de l'éducation de quelques pays

Tableau 5 : Quelques plans ou programmes en faveur de l'EPT

Tableau 6 : Récapitulatif des premiers PASECs I, II, III et IV

Tableau 7 : Répartition des disciplines en domaines

Tableau 8 : Durée et coefficients des matières en 10^{ème} commune

Tableau 9 : Répartition des disciplines en domaines en 10^{ème} commune au lycée technique

Tableau 10 : Architecture du Programme d'études de l'enseignement secondaire général

Tableau 11 : Architecture du programme d'études de l'enseignement secondaire technique

Tableau 12 : Architecture du guide pédagogique de l'enseignement secondaire technique

Tableau 13 : Le tableau d'analyse

Tableau 14 : Le tableau de spécification

Tableau 15 : Comparaison entre formation par compétences et formation classique

Tableau 16 : Nombre d'enseignants par région et District de Bamako

Tableau 17 : Echantillon d'enseignants par quota

Tableau 18 : La construction et la réception des savoirs par l'élève dans l'APC selon les enquêtés

Tableau 19 : Opinions des enquêtés sur les pédagogies en APC

Tableau 20 : Participation aux étapes d'élaboration des programmes

Tableau 21 : Proportion d'enseignants ayant fait des suggestions d'amélioration après la généralisation des programmes

Tableau 22 : Suggestions d'amélioration des programmes scolaires

Tableau 23 : Opinions des enquêtés sur une évaluation déjà réalisée du programme

Tableau 24 : Durée de formations reçues en APC

Tableau 25 : Types de formations reçues en APC

Tableau 26 : Supports de formation adaptés au contexte local

Tableau 27 : Compréhension de l'APC liée à la durée de formation

Tableau 28 : La formation reçue permet d'appliquer l'APC en classe

Tableau 29 : Eléments de réponses aux choix des enquêtés (la formation reçue permet ou pas d'appliquer l'APC en classe)

Tableau 30 : Justification de oui de la figure 9

Tableau 31 : Documents APC reçus par les enseignants

Tableau 32 : Appréciations sur l'élaboration des documents reçus

Tableau 33 : Appréciations sur l'adaptation des documents relatifs à l'APC

Tableau 34 : Le contenu des documents permet d'atteindre les compétences visées

Tableau 35 : Appréciations des documents relatives à la préparation de leçons

Tableau 36 : Pourcentage d'enseignants ayant des propositions d'amélioration des documents

Tableau 37 : Propositions d'amélioration des documents reçus

Tableau 38 : Niveau d'utilisation des documents en classe

Tableau 39 : Classe favorable à l'APC selon les enseignants enquêtés

Tableau 40 : Eléments de réponses des enquêtés relatifs à la classe défavorable à l'application de l'APC

Tableau 41 : Elaboration des fiches de séquences selon l'APC

Tableau 42 : Eléments de réponses des enquêtés relatifs à la non élaboration des fiches de leçon selon l'APC

Tableau 43 : Conception de séquences pédagogiques sur les types de savoirs

Tableau 44 : Déroulement de séquences pédagogiques

Tableau 45 : Méthodes pédagogiques employées en classe

Tableau 46 : Participation de tous les élèves pendant les cours

Tableau 47 : Eléments de réponses des enquêtés relatifs à la non participation de tous les élèves aux cours

Tableau 48 : Types de processus d'enseignement/apprentissage

Tableau 49 : Sujets d'évaluation sur les types de savoirs

Tableau 50 : Types de notation des élèves selon les enseignants

Tableau 51 : Types d'évaluations employées en classe

Tableau 52 : Proportion d'enseignants incitant les élèves à l'utilisation des TIC

Tableau 53 : Eléments de réponses aux choix des enquêtés (Incitation des élèves ou non à l'utilisation des TIC en classe)

Tableau 54 : Opinions des enquêtés sur le contrôle de l'APC en classe par l'inspection

Tableau 55 : La fréquence du contrôle de l'inspection selon les enquêtés

Tableau 56 : Conseils pédagogiques des inspecteurs aux enseignants

Tableau 57 : Opinions des enquêtés sur les observations du proviseur sur les pratiques en classe

Tableau 58 : Opinions des enquêtés sur les conseils du proviseur aux enseignants

Tableau 59 : Conseils pédagogiques du proviseur aux enseignants

Tableau 60 : Arguments de refus des enquêtés défavorables à l'observation de leurs pratiques par le proviseur

Tableau 61 : Motifs de réunions avec le chef d'établissement

Tableau 62 : Conseils du comité pédagogique à l'endroit des enseignants

Tableau 63 : Thématiques des travaux de groupe des comités pédagogiques

Tableau 64 : Raisons de la non réalisation des travaux de groupe dans le comité

Tableau 65 : Motifs de réunions du comité pédagogique

Tableau 66 : Assistance de l'enseignant aux cours de ses collègues

Tableau 67 : Eléments de réponses des enquêtés relatifs à la non assistance aux cours de leurs collègues

Tableau 68 : Opinions sur la remise en cause des pratiques pour progresser

Tableau 69 : Existence d'un cadre d'échange entre les différents comités pour la bonne application de l'APC

Tableau 70 : Conditions de mise en œuvre du travail collaboratif selon les enquêtés

Tableau 71 : Facteurs empêchant le travail collaboratif selon les enquêtés

Tableau 72 : Opinions sur les mesures d'accompagnement offertes par l'établissement aux enseignants

Tableau 73 : Mesures d'accompagnement offertes par l'établissement

Tableau 74 : Opinions des enquêtés sur l'APC

Tableau 75 : Avantages de l'APC cités par les enquêtés

Tableau 76 : Inconvénients de l'APC selon les enquêtés

Tableau 77 : Difficultés rencontrées dans l'application de l'APC

Tableau 78 : Besoins exprimés pour pouvoir appliquer l'APC

Tableau 79 : Eléments de réponses des enquêtés favorables à l'APC

Tableau 80 : Eléments de réponses des enquêtés défavorables à l'APC

Tableau 81 : Eléments de réponses favorables à l'avenir de l'APC au Mali

Tableau 82 : Eléments de réponses défavorables à l'avenir de l'APC au Mali

Tableau 83 : Suggestions des enquêtés pour la bonne application de l'APC

Tableau 84 : Sexe de l'enseignant et suggestions d'amélioration faites par l'enseignant

Tableau 85 : Sexe et incitation à l'utilisation des TIC en classe

Tableau 86 : Etablissement de formation et Assistance de l'enseignant aux cours de ses collègues

Tableau 87 : Etablissement de formation et rencontre de problèmes dans l'APC

Tableau 88 : Etablissement de formation et Avenir de l'APC

Tableau 89 : Statut du lycée et possession du guide pédagogique

Tableau 90 : Statut du lycée et possession du guide d'évaluation

Tableau 91 : Statut du lycée et propositions d'amélioration des documents

Tableau 92 : Statut du lycée et connexion internet dans l'établissement

Tableau 93 : Statut du lycée et fréquence des contrôles de l'inspection

Tableau 94 : Statut du lycée et observation des pratiques en classe par le proviseur

Tableau 95 : Statut du lycée et existence d'un cadre d'échange entre les comités pédagogiques

Tableau 96 : Disciplines enseignées et adaptation des documents pour appliquer l'APC

Tableau 97 : Disciplines enseignées et clarté des critères d'évaluation des élèves en APC

Tableau 98 : Autonomie des établissements scolaires

Introduction

Depuis quelques décennies, les organismes supra et internationaux qui s'occupent d'éducation invitent les pays par le monde à adopter des réformes qui envisagent les programmes d'éducation et de formation en termes de compétences à acquérir. Les pays ont par conséquent introduit des réformes qui ont pris des appellations diverses (approche par compétences, réforme du socle de compétences, réforme des référentiels de compétences, etc.). Cette thèse s'intéresse à la manière dont la réforme APC (approche par compétences) a été introduite au Mali. Elle se donne pour objectif d'étudier la retranscription à l'échelon national puis local d'une injonction internationale. Elle veut voir si la réforme APC telle qu'elle est souhaitée par les organismes internationaux est bien celle qui est apparue au Mali ou si au contraire l'APC a fait l'objet de résistances de la part des autorités du pays et des enseignants chargés de l'appliquer.

Après avoir brièvement présenté une sociohistoire de la réforme APC, cette introduction générale revient sur le modèle théorique qui sera utilisé dans la thèse et sur la méthodologie de recherche. Elle se termine par l'annonce du plan.

Des mouvements de convergence vers la réforme curriculaire APC

L'implantation idéologique de la réforme curriculaire Approche par compétences (APC) s'observe au travers des processus de mondialisation, de globalisation et d'internationalisation de l'éducation visant l'homogénéisation des systèmes éducatifs. La mise en œuvre de cette vision d'homogénéisation a transformé les systèmes éducatifs aussi bien des pays développés, que ceux en émergence ou en voie de développement.

De nombreux auteurs (e.a. De Ketele, 2015 ; Laval et Weber, 2002 ; Lenoir, 2008) ont étudié les transformations des systèmes éducatifs. Quatre mouvements de fond seraient à l'origine des transformations des systèmes éducatifs : la globalisation ; la gouvernance supranationale de l'éducation par des organisations internationales (l'Union Européenne, l'OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques-, l'OMC -Organisation Mondiale du Commerce-, l'UNESCO -Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture-, l'UNICEF -Fonds des Nations Unies pour l'Enfance-, l'AUF -Agence Universitaire de la Francophonie-, l'OIF -Organisation Internationale de la Francophonie- et la CONFEMEN -Conférence des Ministres de l'Education des Etats d'expression française-) ; le développement rapide des sciences et des technologies ; et la croissance démographique

galopante- (De Ketele, 2015). Beaucoup de réformes scolaires s'expliqueraient également par divers facteurs tels que : l'apparition de rapports nouveaux entre économie, politique et citoyenneté ; l'internationalisation et l'accélération des échanges tant matériels que symboliques ; le recours à de nouveaux moyens de communication et d'information ; la présence de nouvelles demandes sociales issues des transformations structurelles ; la massification et la démocratisation de l'école ; la demande croissante d'une main-d'œuvre plus qualifiée ; la forte inquiétude au regard des taux d'échec et d'abandon des études en vue d'assurer le maintien et la réussite scolaires ; la nouvelle conception de la formation centrée sur les processus de professionnalisation et le développement des compétences avec le dessein d'accroître l'efficacité de l'enseignement (Lenoir, 2008). Des acteurs importants ont produit de la *doxa* en éducation (Laval et Weber, 2002) : les influences de l'OMC, de la Banque Mondiale, de l'OCDE et de la Commission européenne ont été considérables dans les transformations. Ce sont ces acteurs qui ont participé à l'introduction large de la notion de compétence dans l'enseignement.

Historiquement, l'Approche par compétences (APC)¹ dans l'enseignement trouve son origine aux États-Unis avec la pédagogie expérimentale du philosophe américain John Dewey. Certains auteurs lient l'apparition de la compétence dans l'enseignement à l'évolution du statut de la connaissance et à celle de la société. Ainsi, Roegiers (2010), situant le développement des compétences par rapport à l'évolution du statut de la connaissance, distingue quatre variations de ce statut en fonction des époques. Selon lui, « connaître, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter » (*ibid.* : 28) de l'antiquité à la renaissance ; « connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques » (*ibid.* : 29) à l'époque du scientisme ; « connaître, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables » (*ibid.* : 30) à l'époque des mouvements du taylorisme et du behaviorisme et « connaître, c'est démontrer sa compétence » (*ibid.* : 32) à l'époque de la mondialisation, globalisation, économie de marché, compétitivité croissante, rentabilité (Roegiers, 2010). Pour d'autres auteurs (Deltour et Mangez, 2015), la soumission du champ de l'éducation à des demandes sociétales externes est de nature différente et varie selon les types de société (agraire, industrielle et post-matérialiste) et des notions telles que l'économie de la connaissance, la compétence, la

¹ Tout au long de cette thèse, nous parlerons de l'approche par compétences (APC), l'objectif étant d'étudier la mise en place de la réforme APC au Mali. Nous sommes toutefois bien conscients que ce qui s'appelle réforme APC au Mali a pris des appellations autres dans d'autres pays (comme réforme des socles de compétences, etc.).

flexibilité, la polyvalence, l'adaptabilité, la communication et l'apprentissage tout au long de la vie ont obtenu une forte légitimité dans le type de société postmatérialiste. Selon De Ketele (2015), l'économie de la connaissance, dérivée de la société de la connaissance, constitue une condition du développement économique de l'Europe fondé sur le développement du capital humain au travers des travaux financés par l'Union Européenne sur les concepts-clés, la création d'organismes ou d'observatoires sur la « qualité » et les « qualifications » et l'élaboration de différents référentiels de métiers, de compétences, de formation, d'évaluation. La tendance est de s'adapter à cette économie de la connaissance en investissant dans les ressources humaines qui constituent des sources de profit économique en vue d'assurer la compétitivité (Del Rey, 2012). Les pressions exercées par les organisations internationales ont ainsi amené les autorités des systèmes d'éducation à modifier les programmes d'études et à développer des curricula basés sur les compétences (Roegiers, 2001) pour assurer la formation de ces ressources humaines dont l'école a désormais la charge.

Espaces mondiaux d'influences des organisations internationales

Les assises mondiales² constituent des espaces de décisions, de déclarations, de cadres d'action, de recommandations, d'influences et d'engagements collectifs sur une vision de l'éducation. Des assises comme la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990, le Forum mondial sur l'éducation pour tous tenu à Dakar en 2000 et le Forum mondial sur l'éducation tenu à Incheon en 2015, pour ne citer que celles-ci, peuvent être considérés comme ce que le politiste Bruno Jobert (1994) a conceptualisé sous le terme « forums » (Jobert, 1994) qu'il voit comme des espaces qui permettent aux idées de circuler. Ces forums sont des lieux au sein desquels des acteurs vont construire un rapport au monde et élaborer des recettes et des programmes concrets d'action. Ils ont servi au développement des curricula fondés sur les compétences.

Conférence mondiale sur l'EPT Jomtien 1990

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) qui s'est tenue en 1990 à Jomtien a été organisée conjointement par la Banque mondiale, l'UNICEF, l'UNESCO et le PNUD (Programme des Nations-Unies pour le Développement). Ses participants ont annoncé l'introduction des compétences de la vie courante dans l'éducation, considérant que des

² Par « assises mondiales », nous entendons ici toute rencontre organisée à l'échelon mondial sur l'éducation et ce quelque soit l'organisme qui s'est chargé de son organisation.

milliers d'enfants et d'adultes n'acquièrent pas le niveau de connaissances et de compétences indispensables au terme de leur cycle éducatif de base (UNESCO, 1996). Ils ont annoncé le besoin de développer une nouvelle conception de l'éducation -fondée sur les compétences de résolution de problèmes, le besoin d'apprendre à apprendre, le caractère permanent et continu de l'apprentissage- qui puisse remplacer l'ancienne conception fondée sur l'apprentissage des connaissances de base (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990). Le PNUD, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale se sont engagés à apporter leur appui dans la réalisation de l'éducation pour tous et le développement des compétences. Ils ont été suivis par de nombreux organismes régionaux parmi lesquels la CONFEMEN en Afrique et l'OCDE en Europe (UNESCO, 1996) qui se sont pleinement engagés à poursuivre l'objectif d'atteindre 100% d'enfants scolarisés pour l'année 2000.

Forum mondial sur l'EPT à Dakar en 2000

Le Forum mondial sur l'EPT qui s'est tenu à Dakar en 2000 a fixé les nouveaux objectifs de l'EPT pour 2015 et notamment celui de « 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 et améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (UNESCO, 2000 : 8).

L'année 2000 a également été celle où les huit³ OMD (Objectifs du Millénaire pour le Développement) ont été annoncés lors de l'adoption à New-York de la Déclaration du Millénaire par l'ONU (Organisation des Nations-Unies). L'Education Pour Tous (EPT) se trouve logée dans le deuxième objectif de ces OMD en ces termes : « Assurer l'éducation primaire pour tous ». Par conséquent, l'EPT et les OMD partagent la même vision de l'éducation (scolarisation primaire universelle ou éducation primaire pour tous) et tous les deux s'inscrivent dans la lutte contre la pauvreté.

Forum mondial sur l'éducation de Incheon 2015

³ Les huit OMD sont : 1) Eliminer l'extrême pauvreté et la faim ; 2) Assurer l'éducation primaire pour tous ; 3) Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ; 4) Réduire la mortalité infantile et post-infantile ; 5) Améliorer la santé maternelle ; 6) Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies ; 7) Préserver l'environnement et 8) Mettre en place un partenariat pour le développement.

Le Forum mondial sur l'éducation de 2015 a permis de faire le bilan de l'EPT. Les rapports produits pour ce forum ont été complétés par un rapport mondial de suivi sur l'éducation qui a été produit par l'UNESCO en 2019. Confirmant les rapports produits pour 2015, le rapport de 2019 a montré que les objectifs de l'EPT 2000-2015 n'ont pas pu être atteints en dépit des progrès réalisés (UNESCO, 2019). Ainsi, le forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu en 2015 à Incheon (en République de Corée) a assigné à l'éducation une nouvelle vision. Organisé par l'UNESCO, le PNUD, l'UNICEF, le FNUAP (Fonds des Nations-Unies pour la Population), la Banque mondiale, le HCR (Haut Conseil des Réfugiés) et ONU-Femmes (Organisation des Nations-Unies pour les Femmes), ce forum s'est conclu par l'adoption de la déclaration d'Incheon 2015 qui a donné les bases de ce qui sera l'Objectif de développement durable (ODD) 4 en éducation. La déclaration d'Incheon 2015, en affirmant que l'éducation est un droit humain, un bien public et une condition pour que les autres droits puissent s'exercer, énonce des engagements collectifs, notamment « l'apprentissage tout au long de la vie : Faire en sorte que les jeunes et les adultes atteignent un niveau pertinent et reconnu de maîtrise fonctionnelle de la lecture, de l'écriture et du calcul, et acquièrent des compétences nécessaires à la vie courante... » (UNESCO, 2015a : 2).

L'agenda de l'ODD4 en éducation constitue donc la suite du « chantier inachevé » de l'Education pour tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Il annonce le rôle indispensable de l'éducation dans l'atteinte des 16 autres Objectifs du Développement Durable (ODD⁴) et se fixe cet objectif ambitieux (ODD4) : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2015b : 20). Cette nouvelle vision de l'éducation, qui est issue de la déclaration d'Incheon (2015), a fixé des cibles, en l'occurrence, « ...d'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat ; d'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme,

⁴ Les 17 ODD sont : 1) Pas de pauvreté ; 2) Faim « zéro » ; 3) Bonne santé et bien être ; 4) Education de qualité ; 5) Egalité entre les sexes ; 6) Eau propre et assainissement ; 7) Energie propre et d'un coût abordable ; 8) Travail décent et croissance économique ; 9) Industrie, innovation et infrastructure ; 10) Inégalités réduites ; 11) Villes et communautés durables ; 12) Consommation et production responsables ; 13) Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques ; 14) Vie aquatique ; 15) Vie terrestre ; 16) Paix, justice et institutions efficaces et 17) Partenariats pour la réalisation des objectifs.

de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable...» (*ibid.* : 21).

Evaluations internationales

Si des « forums » éducatifs ont permis l'échange d'idées et la conception de grands programmes, les évaluations internationales constituent des « instruments d'action publique » (Lascoumes et Le Galès, 2005) qui ont aussi contribué à la mise en place de réformes dans les systèmes éducatifs. Souto Lopez (2015) avance que les évaluations internationales des acquis des élèves, -en l'occurrence, le programme PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) qui a été mis au point par l'OCDE à la fin des années 90- sont à la base de la diffusion de l'approche par compétence dans divers systèmes éducatifs. Ces évaluations se situent dans la lignée de la théorie du capital humain que l'OCDE a annoncée être un élément important de sa « doxa » lors de la conférence de Washington qui s'est tenue en 1961. Selon cette théorie, investir dans les institutions d'enseignement permet l'investissement dans les systèmes de production des compétences (et par conséquent du capital humain) qui constituent le moteur de la croissance économique (Souto Lopez, 2017).

À côté du PISA de l'OCDE pour les pays occidentaux, il existe le PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN), mis en place dans les années 90 par la CONFEMEN pour les pays africains, notamment d'Afrique francophone. Le PASEC constitue un instrument par lequel la CONFEMEN espérait agir pour inciter les pays d'Afrique à suivre les recommandations de la Conférence mondiale de Jomtien.

Éléments théoriques et méthodologiques

Les pages qui précèdent ont mis en évidence en quoi l'*Approche par compétences* (APC) est devenue importante pour les organismes internationaux et régionaux qui s'occupent d'éducation. Ces dernières décennies, tous les pays par le monde ont ainsi été invités à soumettre leurs systèmes éducatifs à cette APC. Toutefois, les pays restants légalement maîtres de leurs politiques d'éducation, l'APC a produit des effets différents selon les pays.

Dans le cadre de cette thèse, nous voulons nous intéresser à la façon dont l'APC a été réappropriée dans le système éducatif du Mali.

D'un point de vue théorique, cette thèse prendra appui sur les travaux de sociologie, de philosophie et de sciences politiques. Elle empruntera le concept de gouvernementalité au

philosophe Michel Foucault, elle puisera des référents dans les travaux de Lascoumes et Le Galès (2005) qui voient dans les « instruments d'action publique » des outils qui permettent d'inciter aux réformes. Elle s'appuiera également sur les travaux développés par Charlier (2015) sur les résistances aux injonctions internationales en éducation développées par les acteurs de l'échelon national et local. Les résistances, plus ou moins subreptices, seront perçues dans leur capacité d'entraver l'installation de réformes ou d'en pervertir l'esprit (Charlier, 2015).

Depuis la conférence de Jomtien (1990), les pays d'Afrique se sont engagés à opérer des réformes de leur système éducatif qui visent la réalisation de la scolarisation primaire universelle en termes d'accès, d'équité et de qualité en réduisant les abandons et les échecs scolaires moyennant un financement se situant dans le cadre de la lutte contre la pauvreté et qui passe par l'allègement de la dette africaine. Cette promesse de financement faite à l'Afrique a conduit beaucoup de pays africains à faire des états généraux de leur système éducatif, à élaborer des plans nationaux d'EPT ou des plans décennaux et à adopter des lois d'orientation sur l'éducation dans le cadre de la refondation de leur système éducatif. La CONFEMEN, désignée comme un mécanisme institutionnel, est chargée depuis la Conférence de Jomtien de 1990 (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990) d'accompagner les pays de l'Afrique francophone, dont le Mali, dans ce processus de refondation avec l'appui d'autres partenaires techniques et financiers qui devront s'assurer de l'effectivité des réformes.

L'enseignement malien a été réformé en 1962, au lendemain de l'indépendance, mais il a fallu attendre les années 2000 pour que le Mali amorce la refondation de son système éducatif avec l'adoption de la Loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation et l'élaboration de son plan décennal dénommé PRODEC (programme décennal de développement de l'éducation). Cette refondation a adopté l'Approche par compétences et son application a d'abord commencé dans l'enseignement fondamental avec la rédaction du cadre d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental. En 2010, l'Approche par compétences a fait irruption dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel avec la révision des programmes d'études et la création de nouvelles filières.

L'objectif de l'analyse est de chercher à comprendre si la réforme internationale de l'APC a permis de « conduire les conduites » des acteurs de l'enseignement secondaire public du Mali. L'application de l'APC a-t-elle rencontré des résistances ?

Il s'agira aussi d'étudier si le PASEC, vu comme un « instrument d'action publique », a fortement contribué à orienter les réformes nationales.

La thèse soutenue dans ce travail est que la réforme curriculaire *Approche par compétences* au niveau de l'enseignement secondaire public comporte des résistances dans son application. Pour identifier ces résistances, cette thèse combine deux méthodes de recherche. Une analyse documentaire et une recherche de terrain à l'aide de questionnaire destiné aux enseignants et de guide d'entretien destiné aux chefs d'établissement. La période couverte par la recherche (documentaire et de terrain) s'est déroulée entre 2017 et 2019. L'analyse documentaire porte sur les documents du Ministère de l'éducation nationale et de la CONFEMEN. La recherche de terrain consiste à confronter ce qui est écrit dans les documents à ce qui est appliqué sur le terrain pour pouvoir identifier des résistances.

La pertinence du choix de ce thème se justifie par plusieurs raisons. L'actualité du système éducatif malien est dominée par la mise en œuvre de cette nouvelle réforme APC ayant été adoptée comme gage de la qualité et du succès des apprenants maliens. Depuis son adoption dans les années 2000 jusqu'en 2020, il n'y a eu aucune évaluation de la réforme APC émanant des autorités scolaires. L'identification des résistances en éducation n'a pas encore fait l'objet de beaucoup de travaux. Cette thèse envisage donc d'apporter un éclairage sur la façon dont des acteurs peuvent résister aux réformes internationales.

Plan de la thèse

Cette thèse comprend six chapitres.

Le premier chapitre porte sur les éléments théoriques et la notion de compétence, son historique et son introduction dans l'enseignement.

Le deuxième chapitre traite de la sociohistoire de la réforme APC en Europe et en Afrique francophone. Il part des assises mondiales, en l'occurrence de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui s'est tenue à Jomtien en 1990, en passant par le Forum mondial sur l'EPT qui s'est déroulé à Dakar en 2000, pour arriver au Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Incheon en 2015. En ce qui concerne l'Europe, un focus est mis sur le livre blanc de la Commission européenne en passant par les objectifs stratégiques de Lisbonne jusqu'à l'adoption en 2006 des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. La partie sur l'Europe abordera également le Cadre Européen des Certifications (CEC), le cadre conceptuel des compétences du projet DeSeCo et le programme PISA de l'OCDE, le programme « Éducation et formation 2020 » et les Critères de référence européens 2010-

2020, le Projet Éducation 2030 de l'OCDE. Concernant l'Afrique, plus précisément l'Afrique francophone, la scolarisation primaire universelle, l'EPT et la pauvreté, des déclarations et engagements en faveur de la réforme APC lors des sommets de la CONFEMEN et le PASEC sont abordés.

Le chapitre 3 décrit la réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali. Il aborde des points tels que la réforme de 1962, le PRODEC, la loi d'orientation sur l'éducation, la réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire, les institutions de l'enseignement secondaire et le curriculum de l'enseignement secondaire issus de la réforme.

Le chapitre 4 porte sur la problématique et la méthodologie de recherche. La question et l'hypothèse de recherche, la population d'étude et l'échantillonnage, la méthodologie d'analyse des données y sont traités.

Le chapitre 5 présente et analyse des résultats et le chapitre 6 se penche sur la discussion des résultats.

Chapitre 1 : Éléments théoriques et notion de compétence

1.1. Éléments théoriques

Cette thèse veut étudier la mise en place de la réforme curriculaire Approche par compétences (APC) dans l'enseignement public secondaire du Mali. Elle entend d'abord voir si l'APC, largement diffusée dans les systèmes d'enseignement de nombreux pays et continents, a été acceptée au Mali ou si son application a rencontré des résistances. Il s'agira aussi d'étudier si le PASEC, vu comme un « instrument d'action publique », a fortement contribué à orienter les réformes nationales.

Pour ce faire, la thèse prend appui sur des éléments théoriques issus de la philosophie, des sciences politiques et de la sociologie. Cette première partie de chapitre revient sur les éléments conceptuels suivants : le concept de gouvernementalité mis au point par Michel Foucault, la théorie des instruments d'action publique de Lascombes et Le Galès, les travaux sur les résistances de Charlier et Panait.

1.1.1. Gouvernementalité

Dans cette thèse, il s'agit de voir quels ont été les effets de l'APC sur les membres de la communauté éducative au Mali dont le système éducatif est encore largement hérité de celui amené par la colonisation.

Selon Charlier (2004 : 166), « le paradigme qui permet de décrire le mieux l'enseignement colonial est celui de l'imposition d'un ordre du monde qui fixe les groupes humains et leur culture dans une hiérarchie figée dont il tente d'asseoir le bien-fondé ». Aujourd'hui, cette imposition qui a jadis relevé d'un exemple de souveraineté a laissé place à la gouvernementalité qui consiste à « conduire les conduites » des individus sans qu'ils s'en aperçoivent. L'idée selon laquelle les normes sont uniquement produites par les pays du Nord qui les imposent aux pays du Sud est à remettre en question puisque les pays du Sud sont invités dans les réunions internationales qui visent à produire de la doxa en éducation. Ils participent à l'énonciation des normes, contribuant par là à en faire des prescriptions universelles. La réforme APC a été formellement acceptée par les pays du Sud qui ont notamment participé aux conférences internationales sur l'éducation pour tous, sur les objectifs du développement durable et qui ont mis en place le PASEC. Il ne faut toutefois pas oublier que ces normes ont d'abord été voulues par des pays du Nord comme les États-Unis et

les pays d'Europe d'abord, suivis au sein de l'OCDE par d'autres pays riches comme des pays asiatiques.

Dans cette thèse, il s'agira donc de voir comment une norme universelle est réceptionnée dans un pays, en l'occurrence le Mali, et de voir comment la réforme APC a été mise en place par les enseignants eux-mêmes. Le mécanisme qui a permis l'implantation de la réforme APC est ici vu comme un exemple de « méthode ouverte de coordination » qui relève d'un bel exemple de « gouvernementalité ».

C'est au travers des contre-conduites, des insurrections de conduite ou des dissidences qui sont apparues en réaction au pouvoir pastoral fondé sur la conduite des conduites et l'assujettissement de l'individu dans des réseaux continus d'obéissance et le pouvoir du souverain fondé sur la reproduction des modèles qu'apparut la gouvernementalité au XVIème siècle (Foucault, 2017 et 2004a). La gouvernementalité exprime une critique des conceptions habituelles du pouvoir et il s'agit de l'étudier comme un domaine de relations stratégiques existant entre individus et ayant la conduite de l'autre ou des autres comme enjeu (Foucault, 2014). Foucault définit la conduite comme « l'activité qui consiste à conduire, la conduction si vous voulez, mais c'est également la manière dont on se conduit, la manière dont on se laisse conduire, la manière dont on est conduit et dont, finalement, on se trouve se comporter sous l'effet d'une conduite qui serait acte de conduite ou de conduction » (Foucault, 2004a : 197).

La gouvernementalité, « le gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui » (Foucault, 2014 : 300) est fondée sur l'art de gouverner qui ne supporte que le règne de la raison dans un gouvernement (Foucault, 2004a) et qui a pour finalité « une disposition des choses à conduire à une fin convenable » (Foucault, 2017 : 645). Cette finalité ne consiste pas à imposer des lois aux hommes mais d'utiliser des tactiques pour aboutir à l'obéissance aux lois en usant de la sagesse et de la diligence (Foucault, 2017). La sagesse étant entendue comme la connaissance des choses, des objectifs susceptibles d'être atteints, des moyens et la disposition utilisés en vue de les atteindre et la diligence est le fait, pour le gouvernant, de gouverner en se considérant et en agissant comme étant au service des gouvernés (Foucault, 2017). Selon cet auteur, la rationalité de l'art de gouverner d'un État réside dans la réalité spécifique de cet État et non dans les règles transcendantales et l'État est commandé par la raison gouvernementale qui en fait son principe de lecture de la réalité, son objectif et son impératif (Foucault, 2004a). Il entend par l'art de gouverner, « la manière réfléchie de

gouverner au mieux et aussi et en même temps la réflexion sur la meilleure manière possible de gouverner » (Foucault, 2004b : 4) ou en d'autres termes « la rationalisation de la pratique gouvernementale dans l'exercice de la souveraineté politique » (Foucault, 2004b : 4).

Dans leurs études sur la mise en place de la réforme du LMD (système licence-maîtrise-doctorat) en Europe et en Afrique, Charlier et Croché (2012) soulignent en quoi le LMD a reposé sur la gouvernementalité en Europe et sur la souveraineté en Afrique : en Europe, les pays ont montré une grande souplesse dans la mise en place de la réforme du LMD ou des représentations diverses du processus de Bologne sont apparues ; en Afrique, des recettes incontestables ont été prescrites par les pays du Nord, ce qui a incité les pays du Sud à appliquer à la lettre les réformes de Bologne sous peine d'encourir une déconnexion d'avec les universités du Nord et du reste du monde. La mise en place de la réforme APC au Mali est différente de l'alignement des universités africaines sur le système LMD. Dans le premier cas, en participant aux conférences internationales, les pays d'Afrique ont accepté l'idée de l'APC dans l'enseignement alors que dans le second cas la réforme s'est imposée à eux. La façon dont l'APC a été « acceptée » en Afrique relève toutefois d'un mécanisme désormais fortement utilisé qui prend la forme de la « méthode ouverte de coordination ».

Utilisée d'abord en Europe lors de l'adoption par le Conseil européen de la stratégie de Lisbonne en 2000, la méthode ouverte de coordination est vue comme une « méthodologie » (Radaelli, 2003 : 8) qui permet la diffusion des meilleures pratiques, la convergence des principaux objectifs et aide les pays dans le développement progressif de leurs propres politiques. Elle ne nécessite pas l'arbitrage d'un acteur hégémonique doté d'une autorité formelle (Dehousse, 2003 : 13), même si sa structure est garantie par la présence d'un acteur capable de coordonner le tout (Régent, 2002 : 2). En Europe, elle s'est résumée à :

- « définir des lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les Etats membres ;
- établir, le cas échéant, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales, qui soient adaptés aux besoins des différents Etats membres et des divers secteurs, de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques ;
- traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités nationales et régionales ;

- procéder périodiquement à un suivi, une évaluation et un examen par les pairs, ce qui permettra à chacun d'en tirer des enseignements » (CE de Lisbonne, 2000).

Cette méthode ouverte de coordination a servi à la Commission européenne pour intervenir notamment au niveau de l'enseignement obligatoire (Charlier et Croché, 2003), et d'une manière générale, aux autorités européennes d'intervenir dans des domaines hors de leurs compétences afin que les orientations nationales convergent (Charlier, 2006a).

Dans son article intitulé '*L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la Méthode ouverte de coordination et de ses équivalents*' Charlier (2003) fait une description de cette méthode ouverte de coordination. Selon lui, l'application de cette méthode exerce une violence symbolique sur les décideurs nationaux contraints de respecter le cadre incontestablement fixé par les organisations internationales dans l'orientation des objectifs communs (Charlier, 2003). Les États sont ainsi forcés de tenir compte de ces orientations communes dans l'adoption de leurs politiques nationales tout en les adaptant au contexte particulier et ils fournissent également des critères d'évaluation traduits en des indicateurs objectifs permettant de comparer l'application des objectifs communs, de repérer et de diffuser les meilleures pratiques (Charlier, 2003) en matière de politiques éducatives qui restent dominées par la comparaison internationale où le benchmarking rend impossible la culture de la différence (Charlier et Moens, 2004). Le benchmarking et l'ingénierie de l'enseignement, devenus des techniques d'une gestion efficace et efficiente, vont de pair avec l'avancée des comparaisons internationales des politiques éducatives « imposant » des décisions aux acteurs nationaux à travers la méthode ouverte de coordination (Charlier, 2005) qui « consiste à amener les acteurs à définir eux-mêmes les objectifs qu'ils doivent atteindre et leur calendrier, puis à évaluer collectivement les performances de chacun » (Charlier et Croché, 2017 : 126).

La MOC est un « instrument cognitif et normatif » (Radaelli, 2003) qui propose une « régulation par la cognition » (Georgopoulos, 2005 : 3). Elle est souvent définie comme relevant de la « soft governance » ou la « soft law » qui est de plus en plus liée à des instruments qui associent droit et « New Public Management » (De La Rosa, 2005). Elle contribue à une transformation subtile des États (Jacobson, 2002) par le fait qu'elle implique un désapprentissage des solutions nationales (Offe, 2003). Elle sert à traiter des questions

sensibles, dont celles qui concernent l'éducation, où le principe de subsidiarité donne le pouvoir aux États (Vinokur, 2005) mais où une convergence est jugée indispensable.

1.1.2. Instruments d'action publique

La mise en place de l'APC dans certains pays d'Afrique fait l'objet d'évaluations par le biais du PASEC, qui se veut comme un calque du programme PISA adapté à l'Afrique, et qui est vu comme un « nouvel espace de production des normes de l'évaluation scolaire » (Charton, 2017a : 153). Pour Charton (*ibid.*), l'analyse du PASEC éclaire les logiques complexes de la « fabrication de l'action publique dans un environnement institutionnel international et le rôle de médiateur joué par les instruments ».

Dans cette thèse, le PASEC est vu comme un exemple d'instrument qui permet la production de chiffres, au départ d'indicateurs et de *benchmarks*, qui publie des comparaisons internationales qui visent à mettre en évidence les bonnes pratiques, au départ desquels les pays évalués sont invités à se positionner et à réformer leur système.

Sur le plan théorique, pour étudier les effets du PASEC dans la mise en place de l'APC au Mali, cette thèse prendra appui sur les travaux de Lascoumes et Le Galès (2005) qui ont analysé la recomposition des modalités de légitimation de l'action publique et du rôle de l'État par les techniques. Ils décrivent les instruments, leurs propriétés et ils étudient les dynamiques et les recompositions qu'ils entraînent. Ils se sont intéressés à la gouvernementalité à travers la mise en place d'instruments administratifs ou d'outils de gouvernement.

L'instrumentation de l'action publique correspond à « l'ensemble des problèmes posés par le choix et l'usage d'outils (des techniques, des moyens d'opérer, des dispositifs) qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser l'action gouvernementale » (Lascoumes et Le Galès, 2005 : 11). L'instrument correspond à un « dispositif technique à vocation générique porteur d'une conception concrète du rapport politique/société et soutenu par une conception de la régulation » (*ibid.* : 14).

L'intérêt de cette approche réside dans la compréhension des raisons qui poussent à choisir certains instruments tout en envisageant les effets produits par ces choix. Chaque instrument a une histoire et des propriétés qui sont indissociables des finalités qui lui sont attribuées. Il faut non pas étudier la nature des instruments mais surtout les effets qu'ils génèrent. Ici, l'action

publique est comprise comme un espace socio-politique construit autant par des techniques et des instruments que par des finalités, des contenus et des projets d'acteurs.

Il est alors nécessaire de faire un travail de déconstruction par les instruments qui constituent « un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et de significations dont il est porteur » (*ibid.* : 17).

Ces instruments « déterminent en partie la manière dont les acteurs se comportent, créent des incertitudes sur les effets des rapports de force, conduisent à privilégier certains acteurs et intérêts et à en écarter d'autres, contraignent les acteurs et leurs offres des ressources, et véhiculent une représentation des problèmes » (*ibid.* : 16).

Les recherches sur les instruments ont toutefois eu tendance à négliger les résistances, les conflits et oppositions. Il est ainsi nécessaire de travailler sur les « modes d'appropriations différenciés des instruments » (Le Bourhis & Lascoumes, 2014). Le Bourhis & Lascoumes (2014) repèrent trois espaces de résistance :

- l'espace de formulation d'un instrument peut être le lieu d'affrontements entre acteurs. C'est l'espace pré-décisionnel où se confrontent des expertises différentes (académiques, administratives, importation de modèles étrangers, etc.)
- l'espace de l'appropriation et de la mise en œuvre. C'est le cas lorsque les applicateurs de programmes (individus ou organisations) résistent par inertie, opposition aux ordres de la hiérarchie, manque de ressources (matérielles et légitimité), manque de compréhension ou par manque d'information
- l'espace des comportements des publics cibles et leurs rapports aux conduites censées orienter leurs comportements.

Cette thèse s'intéressera ainsi aux résistances qu'a rencontrées l'APC et l'instrument qu'est le PASEC au Mali. En effet, derrière « l'hyper rationalité technique » qui est véhiculée par le PASEC, observer cette « bureaucratie en action donne à voir les conflits et les luttes engagés sur le terrain des méthodes et des techniques qui mobilisent un répertoire varié de références et de représentations » (Charton, 2017a : 156).

1.1.3. Résistances

Se focalisant sur les travaux de Foucault sur le pouvoir, Dormont (2017 : 55) définit la résistance comme « un acte ou une action faisant obstacle au pouvoir ». Elle englobe d'une part, toutes les mobilisations d'opposition (pratiques, actions ou discours de contestation d'un dispositif de pouvoir) dont l'objectif consiste à limiter ou annuler les effets de ce pouvoir et saper sa légitimité et d'autre part, toutes les situations sans oppositions manifestes dans lesquelles sont observés les points de résistance plus ou moins visibles (Le Bourhis et Lascoumes, 2014).

Pour certains auteurs (Scott, 1989 ; Johansson et Vinthagen, 2014 ; Dormont 2017), la résistance se caractérise par sa relativité, c'est-à-dire que son existence est liée à un composé de forces propre à un moment et à un espace donné et qu'elle est le fruit d'une stratégie élaborée, d'une réaction émotive, cachée, fracassante, individuelle, collective, inattendue, polymorphe et évolutive. Elle est formelle ou informelle et organisée ou non organisée (Scott, 1989). Elle comporte également deux faces dont l'une concerne la possible émancipation, le refus de l'aliénation et de la domination et l'autre se rapporte à la révolte et à l'affirmation de soi (LeVasseur et Robichaud, 2017). De plus, elle est active ou passive, publique ou cachée (Saurugger et Terpan, 2013 ; Panait et Teodoro, 2017 ; Charlier et Panait, 2018).

Concept aux contours imprécis (Panait & Teodoro, 2017), l'utilisation du mot résistance n'est pas neuve. Elle a fait l'objet de nombreux travaux développés depuis les années 70 par des sociologues marxistes anglo-saxons qui ont mis au point une « théorie de la résistance » reprochant notamment à l'enseignement sa contribution aux mécanismes de reproduction des positions sociales (ibid.) ; elle a ensuite été au centre des attentions de chercheurs en sciences sociales qui ont travaillé sur les résistances du quotidien, sur les comportements parfois cachés, contribuant à développer des *résistances studies* dont les travaux croisent des disciplines et des approches variées (voir e.a. les travaux de Scott 1989, 1990).

Des auteurs (e.a. Neuman, 2012 et Worth, 2013) ont toutefois relevé la difficulté des sciences sociales à interpréter les nouveaux mouvements sociaux et ont appelé à entreprendre une conceptualisation des résistances apparues avec la globalisation de nos sociétés. La question des oppositions aux normes issues de la globalisation s'est surtout posée à partir des années 2000 mais il faut souligner que les résistances et les ruses en éducation ont jusqu'ici été peu étudiées (Panait et Teodoro 2017 ; Croché, 2020).

Sans que la liste soit exhaustive, nous pouvons citer les travaux de quelques auteurs qui se sont récemment intéressés aux résistances aux projets des organismes internationaux,

montrant ainsi que la mise en place d'une culture mondiale d'éducation était vaine (voir Croché, 2020). Charlier (2002) a mis au jour les ruses développées par les autorités du Sénégal en considérant comme scolarisés les enfants recevant un enseignement strictement religieux dans des écoles coraniques dans le cadre du projet d'éducation pour tous dont l'objectif consiste à atteindre 100% d'enfants scolarisés. Kamunzini (2007 : 108) a démontré la tendance développée par le gouvernement rwandais à adopter des « documents dormants » en accord avec les prescriptions des organismes internationaux et annonceurs de réformes jamais réalisées. Imarihino (2015) a étudié comment les acteurs locaux rwandais détournent les références globales des objectifs qu'ils sont censés servir. En travaillant sur les effets de la mise en place de l'APC au Bénin, Yessoufou (2014) a présenté les facettes des attitudes des acteurs locaux face aux innovations curriculaires en cinq gradations⁵ qui vont de la loyauté à l'opposition active.

Tous ces travaux qui ont été développés sur l'Afrique mettent en lumière des phénomènes que nous qualifions ici de faits de « résistance » qui auraient pu être observés sur d'autres continents, l'Afrique jouant souvent un rôle de miroir grossissant. Si des résistances sont apparues en Afrique, c'est parce qu'avec la propagation des valeurs soi-disant universelles, le système d'éducation projeté et le contenu de son enseignement tendent à nier la pluralité des cultures et des idéologies. Anderson-Levitt (2003) fait partie de ces anthropologues qui ont montré en quoi des écrits qui prennent appui sur la *world culture theory* ont tendance à oublier que derrière la diffusion d'une culture mondiale d'éducation il y a des luttes pour le pouvoir et des pratiques d'adaptation locale.

Dans cette thèse, d'un point de vue théorique, nous prendrons appui sur les analyses développées par Charlier (Charlier et Croché, 2017 ; Charlier et Panait, 2018 ; Charlier *et al.*, 2017) sur les résistances aux injonctions internationales. L'objectif est moins d'entrer dans la typologie des formes que la résistance est susceptible d'adopter et dans les rapports à la prescription que chaque forme implique (Charlier et Panait, 2018) mais de voir les résistances, plus ou moins subreptices, dans leur capacité d'entraver l'installation de réformes ou d'en pervertir l'esprit (Charlier, 2015).

⁵ Loyalists, satisfiers, conformists (forme de résistance passive), conservatives (forme de résistance passive) and opponents (forme de résistance active). Si les deux premières attitudes soutiennent le nouveau curriculum, les trois dernières attitudes étant des formes de résistances selon Yessoufou (2014)

Pour développer leurs études sur la résistance, Charlier et Panait (2018) prennent appui sur les travaux de Foucault qui considère que les acteurs sont libres et sur les travaux de Hirschman (1970) qui identifie trois choix possibles pour un individu, i.e. *exit*, *voice*, *loyalty*. Cette identification a été utilisée par Le Bourhis et Lascoumes (2011 : 1) dans le développement de leur typologie des formes de résistances à laquelle nous avons fait référence ci-avant (cf. point 1.1.2 de ce chapitre). Charlier et Panait (2018) ont adapté la typologie de Hirschman en y ajoutant le concept d'« apathie » développé par Bajoit (1988) qu'ils considèrent comme étant un complément intéressant qui permet de caractériser les diverses formes de résistances dans le champ de l'éducation.

Pour Charlier & Panait (2018), une typologie de la résistance peut prendre le schéma suivant :

- Exit : désobéissance active + résistance active
- Voice : obéissance active+ résistance active
- Loyalty : obéissance active+ résistance passive
- Apathy : obéissance passive+ résistance passive

Table 1. Typology of reactions to education global prescriptions.

Attitude	Resistance to prescriptions	Examples of practices	Main actors
Exit	Rejection of the prescription	(Claimed) Refusal to apply or adopt; open opposition to the prescriber; disaffiliation; change of affiliation; breaking alliances; search for alternative alliance in order to refuse prescriptions, state terrorism (Hidden) Disrespect for agreements signed with external actors and prescribers; significant distance between discourse and practice	Institutional actors
	Rejection of the prescription and bypassing of the prescription	(Claimed) Refusal to implement public policies; open disinterest in public policies, drawn from prescriptions; justified actions on the basis of other references; use of resources for other purposes than those prescribed (Hidden) Practices that transgress public policies drawn from prescriptions, but remain discrete	Individual subjects
Voice	Protest	Denunciation of the effects actually or potentially generated by the prescriptions; proposals to replace or improve them; forms that allow the appropriation of prescriptions	Institutional actors
		Public protests; demonstrations; blocking the activities related to the prescriptions and public policies; forms that allow the appropriation of public policies drawn from prescriptions	Individual subjects
Loyalty	Positive engagement	Actions in line with or beyond what is expected; strategy of good student; voluntary actions to accelerate the implementation; forms that allow the appropriation of prescriptions Actions to go faster or beyond of what was originally expected; forms that allow the appropriation of public policies drawn from prescriptions	Institutional actors Individual subjects
	Negative engagement	Bargaining, negotiations, solutions proposals based on the user's experience with the implementation of the prescription, search of consensus. Initially no open conflict but can lead to open conflict and to voice/exit. Might allow the appropriation of the prescription and the public policies drawn from it if a consensus is reached	Institutional actors Individual subjects
Apathy	Blind application	(Claimed) Minimal diffusion, without any adjustment	Institutional actors
		(Hidden) Complaints about the difficulties and inefficiencies of prescriptions (Claimed) Minimal implementation of public policies drawn from prescriptions; stopping or suspension of execution at the first obstacle; (Hidden) Complaints about the difficulties and inefficiencies of public policies drawn from prescriptions	Individual subjects

Sources: Bajoit (1988), Hirschman (1970), Le Bourhis and Lascoumes (2014) and the authors.

Source: Charlier & Panait (2018)

Outre ce tableau qui reprend les formes de résistances, nous utiliserons également le concept de « fausse conformité » développé par Scott (1989) qui voit la fausse conformité comme une sorte de résistance. Cette fausse conformité est similaire au concept de conformisme qui

constitue une stratégie de résistance passive développée par Yessoufou (2014). Selon lui, le conformisme consiste à donner une impression du respect formel des mesures prescrites tout en se comportant différemment dans la pratique. Les attitudes conformistes sont étroitement liées à la résistance secrète et contribuent moins à l'amélioration des politiques prescrites (Yessoufou, 2014).

1.2. Notion de compétence

1.2.1. Historique de la compétence

Dans le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 2010), nous retrouvons d'abord l'adjectif « compétent » qui, au XIII^e siècle, a été emprunté au latin juridique « *competens* » dont la signification est « convenable, approprié ». Ensuite, une généralisation, en liaison avec le substantif « compétence » emprunté du bas latin « *competentia* », a été faite pour signifier « capable par ses connaissances et son expérience » dans les années 1690 (Rey, 2010).

Bonckart et Dolz (2002) nous indiquent que le terme compétence dans la langue française remonte à la fin du XV^e siècle. La signification donnée au terme était le pouvoir conféré à une institution de gérer tel ou tel problème (Bonckart et Dolz, 2002). Nous nous rendons compte que son premier sens est d'origine juridique autorisant, par exemple, un tribunal à régler telle ou telle affaire, d'où l'expression « l'autorité compétente ». Nous entendons d'ailleurs tous les jours l'expression « en vertu des pouvoirs qui me sont conférés... » dans les mairies, tribunaux, églises, etc. Selon Bonckart et Dolz (2002), c'est à la fin du XVIII^e siècle que la signification du terme est reportée au niveau individuel. Cela veut dire que la compétence, initialement attribuée à une structure ou un service, concerne aussi l'individu. Bonckart et Dolz (2002) retracent ensuite la propagation du terme compétence à partir de la linguistique chomskyenne en passant par la psychologie expérimentale, le champ du travail et de la formation professionnelle. L'objectif visé par Chomsky en utilisant l'expression « compétence linguistique » était de combattre le béhaviorisme linguistique (Bonckart et Dolz, 2002).

Rey (2010) note que son emploi en linguistique, dans les années 1960, est issu de l'anglais *competence* en opposition à la performance. Selon Ardouin (2005), Chomsky a fait cette opposition en reprenant la différence que de Saussure avait faite entre la langue et la parole. « La compétence linguistique, ou savoir linguistique, est un système de savoirs et de règles détenus par un individu, et lui permettant de produire une infinité de productions langagières.

Il s'agit donc d'un potentiel, d'un possible non activé. Pour les linguistes, la compétence est perçue comme innée et universelle. La performance est la réalisation concrète de ce savoir linguistique dans les actes de communication, aussi bien dans les actions d'émission (le sujet fait des phrases) ou de réception (le sujet comprend des phrases) » (*ibid.* : 2). En outre, à en croire Ardouin (2005), c'est dans les années 80 que le terme compétence s'est imposé dans les domaines de l'éducation et des sciences du travail.

En effet, Boutin (2004) situe les origines de la compétence en éducation dans le courant de l'école nouvelle. Pour cet auteur, depuis les années 1920, Dewey, comme certains autres auteurs (e.a. Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori et Freinet), s'était penché sur la responsabilité de l'élève dans son apprentissage et fustigeait déjà l'éducation traditionnelle à travers son enseignement magistral et son autoritarisme. Perrenoud (1997) et Baby (2013) évoquent l'expression « *Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine* » de Montaigne pour faire référence à l'intelligence de l'apprenant, à sa capacité d'utiliser ses connaissances dans différentes situations. Pour eux, les fondements de la réforme de l'approche par compétences ne sont pas nouveaux.

Intéressons-nous d'abord à la définition de l'éducation de Durkheim (2013 : 12) pour qui « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». À travers cette définition, nous nous rendons compte que le but de l'éducation est l'intégration de l'individu dans la société et, pour qu'il soit intégré, il lui faut posséder un certain nombre d'états, de connaissances, de capacités ou ce que nous pourrions appeler de compétences. Selon Durkheim, c'est la société qui réalise l'homme et pour ce faire, elle doit beaucoup influencer l'éducation pour que ce dernier puisse répondre à ses besoins.

Dans une société, dont l'immuabilité est bannie, on assiste à un perpétuel changement et par conséquent tout change. Nous retrouvons cette idée d'évolution chez Durkheim dans son ouvrage *L'évolution pédagogique en France* lorsqu'il note que « Des écoles cathédrales aux universités médiévales, de celles-ci aux collèges de Jésuites, puis nos lycées, il y a eu, certes bien des transformations. C'est que les organes de l'enseignement sont, à chaque époque, en rapport avec les autres institutions du corps social, avec les coutumes et les croyances, avec les grands courants d'idées » (Durkheim, 1990 : 2).

1.2.2. L'origine étatsunienne de l'approche par compétences

Souto Lopez (2015) a analysé l'origine américaine de la compétence. Il s'est intéressé au taylorisme, à l'entrée des États-Unis dans les deux guerres mondiales, au lancement de Spoutnik russe, au rapport A Nation at Risk et aux deux mouvements le *minimum-competency testing* et le *competence-based teacher education*. Dans son analyse, il s'est aussi intéressé aux auteurs comme Franklin Bobbit qui est l'un des leaders du mouvement de l'école efficace, Ralph Tyler considéré comme auteur de la première formalisation de la pédagogie par objectif en 1949, Robert Mager étudiant l'enseignement programmé, à la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et la pédagogie de maîtrise (*ibid.*). Nous avons voulu mentionner tous ces éléments car ils ont influencé l'enseignement étatsunien. Mais nous avons jugé nécessaire de faire l'économie de leur étude dans cette dissertation doctorale car ils ont été déjà étudiés par Souto Lopez. Nous étudions l'origine étatsunienne de l'approche par compétences à travers le philosophe américain John Dewey et sur les plans militaire et économique.

1.2.2.1. Un philosophe américain à l'origine : John Dewey (1859-1952)

La pédagogie progressive de John Dewey a beaucoup influencé l'Amérique d'abord et le reste du monde ensuite. Pour lui, les connaissances s'acquièrent à travers l'expérience, d'où son « école expérimentale ». L'enfant est responsable de la continuité de l'expérience. Ainsi, il élabore l'action par l'identification d'un problème, cherche des solutions et les applique tout en étant conscient des conséquences de ses choix dans la résolution dudit problème. C'est ainsi que l'enfant construit sa connaissance à travers l'expérience (Moussy, 2016).

Pour mieux asseoir sa philosophie de l'expérience, selon Deledalle (1995), Dewey introduit le travail manuel dans l'École – laboratoire qui fut un vrai laboratoire. D'après lui, c'est l'absence de la vie à l'école qui désintéresse l'enfant d'où sa réintroduction à travers les nouvelles activités du monde qui développent son intérêt et son intelligence. Dewey (2011) pense que la non-acquisition du savoir-faire est due au mode de transmission de l'éducation traditionnelle qui, par conséquent, compromet toute réaction intelligente face une nouvelle situation.

Après tout cela, nous sommes en mesure de dire que la pédagogie de Dewey visait le développement des compétences chez les apprenants car selon l'approche par compétences, c'est l'apprenant qui construit ses connaissances dans une situation-problème.

1.2.2.2. Sur le plan militaire

Sur le plan militaire, les États-Unis se sont intéressés aux compétences de lecture, d'écriture et de calcul des soldats. En 1917 ils entrent en guerre et l'armée administre des « tests standardisés de mesure de l'intelligence » pour le recrutement des soldats. Le bas niveau de compétence de base se fait constater et il faut vite remédier à cela. En 1942, un institut fut créé pour améliorer les compétences des adultes (Colardyn, 2010).

Par ailleurs, il faudra aussi noter le lancement en 1957 du satellite Spoutnik soviétique comme un événement créant le déclic américain. Le rapport *A Nation at Risk* publié en 1983 a également été un des éléments qui a introduit une prise de conscience du retard du système éducatif américain (Steiner, 1993). Ce rapport, à l'initiative du président d'alors Ronald Reagan, ayant fait l'état de santé du système éducatif, a recommandé un nouvel aménagement des programmes scolaires en définissant l'acquisition des compétences minimales.

1.2.2.3. Sur le plan économique

Laval (2003) affirme déjà qu'en 1950, la notion du capital humain avait fait naître des « universités d'entreprise » aux États-Unis et plus tard en Europe. Évoquant la notion du capital humain, Le Boterf (2010) indique que la construction des compétences s'est imposée puisque la qualification requise pour un travail et le traditionnel rapport « formation initiale – niveau d'emploi – valorisation de l'expérience par l'ancienneté » perdaient de manière progressive leur valeur.

De plus, en 1991, aux États-Unis, un rapport intitulé *Ce que le monde du travail attend de l'école* d'une commission constituée de dirigeants économiques et éducatifs assignait à l'école de fournir cinq compétences, à savoir la gestion des ressources, le travail en équipe, l'acquisition et l'utilisation de l'information, la compréhension des relations complexes et l'usage des diverses sortes de technologies, dans l'optique d'obtenir une main-d'œuvre conformément aux conditions du marché du travail, et pour ce faire, les élèves doivent avoir des compétences (Laval, 2003). Colardyn (2010) appuie ce raisonnement en énonçant que les progrès technologiques en 1950, exigeant une main-d'œuvre qualifiée, ont occasionné beaucoup de pertes d'emploi, par conséquent, il fallait revoir la politique de main d'œuvre pour augmenter la productivité du pays face à la dépression économique et investir dans la formation des adultes pour doter la population des compétences nécessaires. Souto Lopez (2016) ajoute que la notion de compétence a été utilisée dans l'éducation pour défendre des

visions différentes de l'enseignement fondées sur la production d'une main d'œuvre qualifiée, la démocratisation de l'enseignement et la vision gestionnaire de l'enseignement.

Pinar (1998, cité par Lenoir 2002 : 102), indique clairement qu'il y a plus de 100 ans que l'objectif de la création des écoles publiques aux États-Unis était de fournir à l'économie industrielle une main d'œuvre qualifiée. Colardyn (2010) aborde dans le même sens en se focalisant sur les objectifs économiques de la formation des adultes aux États-Unis. Selon elle, c'est dans l'optique de faire face aux crises et de lutter contre la pauvreté que le gouvernement fédéral fait voter « la loi pour la formation de la main-d'œuvre (*Manpower and Development Training Act, MDTA*) et la loi sur l'éducation des adultes (*Adult Education Act, 1965*) » (*ibid.*).

Laval (2003) indique que tous les secteurs sont affectés par la monopolisation néo-libérale et le nouvel ordre éducatif s'impose au travers des réformes qui font de l'école une école néo-libérale définie comme « le modèle scolaire qui considère l'éducation comme un bien essentiellement privé et dont la valeur est avant tout économique » (*ibid.* : 7). Boutin (2004) appuie cela en affirmant que c'est l'économie qui dirige l'école et non l'État, et le marché remplace l'État qui est supposé fixer les règles et les valeurs professionnelles de l'individu (Laval, 2003). Hirtt (2009) ajoute que l'Approche par compétences vise trois objectifs à savoir « 1) rapprocher le monde de l'enseignement du monde de l'entreprise ; 2) recentrer la formation, de la maternelle à l'université, sur les exigences premières du marché du travail : l'adaptabilité et la mobilité des travailleurs ; 3) résoudre la contradiction entre un enseignement largement commun (...) et un marché du travail de plus en plus polarisé ».

Par ailleurs, pour Le Boterf (2010), l'un des facteurs explicatifs de l'introduction des compétences est la réduction de l'impact démographique sur le travail s'expliquant par les départs à la retraite, la baisse de proportion des travailleurs actifs et l'arrivée tardive des jeunes sur le marché de l'emploi qui ont contribué à la réflexion sur la gestion des compétences. Pour relever le défi de l'évolution démographique, il avance quelques solutions : établir une relation entre l'âge et les compétences en milieu de travail, procéder au repérage des ressources pertinentes pouvant agir avec compétence, faire des bilans de compétences pour la construction des parcours professionnels afin de faciliter la gestion de mobilité et de mettre l'accent sur la formation continue et la transmission de l'expertise pour atténuer les effets de l'âge sur le marché du travail (*ibid.*).

Selon le rapport de Delors (1999), la mise à jour des connaissances est permanente dans l'éducation tout au long de la vie et l'accumulation des connaissances ne suffit plus compte tenu de l'évolution rapide du monde, du raccourcissement de la période d'activité professionnelle, de la diminution du volume d'heures de travail rémunérées et de l'allongement de la vie après la retraite. Tous ces facteurs doivent pousser chaque individu à la mise à jour de ses connaissances afin de s'adapter dans un monde où la qualification cède le pas à la compétence et que le savoir, le savoir-faire, le savoir-vivre ensemble et le savoir-être font de l'éducation tout au long de la vie un ensemble où se mêlent les connaissances non formelle et formelle, le développement des aptitudes innées et l'acquisition de nouvelles compétences (*ibid.*). Dans le document de l'UNESCO (2002), Karen McGregor affirme que le rapport de Delors avait déjà établi une relation entre l'éducation tout au long de la vie et le développement économique.

Nous pouvons dire que tous ces changements auxquels l'école fait face s'inscrivent dans une vaste série de réformes qui ne date pas aujourd'hui. De l'éducation traditionnelle à l'éducation nouvelle, de l'élève comme acteur de son apprentissage, de l'évolution de la société, du marché du travail et celle de la connaissance, de la vision néolibérale de l'école avec tous ses corollaires, de la démographie galopante, etc., il y a bien de quoi justifier ces réformes dans les programmes et curricula de l'école.

1.2.2.4. L'introduction de la notion de compétence dans les curriculums

La transformation des curriculums et des programmes d'études a vu l'introduction de l'approche par les compétences à l'école. Cette introduction visait à répondre aux besoins de la société en formant les individus dotés des compétences dont elle avait besoin. L'APC constitue désormais une référence à laquelle les systèmes éducatifs doivent désormais s'adapter (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008).

Cette idée d'évolution et de transformation est reprise par Roegiers (2010) qui situe l'apparition de la compétence par rapport à l'évolution du statut de la connaissance. Ainsi, il en distingue quatre variations. Selon lui, le premier statut de la connaissance va de l'antiquité à la renaissance et à cette époque, « connaître, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter » (*ibid.* : 28). À l'époque du scientisme, « connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques » (*ibid.* : 29). Le troisième statut de la connaissance est lié aux mouvements du taylorisme et du behaviorisme

« connaître, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables » (*ibid.* : 30). Il est à noter que ce sont ces mouvements qui ont beaucoup influencé les systèmes éducatifs au travers des réformes de programmes teintés de pédagogie par objectifs Roegiers (*ibid.*). Enfin, le quatrième statut de la connaissance est lié, après la seconde guerre mondiale, à l'époque de la mondialisation, globalisation, économie de marché, compétitivité croissante, rentabilité, etc. À ce moment, « connaître, c'est démontrer sa compétence » (*ibid.* : 32). Selon Souto Lopez (2015), la compétence a été utilisée en tant qu'objectif pédagogique pour construire les programmes de formation, en tant qu'objet d'évaluation des apprenants pour vérifier le niveau de réussite de l'évaluation, en tant qu'objet de certification pour vérifier l'atteinte de l'objectif pédagogique par les apprenants et elle sert également pour évaluer la qualité des systèmes de formation. De plus, Roegiers (2001) indique que la réforme des programmes en termes de compétences initiée par certaines organisations patronales a été enclenchée pour que l'école puisse fournir à l'entreprise un personnel compétent dont la formation lui était coûteuse.

Lenoir (2002) avance que l'approche par compétences est d'abord née aux États-Unis et qu'elle a été ensuite appliquée aux autres systèmes éducatifs du monde avec l'appui des organisations internationales. L'approche par compétences, la transversalité, la professionnalisation, l'interdisciplinarité ou transdisciplinarité et le constructivisme sont considérés, par lui, comme des réformes d'une même idéologie. Selon lui, la conception américaine accorde beaucoup d'importance au savoir-agir contrairement au savoir tout court et selon cette conception, la liberté humaine est privilégiée par rapport à la socialisation, et ce n'est pas le savoir qui garantit cette liberté mais le savoir-agir. C'est la possibilité « d'agir sur et dans le monde » en toute autonomie qui compte dans l'esprit américain (Lenoir, 2002). Ce savoir-agir n'est autre chose que la compétence que nous allons voir un peu plus loin dans ces définitions.

Nous notons l'apparition de la notion de compétence dans les programmes d'études aux États-Unis depuis les années soixante dans l'ouvrage de Jonnaert (2009) au travers des auteurs cités comme Hamilton (1973), Joyce (1975) et Hibert (1982). Elle y est introduite pour répondre aux critiques concernant d'abord la formation initiale des maîtres. Mais Souto Lopez (2015) fait savoir que la qualité de la formation initiale des enseignants, en 1968, a été un second mouvement *competence-based teacher education* d'introduction de la compétence dans le système éducatif américain. Sinon, qu'il faudra d'abord lier l'origine de la compétence dans

l'organisation scientifique du travail de Taylor, à savoir le taylorisme. Cette organisation introduit un principe selon lequel le travail sera désormais divisé en tâches élémentaires. La construction des programmes d'enseignement a été influencée par ce principe. Selon lui, le premier mouvement qui a introduit le concept de compétence dans l'enseignement étatsunien est le minimum *competency-based testing dans les années 1960*. Il portait sur l'évaluation des compétences minimales des élèves afin d'évaluer l'efficacité et l'efficience du système éducatif américain (Souto Lopez, 2015). Par ailleurs, Leroux (2009), en se référant à Dorais (1992), note un autre mouvement *Competence-Based Education* d'introduction de l'approche par compétences aux États-Unis dans les années 70. Selon Souto Lopez (2015), la vulgarisation de la vision de l'enseignement étatsunien dans le reste du monde est en partie liée à la publication du rapport A Nation at Risk en 1983.

Lenoir (2006) énonce que c'est depuis la « Révolution tranquille » des années 1960, qu'a commencé un mouvement de réformes du système éducatif du Québec qui cherchait à s'intégrer dans la vision néolibérale de l'économie anglophone nord-américaine. Il situe l'origine du nouveau curriculum de l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001) dans ce cadre.

Cependant, c'est à partir des années 1980 que Souto Lopez (2015) situe l'introduction de la compétence dans beaucoup de systèmes éducatifs. Selon lui, c'est le modèle proposé par la Grande-Bretagne que l'Union européenne a repris. Initialement basé sur la formation professionnelle et l'enseignement professionnel, il a ensuite fait son entrée dans l'enseignement général avec le principe de résultats *outcomes-based approach* et dans l'enseignement supérieur centré sur les acquis d'apprentissages *learning outcomes (ibid.)*. Nous pouvons noter que c'est la Grande-Bretagne, après les États-Unis, qui a été le premier pays à s'intéresser à la compétence dans l'enseignement et qu'après ce fut le cas de certains pays francophones tels que le Québec, la Belgique, la Suisse romande et la France (Souto Lopez, 2015).

L'introduction de la compétence dans l'enseignement de nombreux pays a été influencée par les organisations internationales. L'OCDE, la Banque mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et d'autres encore ont estimé que les systèmes éducatifs ne produisaient pas le résultat quantitatif recherché et qu'il fallait se tourner vers celui qualitatif (Roegiers, 2001). C'est ainsi que les organisations internationales ont exercé des pressions pour que les autorités des systèmes d'éducation puissent modifier les programmes d'études afin d'arriver à l'idée de

développement des curricula basés sur les compétences (*ibid.*). Les nouvelles appellations telles que « *basic skills* », « *basic competencies* », « *compétences socles* », « objectifs d'intégration », « objectifs noyaux », « compétences minimales », « compétences par cycles », « compétences plancher », « socles de compétences », « compétences exigibles », « compétences nécessaires », « compétences de base », etc. ont vu le jour dans le curriculum de différents pays (*ibid.*).

D'après Souto Lopez (2015), ce sont les évaluations internationales des acquis des élèves qui se trouvent être à la base de la vulgarisation de la compétence dans divers systèmes éducatifs. Il faudra citer l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), l'organe qui s'est d'abord intéressé à celles-ci ; ensuite les évaluations internationales des compétences les plus célèbres, dénommées PISA, ont été organisées par l'OCDE qui s'est référée à celles de IEA (Souto Lopez, 2015). Mais avant le PISA, il y a eu l'évaluation nationale des progrès de l'éducation (NAEP) qui visait à évaluer les savoirs et les savoir-faire des étudiants américains dans différentes disciplines⁶. Ces évaluations se situent dans la théorie du capital humain de l'OCDE adoptée à la conférence de Washington tenue en 1961, laquelle théorie passe de l'investissement dans les institutions d'enseignement à l'investissement dans les systèmes de production des compétences qui sont devenues le moteur de la croissance économique (Souto Lopez, 2017).

1.2.3. Définitions de la notion de compétence

Il existe plusieurs définitions de la notion de compétence. Beaucoup d'auteurs ont défini la compétence, créant la confusion. Des qualificatifs comme polysémique, polémique, controversée, mystifié lui sont attribués.

Scallon (2004 : 104) nous montre le caractère polysémique de la notion de compétence en citant quelques définitions y afférentes :

- ✓ « qualité globale de la personne ;
- ✓ intégration approprié des savoirs, savoir-faire et savoir-être ;
- ✓ un système de connaissances conceptuelles et procédurales ;
- ✓ état de la personne ;
- ✓ capacité de transférer ;
- ✓ ensemble intégré d'habilités ;

⁶ https://en.m.wikipedia.org/wiki/National_Assessment_of_Educational_Progress consulté le 09/04/2019

✓ capacité d'action, etc. ».

Nous synthétisons toutes ces définitions en disant que la compétence est la capacité d'une personne à transférer de façon intégrée l'ensemble des ressources dans l'action. Cette synthèse est à peu près voisine de la définition liée à l'emploi généralisé de Rey (2010 : 496) qui énonce qu'elle est une « capacité due au savoir, à l'expérience ».

Laval (2003) évoque la polysémie de la notion dans sa multiple utilisation disciplinaire. Selon que l'on est en droit, en linguistique ou en psychologie, le sens varie. Le Boterf (2008) fait le constat de cet encombrement sémantique qui, pour lui, ralentit l'avancée scientifique de la notion parce qu'il existe des listes infinies de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être et des référentiels de compétences à cause de la multiplicité de définitions de la compétence. Il soutient que ce qui tue la compétence, c'est sa réduction en miettes, son fractionnement en de petites unités alors que « l'anatomie ne rend pas compte du vivant » (Le Boterf, 2011 : 56). Par conséquent, la compétence s'étend d'un processus, en combinant des ressources, jusqu'à l'aboutissement d'un état et elle ne devrait pas être prise seulement en termes d'état (Le Boterf, 2013).

Perrenoud (1997 : 23) confirme cette pluralité de définitions en ajoutant qu'« il n'y a pas de définition claire et partagée des compétences. Le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner LA définition ». Quant à Jonnaert (2009), il fait une mise en garde en disant que le sens du concept de compétence que le champ de l'éducation emploie est très différent de celui utilisé par les linguistes, les psychologues et les spécialistes des sciences du travail.

Le caractère polémique est ainsi mis en évidence par plusieurs auteurs. Le Boterf (1994) introduit l'idée de mobilisation des savoirs dans l'accomplissement d'une compétence, en référence à une situation ou un contexte. Perrenoud (1997) reconnaît le développement de l'idée de mobilisation chez Le Boterf mais il s'oppose à lui lorsque celui-ci ne reconnaît pas la mobilisation des ressources cognitives comme un savoir-faire spécifique dans une situation complexe. De plus, il affirme que Le Boterf risque de créer la confusion avec sa notion de « savoir-mobiliser » qui n'est pas universelle et applicable à toutes les ressources cognitives. Selon Le Boterf (2013), cela dépendra des organisations et des situations de travail et aussi de l'endroit où l'on met le curseur de la compétence.

Concernant la position du curseur, Le Boterf (2013) distingue deux pôles. D'une part, le curseur peut être au niveau de la prescription stricte, de la répétition, du simple, du routinier et l'exécution des consignes. À ce niveau, la compétence se réduit à « un savoir exécuter une opération ou un ensemble d'opération, appliquer des instructions, respecter étroitement les consignes » (Le Boterf, 2000 : 3). Ce niveau de savoir est élémentaire et peut être qualifié de compétence. D'autre part, lorsque le curseur se place sur la prescription ouverte face aux aléas, aux situations complexes, à l'initiative et à la nouveauté, la compétence sera alors la capacité d'agir et de réagir (Le Boterf, 2013). Il s'agit de (« savoir quoi faire » et « quand » savoir agir et réagir). Il ajoute aussi que l'on peut trouver les deux pôles au sein d'une entreprise et que, par sa position, le professionnel peut utiliser l'un ou l'autre, ou les deux pôles à la fois. À ce niveau, nous pensons que la définition de la compétence chez Perrenoud englobe les deux pôles. Selon lui, « une compétence est comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (Perrenoud, 1997 : 7). Nous retrouvons cette idée de pouvoir agir en la personne compétente chez Develay (2015) pour qui, la compétence est un savoir agir réfléchi car la personne compétente a la capacité de choisir de façon pertinente les actions pouvant résoudre les situations.

En poursuivant dans la même veine, selon Le Boterf (2011), ce savoir-agir est composé d'un savoir innover et d'un savoir exécuter et la compétence doit être basée davantage sur le savoir d'innover. Nous retrouvons ce concept d'innovation de la compétence chez Perrenoud (1997) lorsqu'il affirme que l'on peut être amené à affronter des situations originales dans notre vie. Il revient de construire une nouvelle compétence pour résoudre la situation ou laisser la situation nous dominer. Il poursuit que ce sont les péripéties de l'existence qui nous amènent à nous construire.

Par ailleurs, dans son explication sur la notion de compétence, Le Boterf (2013) met un accent sur la mobilisation des ressources à la fois internes et externes. Mais, cette question de ressources externes l'oppose à Roegiers (2010) qui pense qu'il faut se limiter aux ressources internes de l'individu. Pour justifier l'utilisation des ressources externes, Le Boterf (2013) estime que pour agir avec compétence, l'individu doit non seulement mobiliser et combiner ses ressources propres mais aussi celles de son environnement à savoir les manuels de procédures, les banques de données, les réseaux professionnels, et ceux documentaires. Il prend d'abord l'exemple du pilote d'avion qui pourrait faire face à des situations particulières

et complexes qui ne sont pas prévues pendant son vol et qui nécessitent l'esprit d'ouverture, l'innovation et la négociation. Puis il avance que la compétence a une dimension individuelle et une dimension collective qui sont indissociables comme l'image d'une médaille et ses deux faces (*ibid.*). De plus, elle est aussi inséparable de ses conditions sociales de production. En d'autres termes, la compétence se mesure individuellement mais cela ne veut pas dire que c'est l'individu seul qui la produit (*ibid.*).

Perrenoud (1997) partage la notion de ressources externes mise en évidence par Le Boterf, car selon lui, l'ingénieur n'est pas opérationnel dans l'immédiat dans une entreprise. Il faudra qu'il s'adapte à l'organisation des lieux et activités, aux technologies mises à sa disposition, à la culture d'entreprise et aux rapports professionnels. À propos des ressources, Jonnaert (2009) suit aussi Perrenoud et Le Boterf, en estimant que la mobilisation des ressources n'a pas de limite du moment que la fin justifie les moyens. Nous notons sa pensée dans sa définition provisoire de la compétence à travers laquelle « un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources (dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales et celles reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable » (*ibid.* : 41). De même, pour insister sur les ressources externes, Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009) énoncent qu'une compétence se développe par la mobilisation et la coordination d'une variété de ressources par une personne ou un ensemble de personnes. Ce dernier renvoie à une construction collective de la compétence.

Cependant, pour Roegiers (2010), le pouvoir de mobiliser les ressources externes n'est donné à l'individu que grâce à ses ressources internes. Il ajoute aussi que si un individu est compétent, il peut faire valoir sa compétence à n'importe quel moment. Selon Roegiers (*ibid.*), la distinction doit être faite entre la compétence et l'exercice particulier de cette compétence dans une tâche qui n'est autre chose que sa performance. D'après lui, la compétence est mesurée à travers l'accomplissement des tâches scolaires ou professionnelles.

Par ailleurs, Le Boterf (2013) avance que l'on peut avoir la compétence et ne pas pouvoir l'exercer. Dans ce cas, il fait la différence entre avoir la compétence et être compétent, estimant qu'il faut la conjugaison des deux (avoir et être). Selon Le Boterf (2008 : 21) :

« Être compétent, c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...) en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...) et Avoir des compétences, c'est avoir des ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence. »

Pour résumer, Le Boterf pense qu'avoir une compétence et ne pas pouvoir la mettre en pratique ne veut pas dire que l'on est compétent tandis que Roegiers (2010) affirme que l'on peut ne pas pouvoir la mettre en pratique, mais si on la possède déjà, on reste compétent car elle est déjà intériorisée. C'est ce qui ressort dans la définition qu'il donne de la compétence : « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, 2010 : 66).

Perrenoud (1997 : 29), fait intervenir la notion de schème dans son explication de la compétence. « Dans sa conception piagétienne, le schème, comme structure invariante d'une opération ou d'une action, ne condamne pas à une répétition à l'identique. Il permet au contraire au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situation de même structure ». Selon lui, pour que la compétence se stabilise, il faudra que la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif qui est à la portée de chacun et actionne en même temps des schèmes qui constituent la compétence. Cette expression de « compétence stabilisée » est partagée par Roegiers (2010) lorsqu'il affirme qu'elle complète de manière intéressante la stabilisation de la compétence. Dans l'explication de Perrenoud, nous pouvons dire que la compétence est constituée d'un ensemble de schèmes et que l'on ne doit pas la réduire en un seul. Pour que la compétence soit stabilisée, il faut que l'ensemble des schèmes d'une compétence puissent être actionnés sans hésitation pour résoudre un problème ou une situation. L'exemple de la compétence de l'avant-centre en football en est une belle illustration :

« La compétence de l'avant-centre qui mène une contre-attaque est de se démarquer, mais aussi d'appeler la passe, d'anticiper les mouvements de la défense, de veiller au hors-jeu, de repérer la position de ses partenaires, d'observer l'attitude du gardien de but adverse, d'estimer la distance au but, d'imaginer une stratégie de débordement, de localiser l'arbitre » (Perrenoud, 1997 : 31).

Pour que l'on puisse juger la compétence de l'avant-centre qui fait une contre-attaque, il faut qu'il puisse réfléchir à toutes ces actions et les mener de manière coordonnée. Évidemment chaque action étant considérée comme un schème, l'entraîneur peut les faire travailler de manière isolée (*ibid.*).

Dans la définition de la notion de compétence, nous pouvons affirmer qu'une place importante est accordée au savoir. La loi d'orientation sur l'éducation au Mali adoptée en 1999 fait référence au savoir. Elle définit la compétence comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir, de façon adaptée, une tâche ou un ensemble de tâches » (Loi d'orientation sur l'éducation, 1999 : 1). Comme le dit Le Boterf (2013) plus haut, cet ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être doit être perçu comme une combinaison et non comme une addition ou une somme. Si nous nous penchons sur la définition de Perrenoud (1997), nous pouvons noter que la compétence a besoin des savoirs mais elle ne s'y réduit pas. Meirieu (2000), quant à lui, aborde cette question en termes d'évaluation de compétence. Pour lui, lorsqu'il s'agit d'évaluer la compétence, le recours est fait au modèle behavioriste en termes d'objectif spécifique référant à la pédagogie par objectif. Par conséquent, dans une compétence, ce n'est pas la situation-problème seule qui importe même si elle est centrale. Cela veut dire aussi que les contenus y trouvent leur part. Cette prise en compte est constatée par Roegiers (2010) lorsqu'il déclare que la notion de compétence a franchi un pas de plus. Il finit par citer la définition de De Ketele qui énonce que « La compétence est un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci » (*ibid.* : 65). Ce qui importe pour Roegiers, c'est l'intégration des composantes de la compétence qui sont : le contenu, la capacité et la situation. Il s'agit non seulement des activités à exercer mais aussi des situations dans lesquelles celles-ci sont exercées.

Dans cette multitude de définitions, on pourrait se demander quelles caractéristiques nous pouvons attribuer à la notion de compétence. Le tableau des caractéristiques de la compétence de Legendre (2008) nous semble répondre à cette interrogation.

Tableau 2 : Principales caractéristiques de la compétence

Quelques caractéristiques clés de la notion de compétence	Quelques éléments d'explicitation de ces caractéristiques
<i>La compétence ne se donne jamais à voir</i>	Elle ne peut être appréhendée à partir de ses

<i>directement</i>	seules manifestations observables, mais réfère plutôt aux structures hypothétiques qui sous-tendent l'action.
<i>La compétence est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce</i>	Elle est indissociable de l'individu qui la porte et du contexte dans lequel elle s'exerce. Elle conduit donc à placer l'individu au centre de l'analyse, mettant l'accent sur ce qui se passe dans la tête de la personne lorsqu'elle agit dans un contexte déterminé, plutôt que sur ce qui est requis par la tâche.
<i>La compétence est structurée de façon combinatoire et – dynamique</i>	Elle ne réside pas dans la somme des éléments qui la composent mais dans leur organisation dynamique. Ainsi conçue, elle présente à la fois une structure générale permettant de guider l'action spécifique et une combinatoire particulière de ressources, tant externes qu'internes, à travers laquelle cette structure s'actualise dans un contexte donné.
<i>La compétence est construite et évolutive</i>	Elle ne doit pas être appréhendée comme un objet statique mais comme un processus dynamique en constante évolution, cette évolution étant fortement liée au contexte dans lequel elle s'effectue et à la reconnaissance dont elle fait l'objet.
<i>La compétence comporte une dimension métacognitive</i>	Elle suppose une compréhension de la situation, mais aussi une compréhension de la manière dont on s'y prend pour être efficace. La dimension métacognitive de la compétence donne à voir le rôle heuristique que les savoirs davantage formalisés sont appelés à jouer dans la pratique.
<i>La compétence comporte une dimension à la fois -individuelle et collective</i>	La compétence est socialement située et comporte donc une double dimension individuelle et sociale ou collective. Si les compétences individuelles contribuent à la compétence collective, celle-ci se développe à

	son tour à la faveur d'une amélioration constante des compétences individuelles.
--	--

Source : Legendre (2008 : 39)

Ce tableau nous indique six caractéristiques de la notion de compétence. Premièrement, elle n'est pas visible directement. Deuxièmement, elle est liée à l'individu dans un contexte déterminé. Troisièmement, elle est faite de combinaison de ressources et non de leur addition. Quatrièmement, elle se construit et évolue. Cinquièmement, elle se réfère à l'utilisation efficace des connaissances. Enfin sixièmement, elle est individuelle et collective.

Outre ces caractéristiques, Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009) distinguent trois logiques différentes mais complémentaires liées à la notion de compétence. Premièrement, la logique de l'action en situation, en lien avec les théories de l'action, indique la manière dont une personne ou un ensemble de personnes agissent en situation. Deuxièmement, la logique curriculaire indique les prescriptions dans les programmes dans l'objectif de développer effectivement des compétences chez les apprenants. Enfin, la logique de l'apprentissage, se reportant aux théories de l'apprentissage, rend possible ce développement des compétences.

De toutes les définitions que nous venons de parcourir et qui visaient à expliciter la notion de compétence, dans cette thèse, nous prendrons appui sur la définition de la compétence de De Ketele (1996 cité dans Roegiers 2010 : 65) : « La compétence est un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci ».

Chapitre 2 : Sociohistoire de la réforme APC en Europe et en Afrique

L'influence des organisations internationales est considérable sur le développement de l'éducation dans le monde car elles veillent à ce que des objectifs communs soient formulés sur la base de la diversité des opinions (UNESCO, 2017b). C'est ainsi qu'elles ont influencé l'introduction de la réforme Approche par compétences dans l'éducation en Afrique et au Mali. Tous les niveaux d'enseignement sont concernés. D'abord, la priorité était accordée à l'éducation de base, puis à l'enseignement secondaire, puis avec l'adoption du LMD (Licence Master Doctorat) au niveau de l'enseignement supérieur⁷. Cependant nous nous limiterons à l'enseignement secondaire en ce qui concerne cette sociohistoire.

2.1. Les assises mondiales

Hirtt (2009) note que le terme « compétences » devient abondant dans la littérature au début des années 1990, moment à partir duquel des termes comme « société de la connaissance », « mondialisation » et « globalisation » prennent de l'importance. De plus, le paysage éducatif, en Afrique a évolué avec les conférences internationales de Jomtien 1990 et de Dakar 2000 (Charton, 2017b ; Charton, 2015). Les politiques d'ajustement structurels mises en place dans les années 80 constituent l'origine de cette évolution qui s'est inscrite dans un contexte d'uniformisation des normes éducatives internationales et traduite, dans les années 90, par un encadrement des politiques éducatives au travers des conférences et organisations internationales (Henaff et Lange, 2011 ; Henaff, Lange et Martin, 2009) dans une mondialisation qui développe l'imposition d'un ordre scolaire mondial (Lange, 2003a). Par conséquent, nous nous intéressons à ces assises mondiales qui ont été des espaces de décisions, d'influences et d'engagements en faveur de l'éducation. La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990, le Forum mondial sur l'éducation pour tous tenu à Dakar en 2000 et le Forum mondial sur l'éducation tenu à Incheon en 2015 constituent des assises auxquelles nous portons notre intérêt. Nous avons déjà quelque peu abordé ces assises dans l'introduction mais les pages ci-après reviennent de façon plus approfondie sur ces événements.

⁷ Dans l'enseignement supérieur, on parlera davantage de learning outcomes et pas d'approche par compétence (voir Souto Lopez, 2017).

2.1.1. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) à Jomtien 1990

La crise économique et financière dans les années 80 a provoqué un recul de scolarisation dans de nombreux pays africains qui a abouti à l'intervention des bailleurs de fonds en vue d'augmenter la tendance au travers des aides financières destinées à l'éducation, et les années 90 marquent une nouvelle étape pour un essor de la scolarisation en Afrique (Lange, 2003b). Au même moment, ce recul s'observait dans certains pays industrialisés en raison des réductions opérées dans les dépenses publiques (UNESCO, 1996).

C'est ainsi qu'en février 1989, la conférence mondiale sur l'éducation pour tous – *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* - a été convoquée et parrainée de concert par les chefs de secrétariat de la Banque mondiale, du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), de l'Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et du Programme des Nations-Unies pour le développement (PNUD). L'initiative a été prise conjointement pour donner une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous (enfants, jeunes et adultes) et juguler la décadence des services éducatifs fondamentaux qui s'observe dans de nombreux pays depuis quelques années (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990).

Les constats qui expliquaient cette décadence sont les suivants :

- « plus de 100 millions d'enfants, dont au moins 60 millions de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire ;
- plus de 960 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, sont analphabètes, et tous les pays, tant industrialisés qu'en développement, connaissent un grave problème d'analphabétisme fonctionnel ;
- plus du tiers des adultes du monde n'ont pas accès au savoir imprimé, aux nouveaux savoir-faire et aux technologies qui pourraient améliorer la qualité de leur vie et les aider à façonner le changement social et culturel et à s'y adapter ; et
- plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achèvent pas le cycle éducatif de base qu'ils ont entamé; des millions d'autres le poursuivent jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances et de compétences indispensable » (UNESCO, 1996 : 1).

Face à ces constats alarmants, trois objectifs étaient à l'ordre du jour de la Conférence mondiale sur l'EPT. Il s'agissait de : « 1) mettre en relief l'importance et l'impact de l'éducation fondamentale et renouveler l'engagement d'en étendre l'accès à tous; 2) forger un

consensus mondial autour d'un cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des enfants, des jeunes et des adultes; 3) offrir une tribune où mettre en commun données d'expérience et résultats de la recherche en vue d'insuffler plus de vigueur aux programmes en cours ou projetés » (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990 : 4).

Ainsi, la Conférence mondiale sur l'EPT a abouti à l'adoption de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et du Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux qui sont devenus des outils de référence pour les gouvernements, les organisations internationales et les spécialistes de l'éducation ou du développement dans l'élaboration et l'application des politiques ou stratégies pour l'amélioration des services d'éducation de base (UNESCO, 1996). Ces besoins éducatifs fondamentaux « concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre » (*ibid.* : 3).

La vision élargie de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous portait sur cinq orientations qui sont les suivantes : 1) universaliser l'accès et promouvoir l'équité ; 2) mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ; 3) élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale ; 4) améliorer le contexte de l'apprentissage et 5) renforcer les partenariats (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990).

Le consensus mondial affiché à Jomtien a permis de relancer le combat pour universaliser l'enseignement primaire, éliminer l'analphabétisme des adultes, améliorer la qualité de l'éducation de base et trouver des moyens d'un meilleur rapport coût/efficacité en vue de faire face aux besoins éducatifs fondamentaux de diverses catégories défavorisées (UNESCO, 1996). Les politiques scolaires des pays africains ont été influencées de façon variable par ce consensus (Lange, 2003). Il était animé de la conviction que l'éducation fondamentale pour tous est accessible grâce à l'expérience accumulée en matière de réformes, d'innovation et de recherche et aux avancées considérables constatées dans de nombreux pays en matière de l'éducation (UNESCO, 1996). Celles-ci étaient conjuguées à d'autres forces nouvelles telles que la multiplication des réalisations scientifiques et culturelles utiles à l'humanité et la

croissance exponentielle de l'accès aux informations portant particulièrement sur les moyens d'acquisition de nouvelles connaissances considérés comme le fondement de mieux être c'est-à-dire « apprendre à apprendre » qui fera de l'éducation fondamentale, l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain (*ibid.*).

Une nouvelle conception de l'éducation fondée sur les compétences de résolution de problèmes, le besoin d'apprendre à apprendre, le caractère permanent et continu de l'apprentissage remplace l'ancienne conception fondée sur les connaissances de base et le savoir-faire (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990).

Pour ce faire, en misant sur la réussite de l'apprentissage, l'éducation fondamentale doit être orientée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage en employant les méthodes actives axées sur la participation de l'apprenant, les programmes d'alphabetisation et de formation portant sur les savoirs fondamentaux et les compétences de la vie courante qui permettent la pleine réalisation des potentialités de l'apprenant (UNESCO, 1996). Ce qui revient à définir des niveaux d'acquisition satisfaisants pour chaque programme éducatif, et dans l'élaboration de leurs plans d'action et programmes, les pays et groupes de pays et les organisations internationales sont invités à s'appuyer sur le cadre d'action de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (*ibid.*). Le cadre d'action devient ainsi l'instrument de référence et le guide pour tous ceux qui veulent entreprendre des actions, en l'occurrence l'élaboration des plans d'action et des programmes, en faveur de l'éducation pour tous (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990 ; UNESCO, 1996).

Les efforts dans ce sens, en termes de réformes importantes, d'ajustements sectoriels, la conception et l'expérimentation d'approches novatrices de l'enseignement, sont appuyés par la coopération internationale et le financement international :

« Un financement international accru est indispensable pour aider les pays les moins avancés à appliquer les plans d'action autonomes qu'ils auront eux-mêmes définis selon la perspective élargie de l'éducation fondamentale pour tous. Des partenariats authentiques caractérisés par la coopération et par des engagements conjoints à long terme permettront de faire davantage et seront à l'origine d'une augmentation substantielle des ressources financières globales consacrées à ce domaine important de l'éducation. Les institutions multilatérales et bilatérales devraient s'attacher à soutenir, lorsque les gouvernements en font la demande, les

initiatives de caractère prioritaire prises, notamment au niveau des pays » (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990 : 67).

Ainsi, le PNUD, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale s'engagent à apporter leur appui dans la réalisation de l'éducation pour tous (UNESCO, 1996).

Les conférences des ministres de l'éducation organisées par l'UNESCO et des organisations régionales, les sessions régulières des commissions régionales des Nations Unies, ainsi que certaines conférences transrégionales organisées par le Secrétariat du Commonwealth, la Conférence des ministres de l'éducation des États d'expression française (CONFEMEN), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (ISESCO), etc. ont été des événements qui ont permis de préparer l'adoption du programme d'EPT en 1990. Ces événements ont été des mécanismes institutionnels dédiés à des consultations de politique générale concernant l'éducation fondamentale (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990 et UNESCO, 1996). En 1990, à Jomtien, il a été demandé à ces organisations régionales de jouer pleinement leur rôle afin de faciliter la coopération entre les pays au niveau sous régional à travers les échanges d'informations et d'expériences et la mise en commun des compétences spécialisées, le partage de moyens matériels et l'organisation des activités menées conjointement dans plusieurs pays (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990).

La Conférence mondiale sur l'EPT tenue en 1990 à Jomtien avait suscité beaucoup d'espoir, mais les années qui l'ont suivie n'ont répondu ni aux attentes des populations, ni aux promesses des États et des bailleurs de fonds, et les pays africains risquent de ne pas honorer leurs engagements pris lors de cette Conférence (Lange et Yaro, 2003). Elle avait également accordé la priorité au développement de l'offre éducative ignorant ainsi la demande familiale d'éducation et les représentations des populations sur les institutions éducatives (Lange, 2003). En outre, elle n'a pas débouché sur une amélioration significative de la scolarisation universelle, car, malgré l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés, l'expansion démographique en Afrique subsaharienne a également conduit à une augmentation du nombre d'enfants non scolarisés passant de 39 à 42 millions entre 1990 et 1998 (Altinok, 2016).

Au lendemain de la Conférence de Jomtien, cinq facteurs ont été identifiés comme obstacles à la réalisation de l'EPT : 1) facteurs politiques ; 2) facteurs économiques et financiers ; 3) absence d'une demande adéquate d'éducation ; 4) capacité de gestion insuffisante pour mettre en œuvre la conception élargie de l'éducation pour tous ; et 5) inertie considérable des

systèmes éducatifs existants (Hallak, 1992). Par conséquent, le Forum mondial sur l'EPT de Dakar était le lieu pour débattre de toutes ces questions qui entravaient la réalisation de l'EPT afin de trouver des solutions.

2.1.2. Forum mondial sur l'EPT et Cadre d'action de Dakar 2000

L'an 2000 était l'échéance fixée pour la réalisation des objectifs de l'EPT de Jomtien 1990 et au terme de cette échéance, il faudra faire le bilan des réalisations, d'où la tenue du forum mondial de l'EPT à Dakar du 26 au 28 avril 2000 (UNESCO, 2000). De 1990 à 2000, dix ans se sont écoulés, mais le bilan fait constater que :

- « plus de 113 millions d'enfants n'ont pas accès à l'enseignement primaire,
- l'on dénombre encore 880 millions d'adultes analphabètes,
- la discrimination sexuelle continue de sévir dans les systèmes éducatifs,
- la qualité de l'apprentissage et l'acquisition de valeurs humaines et de compétences soient loin de répondre aux aspirations et aux besoins des individus et des sociétés,
- des jeunes et des adultes n'ont pas accès aux compétences et aux connaissances nécessaires pour trouver un emploi rémunéré et participer pleinement à la vie de la société » (*ibid.* : 8).

Ces constats poussent à réfléchir aux nouvelles solutions et aux nouveaux objectifs pour réaliser l'éducation pour tous. C'est ainsi que l'engagement a été collectivement pris lors du forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en avril 2000 pour réaliser ces nouveaux objectifs de l'éducation pour tous, contenus dans un cadre d'action adopté lors dudit forum, qui sont les suivants : « (i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ; (ii) faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ; (iii) 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 ; (iv) améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ; (v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles

un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ; (vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante » (UNESCO, 2000 : 8). Le Forum mondial sur l'EPT de Dakar 2000 a montré les avancées et les limites des objectifs de Jomtien et relancé le partenariat mondial de l'EPT autour de six nouveaux objectifs (Labé, 2010).

Nous notons dans le document *Cadre d'action de Dakar. L'Education pour tous : tenir nos engagements collectifs* (UNESCO, 2000) que la qualité de l'apprentissage et l'acquisition de valeurs humaines et de compétences ne correspondaient pas aux aspirations et aux besoins des individus et des sociétés et que l'accès à l'emploi et la participation à la vie de la société sont tributaires de l'acquisition de compétences et de connaissances. C'est ainsi que les participants à ce forum mondial de Dakar ont pris l'engagement collectif de répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes en adaptant les programmes scolaires pour favoriser l'acquisition de compétences et de connaissances dans la vie courante d'ici 2015 (UNESCO, 2000).

Le Forum mondial sur l'EPT tenu à Dakar en 2000, qui avait pour objectif de faire du droit à l'éducation une réalité, a favorisé la scolarisation universelle mais sans une réelle amélioration de la qualité de l'éducation (Altinok, 2016). De plus, cinq ans après ce Forum, les systèmes éducatifs de l'Afrique subsaharienne se caractérisaient par des progrès remarquables en termes d'accès à l'école ; des problèmes structurels en termes d'augmentation des abandons scolaires liés au redoublement, d'augmentation des inégalités scolaires (garçons/filles, zone urbaine/zone rurale, enfants issus de familles riches/familles pauvres), de faiblesse de la qualité de l'éducation, d'évolution de la pyramide éducative plus inégalitaire et peu efficient sur les plans de l'alphabétisation universelle et l'efficacité externe globale ; et des projections inquiétantes de politiques inchangées (Duret, 2005).

2.1.3. Forum mondial sur l'éducation Incheon 2015

Le forum mondial sur l'éducation de 2015 était l'échéance fixée depuis Dakar en 2000 pour faire le bilan de l'EPT. Le rapport mondial de suivi sur l'éducation de 2019 présente le bilan de l'EPT 2000-2015 et selon ce rapport les objectifs de l'EPT n'ont pas pu être atteints en dépit des progrès réalisés (UNESCO, 2019). Ainsi, le forum mondial sur l'éducation de 2015, organisé par l'UNESCO, de concert avec le PNUD, l'UNICEF, le FNUAP, la Banque

mondiale, le HCR et ONU-Femmes, a assigné à l'éducation une nouvelle vision à travers la déclaration d'Incheon 2015 dont est issu l'ODD4-Education 2030.

Le Forum mondial sur l'éducation d'Incheon 2015 a mis l'accent non seulement sur la scolarisation primaire et secondaire mais aussi sur la qualité et l'équité et a également mis en évidence l'échec du projet de Dakar focalisé sur l'accès à l'éducation (Altinok, 2016).

2.1.3.1. La déclaration d'Incheon 2015

La déclaration d'Incheon, en affirmant que l'éducation est un droit humain, un bien public et une condition pour que les autres droits puissent s'exercer, énonce des engagements collectifs suivants :

- « l'accès, l'inclusion et l'équité : assurer 12 années d'enseignement primaire et secondaire de qualité, gratuit et équitable, financé sur fonds publics, dont au moins neuf années obligatoires, débouchant sur des acquis pertinents, et une année d'enseignement pré-primaire gratuit et obligatoire. Mener une action ciblée et suivie en faveur des très nombreux enfants et adolescents non scolarisés. Lutter contre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats de l'apprentissage ;
- l'égalité des genres : soutenir les politiques, la planification et les environnements d'apprentissage attentifs au genre. Intégrer les questions de genre dans la formation des enseignants et dans les programmes d'enseignement. Éliminer les discriminations et la violence fondées sur le genre à l'école ;
- la qualité : renforcer les ressources, les processus et l'évaluation des résultats, et mettre en place des mécanismes pour mesurer les progrès. Donner des moyens d'agir aux enseignants et aux éducateurs et les soutenir. Mettre l'accent sur l'éducation en vue du développement durable, l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation aux droits de l'homme ;
- l'apprentissage tout au long de la vie : promouvoir l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Élargir l'accès équitable à l'enseignement supérieur et à la recherche. Faire en sorte que les jeunes et les adultes atteignent un niveau pertinent et reconnu de maîtrise fonctionnelle de la lecture, de l'écriture et du calcul, et acquièrent des compétences nécessaires à la vie courante. Offrir des possibilités d'éducation et de formation des adultes. Renforcer la science, la technologie et

l'innovation, notamment les technologies de l'information et de la communication au profit de l'éducation ;

- les situations de conflit et de catastrophe : concevoir des systèmes éducatifs plus inclusifs, réactifs et résilients. Mettre en place des environnements sains, accueillants, sûrs et exempts de toute violence. Élaborer des réponses nationales, régionales et mondiales aux crises qui soient appropriées et mieux coordonnées, de l'intervention d'urgence jusqu'au relèvement et à la reconstruction » (UNESCO, 2015a : 2).

La déclaration d'Incheon fixe ainsi les nouveaux objectifs de l'éducation à atteindre d'ici 2030. Ces objectifs seront rappelés à New-York lorsqu'en septembre 2015 l'assemblée générale des Nations Unies a adopté les 17 objectifs de développement durable (ODD) qui devront être atteints pour 2030. L'ODD 4 concerne spécifiquement l'éducation.

ODD4-Education 2030

Les ODD ont remplacé les OMD adoptés en 2000 parce que ces derniers avaient été critiqués pour n'ayant pas suffisamment pris en compte la dimension environnementale dans les plans de développement (Charlier et Croché, 2018). L'agenda ODD4-Éducation 2030 constitue la suite du « chantier inachevé » de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), réitère le rôle indispensable de l'éducation dans l'atteinte des Objectifs du Développement Durable (ODD) et se fixe cet objectif ambitieux d'« assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2015b : 20). Éducation 2030 vise à concrétiser les engagements du Forum mondial sur l'éducation d'Incheon sur les plans national, régional et global (Altinok, 2016). Cette nouvelle vision de l'éducation a fixé des cibles qui sont :

« 4.1 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile

4.2 D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

4.3 D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

4.4 D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

4.5 D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

4.6 D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

4.7 D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

4.a Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous

4.b D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement

4.c D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement » (UNESCO 2015b : 21).

Cet agenda a vu le jour à la suite des travaux de l'UNESCO qui visaient à établir un dialogue entre l'EPT et l'EDD (Education au développement durable) et à attribuer un rôle à l'EDD dans la réalisation des OMD (Wade et Parker, 2010). L'EDD fait désormais partie des prescriptions internationales et l'accent est mis sur les compétences que les élèves obtiennent

dans ce domaine (Charlier et Croché, 2018). La volonté de l'UNESCO et de l'UNICEF, inscrite dans le document *L'après-2015 : l'éducation que nous voulons*, était d'aboutir à un consensus sur le nouvel agenda de l'éducation post-2015 (UNESCO et UNICEF, 2014), en organisant des consultations thématiques sur l'éducation post-2015 en collaboration avec des ONG (UNESCO, 2015b). Dans le document *Énoncé de position sur l'éducation après 2015*, l'UNESCO avait déjà recommandé à ses États membres de se fixer pour objectif général d'« assurer une éducation et un apprentissage tout au long de la vie équitables et de qualité pour tous d'ici à 2030 » (UNESCO, 2014 : 4). L'UNESCO avait proposé cet objectif avant la Réunion mondiale de l'EPT qui s'est tenue en 2014 au Sultanat d'Oman et au cours de laquelle l'Accord de Mascate a été adopté par les responsables mondiaux qui ont fixé pour l'éducation post-2015 cet objectif d'« assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous, d'ici à 2030 » (UNESCO et UNICEF, 2014 : 2). Nous constatons que l'objectif de l'ODD4 « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (UNESCO, 2015b) est une évolution ou une reformulation de celui proposé au départ par l'UNESCO pour l'éducation post-2015. Selon Charlier et Croché (2018 : 20) « l'adoption de l'ODD4 consacre l'inclusion de la durabilité dans le dispositif de production de l'homme ».

Le programme de développement durable à l'horizon 2030 met l'éducation au cœur pour atteindre les 17 ODD et associe ses cibles aux autres ODD qui sont vus comme intégrés (UNESCO, 2015b). Pour contribuer à la réalisation de ce vaste programme mondial de développement durable, l'UNESCO lance son programme d'action global pour l'éducation au développement durable qui vise deux objectifs⁸ « 1) réorienter l'éducation et l'apprentissage de sorte que chacun ait la possibilité de se familiariser avec les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour avoir les moyens de contribuer au développement durable et 2) accroître la place de l'éducation et de l'apprentissage dans tous les plans d'action, programmes et activités qui visent à promouvoir le développement durable ». Dans le but de faire progresser l'EDD, le programme d'action global de l'UNESCO repose sur cinq priorités constituant ses domaines d'action : « 1) promouvoir l'appui politique à l'intégration de l'EDD dans les politiques d'éducation et de développement durable ; 2) transformer les environnements d'apprentissage et de formation par des approches institutionnelles globales ; 3) renforcer les capacités des enseignants, éducateurs et

⁸ <https://fr.unesco.org/pag/but-et-objectifs> consulté le 30/09/2019.

formateurs ; 4) autonomiser et mobiliser les jeunes ; et 5) accélérer les solutions durables au sein des communautés locales » (UNESCO, 2017a : 3).

2.2. L'UNESCO, organe de suivi des engagements

Le forum consultatif international sur l'EPT est un mécanisme mondial de suivi géré par l'UNESCO dans le but d'encourager la réalisation des objectifs de l'EPT fixés à Jomtien et de suivre les avancées dans ce domaine (UNESCO, 1996). Il est indiqué dans le rapport final de la Conférence mondiale de Jomtien 1990 que l'UNESCO a émis le souhait d'offrir des services appropriés pour assurer ce suivi (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990). Ce rôle de suivi des engagements lui a été renouvelé lors du forum mondial de Dakar 2000 en termes de coordination et de mobilisation des partenaires :

« Ajoutant ses efforts à ceux menés par les gouvernements au niveau national, l'UNESCO, institution chef de file en matière d'éducation, coordonnera et mobilisera tous les partenaires aux niveaux national, régional et international : les agences de financement multilatérales et bilatérales, les organisations non gouvernementales, le secteur privé ainsi que les organisations de la société civile » (UNESCO, 2000 : 3).

Un groupe souple et restreint dirigé par le Directeur de l'UNESCO et composé de décideurs qui représentent au plus haut niveau les organismes de développement, les gouvernements et la société civile des pays développés et ceux en développement a été créé à cet effet pour veiller aux engagements qui ont été pris par la communauté mondiale réunie à Dakar. Les documents de suivi provenant de l'Institut de statistique de l'UNESCO, de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE), de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIEP), du Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) ainsi que des données issues des forums régionaux et sous-régionaux sur EPT, devaient servir à assurer une évaluation des réformes entreprises par les pays pour respecter les engagements mondiaux (UNESCO, 2000). Les fonctions de ces forums, rattachés aux forums nationaux, consistent à

« assurer la coordination avec l'ensemble des réseaux concernés ; définir les objectifs régionaux et sous-régionaux et suivre leur mise en œuvre ; mener une action de sensibilisation ; favoriser la concertation sur l'action à mener ; promouvoir les partenariats et la coopération technique ; partager les meilleures pratiques et les enseignements tirés ; assurer le suivi des activités et en rendre compte ; enfin, promouvoir la mobilisation des ressources » (*ibid.* : 10).

L'UNESCO, dans son mandat de conduite et de coordination, a aussi été chargée d'assurer la mise en œuvre de l'agenda ODD4-Education 2030 en collaboration avec tous ses plateformes associées, ses instituts, ses unités en dehors du siège et ses réseaux (UNESCO, 2015b).

Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Le rapport mondial de suivi sur l'éducation produit par l'UNESCO, initialement dénommé le rapport mondial de suivi sur l'EPT et lancé en 2002, constitue un mécanisme de suivi et d'information permettant de rendre compte des engagements pris en faveur de l'éducation. C'est un outil de référence qui sert à l'orientation du débat public sur l'éducation, mais c'est aussi un mécanisme de partage de connaissances qui sert à l'apprentissage mutuel puisqu'il met en évidence les bonnes pratiques à suivre, c'est également un outil de plaidoyer qui vise à influencer les politiques éducatives aux niveaux mondial, régional et national (UNESCO, 2017b). Ce rapport constitue un recueil statistique qui permet de classer, de comparer et de mettre en concurrence les systèmes éducatifs tout en désignant les réussites et les échecs des politiques éducatives (Lange et Henaff, 2015).

Ce rappel des conférences et forums mondiaux sur l'éducation, en l'occurrence la conférence mondiale de Jomtien en 1990, le forum mondial de Dakar en 2000 et le forum mondial d'Incheon en 2015 et le mécanisme de suivi afférent, permet de situer l'orientation des politiques éducatives et met en évidence en quoi la question des compétences est au centre des politiques préconisées à l'échelon mondial. Voyons maintenant l'historique de cette introduction des compétences dans les politiques éducatives européennes. Nous nous intéressons d'abord brièvement à ce qui s'est fait en Europe, ensuite l'Afrique sera au centre de l'analyse.

2.3. L'approche par compétences en Europe

L'adaptation des programmes scolaires aux changements de l'économie est une stratégie pour les pays de l'OCDE afin de restructurer ou de contrôler l'économie et la volonté a souvent été que tout enseignement qui ne rime pas avec les besoins de la société soit écarté au profit des compétences indispensables à la communication, à l'analyse et la résolution des problèmes (Skilbeck, 1990). L'Union Européenne a été largement influencée par les discours de l'OCDE (Souto Lopez, 2017). Selon Skilbeck (1990), auteur du rapport de recherche intitulé *La réforme des programmes scolaires : où en sommes-nous ?* commandité par l'OCDE, l'un des objectifs des changements des programmes scolaires a constitué en la volonté des

gouvernements d'établir des relations étroites entre le programme scolaire et l'économie et c'est l'adaptation des contenus et des méthodes d'enseignement qui devait permettre aux élèves de se servir de leurs savoirs pour analyser les grands défis du moment.

Les politiques d'emploi ont été au centre des réformes en Europe.

La Commission européenne, le Conseil de l'Europe et le Parlement européen se sont emparés du taux de chômage grandissant en Europe, de la compétition au sein du marché mondial pour introduire des réformes dans tous les domaines, y compris celui de l'éducation. Des réformes ont été adoptées lors des différents Conseils européens que nous exposerons ici pour aboutir à l'introduction des compétences dans l'enseignement européen.

D'abord quel diagnostic a permis à l'Europe d'entreprendre des réformes ?

Nous avons tiré la réponse à cette question dans le livre blanc de la Commission européenne. Elle a fait un diagnostic de plusieurs ordres (Commission européenne, 1994)⁹. Du point de vue géopolitique, il y avait l'apparition de nouveaux compétiteurs qui ont su profiter de l'avancée des progrès techniques et l'ouverture de nouvelles possibilités de croissance économique dont l'Europe n'a pas pu profiter. Le vieillissement de la population apparaissait sur le plan démographique. Sur le plan technique, la nouvelle révolution industrielle avec ses corollaires (changement rapide des techniques, des emplois et des compétences), la dématérialisation de l'économie, l'externalisation des activités productives et la détention de la circulation de l'information s'imposaient. Enfin tous les opérateurs économiques et financiers sont confrontés à l'interdépendance des marchés sur le plan financier. Tout ce diagnostic a permis à l'Europe de déceler trois types de chômage auxquels elle fait face. D'abord le chômage conjoncturel dans les années 70 caractérisé par un ralentissement de la croissance économique ou une baisse de l'activité économique de l'Europe, puis le chômage structurel dans les années 80 occasionné par la négligence des marchés d'avenir, le coût relatif élevé du travail peu qualifié et le vieillissement des systèmes d'emploi, l'industrialisation de nouveaux pays et la concurrence et enfin le chômage technologique caractérisé par la faiblesse de l'Europe à profiter des opportunités offertes par les progrès techniques. De plus, la population des chômeurs de longue durée est alimentée par une proportion de 25 à 30% de jeunes quittant le système scolaire sans qu'ils soient suffisamment préparés pour leur insertion

⁹ Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle. Livre blanc. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 184 pages.

dans la vie active et cet état de fait est lié à l'échec scolaire engendrant la marginalisation et l'exclusion économique et sociale (Commission européenne, 1994).

2.3.1. Le livre blanc de la Commission, un dispositif stratégique

Le livre blanc de la Commission européenne a été adopté après le Conseil européen de Copenhague de 21 et 22 juin 1993. La Commission a été invitée par le Conseil européen de Copenhague à proposer un livre blanc qui exposera la stratégie à moyen terme concernant la croissance, la compétitivité et l'emploi. Ce livre devra servir le Conseil *Ecofin* dans l'élaboration des grandes directions ou orientations de la politique économique de la Communauté et ses États membres (Conseil européen, 1993a). L'orientation 6 *Une adaptation profonde des systèmes d'éducation* de la communication de la Commission des communautés européennes intitulée *À l'aube du 21^{ème} siècle. Orientations pour le renouveau économique de l'Europe*, présentée lors du Conseil européen de Copenhague 1993, porte sur trois points à savoir : « 1) Apprendre à apprendre tout au long de la vie ; combiner le savoir et le savoir-faire ; 2) développer chez chacun les capacités d'autonomie et d'innovation ; et 3) créer un droit individuel à la formation tout au long de la vie (chaque jeune recevrait un chèque formation lui permettant d'accéder à des cycles d'éducation ou d'adaptation de ses connaissances) » (Conseil européen, 1993a : 38). Cette communication présentée par le président Delors a été accueillie de manière favorable par le Conseil européen et a été considérée comme un plan européen à moyen terme de relance économique (Conseil européen, 1993a).

Lors du Conseil européen de Bruxelles (10 et 11 décembre 1993), J. Delors, qui a été le premier à souligner l'urgence de mener une réflexion sur les origines de la crise que traverse l'Union européenne et les possibles solutions, présente le livre blanc de la Commission et le Conseil y adopte un plan d'action dont le premier but est le renforcement de la compétitivité de l'économie de l'Europe qui doit suivre la mutation du monde et l'apparition des besoins nouveaux (Conseil européen, 1993b).

Le livre blanc de la commission européenne paraît un dispositif stratégique pour promouvoir la création d'emplois en vue de lutter contre le chômage auquel l'Europe est confrontée et dans le dessein d'assurer sa place dans la compétitivité mondiale. L'éducation, les qualifications, l'aptitude à l'innovation, les traditions industrielles composant le capital immatériel de l'Europe, l'efficacité de son capital financier et ses institutions bancaires et son

modèle de société sont quelques atouts qu'il faudra conjuguer pour faire face à cette compétitivité menée d'alors par les États-Unis. C'est pourquoi, les éléments de ce dispositif s'articulaient autour de la croissance, de la compétitivité et de l'emploi, une relation étroite étant reconnue entre ces trois éléments et le chômage (Commission européenne, 1994).

Comme Charlier (2008) indiquait que le processus de Bologne a été employé pour imposer beaucoup d'ajustements dans la grande Europe, le livre blanc de la Commission européenne paraît être un dispositif alliant croissance, compétitivité et emploi pour réformer les systèmes d'éducation et de formation en Europe en vue de lutter contre le chômage. En termes de croissance, l'objectif était de « rétablir un cadre macroéconomique stable permettant une croissance soutenable et créatrice d'emplois » (Commission européenne, 1994 : 58) dans une Europe confrontée à l'inquiétude grandissante du chômage concernant les chômeurs de longue durée et les personnes peu qualifiées dans les années 90 (*ibid.*).

Selon Laval (2003), la compétence, l'efficacité et la flexibilité des travailleurs sont des concepts étroitement liés et selon cette logique, il faudra toujours s'adapter à la culture de l'entreprise qui ne mesure l'employabilité de l'individu qu'à travers la compétence et non le diplôme pour favoriser la croissance grâce à l'innovation. En termes de compétitivité, constatant la concurrence mondiale entraînée par la globalisation des économies et des marchés, les entreprises devront atteindre une compétitivité globale sur les marchés ouverts à la concurrence en vue d'améliorer le niveau de l'emploi dans la communauté européenne (Commission européenne, 1994). La Commission a donc fixé quatre orientations ou objectifs de la politique de compétitivité globale à savoir : « a) faciliter l'insertion des entreprises européennes dans le nouveau contexte concurrentiel globalisé et interdépendant ; b) exploiter les avantages compétitifs liés à la dématérialisation de l'économie ; c) favoriser un développement industriel durable et d) réduire le décalage entre les rythmes d'évolution de l'offre et de la demande » (*ibid.* : 76).

Le Boterf (2010) fait le lien entre la compétitivité et la compétence. Il indique que c'est à partir de 1970 que la qualification a commencé à perdre sa valeur au profit de la compétence qui se focalise sur l'identification de la valeur de la personne dans les situations de travail. Ainsi, la qualité de la personne, son sens de la variabilité de l'économie, son service, sa réactivité, son innovation face à la diversité des contextes professionnels deviennent de nouvelles exigences de la compétitivité incitant ainsi les entreprises à viser l'attrait et la

fidélisation des meilleurs talents, des travailleurs compétents qui ont la capacité de créer et d'innover en leur accordant de l'autonomie et une marge de manœuvre (*ibid.*).

Laval (2003) lie cette compétitivité au néolibéralisme. Pour lui, cette compétitivité n'est que l'un des commandements du néolibéralisme qui a obligé l'école à se soumettre à ses nouveaux commandements à savoir la compétition économique mondiale, la formation du capital humain pour les entreprises et avec comme nouvelle langue la logique des compétences. C'est ainsi que des notions telles qu'efficacité, performance, apprendre à apprendre, apprentissage tout au long de la vie et compétence font leur apparition dans les discours et textes de l'OCDE, de l'UNESCO, de la Commission européenne et que cette dernière entend, depuis le sommet de Lisbonne de 2000, faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive mondiale (*ibid.*).

En termes d'emploi, avoir une économie saine, ouverte, décentralisée, plus compétitive et solidaire a été l'une des pistes identifiées par l'Europe pour entrer dans le XXIème siècle et il est demandé à l'Union européenne « de créer 15 millions d'emplois d'ici à la fin du siècle » pour réduire le taux de chômage d'alors (Commission européenne, 1994 : 12).

De plus, toutes les activités qui concourent à l'économie de service s'inscrivent dans la tertiarisation de l'économie et il est arrivé un moment où ce n'est plus seulement le secteur tertiaire qui est visé mais aussi la fidélisation des clients, d'où la chasse aux compétences pouvant assurer cet objectif (Le Boterf, 2010). L'évolution du marché du travail, la fréquence de la perte d'emploi et l'obsolescence des acquis de la formation initiale ont aussi conduit à un tournant vers la validation des compétences à travers l'établissement et la mise à jour d'un « passeport de compétences » permettant de suivre individuellement l'évolution des travailleurs afin d'assurer l'employabilité (*ibid.*).

Toute la stratégie de ces grandes orientations repose sur la politique de l'emploi pour laquelle ont été fixées des priorités telles que : « parier sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, accroître la flexibilité externe et interne, attendre davantage de la décentralisation et de l'initiative, réduire le coût relatif du travail peu qualifié, rénover profondément les politiques de l'emploi et se porter à la rencontre de nouveaux besoins » (Commission européenne, 1994 : 17).

Il est attendu de l'éducation et de la formation qu'elles trouvent des solutions à la crise de l'emploi, à la compétitivité des entreprises, à l'exclusion sociale et à la marginalisation car il leur est reconnu la possibilité de relancer la croissance, restaurer la compétitivité et rétablir un

niveau d'emploi satisfaisant au sein de la communauté afin d'aider la société à maîtriser les changements profonds auxquels elle fait face (Commission européenne, 1994 ; Skilbeck, 1990). Pour ce faire, selon la Commission européenne (1994), la révision des systèmes d'éducation et de formation européens, leurs rapports avec l'activité économique et sociale devient une priorité et permettrait d'avoir des effets positifs comme la qualification des jeunes et la requalification du personnel qui lutteront contre le chômage ; l'intensification de la compétitivité des entreprises relancera la croissance et une meilleure adaptation des compétences (générales et spécifiques) à l'évolution des marchés et des besoins sociaux assurera le développement d'une croissance abondante en emplois.

Le livre blanc est pris comme une source d'inspiration et le Conseil européen invite les États membres à s'y référer pour des mesures prises sur le plan national, en l'occurrence, l'amélioration des systèmes d'éducation et de formation, la facilitation de la formation continue (Conseil européen, 1993b) pour parvenir à « une adaptation permanente des qualifications aux nécessités de la compétitivité et à la lutte contre le chômage » (*ibid.* : 6).

Dans le livre blanc, la valorisation du capital humain tout au long de la vie active devient le principe fondamental pour réformer les systèmes d'éducation et de formation en mettant l'accent sur les compétences fondamentales nécessaires à l'insertion professionnelle et sociale et celles d'ordre technologique et social assurant non seulement une solide formation de base mais aussi la liaison entre la formation scolaire et la vie active (Commission européenne, 1994).

En 1994, lors du Conseil européen d'Essen, les chefs d'État et de gouvernement ont fixé des lignes d'action, en l'occurrence, la poursuite et le développement de la stratégie du Livre blanc pour la consolidation de la croissance, l'amélioration de la compétitivité de l'économie de l'Europe et la qualité de l'environnement à l'intérieur de l'Union européenne et la création d'emplois afin de lutter toujours contre le niveau élevé du chômage qui reste intolérable (Conseil européen, 1994). Les avancées réalisées sur le marché de l'emploi devaient faire l'objet d'un rapport adressé chaque année au Conseil européen par le Conseil des ministres responsables des affaires sociales et de l'emploi, le Conseil chargé des questions économiques et financières et la Commission européenne et le premier rapport était attendu en décembre 1995 (*ibid.*).

Les Conseils européens de 1995 (Cannes et Madrid) ont confirmé la stratégie d'Essen en matière d'emploi dont l'une des priorités porte sur l'investissement dans la formation en

mettant l'accent sur le renforcement de la capacité des chômeurs à occuper un emploi, la question de sous qualification et l'inexpérience de la main d'œuvre, et la question de décroissement des compétences sur le marché d'emploi (Conseil européen de Madrid, 1995).

2.3.2. Objectif stratégique de Lisbonne 2000

Tous les Conseils européens successifs ont traité la question de l'emploi qui reste une priorité jusqu'à celui de Lisbonne en 2000 où l'Union européenne adopte une stratégie globale qui vise à « i) préparer la transition vers une société et une économie fondées sur la connaissance, au moyen de politiques répondant mieux aux besoins de la société de l'information et de la R&D, ainsi que par l'accélération des réformes structurelles pour renforcer la compétitivité et l'innovation et par l'achèvement du marché intérieur ; ii) moderniser le modèle social européen en investissant dans les ressources humaines et en luttant contre l'exclusion sociale ; iii) entretenir les conditions d'une évolution saine de l'économie et les perspectives de croissance favorables en dosant judicieusement les politiques macroéconomiques » (CE de Lisbonne, 2000¹⁰) et permet de réaliser son nouvel objectif qui est de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (*ibid.*) qui doit être atteint d'ici 2010.

Le Boterf (2010), en évoquant la stratégie de Lisbonne, affirme que la déclaration de la Commission européenne en faisant de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive a engendré une avancée du rapport au savoir. Ce qui signifie que l'on doit se servir du savoir pour créer des savoirs, des richesses et que le partage d'expérience, le travail en équipe, le compagnonnage, le tutorat, la coopération deviennent les vains mots dans une production collective qui assure la compétence en mobilisant non seulement ses propres ressources mais aussi celles d'autres réseaux et de s'impliquer à leur actualisation tout au long de la vie au service de la compétitivité de l'entreprise (*ibid.*).

La modernisation du modèle social européen issu de cette stratégie de Lisbonne met un accent sur l'éducation et la formation à la vie et l'emploi dans la société de la connaissance afin que les systèmes d'éducation et de formation s'adaptent aux besoins de ladite société, améliorent la qualité de l'emploi et offrent des possibilités aux adultes et aux jeunes sans-emplois ainsi qu'aux travailleurs qui verront leurs compétences dépassées par le changement (CE de

¹⁰ https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm?textMode=on consulté le 03/05/2022

Lisbonne, 2000). Après le Conseil de Lisbonne et selon le Journal officiel de l'Union européenne de 2006, c'est lors des Conseils de Stockholm et de Barcelone tenus respectivement dans les années 2001 et 2002 que les systèmes d'éducation européens se sont vu attribuer des objectifs tels que le développement des compétences conformes à la société de connaissance, le renforcement de la dimension européenne de l'éducation, le développement de l'esprit d'entreprise et l'apprentissage des langues (JO, 2006). Le Conseil européen de Stockholm tenu du 23 au 24 mars 2001 a souligné la nécessité de mettre les moyens en œuvre pour atteindre l'objectif stratégique de Lisbonne et fixé le taux d'emploi moyen à 50% pour les hommes et les femmes âgés de 55 à 64 ans que l'Union européenne devait atteindre à l'horizon 2010 pour qu'elle puisse devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive à travers la mobilité de la main d'œuvre, la maîtrise de l'informatique et des technologies numériques et l'éducation et la formation tout au long de la vie (Conseil européen de Stockholm, 2001). Le Conseil européen de Barcelone tenu du 15 au 16 mars 2002 a poursuivi la réflexion sur ces points ci-dessus évoqués lors du Conseil de Stockholm de 2001 et il a invité à poursuivre la mise en œuvre du programme de travail 2010, reposant sur l'amélioration de la qualité, la facilité de l'accès universel et l'ouverture sur le monde, dont l'objectif est de faire des systèmes d'enseignement et de formation une référence de qualité mondiale d'ici 2010 (Conseil européen, 2002). Dans la mise en œuvre de ce programme de travail 2010, le Conseil européen de Barcelone propose les actions suivantes :

- « - mettre en œuvre des instruments assurant la transparence des diplômes et qualifications (ECTS -European Credit Transfert System-, suppléments aux diplômes et aux certificats, CV –Curriculum vitae- européen) et une coopération plus étroite en matière de diplômes universitaires dans le cadre du processus de Sorbonne-Bologne-Prague avant la réunion de Berlin en 2003 ; il convient de promouvoir des mesures analogues dans le domaine de la formation professionnelle ;
- améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge : établissement d'un indicateur de compétence linguistique en 2003 ;
- développement d'une culture numérique : généralisation d'un brevet informatique et Internet pour les élèves du secondaire ;
- le Conseil européen demande à la Commission de réaliser une étude de faisabilité visant à définir des solutions possibles pour aider les établissements d'enseignement secondaire à établir ou développer, par l'intermédiaire d'Internet, un lien de jumelage

avec un établissement partenaire ailleurs en Europe, et de faire rapport à ce sujet au Conseil européen de Séville en juin ;

- promouvoir la dimension européenne dans l'enseignement et son intégration dans les compétences de base des élèves d'ici 2004 » (CE, 2002 : 28).

Le Conseil de Barcelone a rappelé la nécessité de mettre au point de nouvelles qualifications de base et méthodes d'enseignement pour la préparation de la génération actuelle des enfants scolarisés dans la société de l'information et de la connaissance et il a aussi proposé l'adoption d'une résolution sur l'éducation et la formation tout au long de la vie sur la base de la communication de la Commission intitulée *Réaliser un espace européen de l'éducation et la formation tout au long de la vie (ibid.)*. Pour la suite des Conseils européens successifs traitant l'avènement des compétences dans l'enseignement européen, nous nous référons au Journal officiel de l'Union européenne du 30/12/2006 intitulé *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* qui énumère les différents Conseils européens et dont sont annexés les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et un cadre de référence.

2.3.3. Education et formation tout au long de la vie

Selon Mahieu et Moens (2003), cette notion d'éducation et de formation tout au long de la vie, dont l'histoire remonte depuis 1920, est une politique d'internationalisation de la gestion éducative de l'Union européenne. Cette notion trouve son origine dans des termes comme « l'éducation continue », « l'éducation permanente » et « l'éducation récurrente » (Hasan, 1997). L'UNESCO, le Conseil de l'Europe et l'OCDE ont politiquement mis ces notions en avant pour remédier à l'inadaptation des systèmes éducatifs face aux changements sociaux et économiques (Mahieu et Moens, 2003).

La Conférence mondiale sur l'EPT tenue à Jomtien en 1990 a évoqué le principe apprendre à apprendre tout au long de la vie qui permet d'assurer une formation permanente (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990). Le Conseil européen de Copenhague (21 et 22 juin 1993) est revenu sur ce même principe. L'éducation tout au long de la vie constitue l'une des clés du XXIème siècle qui permet d'explorer tous les talents, considérés comme des trésors, dont chaque être dispose et elle repose sur quatre piliers qui sont : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble (Delors, 1997).

Selon la Commission européenne, le pari sur l'éducation et la formation tout au long de la vie exige que les systèmes éducatifs changent le contenu des enseignements en vue de les adapter à la société de demain où les métiers de demain requièrent, en plus de détenir le savoir et le savoir-faire, la capacité de diagnostiquer, de proposer des améliorations, l'indépendance d'esprit et l'autonomie (Commission européenne, 1994). La conférence mondiale de Jomtien 1990 l'avait déjà annoncée en termes de formation permanente comme étant l'un des moyens nécessaires à la transformation ou à l'adaptation de la société (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale 1990). La Commission a ainsi appelé les communautés éducatives nationales à gagner ce pari et à se tourner vers un perfectionnement de plus en plus professionnel en jouissant du droit à la formation continue et la création d'un espace et d'un marché européen des qualifications et des formations permettra la reconnaissance mutuelle des qualifications et des compétences (Commission européenne, 1994).

Le rapport publié en 1997 par Jacques Delors a recommandé de mettre l'éducation tout au long de la vie, considérée comme une réponse à l'inadéquation entre l'offre et la demande d'emploi permettant la réduction de l'échec scolaire, au cœur de la société, car le concept d'éducation tout au long de la vie s'impose compte tenu des désillusions des progrès économiques et scientifiques en termes de chômage, d'exclusion sociale et d'inégalités (Delors, 1997). Pour pallier ces problèmes sociaux, l'investissement dans les ressources humaines et la création d'un État social actif et dynamique dans l'économie de la connaissance constituent des points de la stratégie globale permettant l'atteinte du nouvel objectif fixé lors du Conseil européen de Lisbonne en mars 2000. L'un des objectifs de ces points stratégiques invite les États membres, le Conseil et la Commission à l'adoption d'un cadre européen déterminant de nouvelles compétences de base (compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales) dont leur acquisition sera facilitée par l'éducation et la formation tout au long de la vie (Conseil de Lisbonne, 2000).

L'adoption de ce cadre européen a été réaffirmée lors des Conseils européens de Bruxelles en mars 2003 et 2005 et lors de la stratégie de Lisbonne revue en 2005 (JO du 30/12/2006).

Ce cadre de référence européen dont le contenu est composé des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie fut adopté à la fin de 2006 par le Conseil et le Parlement européen (Communautés européennes, 2007). Il poursuit des objectifs qui sont :

« 1) d'identifier et de définir les compétences clés nécessaires à l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance ;

2) de soutenir les travaux des États membres visant à assurer qu'au terme des cursus d'éducation et de formation initiales, les jeunes aient acquis une maîtrise suffisante des compétences clés à un niveau qui leur permette d'être préparés à la vie adulte et qui constitue une base pour de futurs apprentissages et pour la vie professionnelle, et que les adultes soient capables de développer et actualiser leurs compétences clés au cours de leur vie ;

3) de proposer aux responsables politiques, aux professionnels de l'éducation, aux employeurs et aux apprenants eux-mêmes un outil de référence européen en vue d'appuyer les efforts déployés aux niveaux national et européen pour atteindre les objectifs convenus en commun ;

4) de constituer un cadre pour l'action communautaire à venir, tant dans le contexte du programme de travail Éducation et formation 2010, que dans celui des programmes communautaires en matière d'éducation et de formation » (*ibid.* : 3).

Ce cadre ainsi créé fait la description de huit compétences clés qui sont les suivantes :

1. « communication dans la langue maternelle
2. communication en langues étrangères
3. compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies
4. compétence numérique
5. apprendre à apprendre
6. compétences sociales et civiques
7. esprit d'initiative et d'entreprise
8. sensibilité et expression culturelles » (JO, 2006 : 13 et Communautés européennes, 2007 : 3).

Les apprenants, les enseignants, les formateurs et les décideurs sont appelés à faire de l'éducation et la formation tout au long de la vie une réalité qui profite à tous à travers cet outil de référence qu'est le cadre européen de compétences clés (Communautés européennes, 2007). Dans ce cadre, outil de référence européen, la notion de compétence est définie au pluriel « Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte » (JO, 2006 : 13) tandis que

dans la recommandation du Parlement et du Conseil européens du 23 avril 2008 qui crée le Cadre européen des Certifications, la notion de compétence est définie au singulier « compétence : la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie » (JO, 2008 : 4).

2.3.4. Cadre Européen des Certifications (CEC)

Pour parvenir à la reconnaissance mutuelle des qualifications et compétences annoncées par la Commission européenne dans son livre blanc depuis 1994, il faudra créer un cadre européen des certifications (CEC). L'historique de la création de ce cadre est aussi en rapport étroit avec l'avènement de la réforme Approche par les compétences dans les systèmes éducatifs européens. Souto Lopez (2015) a déjà traité cette historique depuis le Conseil de Lisbonne en 2000 en passant par le processus de Copenhague de 2002 jusqu'à la *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008*¹¹ qui établit le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie que les États membres doivent utiliser comme outil de référence dans la comparaison des niveaux des certifications afin d'assurer la promotion de « l'éducation et la formation tout au long de la vie et l'égalité des chances dans la société de la connaissance, ainsi que la poursuite de l'intégration du marché européen du travail, dans le respect de la riche diversité des systèmes éducatifs nationaux » (JO, 2008 : 3) et comme « outil de transposition pour les différents systèmes et niveaux de certification, tant pour l'enseignement général et supérieur que pour l'enseignement et la formation professionnels » (*ibid.* : 2).

Selon Souto Lopez (2015), l'éducation et la formation tout au long de la vie est un réseau sociotechnique qui est composé d'éléments majeurs comme la stratégie de Lisbonne, l'assurance qualité, les ECTS, la validation des acquis de l'expérience, les ECVET (*European Credits for Vocational Education and Training*), la formation professionnelle, les enseignements professionnel, général et supérieur, le CEC, la compétence, le programme de travail Education et Formation 2010, l'acquis d'apprentissage et qui a pour finalité « le développement d'une économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde et la mise en place d'un État social actif » (*ibid.* : 209).

¹¹ https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_fr.pdf consulté le 15/09/2019

2.3.5. Le cadre conceptuel des compétences du projet DeSeCo et le PISA de l'OCDE

2.3.5.1. Cadre conceptuel des compétences du projet DeSeCo

Selon Souto Lopez (2015) ce sont les projets le *Cross-Curricular Competencies Project* (CCC), le *Human Capital Indicators Project* (HCI) et l'IALS qui ont servi de fondement au projet DeSeCo qui, à son tour, a servi au développement du PISA. En 1997, l'OCDE a lancé le programme PISA et le programme DeSeCo. Si l'objectif du programme PISA était d'évaluer les compétences des élèves, il fallait déterminer les compétences à évaluer. La création d'un cadre conceptuel afin de sélectionner ces compétences clés était l'objectif visé par le projet DeSeCo. Ce cadre est devenu un instrument d'amélioration de la qualité des évaluations internationales des compétences. Pour parvenir à l'identification de compétences à évaluer, le projet DeSeCo s'est fondé sur les valeurs communes et les préoccupations universelles de l'économie et de la culture engendrées par la mondialisation.

Le cadre conceptuel de compétences clés ainsi créé par le programme DeSeCo de l'OCDE en étroite collaboration avec l'UNESCO comporte une série de compétences clés réparties en trois catégories. La première catégorie de compétence clé porte sur « se servir d'outils de manière interactive » qui, elle-même, est répartie en trois compétences à savoir 1) l'utilisation du langage, des symboles et des textes de manière interactive ; 2) l'utilisation du savoir et l'information de manière interactive et 3) l'utilisation des technologies de manière interactive. Cette première catégorie de compétence clé a été sélectionnée dans le but d'être toujours au parfum de l'avancée des technologies, d'actualiser les outils répondant aux besoins et d'échanger d'une manière active avec le monde qui exige la maîtrise de ces outils dans l'économie mondialisée et la société de l'information.

La deuxième catégorie de compétence clé s'intitule « interagir dans des groupes hétérogènes » et est répartie en trois compétences qui sont : 1) l'établissement de bonnes relations avec son prochain ; 2) la coopération et le travail en équipe et 3) la gestion et la résolution des conflits. La diversité dans des sociétés pluralistes, l'intérêt de l'empathie et celui du capital social constituent les raisons qui ont motivé la sélection de cette catégorie de compétence clé.

« Agir de façon autonome » est la troisième catégorie de compétence clé répartie en trois compétences : 1) l'accomplissement d'une action dans le contexte universel ; 2) l'élaboration et la réalisation de projets de vie et des activités individuelles ou personnelles et 3) la défense et l'affirmation de ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins. La sélection de cette

catégorie de compétence clé est liée aux besoins de s'affirmer, de jouir de ses droits, d'agir en fonction de ses intérêts, d'être responsable et de comprendre l'environnement dans lequel l'on vit.

Pour parvenir à ce cadre consensuel de compétences clés, l'OCDE a organisé une série d'activités qui s'étendent de la fin de 1997 à 2003, date de publication du rapport final. Ces activités constituent l'analyse des recherches sur les compétences, la clarification des concepts de compétences, l'organisation d'un premier symposium international afin d'aboutir à un réseau qui se charge de l'élargissement de la réflexion sur la sélection des compétences clés, la consultation des pays membres de l'OCDE, l'organisation d'un deuxième symposium international afin d'aboutir à un consensus sur les compétences clés sélectionnées et la publication du rapport final en 2003. Il est noté que les compétences clés de ce cadre conceptuel concernent non seulement celles qui peuvent être développées par l'école, mais aussi celles qui seront développées tout au long de la vie car le principe de l'éducation et la formation de tout au long de la vie suppose que la formation initiale ne peut développer toutes les compétences indispensables dans la vie.

2.3.5.2. PISA

La première évaluation du PISA eut lieu en 2000 mais c'est en 1997 qu'il fut lancé officiellement par l'OCDE et les résultats du PISA sont considérés aujourd'hui comme un outil de pilotage des systèmes éducatifs (Rey, 2011). Lors de la première enquête PISA, les épreuves ont été administrées dans 43 pays et économies (32 en 2000 et 11 en 2002), la deuxième enquête en a concerné 41 en 2003, la troisième 57, la quatrième 75 (65 en 2009 et 10 en 2010), la cinquième 65 en 2012 (OCDE, 2014), la sixième 72 en 2015 et la septième 79 en 2018.

Les propos du secrétaire général de l'OCDE concernant la transformation des politiques d'éducation sont les suivants :

« Doter les citoyens des compétences dont ils ont besoin pour exploiter tout leur potentiel, prendre part à une économie mondiale de plus en plus interconnectée et, en fin de compte, transformer un emploi meilleur en une vie meilleure est au cœur des préoccupations des responsables politiques dans le monde entier. [...] Dans l'action publique, l'équité, l'intégrité et l'ouverture dépendent donc des compétences des citoyens. [...], investir dans des réformes structurelles, notamment dans l'éducation et

le développement des compétences, pour doper la productivité est la clé du retour à la croissance. Il est essentiel d'investir dans ces domaines pour favoriser la reprise, et de s'attaquer à des problèmes qui se posent depuis longtemps, tels que le chômage des jeunes et les inégalités entre les hommes et les femmes » (OCDE, 2014 : 3).

Selon le secrétaire général, le programme PISA bénéficie aujourd'hui de la notoriété mondiale en ce qui concerne l'évaluation de la qualité, de l'équité et de l'efficacité des systèmes d'éducation ; informe sur les politiques et les pratiques de l'éducation et permet aux décideurs de faire une comparaison ; révèle la performance des politiques d'éducation des pays auxquelles d'autres peuvent se référer pour adapter leur système éducatif ; évalue la capacité d'utilisation des connaissances des élèves dans des situations qui leur sont inhabituelles et ces situations peuvent avoir ou pas un lien avec l'école (OCDE, 2014). Il évalue les compétences et les savoirs génériques en rapport avec les situations de vie réelle, et non les connaissances disciplinaires, susceptibles d'être acquis à l'âge de 15 ans correspondant à la fin de la scolarité obligatoire de chaque élève (Rey, 2011). Cette enquête PISA, dont la périodicité est de trois ans, évalue les connaissances et les compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en sciences et la résolution collaborative de problèmes a été une innovation dans l'évaluation des compétences des élèves de l'évaluation PISA de 2015 (OCDE, 2014).

Selon Normand (2015), des chercheurs en éducation ont fait des critiques importantes à l'échelle internationale à l'endroit de l'enquête PISA alors qu'elle est présentée comme une méthodologie irréprochable et un baromètre des inégalités scolaires. L'évaluation PISA serait traumatisante pour les élèves et stressante pour les établissements scolaires mettant ainsi le bien être des élèves et des enseignants en danger (Normand, 2015) puisque dans l'évaluation des compétences PISA, le contenu d'apprentissage, étant périssable, importe peu par rapport à la capacité d'adaptation et d'apprendre à apprendre (Souto Lopez, 2015). Schleicher (2015) trouve qu'il est nécessaire que le PISA embrasse une approche plus globale en prenant en compte tous les objectifs d'apprentissage des élèves.

Les gouvernements utilisent les résultats de l'évaluation des compétences du PISA pour réguler leurs politiques d'éducation (Rey, 2011) et justifier des réformes en vue de les mettre en œuvre au travers des recommandations et des instructions de la part des responsables de l'éducation (Normand, 2015) ou de prescrire des réformes (Martens, Niemann et Teltemann, 2015). L'enquête PISA centre ses politiques d'éducation sur des objectifs à court terme alors que les changements dans l'éducation s'étendent sur des décennies (Normand, 2015).

Dans le compte rendu des résultats des évaluations du PISA et afin de les rendre plus démocratiques, des propositions ont été adressées à l'OCDE pour inclure d'autres acteurs de l'éducation aux côtés des psychométriciens, statisticiens et économistes, et d'autres organisations nationales et internationales dont les missions ne sont pas simplement économiques (Normand, 2015). La carence démocratique du PISA s'observe à travers les pays participants non membres de l'OCDE et cette critique fait partie d'une série de critiques concernant la préoccupation de milliers d'experts, chercheurs et enseignants qui, dans une lettre ouverte demandant à Andreas Schleicher de l'OCDE « de ralentir le rouleau compresseur des tests », dénoncent l'influence excessive du PISA sur les politiques éducatives, le poids excessif des mesures quantitatives, la priorisation des objectifs d'amélioration à court terme, l'outrance simplification des questions complexes de l'éducation, la vision très économiste de l'OCDE sur l'éducation et son manque de légitimité puisque ses représentants de diverses institutions ne constituent pas directement des élus ou ne sont pas soumis au contrôle des représentants d'assemblées législatives (Martens, Niemann et Teltemann, 2015). À ces reproches, s'ajoute une critique qui concerne la méthode de collecte des données et leur présentation par PISA : la comparaison des performances des systèmes éducatifs ayant des différences fondamentales dans leurs traditions et leurs évolutions historiques et la réduction de cette comparaison des performances à un simple classement de type palmarès qui est réfutable et inappropriée dans l'évaluation des systèmes éducatifs nationaux compte tenu de leur hétérogénéité et leur complexité (*ibid.*). Schleicher (2015) note à ce propos qu'il faudra dépasser l'obsession des classements simplificateurs pour privilégier l'analyse comparative de l'ensemble des variables explorées par le PISA.

L'enquête PISA constitue un objet-frontière des politiques éducatives, dans lequel il existe une série d'arrangements entre des communautés de pratiques qui, autour d'un objet ou un dispositif commun, confèrent et maintiennent une idée confuse, attribuent à cet objet différentes orientations en termes d'usages, d'intérêts et de valeurs pour qu'il soit plastique et adaptable à différents contextes et travaillent à une même définition sans pour autant arriver à un consensus sur les finalités et les contenus de l'objet (Normand, 2015). Schleicher (2015) reconnaît qu'il existe bel et bien le risque d'une mauvaise définition des normes de performance car les enseignants et les décideurs mettent l'accent sur les aspects seulement valorisés par ces normes et qu'il y a aussi le risque d'oublier des paramètres importants au profit d'autres facilement mesurables.

Le programme PISA est un exemple d'instrument d'action publique qui recourt à la Méthode ouverte de coordination (MOC). Pisa s'appuie sur une large diffusion des résultats des évaluations et favorise les activités d'apprentissage entre pairs et l'échange de bonnes pratiques au nom de l'amélioration de l'efficacité et de la qualité des systèmes éducatifs (Normand, 2015). Les bonnes pratiques sont présentées comme des modèles de références qu'il conviendrait de suivre afin que les systèmes éducatifs soient compétitifs au sein d'une économie mondialisée de la connaissance (Martens, Niemann et Teltemann, 2015). Le programme PISA permet ainsi de montrer ce qui est réalisable en termes d'efficacité, d'équité et de qualité des services rendus et d'importer ailleurs des solutions aux problèmes identiques (Schleicher, 2015). Mais l'enquête PISA n'a pas toutes les vertus qu'on lui accorde et il est nécessaire, non pas de jeter le bébé avec l'eau de bain, mais un changement de baignoire puisque l'enquête PISA a besoin des transformations tant dans sa conception que dans ses usages (Normand, 2015).

L'évaluation des compétences par l'enquête PISA a permis à la compétence d'avoir une aura sur la scène internationale. Les usages de la compétence au niveau international sont traités par *l'International Association for the Evaluation Achievement (IEA)* qui a réalisé des évaluations, notamment *the First International Science Study (FISS)*, *the Second International Mathematics Study (SIMS)*, *the International Science Study (SISS)*, *the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* *the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*; l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (*International Adult Literacy Survey – IALS*); l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (*Adult Literacy and Life Skills Survey – ALL*); le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*); *the International Indicators of Educational Systems Project (INES)*; le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA); le projet DeSeCo issu des projets (le *Cross-Curricular Competencies Project –CCC-*, le *Human Capital Indicators Project-HCI-* et IALS; la stratégie de l'OCDE sur les compétences; les compétences clés de l'Union européenne ou compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et *the learning outcomes* au niveau de l'enseignement supérieur à travers le projet Tuning et le projet *Assessing Higher Education Learning Outcomes (AHELO)*. Nous ne développerons l'IEA et les différentes évaluations dont il est précédemment fait mention. Leur détail aurait peu d'importance dans le cadre de la thèse, un travail sur ces évaluations a été au centre de la dissertation doctorale de Souto Lopez (2015).

2.3.6. « Éducation et formation 2020 » et Critères de référence européens 2010-2020

La stratégie européenne « Éducation et formation 2020 » a été élaborée par l'Union européenne à l'issue de la stratégie européenne « Éducation et formation 2010 » que nous avons déjà évoquée. Ces stratégies consistent à fixer des objectifs stratégiques pour les systèmes d'éducation et de formation de l'Europe (Souto Lopez, 2015). Ainsi, le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 » vise quatre objectifs stratégiques¹² qui sont :

1. La formation tout au long de la vie et la mobilité doivent devenir une réalité et les systèmes d'éducation et de formation professionnelle doivent être plus réactifs face au changement et plus largement ouverts sur le monde.
2. La qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation doivent être améliorées en accordant une plus grande attention au relèvement du niveau des compétences de base telles que la maîtrise de la langue et du calcul, en rendant les mathématiques, les sciences et les technologies plus attrayantes et en renforçant les compétences linguistiques.
3. L'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active doivent être favorisées afin que tous les citoyens, quelle que soit leur situation personnelle, sociale ou économique, puissent continuer à développer des compétences professionnelles tout au long de leur vie.
4. La créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, doivent être encouragées à tous les niveaux de l'éducation et de la formation, car il s'agit de facteurs essentiels au développement économique durable. En particulier, il convient d'aider les citoyens à acquérir des compétences numériques et à développer des compétences en termes d'esprit d'initiative, d'esprit d'entreprise et de sensibilité culturelle.

Dans l'optique de réaliser ces objectifs, il est établi des critères de référence européens¹³ qui, d'ici 2020, doivent être atteints :

- « au moins 95 % des enfants devraient participer à l'enseignement préscolaire ;
- la proportion de jeunes de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences devrait être inférieure à 15 % ;

¹² https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_fr

¹³ https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_fr

- la proportion de jeunes de 18 à 24 ans ayant quitté prématurément le système d'éducation et de formation devrait être inférieure à 10 % ;
- au moins 40 % des personnes âgées de 30 à 34 ans devraient être diplômées de l'enseignement supérieur ;
- au moins 15 % des adultes devraient participer à des activités d'apprentissage ;
- au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur et 6 % des 18-34 ans disposant d'une qualification professionnelle initiale devraient avoir effectué une partie de leurs études ou de leur formation à l'étranger ;
- le taux d'emploi des diplômés (les personnes entre 20 et 34 ans ayant au minimum un niveau d'enseignement secondaire de deuxième cycle et ayant terminé leurs études depuis moins de trois ans) devrait atteindre au moins 82 % . »

Le cadre de la stratégie européenne *Education et formation 2020*, s'intéressant au formel, non formel et informel et à tous les ordres d'enseignement, permet ainsi la mise en place de bonnes pratiques, la collecte et la diffusion des connaissances et l'avancée des réformes des politiques éducatives (source site internet).

2.3.7. Projet Éducation 2030 de l'OCDE

Ce projet intervient en appui à l'agenda ODD4-Éducation 2030. Il entend contribuer à l'atteinte des ODD (Objectifs du Développement Durable) et s'inscrit dans le prolongement du projet DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences) de l'OCDE sur les compétences clés. L'OCDE a décrit trois nouvelles catégories de compétences « 1) créer de la valeur nouvelle, 2) concilier tensions et dilemmes et 3) Être responsable » (OCDE, 2018 : 7) dénommées « compétences transformatives » qui doivent être intégrées dans les programmes scolaires (*ibid.*). L'objectif de ce projet « le futur de l'éducation et les compétences : Education 2030 » est de répondre à deux questions essentielles « 1) De quelles connaissances, compétences, attitudes et valeurs les élèves d'aujourd'hui auront-ils besoin pour réussir leur vie et bâtir le monde de demain ? et 2) Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils transmettre ces connaissances, compétences, attitudes et valeurs de manière efficace ? » (*ibid.* : 3). Le concept inclus dans le cadre d'apprentissage ainsi élaboré pour ce projet à l'horizon 2030 est « la mobilisation des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs par un processus de réflexion, d'anticipation et d'action en vue de développer des compétences liées entre elles et nécessaires pour prendre pleinement part au monde moderne » (*ibid.* : 8).

2.4. La réforme approche par compétences en Afrique de l'Ouest francophone

Dans les pays d'Afrique, les réformes scolaires des années 60 ou 70 n'ont pas pu atteindre leurs objectifs en raison du contexte financier précaire, des mesures ponctuelles et ad hoc pour des adaptations partielles et momentanées. Selon la CONFEMEN (1995), l'Afrique s'est caractérisée par l'absence d'une stratégie cohérente visant une transformation positive dans les habitudes et les modes de fonctionnement. Cette transformation appelle à une évolution de l'école de type traditionnelle et que la fonction de transmission des savoirs évolue vers la fonction d'accompagnement dans la construction des savoirs (CONFEMEN, 2001a).

Dans le monde et dans de nombreux pays membres de la CONFEMEN, l'échec de ces réformes des décennies 60 et 70 a aggravé la situation de l'éducation de base. Il a mis en évidence la nécessité d'une intervention politique et opérationnelle urgente, avec la collaboration de diverses agences d'aide sur les plans national et régional, qui consistera à construire une nouvelle école de base dotée d'un enseignement primaire. Cette école devrait permettre de délivrer les apprentissages fondamentaux et, aux jeunes de s'insérer dans leur milieu et d'être préparé à la vie active (CONFEMEN, 1995). En d'autres termes, il est apparu qu'il fallait aller vers des politiques qui visent à ouvrir les écoles à leur milieu extérieur et qui visent la construction ou la reconstruction d'une école acceptée et crédible pour les populations, dispensant un enseignement basé sur l'acquisition des compétences dont l'élève devient un acteur principal (CONFEMEN, 2001a). Pour l'UNESCO-BIE (2001), la formation des compétences constitue le défi assigné à l'éducation du XXIème en vue de trouver de nouvelles solutions pouvant faire face aux anciens et nouveaux problèmes connus et inconnus ; la compétence étant définie, par opposition au savoir, comme une « aptitude à l'action basée sur un savoir, combiné avec une conscience des conséquences de cette action » (*ibid.* : 9). Ce défi nécessite une véritable refondation des systèmes éducatifs en vue de réaliser les objectifs de Jomtien et de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (CONFEMEN, 1995). Pour ce faire, la CONFEMEN a été désignée lors des sommets francophones pour orienter les politiques éducatives de ses pays membres et dans l'espace francophone (CONFEMEN, 2001a).

2.4.1. La scolarisation primaire universelle en Afrique

Les objectifs de l'éducation fixés lors de la conférence des chefs d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique tenue à Addis-Abeba en 1961 visaient en premier lieu l'enseignement primaire universel obligatoire et gratuit pour un plan à long terme (1961-1980)¹⁴. Cette conférence des États africains nouvellement indépendants a été organisée par l'UNESCO (Pauvert, 1961)¹⁵. À la suite de cette conférence, dans les années 1960 et 1970, une augmentation du taux de scolarisation a été constatée en Afrique, mais des difficultés d'ordre économique et structurel ont engendré des blocages dans les années 1980 (CONFEMEN, 1999).

La scolarisation primaire universelle a été réaffirmée lors de la conférence mondiale de Jomtien en 1990, qui a proposé de réexaminer urgemment les missions, les stratégies et les formes d'enseignement nécessaires à la réalisation effective de cette scolarisation (CONFEMEN, 1999). Cette ambition d'une scolarisation universelle a été réitérée lors du Forum mondial de l'éducation qui s'est tenu à Dakar en avril 2000 (UNESCO BRED, 2007). Les institutions de l'aide ont porté l'objectif de cette scolarisation primaire universelle et initié des réformes, présentées comme inévitables et souhaitables en vue d'améliorer une situation insatisfaisante, de manière à façonner le secteur éducatif en Afrique (Charton, 2017b).

La déclaration de Yaoundé adoptée en 1994¹⁶ par la CONFEMEN a été un tournant majeur dans la réforme curriculaire en Afrique. Réunie pour sa 46^e session générale à Yaoundé du 27 juin au 1^{er} juillet 1994, la CONFEMEN a décidé de redéfinir les finalités de l'école et de réformer les curricula. Ainsi deux finalités ont été définies pour l'éducation de base des pays moins avancés (PMA) et les pays en voie de développement (PVD) afin de répondre aux objectifs de Jomtien 1990 (CONFEMEN, 1995). Il s'agit de :

- ❖ « former des individus autonomes, compétents dans leur langue, fiers de leur culture, sûrs de leur identité et désireux de poursuivre leur éducation tout au long de la vie (dimension personnelle) ;
- ❖ former des jeunes et des adultes capables de s'insérer véritablement dans leur milieu et de participer au développement global de la société (dimension économique, sociale et culturelle) » (*ibid.* : 19).

¹⁴ http://www.unesco.org/education/pdf/ABABA_F.PDF consulté le 04/10/2019

¹⁵ <https://core.ac.uk/download/pdf/39893244.pdf> consulté le 04/10/2019

¹⁶ <http://www.confemen.org/1649/declaration-de-yaounde-sur-l%E2%80%99education-de-base-juillet-1994/> consulté le 09/05/2019

Ces nouvelles finalités de l'école poussent à considérer l'éducation de base (primaire) comme un cycle en soi accessible à tous les élèves tout en les préparant non seulement à la poursuite de leurs études mais aussi à leur insertion dans la vie active en vue de devenir des acteurs de développement (CONFEMEN, 1995). Cette nouvelle conception de l'éducation de base fait rupture avec la pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignant et le savoir pour aller vers les pédagogies centrées sur l'apprenant et ses compétences (*ibid.*). Pour la CONFEMEN (1999), ce qui importe dans la mesure des acquis scolaires, ce n'est pas seulement la maîtrise des contenus du programme scolaire mais aussi la capacité de réutilisation des connaissances de la part des élèves dans un environnement hors d'enseignement initial. Ainsi, l'école, ne se limitant pas seulement à l'acquisition des savoirs académiques (lire, écrire, compter et résoudre des problèmes), devra se pencher sur le développement des compétences instrumentales (savoir-faire et savoir-être, aptitude au changement) qui peuvent être réutilisées dans des situations de vie et qui s'intègrent dans un développement culturel adapté à un contexte et à sa dimension universelle (CONFEMEN, 1995).

Lors du sommet de la Francophonie qui s'est tenu à Cotonou (Bénin) en 1995¹⁷, les chefs d'États et de gouvernements des pays ayant le français en partage ont décidé, de placer l'éducation de base au cœur des préoccupations et de leurs actions dans une logique de refondation des systèmes éducatifs. Beaucoup d'autres sessions organisées par la CONFEMEN ont suivi : la 47^{ème} qui s'est tenue à Liège en 1996 a porté sur l'insertion des jeunes dans la vie active par la formation professionnelle et technique, la 48^{ème} qui s'est tenue à Yamoussoukro (Côte d'Ivoire) en 1998 a concerné la dynamique partenariale et qualité de l'éducation et de formation, la 49^{ème} session qui s'est tenue à Bamako en octobre 2000 a été intitulé *Stratégies de refondation des systèmes éducatifs en vue de réaliser une éducation/formation de qualité pour tous : bilan et perspectives* (CONFEMEN, 2000). Pendant cette 49^{ème} session¹⁸, deux commissions ont traité dans un premier temps les questions d'accès, d'équité et d'égalité puis dans un deuxième temps la qualité et la pertinence des apprentissages et enfin dans un troisième temps le processus de refondation. Les participants se sont retrouvés sur la nécessité :

¹⁷ https://www.francophonie.org/IMG/pdf/actes_som_vi_04121995.pdf consulté le 09/05/2019

¹⁸ Présents à cette session : Burkina Faso, Burundi, Canada, Canada-Québec, Canada Nouveau-Brunswick, Communauté française de Belgique, Congo Brazzaville, Djibouti, France, Gabon, Guinée, Liban, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Rwanda, Sénégal, Seychelles, Suisse, Togo. Cambodge, Laos, l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), l'ADEA, la Banque Mondiale, le BIE, le CAMES, l'OIF et l'UNESCO.

- « d'appuyer les pays dans le processus de refondation de leur système éducatif en collaboration avec les partenaires techniques et financiers ;
- d'adopter une approche globale où la refondation du système éducatif sera articulée avec le renouveau culturel et les stratégies de reconstruction socio-économiques, basée sur les acquis et intégrant les innovations porteuses en termes d'éducation, notamment les nouvelles technologies d'information et de communication ;
- d'inscrire la politique de refondation des systèmes éducatifs dans un processus de réajustement évolutif » (CONFEMEN, 2000 : 56).

En prélude au Forum mondial sur l'éducation (Dakar 2000), la Conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'EPT (éducation pour tous) qui s'est tenue du 6 au 10 décembre 1999 à Johannesburg en Afrique du sud a adopté son cadre d'action régional qui faisait état d'un accès limité de l'éducation, d'une médiocrité de la qualité de l'enseignement, des programmes scolaires inadaptés, des diplômés démunis de connaissances et de compétences pour des industries et des services ayant besoins d'ingénieurs, de gestionnaires, d'entrepreneurs, d'une main d'œuvre qualifiée pour le développement de l'entreprise et de l'emploi (UNESCO, 2000). Face à l'incompatibilité des contenus et des programmes de formation aux nouvelles finalités de l'éducation de base, une réforme des curricula en termes de compétences s'est imposée dont l'opérationnalisation se fait à travers la détermination des profils de compétences et de sortie des élèves, l'élaboration de nouveaux curricula de formation des personnels, la conception de nouveau matériel didactique adapté aux nouveaux curricula (CONFEMEN, 1995). L'une des difficultés constitue la non-disponibilité des données suffisantes pouvant mesurer la qualité des apprentissages en Afrique (UNESCO BRED, 2007). Il est également noté dans le cadre d'action de Dakar 2000 que l'accès à l'éducation ne doit pas être privilégié au détriment de la qualité et que les pays riches ne doivent pas profiter de cette qualité au détriment des pays pauvres (UNESCO, 2000). Le rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2005 a été intitulé *L'exigence de la qualité*. Il attire l'attention des pays qui sont loin de la qualité des apprentissages et annonce qu'« on ne saurait réaliser l'éducation pour tous sans améliorer la qualité » (UNESCO, 2005a : 2).

Globalement, la définition de cette qualité repose sur deux principes à savoir le développement cognitif des apprenants dont leur réussite constitue un indicateur de qualité et le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes de bonne citoyenneté ainsi que des conditions idoines au développement créatif et affectif des apprenants (*ibid.*). Cependant, beaucoup d'études, en l'occurrence (CONFEMEN, 1999 ; UNESCO BRED, 2007),

2007 ; UNESCO, 2005a et UNESCO-ISU, 2011) reconnaissent également qu'il est difficile de mesurer la qualité car elle fait intervenir beaucoup de paramètres à évaluer (le nombre d'enseignants recrutés, ratio maître/élèves, la formation des enseignants, les types d'enseignants, le temps d'apprentissage, les matières fondamentales, les pédagogies appliquées, l'impact de la langue d'enseignement, la qualité des matériels d'apprentissage et leur disponibilité dans le temps et dans l'espace, la disponibilité des infrastructures scolaires et leur qualité, le leadership à plusieurs niveaux, etc.) (UNESCO-BIE, 2001 ; UNESCO, 2005a). Pour l'UNESCO-BIE (2001), la question de la qualité est centrale, elle se rapporte aux rendements interne et externe du système éducatif, en un mot, à sa pertinence et dépend aussi des problèmes d'ordre historique, politique et socioéconomique des États africains. Ce souci de qualité pousse les pays d'Afrique, en recevant le soutien de l'initiative de mise en œuvre accélérée FTI (*Fast Tract Initiative*), à participer aux évaluations SACMEQ (*Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*) et PASEC destinées au pilotage de la qualité de leur système éducatif (UNESCO-ISU, 2011).

Il est aussi reconnu que les pays d'Afrique subsaharienne sont conscients de l'importance de la qualité de l'éducation, mais en poursuivant la scolarité primaire universelle, ils sont confrontés au nombre de plus en plus croissant d'élèves et par ricochet à l'augmentation du nombre d'enseignants recrutés dont le salaire dévore la majeure partie de leur budget de l'éducation qui reste insuffisant pour améliorer la qualité (UNESCO-ISU, 2011). Certes, l'Afrique subsaharienne, en adoptant cette politique de scolarisation primaire universelle et visant les objectifs de l'EPT et des OMD, a engrangé des résultats plus quantitatifs que qualitatifs (CONFEMEN, 1999 ; UNESCO BREDIA, 2007) en mettant en œuvre des mesures comme, les classes à double flux ou double vacation, les classes multigrades, la réduction des redoublements comme cause de l'abandon et de l'échec scolaire (CONFEMEN, 1999), la suppression des frais de scolarité (UNESCO-ISU, 2011). Mais en 2002/03, seuls dix pays d'Afrique (Afrique du Sud, Algérie, Botswana, Cap Vert, Egypte, Libye, Maurice, Namibie, Seychelles et Tunisie) en Afrique avaient déjà atteint la scolarisation primaire universelle à hauteur de 90% et trente et un ne l'atteindront pas en 2015 (Duret, 2005). L'atteinte de la scolarisation primaire universelle en Afrique subsaharienne paraît plus une question de rétention que d'accès car beaucoup d'enfants abandonnent l'école prématurément (Robert et Bernard, 2005). Selon les principes libéraux des institutions financières internationales, la scolarisation primaire universelle doit se situer dans un souci de maîtrise des coûts budgétaires en passant par la recherche constante de l'efficacité et de l'efficience des services

d'éducation (Charton et Noûs, 2020). Alors que les pays pauvres sont confrontés à l'insuffisance de leur budget d'éducation qui constitue un obstacle à l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. Cette insuffisance pousse les pays pauvres à faire appel à un soutien financier extérieur qui passe d'abord par un allègement de leur endettement afin de lutter contre la pauvreté.

2.4.2. L'EPT et la pauvreté

Les pays pauvres rencontrent beaucoup de difficultés financières pour faire face à la scolarisation de leurs enfants et l'aide internationale devient indispensable au financement des systèmes éducatifs de beaucoup de pays africains (Lange et Yaro, 2003). Par conséquent, une corrélation existe entre le faible taux de scolarisation et de rétention, la médiocrité des résultats et l'ampleur de la pauvreté. Atteindre les objectifs de l'EPT serait un bon début dans le cadre de la lutte contre la pauvreté (UNESCO, 2000). Le ton a été donné lors de la Conférence mondiale de Jomtien où beaucoup de tables rondes ont été organisées. L'amélioration de l'enseignement primaire était l'une des thématiques de ces tables rondes consacrées aux pays en développement et le débat a porté sur le renforcement de la qualité, et non sur l'accès et l'équité, qui s'est avéré nécessaire pour inciter la demande d'éducation et augmenter l'efficacité et la capacité des écoles pour la rétention des élèves (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990). Mais pour que l'EPT puisse produire ses effets, l'amélioration des conditions de travail en classe, le renforcement de la formation et de la motivation des enseignants, la consolidation des capacités institutionnelles du système éducatif, l'accès plus équitable, la mobilisation des appuis financiers et la mise en œuvre des réformes scolaires proposées ont été perçus comme des éléments importants (*ibid.*). Même un organisme comme la Banque mondiale¹⁹ perçoit l'éducation comme un droit fondamental, qui permet la promotion de l'égalité entre les sexes, l'élévation des niveaux de santé, la paix et la stabilité et la réduction de la pauvreté afin de promouvoir le développement.

Dans les années 1990, la pauvreté a accru la dépendance des pays africains face aux pays occidentaux car aucun pays africain ne peut financer son système éducatif sans les financements extérieurs (Lange et Yaro, 2003). L'uniformisation des réformes scolaires mises en place en Afrique est liée à cette dépendance car les politiques éducatives des pays pauvres sont impulsées et financées de l'extérieur (Lange, 1999). À Jomtien, des réserves ont été

¹⁹ <https://www.banquemonde.org/fr/topic/education/overview#1> consulté le 4/10/2019

émises concernant la capacité des pays en développement à mettre en œuvre ces réformes à cause du poids de la dette extérieure. Ainsi, l'allègement de la dette a été évoqué pour que les pays pauvres puissent réaliser les changements souhaités au niveau de l'enseignement fondamental (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990). Par conséquent, l'atteinte des objectifs de l'EPT est donc liée aux engagements financiers des donateurs bilatéraux et multilatéraux, des banques de développement régional, de la société civile, des fondations et des gouvernements nationaux (UNESCO, 2000).

Il se trouve que depuis Jomtien, le PNUD, l'UNICEF, l'UNESCO et la Banque Mondiale et d'autres organismes se sont engagés à apporter un appui financier à destination de tout pays qui veut entreprendre les changements proposés (*ibid.*). Cet engagement financier pris à Jomtien en 1990 a été renouvelé lors du forum mondial de l'éducation à Dakar en 2000. Le niveau national a été considéré comme le cœur de la réalisation de l'EPT et les pays sont incités à entreprendre des actions fortes. Le Cadre d'action de Dakar affirme qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources » (UNESCO, 2000 : 9). Les efforts nationaux bénéficieront d'un soutien effectif de la part de la communauté internationale qui mobilisera les ressources nécessaires (*ibid.*). Cet engagement a été réaffirmé lors du forum mondial de suivi de l'EPT qui s'est tenu en 2015 au cours duquel les pays développés ont été invités à honorer leur engagement qui consiste à consacrer 0,7% de leur PNB (produit national brut) aux pays en développement au titre de l'aide publique au développement (UNESCO, 2015b). Les conférences et les aides financières internationales constituent des véhicules des politiques de mondialisation favorisant ainsi la diffusion et l'imposition de nouvelles normes scolaires (Bonini et Lange, 2016). À travers cette aide publique au développement et l'allègement de la dette, un montant de huit milliards de dollars par an était requis pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous (UNESCO, 2000). Ainsi, dans le cadre de la mise en œuvre de cet effort financier qui vise l'augmentation du budget national des pays pauvres ou l'allègement de leur dette, les créanciers et les débiteurs ont été appelés à mettre en place de nouvelles formules (PNUD, UNICEF, UNESCO et Banque mondiale, 1990) qui consistent à « (1) intégrer les stratégies relatives à l'éducation de base dans les initiatives plus larges de réduction de la pauvreté mises en œuvre aux niveaux national et international, telles que les plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement, les cadres de développement intégré et les cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté ; (2) mettre en place des systèmes éducatifs « intégrateurs » qui ciblent expressément les plus pauvres et les

plus marginalisés et apportent une réponse adaptée à leurs besoins et à leur situation » (UNESCO 2000 : 18).

L'initiative en faveur des pays pauvres très endettés ainsi née de ces mesures d'allègement de dette a initialement été lancée en 1996 au sommet du G7 et a été appuyée en 1999 au sommet de Cologne. Elle constitue un processus d'engagement des créanciers bilatéraux et multilatéraux qui vise la réduction du niveau d'endettement des pays pauvres en réaffectant les fonds au financement des services sociaux au travers des réformes soutenues par le FMI (Fonds monétaire international) et la Banque Mondiale (UNESCO BRENDA, 2007). Selon Charlier et Croché (2017), cet allègement de dette a été promis aux pays pauvres qui, s'engageant dans la réduction de la pauvreté, élaborent un document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), dans lequel ils doivent préciser l'allocation des moyens libérés à la santé, à l'éducation et aux services sociaux. Les bailleurs suivront la mise en œuvre afin que ces pays bénéficient de l'initiative PPTTE (Pays pauvres très endettés).

Les organisations financières internationales, à partir des années 1990, ont influencé considérablement l'orientation et l'organisation des systèmes éducatifs africains (Charlier, 2004). C'est ainsi que la Banque mondiale a pris un poids considérable plus important que l'UNESCO et l'UNICEF dans la définition des politiques éducatives en ce qui concerne les pays en développement (Charlier et Croché, 2017). Lauwerier (2013 : 8) ajoute que « la Banque mondiale est un acteur clé dans le secteur de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone, notamment par l'expertise ou les conditionnalités liées aux financements, et à travers elles l'idéologie qu'elle répand ». Marquées par une idéologie libérale, les deux grandes orientations théoriques de la Banque mondiale constituent la promotion de l'enseignement à visée économique et l'application des principes de gestion issus de l'économie néoclassique visant la réduction de l'intervention de l'État et l'élargissement de la sphère du marché (Laval et Weber, 2002). L'éducation pour tous préconisée par la Conférence de Jomtien en 1990 et le forum mondial de Dakar en 2000 a permis d'accroître les engagements de la Banque mondiale en matière de financement (Lauwerier, 2013). Le partenariat mondial pour l'éducation (anciennement FTI) créé en 2002 à l'initiative de la Banque mondiale constitue un programme de financement de l'EPT des pays pauvres à travers un fonds alimenté par des bailleurs (Charton, 2017b). Par conséquent, le binôme, l'EPT et l'initiative PPTTE, a favorisé le projet interventionniste de la Banque mondiale et celui universaliste de l'UNESCO (Charlier et Croché, 2017). De plus, les

politiques de lutte contre la pauvreté engagent des réformes scolaires qui visent à soumettre l'école aux exigences du marché économique (Charton et Nous, 2020).

En plus du document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), la Banque mondiale en collaboration avec le Bureau régional pour l'éducation en Afrique de l'UNESCO de Dakar (BREDA) a demandé que tous les pays qui participent à l'initiative PPTE rédigent un rapport d'état du système éducatif national (RESEN) qui doit servir d'indicateurs de mesure de l'avancée des réformes (UNESCO-ISU, 2011). Le RESEN doit fournir des éléments de diagnostic structurel d'un système éducatif qui orientent l'élaboration de la politique éducative en visant l'amélioration de la performance du secteur à moyen terme²⁰. La Banque mondiale a mis à la disposition de chaque pays un guide méthodologique pour préparer ce document RESEN devant préciser le rôle de l'initiative PPTE dans la résolution des contraintes et les perspectives à moyen terme²¹. En plus de la mise à disposition du guide méthodologique d'élaboration, une équipe de la Banque mondiale intervient en appui technique comme le souligne le RESEN de Mauritanie élaboré en 2006²².

2.4.3. Élaboration des plans d'action nationaux

À l'issue de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien 1990 et de l'adoption de la déclaration de Yaoundé 1994, des pays africains ont commencé la refondation de leur système éducatif au travers des plans d'action ou de programmes nationaux. La conférence mondiale de Jomtien 1990 et le forum mondial de Dakar 2000 invitaient les pays, cible prioritaire de l'aide internationale, où le bilan mondial de l'EPT établi à l'an 2000 était des plus préoccupants (Afrique subsaharienne, Asie du Sud et les pays les moins avancés) à élaborer des plans d'action nationaux ou des programmes qui montrent leur volonté d'atteindre les objectifs de l'EPT en tenant compte de tous les engagements pris depuis 1990 (UNESCO, 2000). Après le Forum mondial de Dakar, des pays africains se sont retrouvés à Bamako pour la tenue de la 49^{ème} session de la CONFEMEN et ont réitéré leur engagement pris à Dakar d'élaborer des plans d'action nationaux d'éducation pour tous avant la fin de l'année 2002 (CONFEMEN, 2000). Le Cadre d'action adopté à Dakar a fixé le canevas d'élaboration d'un plan d'action national qui :

²⁰

http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEUCATION/Resources/444659-1212165766431/ED_Rapport_detat_systeme_educatif.fr.pdf consulté le 10/10/2019

²¹ Op cit.

²²<http://documents.banquemonddiale.org/curated/fr/813861468279338356/pdf/592390RESEN0Mauritanie02006.pdf> consulté le 10/10/2019

« (i) sera défini par les responsables nationaux en consultation directe et systématique avec la société civile du pays ;
(ii) canaliser le soutien coordonné de tous les partenaires du développement ;
(iii) définira des réformes correspondant aux six objectifs de l'EPT;
(iv) établira un cadre financier pour le long terme ;
(v) sera axé sur l'action et s'inscrira dans un calendrier précis ;
(vi) comprendra des indicateurs de résultats à mi-parcours ;
(vii) réalisera une synergie de tous les efforts de développement humain en étant intégré dans le cadre et le processus de planification nationale du développement »
(UNESCO, 2000 : 10).

Afin d'aboutir aux plans, plusieurs pays avaient organisé des états généraux sur leur système éducatif. Le tableau ci-dessous présente quelques-uns.

Tableau 3 : États généraux, leurs dates et leurs appellations spécifiques dans les États membres

Pays	Date	Appellation
Bénin	1990	États généraux de l'éducation
Burkina Faso	1994	États généraux de l'éducation et de la formation
Gabon	1983	États généraux de l'éducation et de la formation
Mali	1989	États généraux de l'éducation
République centrafricaine	1994	États généraux de l'éducation et de la formation
Sénégal	1981	États généraux consacré à l'éducation et de la formation
Tchad	1994	États généraux de l'éducation nationale
Togo	1992	États généraux de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

Source : UNESCO-BIE, 2001 : 14

À partir de ces états généraux, ces pays ont souligné l'urgence d'ajuster leur système éducatif et/ou d'engager des réformes dont les points caractéristiques constituent la décentralisation, l'adaptation de l'éducation aux réalités locales et aux besoins des populations, la référence aux langues nationales comme matière et médium d'enseignement, l'articulation entre le

formel et l'informel, l'élaboration des curricula et l'introduction de la pédagogie par les compétences (UNESCO-BIE, 2001).

Ces états généraux ont aussi permis d'adopter des textes de loi pour encadrer les réformes. Le tableau ci-dessous présente quelques-uns de ces textes adoptés par des pays d'Afrique.

Tableau 4²³ : Lois d'orientation de l'éducation de quelques pays

Pays	Lois	Titre
Burkina Faso	Loi n°13/96 du 9/5/96	Loi d'orientation de l'éducation
Congo	Loi n°25-95 du 17/11/95	Réorganisation du système éducatif en République du Congo
Mali	Loi n°99-046 du 28/12/99	Loi d'orientation sur l'éducation
République centrafricaine	Loi n°97.014 du 10/12/97	Orientation de l'éducation
Sénégal	Loi n°91-22 du 16/02/91	Loi d'orientation de l'éducation nationale
Côte d'Ivoire	Loi n°95-696 du 7/9/95	Relative au système éducatif ivoirien

Si dans bon nombre de ces pays, les lois ont précédé les plans d'action nationaux ou les programmes, il faut préciser qu'au Mali et en Côte d'Ivoire, les plans ont précédé les lois. Au Mali, la loi d'orientation a été élaborée sur la base du premier programme décennal de l'éducation de 1998 dont l'échéance était prévue en 2008. En Côte d'Ivoire, le Programme de Valorisation des Ressources Humaines (PVRH) de 1991, le Plan d'Action National d'Éducation Pour Tous (PAN/EPT) de 1992, suivi d'une concertation nationale sur l'école ivoirienne en 1993 dont est issue la loi du 07 septembre 1995 ont permis d'aboutir à un véritable plan adopté en 1997 (Ministère de l'éducation nationale et de la formation de base, 1999). Le tableau ci-dessous présente les plans ou programmes de quelques pays africains francophones.

Tableau 5 : Quelques plans ou programmes en faveur de l'EPT

Pays	Titre
Bénin	Document cadre de politique éducative 1991

²³ Tableau modifié à partir de celui du document UNESCO-BIE (2001 : 16)

Burkina Faso	Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB 2000-2009)
Mali	Programme décennal de développement de l'éducation de 1998 actualisé en 2000 (PRODEC 2000-2010)
République centrafricaine	Plan national de développement de l'éducation (PNDE)
Sénégal	Plan décennal de l'éducation et de la Formation (PDEF 2000-2010)
Tchad	PAN/EPT (2000-2015)
Côte d'Ivoire	PAN/EPT de 1992 Plan National de Développement de l'Education et de la Formation de 1997 (PNDEF 1998-2010)
Gabon	Plan d'action national de l'éducation pour tous (PAN/EPT 2003-2015)

Les bailleurs de fonds financent les plans des pays pauvres, en tenant compte de leur crédibilité et de l'intégration des indicateurs d'une éducation de qualité, à travers plusieurs programmes, en l'occurrence, l'Initiative Fast Track créée en 2002 devenue le Partenariat mondial pour l'éducation en 2008 (Charton et Noûs, 2020).

Le passage en revue des textes internationaux adoptés ces dernières décennies par les organisations internationales montre qu'elles ont joué un rôle très important dans l'introduction de la réforme curriculaire APC dans le monde en général et plus particulièrement en Afrique subsaharienne dont le Mali fait partie. L'introduction de l'APC en Afrique, ou du moins dans une partie de l'Afrique, a été de pair avec l'adoption du PASEC que nous voyons comme un instrument d'action publique qui oriente les conduites des acteurs nationaux sous analyse.

2.4.4. Le PASEC

En 1991, à Djibouti, le PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs des pays de la CONFEMEN) a été mis en place par les Ministres lors de la 43^{ème} conférence ministérielle de la CONFEMEN et son objectif était d'aboutir à un programme d'évaluation (CONFEMEN, 1999) et d'apporter une réponse à l'appel de l'EPT depuis Jomtien 1990 tout en prenant désormais en compte le caractère inséparable des dimensions quantitatives et qualitatives de l'EPT (CONFEMEN, 2001b). Mais selon Charton (2017a), il a été mis en place par la coopération française et l'AFD est son principal bailleur extérieur assurant son financement

sur la base d'un contrat triennal qui est reconduit en fonction des résultats. Dans l'optique d'appuyer les pays membres à l'élaboration et au suivi de leur politique éducative, il a une mission d'information sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs et poursuit les objectifs suivants²⁴ :

- « Mesurer les performances des élèves et identifier les facteurs d'efficacité et d'équité pour l'éducation de base
- Mettre à disposition des politiques nationales des indicateurs qui leur permettent de se comparer dans l'espace et dans le temps
- Poursuivre, dans chaque pays, le développement d'une capacité interne et permanente d'évaluation de leur système éducatif
- Diffuser au niveau international les résultats des évaluations pour contribuer à la réflexion et aux débats sur les facteurs déterminants de la qualité de l'éducation ».

Les évaluations du PASEC sont réparties en trois catégories²⁵ :

- « Les évaluations diagnostiques se basent sur un échantillon d'élèves de 2^e et 5^e année
- Les évaluations thématiques traitent le plus souvent de la question des enseignants et se basent donc sur un échantillon de maîtres
- Les suivis de cohorte se focalisent sur la question du redoublement et de l'abandon à travers le suivi de la carrière scolaire d'élèves du primaire ».

Le tableau ci-dessous récapitule les premiers PASEC réalisés par la CONFEMEN.

Tableau 6 : Récapitulatif des premiers PASECs I, II, III et IV

Pays	Phase	Opérations de terrain	Remise du rapport
Congo	PASEC I	1993/1994	Septembre 1995
Djibouti	PASEC I	1993/1994	Septembre 1995
Mali	PASEC I	1994/1995	Juin 1996
Centrafrique	PASEC II	1994/1995	Mars 1997
Sénégal	PASEC II/IV	1995/1996/1997/1998	Décembre 1997

²⁴ <https://www.confemen.org/le-pasec/mandat-et-objectifs/> consulté le 12/10/2019

²⁵ <https://www.confemen.org/le-pasec/rapports-et-documents-pasec/les-rapports-du-pasec/> consulté le 12/10/2019

Burkina Faso	PASEC III/IV	1995/1996/1997/1998	Octobre 1998
Cameroun	PASEC III	1995/1996	Novembre 1998
Côte d'Ivoire	PASEC III/IV	1995/1996/1997/1998	Juillet 1998
Madagascar	PASEC IV	1997/1998	Juin 1999

Source : CONFEMEN (1999 : 8).

D'autres PASECs ont suivi, notamment les PASECS VII, VIII et IX qui ont été réalisés dans onze pays (Tchad, Benin, Cameroun, Madagascar, Gabon, Burkina Faso, Congo, Sénégal, Burundi, Côte d'Ivoire et Comores) ont permis de mesurer les compétences en français et en maths des élèves de 2^{ème} et de 5^{ème} année au travers des tests de début d'année et de fin d'année (CONFEMEN, 2012). Tous les résultats de ces PASECs ont montré que les élèves d'Afrique francophone présentent des insuffisances en termes d'acquis scolaires, dans l'application des savoirs à la vie quotidienne et dans la résolution des problèmes (CONFEMEN, 1999 ; CONFEMEN, 2001b et CONFEMEN, 2012). En cause : des contextes difficiles et des ressources limitées en faveur de la qualité de l'éducation car beaucoup de systèmes éducatifs se sont préoccupés de l'accessibilité sans pour autant augmenter les dépenses d'éducation (CONFEMEN, 2012). De 1998 à 2012, le PASEC a réalisé beaucoup d'évaluations nationales et depuis 2012, il a mis en place des évaluations comparatives internationales (entre pays d'Afrique) afin d'apporter une réponse aux besoins des pays. Jusqu'à ce jour, deux évaluations internationales (2014 et 2019) ont été réalisées par le PASEC et financées par plusieurs partenaires dont l'AFD (Agence Française pour le Développement) qui est à sa troisième contribution depuis 2009²⁶. Si le PASEC 2014, la première évaluation internationale, a concerné 10 pays²⁷ d'Afrique subsaharienne francophone, le PASEC 2019, la deuxième évaluation internationale, a concerné 15 pays²⁸. Les évaluations internationales du PASEC permettent

« de mesurer les compétences dont la maîtrise conditionne les trajectoires scolaires, la vie professionnelle et l'insertion sociale ; d'apporter très tôt les correctifs nécessaires à l'amélioration de la qualité des enseignements et apprentissages ; de collecter des

²⁶ <https://www.confemen.org/evaluation-pasec-2019-lafd-met-a-la-disposition-de-la-confemen-2-millions-deuros/> consulté le 12/10/2019

²⁷ Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo.

²⁸ Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée Conakry, Madagascar, Mali, Niger, RD Congo, Sénégal, Tchad et Togo.

informations sur les élèves, les classes, les écoles, les communautés locales et les politiques éducatives afin d'analyser les facteurs de réussite scolaires des élèves²⁹».

Contrairement au programme PISA de l'OCDE qui mesure les compétences des élèves de 15 ans, les évaluations du PASEC concernent la 2^{ème} année et la 6^{ème} année du primaire et s'intéressent à la lecture dans la langue d'enseignement et aux mathématiques.

Le PASEC 2019, portant sur l'évaluation des compétences des élèves de 2^e et 6^e années du primaire et l'évaluation des compétences de leurs enseignants dans les 15 pays francophones d'Afrique subsaharienne, a cherché d'une manière spécifique à

« renforcer la production et l'analyse de données comparables sur les compétences des élèves du primaire en lien avec leurs contextes d'apprentissage dans les quinze pays participants ; renforcer les capacités des pays dans l'évaluation des compétences des élèves et la production d'analyse sur les déterminants des performances de leurs systèmes éducatifs ; améliorer l'efficacité, la qualité et la légitimité scientifique du PASEC³⁰ ».

En plus du PASEC, l'Observatoire de la qualité de l'éducation (OQE), intervenant dans l'élaboration des politiques éducatives et l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs, constitue le nouveau programme mis en place depuis 2017 par la CONFEMEN pour le suivi et l'analyse des paramètres qui déterminent la qualité de l'éducation³¹. Le PASEC et l'OQE sont deux outils qui font, à ce jour, de la CONFEMEN, « la seule organisation qui procède à l'évaluation internationale des acquis scolaires des pays francophone du Sud »³². En outre, la CONFEMEN a le projet d'élaborer un référentiel commun de connaissances et de compétences pour les mathématiques et les langues d'enseignement de l'éducation de base des pays participants à l'évaluation du PASEC2019. Elle a organisé à cet effet, du 02 au 03 mars 2020 au Sénégal, un atelier de restitution des résultats de l'étude exploratoire pour la mise en place dudit référentiel.

Étant un mécanisme institutionnel désigné depuis Jomtien et un forum qui permet aux États et gouvernements du Nord et du Sud de conjuguer leurs efforts en vue de développer les

²⁹ <https://www.confemen.org/le-pasec/rapports-et-documents-pasec/les-rapports-du-pasec/#> consulté le 12/10/2019

³⁰ <https://www.confemen.org/evaluation-pasec-2019-lafd-met-a-la-disposition-de-la-confemen-2-millions-deuros/> consulté le 12/10/2019

³¹ Opcit.

³² <https://www.confemen.org/le-pasec/mandat-et-objectifs/> consulté le 12/10/2019

systèmes éducatifs africains, le rôle de la CONFEMEN est d'orienter les politiques éducatives dans les pays ayant le français en partage, à travers les décisions et recommandations prises lors des Sessions ministérielles en apportant ainsi un appui technique dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives des pays du Sud (CONFEMEN, 2011). Elle a pour missions d'informer ses membres sur l'évolution des systèmes éducatifs et les réformes en cours, de nourrir la réflexion sur des thèmes d'intérêt commun en vue d'actions à mener en coopération et d'encourager la concertation entre ministres et experts dans le but d'élaborer des positions communes et de formuler des recommandations en vue d'appuyer les politiques régionales et internationales en matière d'éducation (*ibid.*). C'est pourquoi, la déclaration de Bamako 2000 invitait les pays membres de la CONFEMEN à l'appropriation des résultats et des méthodes du PASEC de la CONFEMEN comme outil de décision politique et d'introduction des mesures d'évaluation des apprentissages afin d'améliorer la qualité de l'éducation (CONFEMEN, 2000).

Si à l'origine, les évaluations du PASEC visaient à isoler les facteurs pédagogiques et socio-économiques susceptibles d'améliorer la qualité des apprentissages, suivant la méthode dite de la « valeur ajoutée », elles ont récemment renoncé à leur expertise spécifique en adoptant les normes dominantes de l'évaluation psychométrique qui passe par la production de référentiels de compétences communs à l'ensemble des pays testés de manière à affiner les comparaisons tout en homogénéisant les contenus pédagogiques (Charton et Noûs, 2020). Ces normes d'évaluation constituent des instruments qui ont un réel pouvoir prescriptif et qui gouvernent l'école à travers les chiffres (Charton, 2017a). Ces évaluations s'imposent aujourd'hui comme un lien entre la recherche et l'élaboration des politiques éducatives et s'inscrivent dans un mouvement universaliste dont l'objectif consiste à déterminer des relations invariantes, à mobiliser des lois générales au-delà du temps et de l'espace, et à utiliser les comparaisons internationales dans un but de généralisation (Mons, 2007).

Les nouveaux instruments et protocoles d'évaluation du PASEC rejoignent maintenant les standards internationaux en mesurant et comparant les compétences des élèves d'Afrique francophone et mettent l'accent sur les nouveaux rôles de l'évaluation dans la gestion et le pilotage des systèmes éducatifs (Charton, 2017a). Les deux programmes (PASEC et OQE) constituent les outils de pilotage des systèmes éducatifs en Afrique, un peu à la manière du programme PISA qui a été initialement mis en place pour les pays du Nord. Si initialement seuls les pays membres de l'OCDE étaient soumis aux tests PISA, ce n'est désormais plus le

cas puisque le programme PISA est ouvert à tout pays qui en fait la demande. Peu de pays d'Afrique se sont soumis aux tests PISA et ceux qui l'ont fait n'ont pas été bien classés : en 2015, l'Algérie et la Tunisie ont été les seuls pays d'Afrique à participer aux tests, ils ont été classés dans les dix dernières places et les résultats de leurs élèves sont sous la moyenne OCDE³³; en 2018, seul le Maroc a participé et a été classé à la dernière position 75^{ème}. De plus, les pays en développement participent à d'autres enquêtes internationales comme le TIMSS et le PIRLS, en plus du PASEC et du SACMEQ (Charton et Noûs, 2020). Les données TIMSS (évaluation des élèves en 4^{ème} et 8^{ème} année en mathématiques et en sciences tous les 4 ans) et PIRLS (évaluation des élèves en 4^{ème} année en compréhension de l'écrit tous les 5 ans) sont utilisées par les gouvernements, les ministères de l'éducation et les chercheurs pour « mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs dans un contexte international, identifier les lacunes dans les ressources d'apprentissage et les opportunités, déterminer les zones de faiblesse et stimuler la réforme du curriculum, évaluer l'impact des nouvelles initiatives éducatives, former les chercheurs et les enseignants aux évaluations » (Beyer, 2017 : 8).

Toutes ces enquêtes internationales constituent des instruments (indicateurs, évaluations comparatives -benchmarks-, classements internationaux) confectionnés par des experts selon des techniques (économétrie, psychométrie) et supportés par des outils (fonctions de production, tests) qui gouvernent les systèmes éducatifs (Normand et Vincent-Dalud, 2012).

2.4.5. L'engagement de six pays africains francophones en faveur des réformes

La déclaration de Bamako adoptée en octobre 2000 à l'issue de la 49^{ème} session de la CONFEMEN invitait les pays membres à développer des stratégies novatrices pour l'atteinte des objectifs de l'EPT, à définir, harmoniser et mettre en œuvre des politiques éducatives et a attribué à la CONFEMEN le rôle d'identifier des objectifs communs et de faire converger les orientations non seulement au niveau de la Francophonie mais aussi dans les instances internationales (CONFEMEN, 2000). Ainsi un mois après cette session, une conférence des chefs d'État du Niger, du Burkina Faso, du Mali, de la Guinée, du Tchad et du Sénégal sur la stratégie d'accélération de l'Éducation pour tous (EPT) s'est tenue à Bamako en novembre 2000. Les six chefs d'État, constatant l'insuffisance du taux brut de scolarisation (50% en moyenne avec des variations de 32 à 65%), le niveau bas de la couverture scolaire (28% avec

³³

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267534-fr.pdf?expires=1611494603&id=id&accname=guest&checksum=3DC968176A567C1A8B726AE9E36B09EF>

des variations de 20 à 40%), l'iniquité entre garçons et filles et entre milieux urbain et rural, et la faiblesse de qualité des apprentissages, se sont engagés à :

- « accroître substantiellement la part du PIB consacrée à l'éducation avec un objectif d'au moins 4% d'ici 2015 ;
- accorder au moins 50% du budget de l'éducation au développement de l'éducation de base ;
- entreprendre des réformes pour une redéfinition des priorités, une réallocation des budgets et un partage des responsabilités de l'éducation entre l'État, les communautés et les collectivités dans le cadre d'une gestion décentralisée renforçant l'autonomie des écoles, tout en soulignant la responsabilité de l'État et du financement de l'éducation ;
- introduire progressivement l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs et de promouvoir leur développement » (CONFEMEN, 2001 : 5).

Tous ces engagements ont été pris pour que l'atteinte de la scolarisation primaire universelle soit une réalité et que les apprentissages soient améliorés en termes de qualité et de pertinence. Concernant les questions de qualité et de pertinence des apprentissages, la 49^{ème} session de la CONFEMEN tenue à Bamako en 2000 a mis l'accent sur des points, notamment :

- le développement des curricula en termes de compétences au lieu de connaissances en tenant compte des réalités du milieu et les mutations d'un monde globalisé,
- l'appréciation des apprentissages en rapport avec les finalités, les objectifs et les compétences visés,
- le développement de l'enseignement des sciences et des techniques au niveau de l'éducation de base et l'intégration de nouvelles stratégies pour renforcer les compétences des apprenants dans cet enseignement,
- le renforcement des cultures et des dispositifs d'évaluation intégrés dans le pilotage des systèmes éducatifs et la diffusion des résultats,
- l'évaluation régulière des acquis d'apprentissages des apprenants pour savoir le niveau minimum acquis des connaissances et des compétences pertinentes et fonctionnelles,
- et d'autres mesures concernant la qualité des ressources mises à disposition et la qualité de l'environnement (CONFEMEN, 2000).

Les six chefs d'État ont ainsi décidé de la mise en place d'un mécanisme de suivi (réunion des chefs d'État tous les trois ans et celle de leurs représentants chaque année) de la résolution de

Bamako en vue d'évaluer les avancées accomplies pour la scolarisation universelle et la qualité des apprentissages (CONFEMEN, 2001).

En synthèse, la scolarisation primaire universelle issue de l'EPT et des OMD, la pauvreté, la qualité de l'éducation, les sessions de la CONFEMEN constituent différents éléments composant le dispositif d'introduction des réformes APC en Afrique, plus particulièrement en Afrique francophone. En outre, le RESEN (Rapport d'état du système éducatif national), les plans nationaux élaborés, les déclarations et les engagements des sessions de la CONFEMEN et les instruments que sont le PASEC et l'OQE constituent des éléments qui montrent l'importance prise par un mécanisme tel que la méthode ouverte de coordination dans l'introduction des réformes dont celle de la réforme curriculaire Approche par compétences en Afrique de l'Ouest francophone et, en particulier, au Mali. Le chapitre suivant abordera la question de la réforme APC au Mali.

Chapitre 3 : La réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali

Ce chapitre comporte d'abord une brève présentation du Mali. Il aborde ensuite divers éléments qui concernent le système éducatif malien : il présente d'abord deux réformes majeures (la réforme de 1962 et le PRODEC de 1998 ayant adopté l'Approche Par compétences), puis revient sur la loi d'orientation sur l'éducation du Mali, il traite ensuite de l'arrivée de la réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali à travers le Forum national sur l'éducation de 2008 et la lettre de politique éducative 2010-2012, il présente les institutions des établissements d'enseignement secondaire pour terminer sur le nouveau curriculum de l'enseignement secondaire issu de la réforme APC.

3.1. Brève présentation du Mali

La République du Mali, avec des pays frontaliers comme la Mauritanie et l'Algérie au nord, le Niger à l'est, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso au sud, la Guinée au sud-ouest, et le Sénégal à l'ouest est un État francophone d'Afrique de l'Ouest faisant partie de ce vaste ensemble d'Afrique subsaharienne (UNESCO BRED, 2018). Les racines culturelles, sociales et politiques se situent dans la succession des empires (UNESCO, 2014b) tels que l'empire du Ghana, l'empire du Mali et l'empire Songhaï auxquels s'ajoutent le royaume Bambara de Ségou, le royaume du KénéDougou, le royaume d'Ouassoulou et celui du Kharta (UNESCO BRED, 2018).

Le Mali, avec une superficie de 1 241 238 km², a une population estimée à 18 800 000 habitants en 2017 selon le document "Le Mali en chiffres 2013-2017" de l'INSTAT (Institut National de Statistiques) du Mali paru en avril 2020. Nous précisons à ce stade que les résultats du nouveau recensement de la population et de l'habitat de 2019 ne sont pas encore disponibles. La répartition de cette population dont la majorité est composée de jeunes est inégale compte tenu de sa dispersion sur toute l'étendue du territoire (UNESCO, 2014b et UNESCO BRED, 2018).

Le Mali, colonie de la République française de 1895 à 1960, devient indépendant le 22 septembre 1960 (UNESCO BRED, 2018) sous l'égide de Modibo Kéita qui fut renversé en 1968 par le général Moussa Traoré qui, à son tour, fut renversé en 1991 par le lieutenant-colonel Amadou Toumani Touré. Le Mali connut un modèle démocratique à travers les

présidences d'Alpha Oumar Konaré (1992-2002) et d'Amadou Toumani Touré (2002-2012) avant le renversement de ce dernier régime par les militaires maliens en 2012 qui ont fini par accepter le retour à l'ordre constitutionnel permettant l'organisation des élections présidentielles dont Ibrahim Boubacar Kéïta est sorti victorieux (UNESCO BRED A, 2018). Ce dernier est à son deuxième mandat (2018-2023) à l'issue du premier (2013-2018).

Dans un document de l'UNESCO BRED A (2018), nous notons que le Mali est organisé territorialement en trois niveaux (région, cercle et commune). Le pays compte dix régions à savoir : Kayes, Koulikoro, Sikasso, Ségou, Mopti, Tombouctou, Gao, Kidal, Ménaka et Taoudénit. Cependant, il faudra noter que le nouveau découpage territorial est en cours et qu'il y a des régions prévues mais non fonctionnelles. Parmi ces régions non fonctionnelles figurait celle de Bougouni qui est devenue fonctionnelle avec la nomination de son Gouverneur de région. Les autres régions prévues sont Kita, Koutiala, Dioïla, Nioro, Nara, Bandiagara, San, Douentza et Gourma qui complètent la liste à 20 régions en tout plus le District de Bamako³⁴. L'histoire du découpage territoriale est liée au phénomène de la décentralisation au Mali, dont est issue la création des premières communes depuis 1950. Cette décentralisation est devenue effective dans les années 1990 avec la troisième république (UNESCO-IIPE, 2008).

Si l'économie du Mali est basée sur l'agriculture et est essentiellement rurale (UNESCO, 2014b), la pauvreté au Mali est autant rurale qu'urbaine car, en 2015, 53% de la population rurale vit en dessous du seuil de la pauvreté contre 47,7% de la population urbaine, à l'exception de Bamako qui représente 11% (UNESCO BRED A, 2018).

Le français est la langue officielle du Mali à côté de laquelle sont parlées plusieurs langues nationales dont la plus importante est le Bamanankan (UNESCO, 2014b).

Le Mali se caractérise par un contexte politique encore fragile après la crise de 2012 dont sont issus la transition dirigée par le Président Dioncounda Traoré et l'Accord pour la Paix et la Réconciliation issu du processus d'Alger, un contexte social de pauvreté et d'accessibilité aux services sociaux encore perfectible nonobstant le progrès de la décentralisation en cours, un contexte démographique de rapide croissance ayant une forte pression sur son système éducatif et un contexte macroéconomique et de finances publiques en cours de relèvement à l'issue de l'impact de la crise (UNESCO BRED A, 2018).

³⁴ https://malijet.com/a_la_une_du_mali/217680-nouveau-d%C3%A9coupage-territorial-au-mali-les-communaut%C3%A9s-s%C3%A9dentaire.html consulté le 21/10/2019

3.2. La réforme de 1962 et le PRODEC

La refondation du système éducatif malien a connu deux grandes réformes à savoir la réforme de 1962 et le PRODEC (programme décennal de développement de l'éducation) de 1998. Ces réformes ont vu le jour à la suite de la conférence d'Addis Abeba (1961), du séminaire national sur l'éducation de 1978, des états généraux de 1989 et du débat national de 1991 (Primature, 2008).

3.2.1. Réforme de 1962

Après l'accession des pays africains à la souveraineté nationale dans les années 60, les dirigeants ont entrepris, lors de la conférence d'Addis Abeba sur l'éducation en 1961, la réorganisation plus ou moins radicale du système éducatif scolaire légué par les colonisateurs afin de l'adapter aux besoins et aux réalités nationales et universelles (MEN, 2000a).

En effet, l'enseignement colonial étant au service de l'administration coloniale (MEN, 1998a) et s'opposant aux idéaux traditionnels des populations (Loua, 2019) visait avant tout la transformation de la mentalité africaine, la diffusion de la langue française et de la culture française à travers l'application des programmes d'enseignement et des manuels scolaires calqués sur ceux de la métropole basés essentiellement sur la France (MEN, 2000a).

Juste après l'indépendance, le constat était que 7% seulement de la population malienne étaient instruits par le colonisateur et que 93% des Maliens étaient qualifiés d'analphabètes (MEN, 1998a et MEN, 2000b).

Toutes ces causes ont conduit le Mali à amorcer sa première réforme dans le domaine de l'enseignement qui verra le jour en octobre 1962, deux ans après l'indépendance du Mali.

Objectifs de la réforme de 1962

Cette réforme de 1962, qui s'imposait pour atteindre dans un bref délai l'enseignement universel lié à la démocratisation de l'enseignement décrétée depuis Addis Abeba en 1961, reposait sur les objectifs suivants :

- « Un enseignement tout à la fois de masse et de qualité ;
- Un enseignement qui puisse fournir avec une économie maximum de temps et d'argent tous les cadres nécessaires au pays pour ses divers plans de développement ;
- Un enseignement qui garantisse un niveau culturel permettant l'établissement d'équivalences de diplômes avec les autres États modernes ;

- Un enseignement dont le contenu soit basé non seulement sur les valeurs spécifiquement africaines et maliennes mais aussi sur les valeurs universelles ;
- Un enseignement qui décolonise les esprits » (Loua, 2019 : 2).

Historiquement, la réforme de 1962 a été la première refondation du système éducatif malien pour adapter l'éducation à l'évolution politique, économique, sociale et culturelle du Mali et restaurer la dignité de l'homme malien dans un État nouvellement indépendant. Selon Loua (2019), malgré la volonté de l'État malien de réformer son système éducatif en 1962, les contenus d'enseignement sont restés inadaptés aux réalités du pays, l'enseignement plus théorique que pratique dans des classes à effectif pléthorique. En conséquence, les progrès peu reluisants issus de l'application de cette réforme ont poussé à la réflexion pour déboucher sur l'élaboration du PRODEC1.

3.2.2. PRODEC (Programme Décennal de Développement de l'éducation)

Les chances de réussite de l'ambition de la réforme de 1962 étant d'atteindre dans les meilleurs délais et à moindres coûts l'enseignement universel se sont avérées bien minces de 1962 à 1992 (MEN, 1998b). Plus de trente ans après la réforme de 1962, en 1998, le système éducatif malien présentait de grandes insuffisances en matière de politique, de stratégies et de ressources et se caractérisait par :

- ✓ « des taux faibles d'inscription et de scolarisation, taux qui en plus, cachent des disparités régionales, entre centres urbains et zones rurales et entre sexes ;
- ✓ un rendement interne et externe bas ;
- ✓ une articulation des cycles et une cohérence interne plutôt déséquilibrées ;
- ✓ des coûts encore trop élevés dont les sources sont soit mal identifiées soit au bord de l'essoufflement ;
- ✓ des contraintes institutionnelles bloquant le développement du système » (MEN, 1998a : 1 et MEN, 2000b : 4).

ADEA (2012) notait que le système éducatif malien se caractérisait par la faiblesse de son efficacité interne à cause du taux élevé de redoublement et de déperdition ; l'inadéquation des programmes d'enseignement, de la formation initiale et continue des enseignants ; l'inadaptation des méthodes pédagogiques ; l'insuffisance et la mauvaise qualité du matériel didactique et son incapacité de faire acquérir les compétences de base de la vie courante et celles indispensables au processus de production.

Les engagements de Jomtien en 1990 ont ainsi poussé le Mali à faire un diagnostic faisant ressortir les insuffisances de son système éducatif et à entreprendre des changements profonds pour sa refondation aboutissant à l'élaboration des grandes orientations de la politique nationale dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ce sont ces grandes orientations qui constituent l'essence du Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC).

Objectifs du PRODEC

Couvrant toutes les composantes du secteur de l'éducation, le Programme Décennal de Développement de l'Education poursuit les objectifs en matière de : 1) amélioration de l'accès à l'éducation ; 2) amélioration de la qualité des enseignements et des apprentissages et 3) gestion du système éducatif en mode décentralisé (MEN, 2008). Pour ce faire, il se fixe l'ambition de :

- ❖ « relever le taux brut de scolarisation au premier cycle de l'enseignement fondamental à 95% à l'horizon 2010 ;
- ❖ relever de 0,5% en 1996 à 5% en 2010 le taux d'encadrement des enfants et des adolescents handicapés ;
- ❖ porter le taux de préscolarisation de 1,53% en 1996 à 10% en 2010 ;
- ❖ porter le taux d'alphabétisation de 23% (7% pour les femmes) en 1996 à 50% en 2010 dont 40% pour les femmes » (*ibid.* : 4).

À partir de ces objectifs, onze axes prioritaires (MEN, 2000b : 9) ont été définis. Ce sont :

1. une éducation de base de qualité pour tous
2. un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie
3. un enseignement secondaire général et technique rénové et performant
4. un enseignement supérieur de qualité répondant à des besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés
5. une utilisation des langues maternelles dans l'enseignement formel concomitamment avec le français
6. une politique opérationnelle du livre et du matériel didactique
7. une politique soutenue de formation des enseignants
8. un partenariat véritable autour de l'école
9. une restructuration et un ajustement institutionnel nécessaires à la refondation du système éducatif

10. une politique de communication centrée sur le dialogue et la concertation avec tous les partenaires
11. une politique de financement du système éducatif soutenue, équilibrée, rationnelle et s'inscrivant dans la décentralisation.

La mise en œuvre du PRODEC s'est faite en trois phases que l'on appelle PISE (Programme d'Investissement Sectoriel de l'Éducation). Ainsi le PISE I (2001-2004) a été prolongé en 2005, le PISE II (2006-2008) prolongé en 2009 et le PISE III, dont la période initiale s'étendait de 2008 à 2010, a débuté finalement en 2010 et a été prolongé jusqu'en 2013 (UNESCO-Mali, 2015). À ce niveau, il nous paraît important de préciser que le PRODEC initialement conçu pour la période (1998-2008) a été révisé pour la période (2000-2010) qui a finalement pris fin en 2013. La suite a été assurée par un programme intérimaire (2014-2016) exécuté par le gouvernement malien pour ensuite laisser la place à la mise en œuvre du PRODEC 2.

Toutes ces grandes orientations du PRODEC ont affecté considérablement les autres secteurs, notamment la santé, la compétitivité de l'économie du Mali, et s'inscrivent dans la politique nationale de lutte contre la pauvreté dont sont issues quatre cadres stratégiques :

- « La Stratégie Nationale de Lutte contre la Pauvreté (SNLP) pour la période 1998-2001 ;
- Le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) pour la période 2002-2006 ;
- Le Cadre Stratégique pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (CSCR) pour la période 2007-2011 ;
- Le Cadre Stratégique pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté (CSCR) pour la période 2012-2017 » (MEN et MESRS, 2015 : 1).

ADEA (2012) et Loua (2019) notent que c'est avec le PRODEC1 que le Mali a entamé la réforme majeure de son système éducatif en épousant l'approche curriculaire par compétences. Selon ADEA (2012), la loi d'orientation de l'éducation est issue du PRODEC1.

Par conséquent, l'élaboration du document de PRODEC1 et l'adoption de la loi d'orientation sur l'éducation constituent des attitudes de loyauté des autorités scolaires envers les prescripteurs de la réforme APC.

3.3. Loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation

Pour confirmer ce qui est précédemment annoncé par ADEA (2012), la loi d'orientation sur l'éducation énonce en son article 78 que : « Les options fondamentales, les objectifs et les stratégies du Programme décennal de développement de l'éducation constituent des éléments d'application de la présente loi » et en son article 79 que : « La politique nationale en matière d'éducation pour la période allant de 1998 à 2008 est énoncée dans le document portant sur les grandes orientations de la politique éducative du Programme décennal de développement de l'éducation et les amendements y afférents ». Selon son article premier, les grandes orientations de la politique nationale de l'éducation et de la formation sont fixées par cette loi. Les principes, la finalité, les objectifs et l'organisation du système éducatif, la compétence, le curriculum et le programme y sont définis et elle définit également le PRODEC comme la planification stratégique de la politique nationale de refondation du système éducatif de l'État malien dans un intervalle de 10 ans allant de 1998 à 2008 (loi n°99-046 du 28 décembre 1999). Concernant l'évaluation des apprentissages, l'article 72 de ladite loi énonce qu'elle porte sur les compétences.

Par conséquent, le système éducatif malien est régi par cette loi³⁵ qui a servi de socle à l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental puisque l'éducation de base était la priorité affichée depuis la conférence de Jomtien 1990. Ce qui veut dire que la réforme Approche par compétences a d'abord commencé dans l'enseignement fondamental en 2000 par la rédaction du cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali qui devait comporter :

1. « Les principales caractéristiques des compétences que l'élève doit maîtriser à la fin de l'enseignement fondamental ;
2. Le nombre, la durée ainsi que les caractéristiques des différents niveaux de l'enseignement fondamental ;
3. Les grands domaines de formation par niveau et le temps alloué à chacun d'eux ;
4. Une planification et une description des principales étapes du processus de développement du curriculum et sa mise en œuvre ;

³⁵ Cette loi se trouve en annexe de cette thèse.

5. Un système d'évaluation des apprentissages axé sur le développement des compétences » (MEN, 2000b : 4).

Après l'avènement de la réforme APC au niveau de l'enseignement fondamental, nous nous sommes posé la question de savoir comment la réforme curriculaire APC est arrivée au niveau de l'enseignement secondaire du Mali.

3.4. La réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali

Depuis 1998, la réforme APC au niveau de l'enseignement malien est inscrite dans les grandes orientations de la politique éducative contenues dans le PRODEC. Ainsi, les objectifs qualitatifs fixés par le PRODEC annonçant cette réforme au niveau de l'enseignement secondaire général et technique sont les suivants :

- « redéfinir les filières (séries) et élaborer les programmes de formation conformément aux nouvelles orientations du sous-secteur ;
- impliquer les compétences du milieu dans l'élaboration des programmes de formation ;
- éviter une spécialisation précoce ;
- centrer les activités de formation sur l'élève afin d'améliorer le rendement interne et externe ;
- mettre en œuvre la politique du livre et du matériel didactique ;
- faire contribuer l'élève à sa propre formation par une organisation conséquente du travail scolaire » (MEN, 2000b : 27).

Selon la note technique relative à la création de nouvelles filières et séries au niveau de l'enseignement secondaire, il s'agissait au départ d'une relecture des programmes de l'enseignement secondaire qui a évolué, sur la base des conseils du consultant canadien, vers une réforme en profondeur adoptant ainsi l'Approche par compétences en fonction des profils de sortie attendus à ce niveau d'enseignement (MEALN, 2010). Commencée au niveau de l'enseignement fondamental, il était nécessaire d'étendre la réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire dans le dessein d'établir une cohérence au sein du système éducatif malien (*ibid.*).

Par ailleurs, à travers nos recherches, nous avons constaté qu'un document de l'UNESCO paru en 2005 intitulé *La réforme de l'enseignement secondaire. Vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences* est cité dans les

nouveaux programmes de l'enseignement secondaire technique du Mali. Il est clairement indiqué dans ce document (UNESCO, 2005b) que l'enseignement secondaire général (ESG) semble être conçu pour la préparation exclusive des jeunes vers l'enseignement supérieur alors que beaucoup d'entre eux n'y accèdent pas et que l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) au niveau secondaire soient considérés comme la cible d'un public ayant des capacités scolaires inférieures, et par conséquent la voie des carrières inférieures, d'où la création d'un pont entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel (Primature, 2008). L'absence de ce pont constitue un fossé entre l'acquisition des connaissances et celle des compétences, et un système éducatif qui entretient cette séparation ne favorise pas l'efficacité de ses diplômés dans des sociétés exigeant de plus en plus des individus la maîtrise d'une combinaison de connaissances et de compétences pratiques et sociales (UNESCO, 2005b). Cette inefficacité des diplômés constitue le corollaire des contenus d'enseignement et d'apprentissage surchargés qui ne répondaient plus aux exigences d'un monde en pleine évolution (MEALN, 2010). Ces exigences font que la situation actuelle de l'enseignement secondaire est confrontée aux défis suivants :

« 1) Les transformations de la société, de l'économie et du monde du travail font peser une pression sur les écoles secondaires, qui les pousse à envisager de nouvelles approches de l'apprentissage ; 2) Préparer les jeunes à l'enseignement supérieur n'est plus un objectif exclusif ou adéquat, en particulier lorsqu'ils sont si nombreux à passer directement de l'enseignement secondaire à l'emploi, à l'EFTP ou au chômage ; 3) Les institutions traditionnelles telles que la famille ou les organisations religieuses étant de moins en moins en mesure de garantir un soutien aux jeunes générations, il est nécessaire d'encourager la transition d'une culture de dépendance à une culture d'autonomie, d'indépendance et d'interdépendance ; 4) L'intégration de nombreuses matières supplémentaires s'est traduite par une surcharge du curriculum, qui peut avoir renforcé la tradition dommageable consistant à apprendre par cœur et/ou à éviter de relier entre eux les curricula ; 5) La nécessité d'inculquer selon des méthodes holistiques les connaissances, les compétences et les attitudes qui permettront aux jeunes d'être efficaces dans leur vie et dans leur travail, notamment d'être capables de faire face aux paradoxes et aux conflits engendrés par les changements, en tant qu'agents et non pas seulement récipiendaires de ces connaissances, compétences et attitudes, en tant qu'apprenants tout au long de la vie et en tant que membres d'une population active flexible » (UNESCO, 2005b : 9).

Pour relever ces défis, il revient de réorienter les systèmes d'enseignement secondaire vers les savoir-faire indispensables à la vie courante en l'occurrence les compétences génériques nécessaires, les capacités pratiques générales, les TIC (Technologies de l'information et de la communication), la capacité à apprendre par soi-même, le travail en équipe, la création d'entreprise et la responsabilité civile, en permettant le rapprochement entre l'ESG et l'EFTP afin de garantir la libre circulation des élèves entre ces deux filières et élargir l'éventail du choix de carrière (*ibid.*). Ce document de l'UNESCO paru en 2005 et cité dans les nouveaux programmes des lycées techniques n'avait rien d'un hasard car selon la note technique relative à la création de nouvelles filières et séries au niveau de l'enseignement secondaire, le processus de révision des programmes de l'enseignement secondaire avait commencé la même année, c'est-à-dire en 2005, avec le soutien technique et financier de la BAD (Banque Africaine de Développement) inscrit dans son programme « Education FAD IV » et la Coopération néerlandaise (MEALN, 2010). De plus, il est indiqué dans ce document qu'il revient à l'UNESCO d'influencer les décisions politiques au plus haut niveau des ministères nationaux de l'éducation afin d'engager la réforme de l'enseignement secondaire. L'élargissement de l'éventail du choix de carrière et l'articulation entre l'ESG et l'EFTP dont fait mention l'UNESCO (2005b), sont devenus des recommandations lors du forum national sur l'éducation organisé en 2008 pour le renouveau du système éducatif malien.

3.4.1. Le forum national sur l'éducation de 2008

La cérémonie d'ouverture de ce forum a été émaillée par plusieurs discours dont celui du Président de la République du Mali qui annonçait qu'il faudra « aller résolument vers l'école de nos besoins en lieu et place de l'école de nos habitudes » (Primature, 2008 : 7). Lors ce forum, plusieurs maux qui minent le système éducatif malien ont été traités. En termes d'inadaptation formation/emploi, il est indiqué dans le rapport du forum national sur l'éducation que les produits de l'enseignement secondaire général ne sont préparés ni à s'insérer dans la vie active ni à la poursuite des études supérieures et ceux de l'enseignement technique sont peu compétitifs sur le marché de l'emploi (*ibid.*). Ce rapport a par conséquent engendré la révision de l'ensemble des programmes, la création de nouvelles séries et filières en vue de diversifier les profils de formations (baccalauréats général, professionnel, technique, économique, etc.) et l'établissement d'une passerelle entre l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle constituant entre autres des recommandations pour le renouveau du système éducatif malien en vue de répondre aux

enjeux du 21^{ème} siècle (*ibid.*). Dans les recommandations émises dans le rapport, nous notons que le Forum est considéré comme une volonté politique qui a été exprimée pour la première fois pour constituer l'amorce du changement, de la rupture avec l'ordre ancien et de la refondation de l'enseignement malien en ce début du troisième millénaire (*ibid.*). À cause des difficultés financières, le processus d'élaboration de nouveaux programmes de l'enseignement secondaire commencé en 2005 avait connu un arrêt (MEALN, 2010). Le Forum national sur l'éducation de 2008 a permis la reprise de ce processus aboutissant à la rédaction de la lettre de politique éducative en 2010. Ainsi, l'organisation du forum national sur l'éducation en 2008 constitue une attitude de loyauté des autorités scolaires envers les prescripteurs de la réforme APC.

3.4.2. Lettre de politique éducative du Mali 2010-2012

La lettre de politique éducative 2010-2012, s'inscrivant dans les grandes orientations du PRODEC et constituant une poursuite de la refondation du système éducatif du Mali, prévoit l'amélioration de la qualité des apprentissages de l'enseignement secondaire et la diversification des formations en cohérence avec les besoins du marché du travail qui seront traduites dans la mise en place du curriculum de l'enseignement secondaire (MEALN, 2009). Ce curriculum se matérialise par la réforme des séries et filières que vise le PISE III (2010-2013) dans sa composante concernant l'enseignement secondaire (MEALN, 2010).

Dans la lettre de politique éducative du Mali, nous relevons que la diversification des profils de formation en fonction du marché du travail constitue l'un des engagements pris par le Gouvernement malien pour poursuivre la refondation de son système éducatif. Par conséquent, l'élaboration de cette lettre de politique éducative constitue également une loyauté des autorités scolaires envers les prescripteurs de la réforme APC.

3.4.3. Décret n°2011-234/P-RM du 12 mai 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire général et Décret n°2011-663/P-RM du 06 octobre 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire technique et professionnel

La note technique du ministère de l'éducation relative à la création de nouvelles filières et séries de l'enseignement secondaire justifie leur création au travers des recommandations du Forum national sur l'éducation de 2008 (notamment la révision de l'ensemble des programmes, la création de nouvelles séries et filières en vue de diversifier les profils de formations - baccalauréats général, professionnel, technique, économique,- et l'établissement

d'une passerelle entre l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle). Cette note technique ajoute deux autres recommandations à savoir la relecture du décret n°138/PG-RM du 6 juin 1980 portant organisation et fonctionnement de l'enseignement secondaire général dans le dessein d'adapter les filières et séries à l'évolution de l'environnement national et régional et la mise en situation des établissements d'enseignement secondaire capables d'assurer un enseignement plus expérimental que livresque (MEALN, 2010). C'est à travers l'application de ces recommandations aboutissant à la mise en place du nouveau curriculum de l'enseignement secondaire que le décret n°2011-234/P-RM du 12 mai 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire général abrogeant le décret n°138/PG-RM du 6 juin 1980 et le décret n°2011-663/P-RM du 06 octobre 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire technique et professionnel abrogeant le décret n°238/PG-RM du 4 octobre 1962 ont vu le jour. L'architecture des deux décrets est la même et tous deux présentent les nouvelles filières créées pour le nouveau curriculum selon l'ordre ou le type d'enseignement. Même si l'architecture est identique, il faudra noter que c'est seulement au niveau du décret de l'enseignement secondaire technique et professionnel que l'APC est indiquée comme la pédagogie appliquée. Son article 4 énonce que : « L'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel applique la pédagogie de l'Approche par Compétences en abrégé APC, qui vise à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession et à les formuler, dans un programme de cours, en objectifs opérationnels » (Article 4 du décret n°2011-663/P-RM du 06 octobre 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire technique et professionnel). Sinon, aucune mention de l'APC n'est faite dans le décret concernant l'enseignement secondaire général.

Par conséquent, l'adoption de ces deux décrets constitue une loyauté envers les prescripteurs de la réforme APC. Cependant, l'absence de la réforme APC dans le décret de l'enseignement secondaire général laisse suggérer une résistance passive des autorités scolaires envers ses prescripteurs.

3.5. Les institutions des établissements d'enseignement secondaire

L'organisation du système éducatif fait l'objet du titre 3 dans la Loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation qui se trouve dans les annexes de cette thèse. Selon cette loi, le système éducatif du Mali est organisé en ordres et types d'enseignement. Les ordres d'enseignement comprennent l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Les types d'enseignement concernent

l'éducation non formelle, l'éducation spéciale, l'enseignement normal et la formation technique et professionnelle. Le développement (objet, public et structures) de ces ordres et types d'enseignement se trouve dans ladite loi qui figure en annexe. Le Mali se caractérise par son instabilité institutionnelle. Ce qui fait que, selon l'UNESCO-BREDA (2018), l'administration du système éducatif malien est répartie entre trois ministères qui sont : le ministère de l'éducation nationale (MEN), le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) et le ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (MEFP).

L'enseignement secondaire est composé de deux niveaux. Le niveau inférieur renvoie à une partie de l'enseignement fondamental et le niveau supérieur consiste à préparer les élèves à l'emploi ou à poursuivre leurs études au niveau de l'enseignement supérieur (UNESCO, 2006).

L'enseignement secondaire au Mali est un vaste département composé de deux directions nationales pour ce qui concerne les lycées, puisque le ministère de l'emploi et de la formation professionnelle s'occupe de quelques centres de formation professionnelle. La direction nationale de l'enseignement secondaire général et la direction nationale de l'enseignement secondaire technique et professionnel sont toutes les deux placées sous l'autorité du ministère de l'éducation nationale. Cependant, il arrive que les deux directions soient sous la tutelle de deux ministères différents, compte tenu des changements institutionnels qui sont courant au Mali. La direction nationale de l'enseignement secondaire général est chargée des lycées d'enseignement général publics et privés (Décret n°2011-234/P-RM du 12 mai 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire général). La direction nationale de l'enseignement technique est chargée des lycées d'enseignement technique et des centres, écoles et instituts de formation professionnelle, d'où l'enseignement secondaire technique et l'enseignement secondaire professionnel (Décret n°2011-663/P-RM du 06 octobre 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire technique et professionnel).

Après les deux directions au niveau national, viennent les académies d'enseignement et les lycées qui sont devenus des structures déconcentrées avec l'avènement de la décentralisation selon l'article 8 du décret portant organisation et modalités de fonctionnement de l'enseignement secondaire général (Décret n°2011-234/P-RM du 12 mai 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire général). Son article 25 énonce que « les lycées sont des structures éducatives dont les compétences sont transférées aux collectivités

territoriales niveau région. » La mission du lycée est la préparation des élèves pour obtenir le baccalauréat dans les séries en vigueur et il est chargé en collaboration avec les autres partenaires d'assurer leur formation intellectuelle, physique, civique et morale (article 17 dudit décret).

3.5.1. La direction de l'établissement

Un lycée comprend une direction, un corps professoral et un personnel de soutien et la direction de chaque lycée est gérée par un proviseur assisté d'un censeur, d'un surveillant général et d'un économiste (décret n°2011-234/P-RM du 12 mai 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire général). Le proviseur et le censeur sont nommés, sur proposition du directeur national de l'enseignement secondaire général, par arrêté du ministre chargé de l'enseignement secondaire général et leurs attributions sont définies par arrêté dudit ministre (*ibid.*).

Il est créé dans chaque lycée un Conseil de direction, un Conseil de discipline, un Conseil de professeurs, un Conseil de classe, une Commission pédagogique et d'orientation, une Commission culturelle et sportive, des comités pédagogiques pour les différentes disciplines, un Comité de gestion scolaire (CGS) et un bureau de l'Association des parents d'élèves (APE) dont les attributions sont fixées par un arrêté du ministre chargé de l'enseignement secondaire général (Article 10 du décret susdit). En plus de ceux-ci, il faudra ajouter le syndicat et le comité scolaire dont l'ensemble constitue les institutions des établissements d'enseignement secondaire (Décision n°94-000723/MESSRS-DNESHG-DNETP du 03 octobre 1994 fixant règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire).

Attributions du chef d'établissement (Arrêté n°94-9438/MESSRS-CAB)

Étant le premier responsable de l'établissement, le chef d'établissement :

- répond, dans tous les actes de la vie publique, au nom de l'établissement ;
- signe toutes les pièces officielles ;
- détient un pouvoir de décision dans tous les domaines de la vie de l'établissement ;
- préside les différents conseils (conseil de direction, conseil des professeurs, conseil de classe, conseil de discipline, commission pédagogique et commission culturelle et sportive) ;
- assure un rôle d'animation et d'encadrement à travers l'exercice du suivi et de l'évaluation des programmes et projets de l'établissement ;

- contrôle périodiquement les cahiers de texte et les relevés de notes ;
- contrôle périodiquement le travail en classe au travers des visites ;
- assure la gestion du personnel en procédant à la mise à jour des dossiers individuels et à la notation des agents et fixe le planning des départs en congé concernant son personnel administratif ;
- assure la gestion des biens du service et est ordonnateur du budget de son établissement ;
- fixe les dépenses prioritaires, liquide les factures et signe les marchés ainsi que tous les actes administratifs concernant les salaires, indemnités et bourses scolaires ;
- connaît la situation des stocks au magasin et autorise les sorties et
- procède à la réception des nouveaux bâtiments.

Attributions du censeur ou directeur des études

Adjoint du chef d'établissement, le censeur (au niveau de l'enseignement secondaire général) ou directeur des études (au niveau de l'enseignement technique et professionnel) est chargé :

- « de la bonne organisation et du contrôle des cours et des études ;
- du contrôle de l'exécution correcte des programmes à travers les cahiers de texte ;
- du maintien de l'ordre et de la discipline à travers le surveillant général ;
- de la gestion du matériel pédagogique et
- de la coordination des activités des professeurs de chaque discipline et des différents comités pédagogiques » (article 18 de l'arrêté n°94-9438/MESSRS-CAB du 30 septembre 1994 fixant les attributions des responsables d'enseignement secondaire).

3.5.2. L'académie d'enseignement

La mission de l'académie d'enseignement, étant une structure déconcentrée de l'État et dirigée par un directeur nommé par arrêté du ministre, consiste à assurer la politique éducative dans les enseignements fondamental, secondaire général, technique et professionnel, l'éducation préscolaire et spéciale, l'éducation non formelle et des langues nationales ; la formation initiale et continue des enseignants et des éducateurs de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire et spéciale ; la gestion des examens et concours de l'éducation et la conception des programmes, des manuels scolaires, des méthodes et innovations pédagogiques, de recherche pédagogique et de l'évaluation (article 2 du décret n°2016-0807/P-RM du 20 octobre 2016). Pour ce faire, elle est chargée :

« de coordonner, en collaboration avec les collectivités territoriales de sa zone, les activités des services qu'elle représente ; d'apporter les appuis techniques nécessaires aux différents acteurs, notamment, les structures déconcentrées, les collectivités territoriales, les communautés et promoteurs privés de ses secteurs d'intervention ; d'assurer la planification des statistiques scolaires ; de gérer, aux plans administratif et financier, les activités des services qu'elle représente ; de promouvoir la valorisation des langues nationales ; de veiller sur l'adaptation de l'enseignement aux réalités locales ; de superviser et de contrôler les établissements d'enseignement secondaire ; de mettre en œuvre la politique de la petite enfance ; de mettre en œuvre la politique de l'alimentation scolaire ; de mettre en œuvre la politique de la formation initiale et continue des enseignants » (*ibid.*).

3.5.3. Les IPRES (Inspections Pédagogiques Régionales de l'Enseignement Secondaire)

Les inspecteurs pédagogiques régionaux de l'enseignement secondaire (IPRES), nommés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement secondaire et placés sous l'autorité administrative du Gouverneur de Région ou du District de Bamako et l'autorité technique de l'inspecteur en chef de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), assurent le contrôle et l'encadrement pédagogique de proximité dans l'enseignement secondaire (Décret n°2013-333/P-RM du 17 avril 2013). Ainsi, l'Inspection Pédagogique Régionale de l'Enseignement Secondaire (IPRES), créée dans chaque région du Mali et dans le District de Bamako, est chargée de :

« inspecter, évaluer et noter le personnel enseignant ; contrôler l'exécution des programmes ; contrôler les établissements publics et privés d'enseignement ; examiner les rapports d'activités des comités pédagogiques ; organiser des journées d'animation pédagogique dans les établissements d'enseignement ; identifier les besoins en matière de formation continue ; participer à l'organisation des sessions de formation en direction du personnel enseignant ; mener des études sur les programmes en vue de leur adaptation ou de leur révision ; produire des documents pédagogiques en collaboration avec les comités pédagogiques ou d'autres services du ministère chargé de l'éducation et participer à l'organisation des examens et concours nationaux » (article 3 du décret susdit).

3.5.4. Direction Nationale de la Pédagogie (DNP)

La Direction Nationale de la Pédagogie est un service central ayant pour mission l'élaboration des éléments de la politique nationale dans le domaine de la conception des programmes et manuels scolaires, des méthodes et innovations pédagogiques, de la recherche pédagogique et de l'évaluation puis d'assurer la coordination et le contrôle de la mise en œuvre de cette politique nationale (article 2 de l'ordonnance n°10-029/P-RM du 4 août 2010 portant création de la direction nationale de la pédagogie). Ainsi, la DNP est chargée de :

« élaborer les programmes d'enseignement pour l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement normal, l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et professionnel conformément aux finalités assignées au système éducatif et créer les conditions pour leur application ; suivre et évaluer les programmes et les méthodes pédagogiques en relation avec les structures compétentes ; suivre et évaluer la qualité des enseignements et des apprentissages ; élaborer les cahiers de charge technique et pédagogique des manuels scolaires ; veiller à la validation des manuels scolaires produits par les éditeurs privés ; assurer la coordination et le contrôle de la mise en œuvre des politiques » (*ibid.*).

3.5.5. Les collectivités territoriales : Exemple du Conseil de cercle

L'un des axes majeurs de la refondation du système éducatif malien entreprise à travers le PRODEC (Programme Décennal de Développement de l'Éducation) constitue la décentralisation de l'éducation qui s'est matérialisée par le transfert de compétences et de ressources de l'État aux collectivités territoriales (MEN, 2003a). Les collectivités territoriales de la République du Mali sont la Commune, le Cercle, la Région et le District dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière (Article 1^{er} de la loi n°2017-52 du 02 octobre 2017 déterminant les conditions de la libre administration des collectivités territoriales). Les compétences transférées aux collectivités territoriales dans le domaine de l'éducation ont fait l'objet du décret n°2002-313/P-RM du 04 juin 2002 fixant les détails de ce transfert. Ainsi, l'État est chargé de définir la politique nationale, d'appuyer les partenaires dans le cadre de la mise en œuvre de cette politique, d'assurer le contrôle de la coordination de sa mise en œuvre et d'assurer le suivi et l'évaluation du système éducatif. Les collectivités territoriales sont quant à elles chargées d'élaborer leurs programmes de développement de l'éducation, de définir la carte scolaire, de participer à l'élaboration des curricula et du calendrier scolaire, de gérer les compétences transférées par l'État dans le domaine de l'éducation, de participer à la détermination des sites des écoles devant être créées et de participer au suivi et à l'évaluation

du système éducatif (MEN, 2003a). Par conséquent, les attributions confiées aux collectivités territoriales sont :

- la planification scolaire ;
- l'évaluation des besoins en personnel enseignant et son recrutement ;
- l'évaluation des besoins de formation continue
- la construction, l'équipement et l'entretien des infrastructures scolaires ;
- la gestion des établissements scolaires ;
- la gestion des moyens financiers transférés par l'État (*ibid.*).

Les collectivités territoriales s'administrent librement, conformément à la loi n°2017-052 du 02 octobre 2017 déterminant les conditions de la libre administration des collectivités territoriales en République du Mali, par des Conseil élus et règlent leurs affaires propres par délibération. Comme Conseils élus des collectivités territoriales, nous retrouvons le Conseil communal dans la commune, le Conseil de cercle dans le cercle, le Conseil régional dans la région et le Conseil du District au niveau du District.

À titre d'exemple, le Conseil de cercle délibère sur :

- « le schéma d'aménagement du territoire du Cercle, en cohérence avec celui de la Région ;
- les plans et programmes de développement économique, social et culturel ;
- la création et la gestion des équipements collectifs d'intérêt du cercle dans les domaines notamment, l'enseignement secondaire général et l'apprentissage ; la formation professionnelle ;
- les budgets et le compte administratif ;
- les marchés de travaux et de fournitures, les baux et autres conventions ;
- les emprunts et les garanties d'emprunts ou avals ;
- l'octroi de subventions ;
- les modalités de gestion du personnel ;
- etc. » (Article 95 de la loi n°2017-051 portant code des collectivités territoriales).

Si les délibérations du Conseil de cercle sont exécutoires après leur publication, les budgets, le compte administratif, l'aliénation des biens du patrimoine et les emprunts de plus d'un an requièrent l'approbation du représentant de l'État dans le cercle, c'est-à-dire le préfet (Article 96 de la loi susdite) qui exerce une relation de tutelle. L'article 134 de ladite loi fixe les attributions spécifiques du Président du Conseil de cercle qui sont :

- « la convocation et la présidence des réunions du Conseil de Cercle et du bureau du Conseil de Cercle ;
- la publication des délibérations et leur transmission au représentant de l'État dans le Cercle ;
- la gestion du personnel du Cercle ;
- la tenue et la conservation des archives du Cercle ;
- la préparation du budget du Cercle ;
- l'octroi de subventions dans les limites fixées par le Conseil ;
- l'établissement du compte administratif ;
- la représentation du Cercle en justice et dans les actes de la vie civile ;
- la souscription des marchés, la passation des baux, les adjudications des travaux communaux dans les formes établies par les lois et règlements ;
- l'établissement d'actes de vente, d'échange, de partage, d'acquisition des biens du patrimoine suivant les délibérations du Conseil de Cercle ;
- la tutelle des établissements publics du Cercle ;
- l'application de la réglementation en matière de police administrative » (Article 134).

Nous avons pris l'exemple sur la collectivité territoriale Cercle qui est une collectivité intermédiaire entre les collectivités Commune et Région ayant les mêmes délibérations que le Cercle et leurs Présidents ont les mêmes attributions dans leur ressort que celles du Président du Conseil de Cercle. Il faudra préciser que l'enseignement technique est du ressort du Conseil régional qui est placé sous la tutelle du Gouverneur de région.

3.6. Le curriculum de l'enseignement secondaire

Avant de présenter le curriculum, il nous paraît opportun de porter un regard sur la justification de l'approche curriculaire adoptée. Dans le cadre de la refondation du système éducatif malien, le développement et la mise en œuvre des curricula fonctionnels sont fondés sur l'approche par compétences (MEALN, 2010). Cette approche a été choisie politiquement dans le but d'adapter l'éducation aux réalités du Mali dont leur justification repose sur des fondements historiques, législatifs, sociologiques, socio-politiques, socio-économiques, socio-culturels et pédagogiques (MEN, 2000c) et de l'adapter également à un environnement

international en perpétuels changements scientifiques et technologiques afin d'être en phase avec la mondialisation (MEN, 2015a).

3.6.1. Fondements du nouveau curriculum³⁶

3.6.1.1. Fondements historiques

Le système éducatif malien est à la recherche d'un renouveau pédagogique en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement depuis la réforme de 1962 et à travers l'organisation de différents séminaires nationaux, débats, conférences et forums jusqu'au PRODEC dont la notion de compétence est devenue le principe organisateur de la formation (MEN, 2000c).

3.6.1.2. Fondements législatifs

La démocratisation de l'enseignement a permis à chaque citoyen de bénéficier du droit à l'éducation, à l'instruction et à la formation reconnu par la Constitution malienne de 1992 (articles 17 et 18) et la loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation en République du Mali (MEN, 2000c).

3.6.1.3. Fondements sociologiques

L'évolution de la société rend anachronique un système éducatif qui ne prend pas en compte cette évolution afin de se situer dans une perspective de changement (MEN, 2000c).

3.6.1.4. Fondements socio-politiques

Les communautés s'approprient l'école grâce aux implications du pluralisme politique et de la décentralisation (MEN, 2000c). D'autres raisons telles que l'avènement de la démocratie, la formation d'un nouveau type de citoyen, la formation des grands ensembles sous-régionaux et régionaux et la mondialisation sont évoquées (MEN, 2015a).

3.6.1.5. Fondements socio-économiques

L'employabilité des jeunes, l'apport de l'éducation dans le développement national, l'intégration sous-régionale demandent une formation dont l'acquisition de compétences, la

³⁶ Ces fondements, aussi valables pour l'enseignement secondaire général, technique et professionnel, sont tirés du document cadre général d'orientation du nouveau curriculum de l'enseignement fondamental axé sur l'approche par compétences (MEN, 2000c) et du document de formation des professeurs de l'enseignement secondaire général aux nouveaux programmes et à l'APC (MEN, 2015a).

créativité et l'esprit d'entreprise constituent le socle, d'où le besoin d'apprendre aux jeunes à l'école, le sens de l'autonomie, de la responsabilité, le goût de l'effort et la maîtrise des méthodes de travail (MEN, 2000c).

3.6.1.6. Fondements socioculturels

Dans une société multiethnique et multiculturelle, l'école est vue comme devant accorder une attention particulière aux valeurs de tolérance, de solidarité et d'entraide (MEN, 2000c). La formation est perçue comme devant être pratique et utile non seulement à l'apprenant mais aussi à toute sa communauté en tenant compte de ces valeurs (MEN, 2015a).

3.6.1.7. Fondements pédagogiques

La recherche du renouveau pédagogique nécessite des implications pédagogiques telles que :

« l'application d'approches pédagogiques renouvelées ; le passage d'une logique d'enseignement vers une logique de formation à travers des activités d'apprentissage ; le recours à des situations-problèmes comme moyen privilégié d'apprentissage, un enseignement intégré, la pratique de l'évaluation formative tout au long des apprentissages et la valorisation du travail individuel et du travail de groupe » (MEN, 2000c : 9).

Il faudra ajouter d'autres raisons ayant des implications pédagogiques telles que :

« le décloisonnement des disciplines ; la formation axée sur l'apprenant, son vécu (son expérience) et son environnement ; l'application de la pédagogie différenciée au niveau des acquis et rythmes d'apprentissage des apprenants ; la multiplication des connaissances qui rend caduque toute pédagogie fondée sur la transmission des savoirs ; la nécessité de proposer aux élèves des apprentissages significatifs débouchant sur des applications authentiques ; la lutte contre l'échec scolaire » (MEN, 2015a : 11).

En plus de tous ces fondements, nous relevons dans le document du ministère de l'éducation que l'APC se caractérise par une vision globale des apprentissages, le constructivisme et le processus d'apprentissage dans lesquels l'apprenant est l'acteur de sa formation (MEN, 2015a).

3.6.2. Le curriculum de l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire malien est composé d'une part de l'enseignement secondaire général et d'autre part de l'enseignement secondaire technique et professionnel. L'élaboration de ce nouveau curriculum de l'enseignement secondaire s'inscrit dans un processus à travers « la création d'une commission chargé de l'élaboration/adaptation/révision des curricula de l'enseignement secondaire général ; la production d'un avant-projet de nouvelles séries et filières de l'enseignement général ; le recrutement d'un bureau d'études canadien *La commission scolaire des grandes seigneuries du Québec* pour l'accompagnement scientifique et technique ; la redéfinition de nouvelles filières et la production d'un avant-projet partiel de programme pour les classes de 10^{ème} commune » (MEALN, 2010 : 3).

La loi d'orientation sur l'éducation définit le curriculum comme « l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants » (article 3) ; le programme comme « un ensemble structuré de compétences, d'objectifs et de contenus d'apprentissage visant à orienter et faciliter la formation des apprenants et l'évaluation de leur progression » (*ibid.*) et la compétence comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir, de façon adaptée, une tâche ou un ensemble de tâches » (*ibid.*).

Ces définitions permettent de faire la différence entre le curriculum et le programme d'études. Nous présentons le curriculum de l'enseignement secondaire selon la définition du curriculum issue de la loi d'orientation sur l'éducation, excepté les emplois de temps dont nous ne disposons pas.

3.6.2.1. Les finalités

3.6.2.1.1. Finalités et objectifs généraux

La loi d'orientation sur l'éducation en République du Mali définit la finalité et les objectifs du système éducatif en ces termes :

« Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne.

À ce titre, le système éducatif a pour objectifs de :

- faire acquérir à l'apprenant, au niveau de chaque ordre d'enseignement, des compétences lui permettant de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre des études;
- doter l'apprenant des instruments de l'expression et de la communication parlée, écrite, graphique et symbolique, développer ses capacités de compréhension, d'analyse, de raisonnement formel et de résolution de problèmes;
- amener l'apprenant à analyser, apprécier et exploiter l'histoire et la culture de son pays, les caractéristiques principales de son organisation politique, sociale et économique et l'informer des potentialités et des perspectives de développement dans un contexte de mondialisation;
- développer les capacités de l'apprenant à planifier et à organiser ses apprentissages et son perfectionnement culturel en lui fournissant les outils de base de son propre travail intellectuel autonome;
- asseoir chez l'apprenant par la pratique des méthodes actives, participatives et le dialogue et par l'organisation de la classe et de la vie sociale, l'apprentissage de la vie en commun, du travail en équipe et des bienfaits de la coopération;
- entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer tant les prérogatives que les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix et des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen;
- rendre l'apprenant attentif et sensible aux valeurs de l'engagement personnel et de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de la santé d'autrui et de la protection de l'environnement;
- créer et stimuler chez l'apprenant l'esprit d'initiative et d'entreprise;
- fournir à l'apprenant, tout au long de sa scolarité, notamment dans les années terminales de chaque ordre ou type d'enseignement, toute information apte à l'éclairer et à l'orienter sur les débouchés possibles de la vie active et faciliter ainsi un choix conscient et responsable de ses activités futures;
- répondre aux besoins du pays en cadres ayant un niveau élevé de savoir-faire, d'expertise et de recherche scientifique et technologique » (Article 11 de la Loi d'orientation sur l'éducation).

3.6.2.1.2. Finalités de la formation professionnelle

Selon l'article 51 de la loi n°99-046 du 28 décembre 1999, « la formation technique et professionnelle a pour objet de développer les compétences requises pour l'exercice d'un

emploi ou d'un métier. La formation technique et professionnelle est donnée dans les centres de formation, les instituts et les entreprises ».

L'enseignement professionnel vise à fournir une formation de qualité conforme aux besoins de l'économie avec une grande implication du privé dans son développement (MEN, 2000b).

Les actions envisagées par l'État dans ce domaine sont les suivantes :

- « une plus grande autonomie aux établissements ;
- une plus grande professionnalisation des enseignements ;
- un recentrage sur les filières porteuses d'emploi ;
- un recentrage des efforts sur les établissements de l'intérieur ;
- la création de nouvelles structures de formation professionnelle ;
- l'élargissement des compétences des écoles professionnelles à la formation continue et à la prestation de service ;
- une plus grande offre de formation pour les filles ;
- la création d'une synergie entre l'école et l'entreprise » (*ibid.* : 24).

La formation professionnelle vise le développement des attitudes, des connaissances et les compétences nécessaires pour l'exercice d'un emploi, d'un métier et elle prépare les individus à leur insertion socioprofessionnelle à travers une formation professionnelle initiale, développe et perfectionne les compétences des personnes en activité pour une mobilité professionnelle ou une amélioration de la qualité des produits et des services (MEN, 2015b).

Cette formation professionnelle a pour finalités de :

- « préparer l'individu à assumer ses responsabilités comme travailleur dans un champ d'activités professionnelles et contribuer à son développement personnel en vue de promouvoir une production nationale performante et compétitive ;
- assurer le développement qualitatif et quantitatif des compétences nécessaires pour répondre aux besoins actuels et futurs du marché du travail et accroître l'employabilité des bénéficiaires de la formation ;
- contribuer à l'amélioration de la qualité des ressources humaines ainsi qu'au développement social et économique du pays ;
- rehausser le niveau de qualification de la main d'œuvre et satisfaire les besoins du marché en main d'œuvre qualifiée ;
- contribuer à la formation permanente (tout au long de la vie) de la communauté en vue d'accroître le niveau technologique de la société ;

- permettre l'adaptation des travailleurs aux changements techniques et technologiques ;
- favoriser la promotion sociale de l'individu pour l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et sa contribution au développement culturel, économique et social » (*ibid.* : 9).

3.6.2.1.3. Finalités de l'enseignement secondaire technique

Le décret n°2011-663/P-RM du 06 octobre 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire, technique et professionnel énonce que « l'enseignement secondaire technique concourt à faire acquérir aux élèves des capacités, des aptitudes d'analyse. Il vise à leur donner une formation scientifique technique pour l'enseignement supérieur ».

Le programme d'études des lycées techniques détaille davantage cette finalité. « L'enseignement technique donné dans les lycées techniques concourt à faire acquérir aux élèves des capacités pratiques, des aptitudes d'analyse se traduisant par l'étude et la résolution de problèmes d'ordre technologique, économique et social. Il vise à former scientifiquement et techniquement des élèves pour l'enseignement supérieur » (MEALN, 2011a : 10). Selon ce même programme d'études, la formation au lycée technique consiste à préparer l'élève et à l'orienter vers le marché de l'emploi. Une formation disciplinaire y est dispensée tout en préservant la polyvalence de l'élève pour lui permettre le passage entre les cycles et niveaux de l'enseignement professionnel et l'enseignement secondaire général. Cette formation générale disciplinaire, qui est une formation commune, constitue une partie intégrante de chaque programme. Elle vise trois finalités qui sont : « l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes correctes. Ces trois aspects visent à former la personne, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture » (MEN, 2011a : 11).

3.6.2.1.4. Finalités de l'enseignement secondaire général

L'article 37 de la loi n°99-046 du 28 décembre 1999 stipule que : « L'enseignement secondaire général et technique a pour mission de faire acquérir aux élèves des connaissances générales et techniques, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, en vue de leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active ». Cette mission assignée par la loi à l'enseignement secondaire général et technique est la même excepté le qualificatif

« techniques » qui a été reconduite pour l'enseignement secondaire général. Cette nuance se trouve dans l'ordonnance n°01-050/P-RM du 25 septembre 2001 portant création de la direction nationale de l'enseignement secondaire général. Selon cette ordonnance, la mission de l'enseignement secondaire général est « de faire acquérir aux élèves des connaissances générales, théoriques et pratiques, des modes et moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir en vue de leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active ».

Comme tous les ordres d'enseignement, l'enseignement secondaire général et technique constitue un cycle terminal, apprête le citoyen producteur en dispensant des compétences utiles pour son entrée dans la vie active et les mesures envisagées à cet effet consistent à :

- « redéfinir les filières (séries) et élaborer les programmes de formation conformément aux nouvelles orientations du sous-secteur ;
- impliquer les compétences du milieu dans l'élaboration des programmes de formation ;
- éviter une spécialisation précoce ;
- centrer les activités de formation sur l'élève afin d'améliorer le rendement interne et externe ;
- mettre en œuvre la politique du livre et du matériel didactique ;
- faire contribuer l'élève à sa propre formation par une organisation conséquente du travail scolaire » (MEN, 2000b : 27).

3.6.2.2. La durée et les domaines de formation

3.6.2.2.1. Durée de formation des enseignements secondaire général et technique

La durée de scolarité dans l'enseignement secondaire général et dans l'enseignement technique est de trois ans repartis en 10^{ème}, 11^{ème} et terminale. Ils reçoivent les élèves admis au DEF (Diplôme d'Études Fondamentales) et les études sont sanctionnées par le baccalauréat au niveau terminal (décret n°2011-234/P-RM du 12 mai 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire général).

3.6.2.2.2. Domaines de formation de l'enseignement secondaire général (MEN, 2010 : 3)

Il y a cinq domaines de formation au niveau de l'enseignement secondaire général qui sont :

- L.C. : Langues et Communication

- S.M.T : Sciences, Mathématiques et Technologiques
- S.H. : Sciences Humaines
- D.P. : Développement de la Personne
- ARTS

Tableau 7 : Répartition des disciplines en domaines (MEN, 2018a : 22)

Domaines	Disciplines
Langues et Communication LC	Français Linguistique/Langues Nationales LV1 LV2 Informatique
Sciences –Mathématiques – Technologie SMT	Sciences Physiques Sciences de la Vie et de la Terre Mathématiques Technologie (dessin technique) Informatique
Sciences Humaines SH	Histoire Géographie Philosophie Informatique
Développement de la Personne DP	Éducation Physique et Sportive Éducation Civique et Morale Informatique
Arts	Art plastique Musique Informatique

Si chaque domaine regroupe des disciplines ou matières, celles-ci ont chacune leur horaire et coefficient. Le tableau ci-dessous nous en dit davantage par rapport aux horaires et coefficients des différentes matières en 10^{ème} commune.

Tableau 8 : Durée et coefficients des matières en 10^{ème} commune (MEN, 2018a : 23)

N ⁰	Matières	Horaires	Coefficients
1	Français	4	3
2	LV1	2	2
3	LV2	2	2
4	Langues Nationales	1	1
5	Histoire Géographie	2	2
6	Mathématiques	4	3
7	S.V.T	3	2
8	Physique Chimie	3	2
9	Arts	2	2
10	Économie	2	2
11	Informatique	1	1
12	EPS	2	1
13	ECM	1	1
14	Projet personnel		
	Totaux	29	24

ORGANIGRAMME DES NOUVELLES FILIERES (MEN, 2018a : 25)

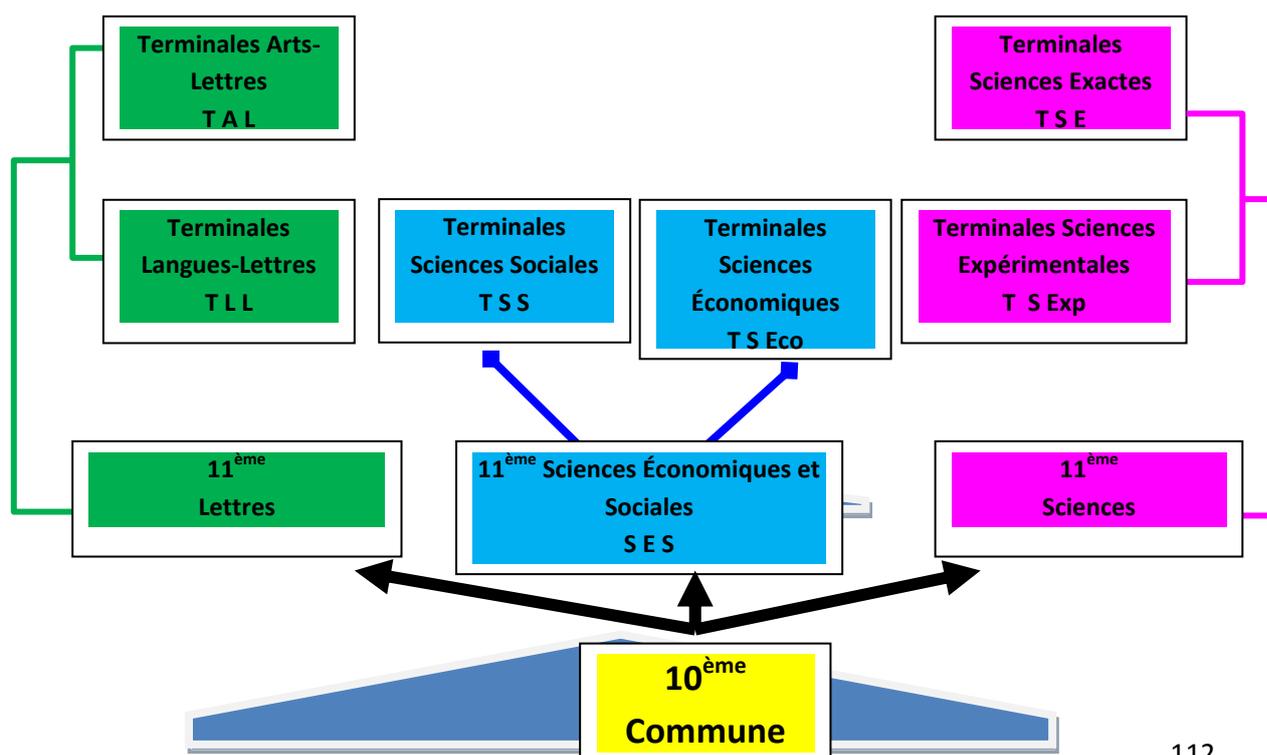


Figure 1 : Organigramme des nouvelles filières

Nous distinguons au lycée secondaire général, trois spécialités en 11^{ème} année et six en 12^{ème} année. Les anciennes séries étaient : 10^{ème} L (Lettres) et 10^{ème} S (Sciences) ; 11^{ème} LL (Langues et Littérature), 11^{ème} SH (Sciences Humaines), 11^{ème} SB (Sciences Biologiques) et 11^{ème} SE (Sciences exactes). En terminales, les quatre séries de la 11^{ème} année étaient reconduites.

3.6.2.2.3. Domaines de formation de l'enseignement secondaire technique (MEALN, 2011a : 3)

Les quatre domaines de formation de l'enseignement technique sont les suivants :

- M.S.T. : Mathématiques Sciences et Technologie
- L.C. : Langues et Communication
- D.P. : Développement de la Personne
- O.P. : Orientation Professionnelle

Tableau 9 : Répartition des disciplines en domaines en 10^{ème} commune au lycée technique (MEALN, 2011a : 13)

Domaines	Matières d'enseignement	Durée hebdomadaire en heures	Durée annuelle en heures sur 30 semaines	Coefficient en 10 ^{ème} année
Mathématiques Sciences et Technologies	Mathématiques	4	120	3
	Physique-chimie	3	90	2
	Histoire-géographie	2	60	2
	Statistique	1	30	1
	Économie	3	90	2
	Dessin technique	3	90	2
	Informatique	2	60	1
	Science de la vie et de la terre	2	60	2

Langues et Communication	Français/Techniques d'expression	2	60	2
	LVI (Anglais, Arabe)	2	60	2
	LVII (allemand, Russe, etc)	1	30	1
	Langues Nationales	1	30	1
Développement de la Personne	EPS	2	60	1
	ECM	1	30	1
Orientation Professionnelle	Travaux Pratiques (T.P.)	3	90	2
Totaux		32	960	25

Dans les lycées techniques, après la 10^{ème} commune, l'élève choisit, à partir de la 11^{ème} année, l'une des deux séries qui sont : Science et Technologie Industrielle (STI) et Science et Technologie de Gestion (STG). Les deux séries sont composées des spécialités suivantes : «

- Science et Technologie Industrielle (STI) :
 - Génie Mécanique (GM) ;
 - Génie Civil (GC) ;
 - Génie Minier (GMI) ;
 - Génie Électronique (GELN) ;
 - Génie Énergétique (GEN) ;
 - Génie Électrotechnique (GEL).
- Science et Technologie de Gestion (STG) :
 - Comptabilité et Finances (CF) ;
 - Gestion et Commerce (GCO) » (MEALN, 2011a : 10).

Nous remarquons que la série STI comporte six spécialités tandis que deux spécialités composent la série STG. L'élève choisit en 11^{ème} année une spécialité qu'il continuera en terminale (12^{ème} année). Les anciennes séries étaient : 10^{ème} TE (Technique Économie), 10^{ème} TI (Technique Industrie) et 10^{ème} TGC (Technique Génie Civil). Ces trois séries étaient reconduites en 11^{ème} année et en terminale.

Au lycée technique, le nombre de 11^{ème} année équivaut au nombre de 12^{ème} année contrairement à l'enseignement secondaire général.

Nous retenons ensuite que les domaines de formation sont au nombre de cinq au niveau de l'enseignement secondaire général tandis qu'ils sont au nombre de quatre au niveau de l'enseignement secondaire technique. En outre, les domaines de formation se différencient par les domaines des Sciences Humaines (SH) et Arts au niveau de l'enseignement secondaire général et le domaine de l'Orientation Professionnelle (OP) au niveau de l'enseignement secondaire technique.

3.6.2.3. Architecture des programmes d'études

L'avènement de la réforme APC a permis l'élaboration de nouveaux programmes et leur nouvelle architecture. Ce qui constitue une loyauté des autorités scolaires envers les prescripteurs de la réforme APC.

3.6.2.3.1. Architecture du programme d'études de l'enseignement secondaire général

Le programme de chaque discipline est établi sous forme de compétences. Il se présente comme suit :

Tableau 10 : Architecture du Programme d'études de l'enseignement secondaire général (MEN, 2017b)

Compétence	Composantes	Manifestations	Contenus

L'explication de ce tableau du programme (MEN, 2015a)

La compétence est formée d'un ensemble de composantes qui permettent de délimiter ses différentes facettes. À l'intérieur d'une composante, se trouvent les aspects qui sont indispensables au développement de la compétence. Ces aspects constituent une représentation concrète de la compétence non seulement pour l'enseignant mais aussi pour l'apprenant. Ils leur permettent de comprendre les principaux éléments qui entrent dans l'exercice de cette compétence. Ils sont expliqués au travers des manifestations (savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés dans l'exercice d'une compétence) qui constituent des comportements observables renseignant la progression ou la réalisation des apprentissages et permettent l'élaboration des situations d'enseignement/apprentissage. La réalisation de ces situations d'enseignement/apprentissage fait recours aux contenus qui constituent les

ressources (internes et externes) nécessaires au développement et à l'exercice de la compétence.

3.6.2.3.2. Au niveau de l'enseignement secondaire technique

3.6.2.3.2.1. Architecture du programme d'études de l'enseignement secondaire technique

Tableau 11 : Architecture du programme d'études de l'enseignement secondaire technique

Module :....	
Durée :....heures	
Énoncé de la compétence :	
Contexte de réalisation :...	
À partir de :....	
À l'aide de :.....	
Éléments de la compétence	Critères de performance
1.	1.1. 1.2.
2.	2.1. 2.2.

Source : (MEALN, 2011a).

Explication de ce tableau du programme

Le programme d'études au niveau de l'enseignement secondaire technique est traduit en compétences dont chacune est traduite en objectifs opérationnels et chaque objectif est composé de la manière suivante :

- « énoncé de compétence qui présente la compétence comme le comportement global attendu à la fin des apprentissages effectués à l'intérieur d'un module ;
- contexte de réalisation qui présente le contexte dans lequel doit se dérouler l'évaluation. Il définit l'environnement et ce qui est nécessaire ou permis à l'élève. Il permet d'uniformiser le contexte entourant l'évaluation ;
- éléments de compétences qui se présentent en termes de grandes étapes de réalisation de l'énoncé de compétence et favorisent sa compréhension univoque ;

- critères de performance qui définissent des exigences à respecter et accompagnent habituellement chacun des éléments de compétence. Ils permettent de porter un jugement plus rigoureux sur l'atteinte d'un objectif. Ils permettent, avec les éléments de compétence, de déterminer par la suite les contenus d'apprentissage pertinents. Ils fournissent, pour chacun des éléments de compétence, des indications précises et complètes sur les exigences liées à l'acquisition d'une partie importante de la compétence » (MEN, 2015b : 27).

Au niveau de l'enseignement secondaire technique, les programmes d'études sont modulaires contrairement à l'enseignement secondaire général dont les programmes d'études sont découpés en trois unités apprentissage. Ces trois unités sont réparties sur la base du découpage de l'année scolaire en trois trimestres.

Au niveau de l'enseignement technique, le programme d'études est complété par un guide pédagogique et un guide d'évaluation. Ces guides constituent des attitudes de loyauté des autorités scolaires envers les prescripteurs de la réforme APC au niveau de l'enseignement technique. Leur architecture est présentée ci-dessous.

3.6.2.3.2.2. Le guide pédagogique de l'enseignement secondaire technique

Tableau 12 : Architecture du guide pédagogique de l'enseignement secondaire technique

Module :....				
Durée :....heures				
Énoncé de la compétence :				
Éléments de la compétence	Critères de performance	Objet ou séquence d'apprentissage	Balise du contenu	Durée
1.	1.1. 1.2.	1.1.1.		
2.	2.1. 2.2.	2.1.1.		

(Source : MEALN, 2011b)

Ce tableau précise les éléments de la compétence, les critères de performance pour chaque élément, les objets ou séquences d'apprentissage pour chaque critère, les balises du contenu pour chaque élément ou critère et la durée pour chaque élément.

3.6.2.3.2.3. Le guide d'évaluation de l'enseignement secondaire technique

Le guide d'évaluation de l'enseignement secondaire technique se compose de deux tableaux d'évaluation pour chaque module, comme le programme est de type modulaire. Ces tableaux sont le tableau d'analyse et le tableau de spécification.

Tableau 13 : Le tableau d'analyse

Module :....				
Durée du module (heures) et temps de l'évaluation sommative (durée du module divisé par15)				
Énoncé de compétence :				
Objets possibles (Éléments de la compétence)	Apprentissage %	Évaluation %	Aspects observables ou thèmes de connaissances	P (pratique) ou C (connaissance)
1.				
2.				
Total	100	100		

(Source : MEALN, 2011c)

Selon le document (MEALN, 2011c), pour chaque objet ou élément de la compétence, il est indiqué, au moyen d'une pondération, le temps d'apprentissage, l'importance de l'objet à des fins d'évaluation, des aspects observables (épreuves pratiques) ou des thèmes de connaissances (théoriques) pour chaque objet à des fins d'évaluation et P pour pratique ou C pour (connaissance).

Tableau 14 : Le tableau de spécification

Module :....				
Durée du module (heures) et temps de l'évaluation sommative (durée du module divisé par15)				
Énoncé de compétence :				
Objets possibles (Éléments de la compétence)	Aspects observables ou thèmes de connaissances	Pondération %	Éléments de connaissance	Pondération %
1.	1.1.		1.1.1.	
2.	2.1.		2.1.1.	

Total	100		100
-------	-----	--	-----

(Source : MEALN, 2011c)

Selon le document (MEALN, 2011c), conformément au programme d'études, le tableau de spécification précise les objets, les aspects observables ou thèmes de connaissance et les éléments de connaissance retenus à des fins d'évaluation avec leurs pondérations respectives si la notation porte sur chacun des éléments. Mais au cas où la notation porte sur un aspect observable ou un thème de connaissance pris globalement, il n'y a pas de pondération, compte tenu de toutes ces spécificités, l'évaluation ou le seuil de réussite varie d'une compétence à une autre, d'une épreuve à une autre ou d'un cours à un autre (*ibid.*).

Tableau 15 : Comparaison entre formation par compétences et formation classique (MEALN, 2011d : 34)

Approche classique	Approche par compétences
<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrée sur le contenu 2. Le temps est la variable déterminante 3. Rythme d'apprentissage déterminé en fonction du groupe 4. Formation conçue en réponse aux besoins du groupe 5. Rétroaction différée 6. Emphase sur le matériel didactique écrit 7. Cours formel 8. Salle de classe 9. Instruction/enseignants 10. Objectifs généraux (exemples : connaître et comprendre) 11. Critères d'évaluation subjectifs 12. Normes académiques (moyenne de passage) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrée sur la performance 2. La performance est la variable déterminante 3. Rythme d'apprentissage ajustable à chaque individu 4. Formation ajustable à des besoins individuels 5. Rétroaction immédiate 6. Matériel didactique multimédia 7. Module d'apprentissage 8. Environnement de travail (réel ou stimulé) 9. Personnes ressources 10. Objectifs spécifiques (exemples : énumérer et démontrer) 11. Critères d'évaluation objectifs 12. Indicateurs de performance (aptitude dans l'exécution)

3.6.2.4. Méthodes pédagogiques

Les méthodes actives sont privilégiées et doivent :

- « Prendre appui sur [...] toute autre innovation dans laquelle l'élève est artisan de sa formation ;

- Favoriser les activités des élèves qui soient en relation avec le milieu et qui permettent des réinvestissements dans la vie ;
- Développer les démarches de projet et de résolution de problèmes ;
- Utiliser fréquemment la pédagogie de groupe et la pédagogie différenciée ;
- Favoriser les activités faisant appel à l'imagination et à la créativité ;
- Rechercher et promouvoir le matériel didactique adapté au développement des compétences ;
- Valoriser les apports didactiques et pédagogiques du milieu ;
- Favoriser la pratique de l'évaluation formative dans les apprentissages » (MEN, 2000c : 35).

Le recours est fait aux méthodes et techniques actives qui reposent principalement sur quatre principes didactiques à savoir : l'activité, la participation, l'anticipation et la coopération (MEN, 2015a).

3.6.2.5. Évaluation des apprentissages

Selon l'article 72 de la loi n°99-046 du 28 décembre 1999, l'évaluation des apprentissages concerne les compétences. Cette évaluation doit :

- « Favoriser l'évaluation formative ;
- Prévoir un bilan régulier des apprentissages pour permettre aux enseignants d'intervenir et d'appliquer les mesures requises relatives au soutien, à la remédiation, à l'enrichissement ;
- Prévoir des outils d'évaluation des compétences congruents avec les formes d'évaluation ;
- Privilégier l'évaluation des compétences au lieu de se centrer exclusivement sur les connaissances ;
- Favoriser la pratique de l'auto-évaluation par les élèves ;
- Favoriser les occasions d'appréciation des activités et performances des élèves par leurs pairs, les parents, la communauté et les partenaires sociaux » (MEN, 2000b : 36).

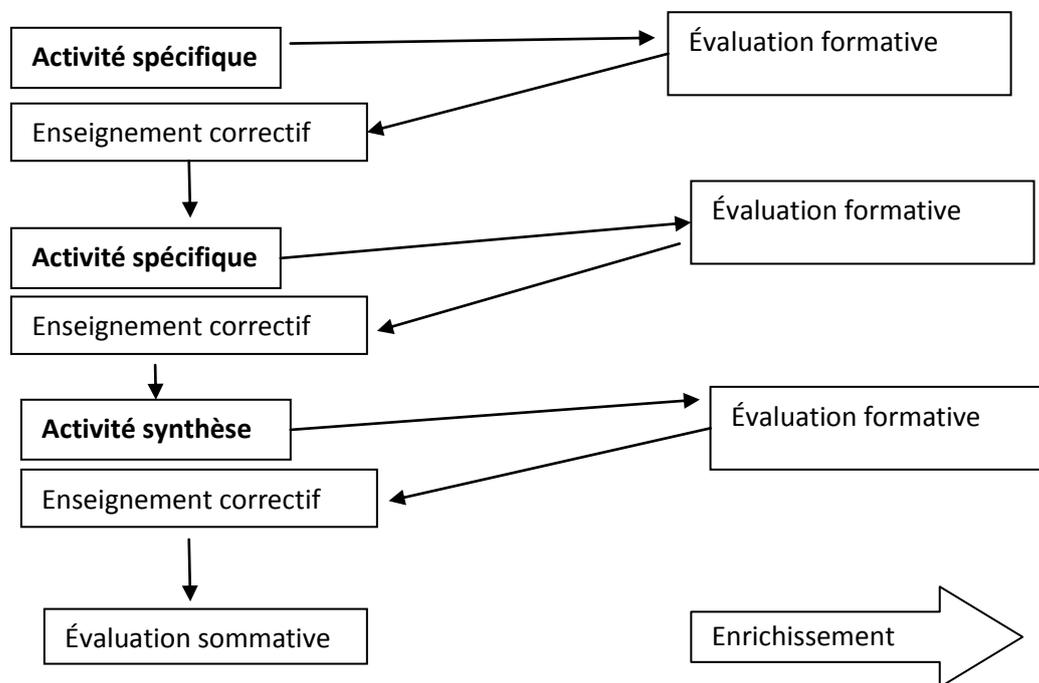
Dans l'APC, il est fait usage de l'évaluation diagnostique qui a une fonction d'orientation permettant de repérer les pré-requis des apprenants, de définir les objectifs et de mettre en place les apprentissages ; de l'évaluation formative qui a une fonction de régulation pédagogique permettant d'évaluer le niveau de maîtrise des compétences de chaque apprenant

afin de procéder aux activités de remédiation de chacun ; et de l'évaluation sommative (fonction de bilan et de certification) permettant de déterminer, au terme d'une période de formation, si les compétences minimales ont été acquises par l'apprenant (MEN, 2015a).

Dans cette approche, il s'agit de vérifier l'atteinte de chaque objectif d'apprentissage par l'apprenant au lieu de le situer par rapport à un groupe et l'évaluation porte sur trois dimensions (les habiletés cognitives, les habiletés psycho-sensori-motrices et les comportements socio-affectifs) composant une compétence (MEALN, 2011c).

Comme l'indique le schéma ci-dessous, l'évaluation formative, plus privilégiée que celle sommative, est une évaluation centrée sur les apprentissages dont les résultats fournissent au travers des explications claires et justes une orientation adéquate des apprenants vers des activités d'apprentissage correctif et d'enrichissement (MEALN, 2011b). Les informations ainsi obtenues, n'étant pas retenues pour fins de sanction, servent à faire le point sur le développement des apprentissages d'une personne, à identifier ses points forts et ses points faibles, à réajuster les méthodes d'enseignement s'il le faut et à savoir si la personne est suffisamment préparée pour l'épreuve de sanction des études (MEN, 2107).

Figure 2 : Schéma de l'évaluation des apprentissages



Source : (MEALN, 2011b : 17).

3.6.2.6. Matériels didactiques et manuels scolaires

Les consignes en matière de matériels didactiques et de manuels scolaires sont les suivantes :

- « Le matériel pédagogique individuel ou collectif doit se conformer aux méthodes et contenus pédagogiques préconisés par le curriculum en vigueur ;
- Dans la conception du matériel, il faut recourir, le plus possible, aux ressources humaines et matérielles locales ;
- Le matériel produit doit être de qualité, à coûts réduits et en quantité suffisante ;
- Le matériel peut être élaboré par les enseignants et les apprenants ;
- Les manuels scolaires doivent se conformer à la politique du livre ;
- Les manuels doivent être adaptés aux besoins des niveaux d'enseignement. Le manuel d'une discipline ou champ de connaissance et de formation devra pouvoir couvrir les situations d'apprentissage et l'acquisition des compétences d'un niveau donné » (MEN, 2000b : 36).

L'approche par compétences adoptée dans le nouveau curriculum constitue un changement qualitatif du système éducatif malien parce qu'elle vise à adopter des méthodes pédagogiques renouvelées, à impliquer beaucoup de partenaires dans la gestion de l'école ainsi que dans la conception et la validation du curriculum, à prendre en charge les expériences de vie comme sources des activités d'apprentissage, à maîtriser les compétences faciles à transférer dans les activités de la vie et préparer l'insertion professionnelle ou la poursuite des études (MEN, 2000b). De plus, lors des formations sur l'APC, le module intitulé *Les concepts clés de l'APC* porte sur la compétence, la capacité, la performance, l'interdisciplinarité, le savoir-transférer, l'autonomie de l'élève, la situation-problème, la situation d'apprentissage et les types de savoirs, (MEN, 2015a et MEN, 2018), les composantes, les manifestations, les ressources, les contenus de formation (MEN, 2015a). Tous ceux-ci nécessitent des mesures d'accompagnement telles que l'organisation des dispositifs de soutien, la collaboration entre enseignant, le regroupement interclasses et la responsabilisation du personnel enseignant dans l'application de cette approche curriculaire par compétences (MEN, 2000b).

Chapitre 4 : Problématique et méthodologie de recherche

4.1. Problématique

La mondialisation et la globalisation développent une conscience supra ou internationale et les politiques éducatives de tous les pays du monde y sont discutées et décidées (Hutmacher, 2005). Ce qui entraîne un découplage de l'enseignement des États-nations associé à une montée en puissance des comparaisons internationales à travers la conception et l'application des tests standardisés à tous les pays de la planète par les organisations internationales (Charlier, 2005). Ces comparaisons internationales ont introduit beaucoup de réformes curriculaires dans les politiques éducatives de tous les pays.

En effet, c'est l'enseignement américain qui a été pris pour modèle et diffusé dans le reste du monde par l'influence des organisations internationales aboutissant à des réformes scolaires dont la réforme approche par compétences. Ces organisations internationales emploient des mécanismes relevant de la méthode ouverte de coordination en organisant des assises mondiales pour conduire les participants à prendre des engagements collectifs, à faire de grandes déclarations communes, à établir des cadres d'action et des mécanismes de suivi. Cette méthode ouverte de coordination exerce une pression sur les autorités nationales afin de réformer leur système éducatif et le continent africain n'a pas échappé à cette pression.

C'est ainsi que la réforme curriculaire approche par compétences s'est imposée et que le Mali l'a adoptée comme gage de la qualité et du succès des apprenants pour un système éducatif appelé à produire des citoyens disposant non seulement des savoirs mais aussi des compétences pour s'adapter dans un environnement de plus en plus compétitif (MEALN, 2011).

Quatre ans après l'application de la réforme Approche par compétences aux lycées, le constat est très alarmiste. Selon un article intitulé *Taux d'échec de 82,1% au bac : L'Approche Par Compétences en cause* paru le 24 juillet 2015 sur malijet.com³⁷, le directeur national des examens et concours imputait les résultats catastrophiques du baccalauréat de 17,99% à la non-maîtrise de l'APC par les enseignants et reconnaît que la méthode APC en soi n'est pas mal. Selon un autre article intitulé *Résultats des examens de fin d'année 2017-2018 : un bilan qui interpelle tous les chefs d'établissement et les directeurs des centres d'animation*

³⁷ http://malijet.com/la_societe_malienne_aujourd'hui/education_et_formation_au_mali/133400-taux-d%E2%80%99%C3%A9chec-de-82,1-au-bac-l%E2%80%99approche-par-comp%C3%A9tences-apc-en-ca.html

pédagogique (DCAP) de l'académie d'enseignement de Bamako rive gauche (AE-BRG), paru le 14 février 2019 sur maliweb.net³⁸, la directrice de ladite académie d'enseignement interpellait tous les chefs d'établissement à suivre le niveau des élèves dans les différents établissements scolaires afin de situer les causes de leur échec. Ces deux articles nous permettent de dire que les autorités scolaires imputent une part de responsabilité des causes de l'échec des élèves aux établissements scolaires. Ceci suscite des interrogations.

Dans leur quête de mise en place des techniques universelles et standardisées de gestion des hommes (Charlier et Croché, 2017), les organisations internationales s'inscrivent dans un vaste mouvement d'internationalisation de l'éducation dont le but consiste à uniformiser les systèmes d'éducation (Solomon Tsehaye, 2015) ou à faire converger des systèmes nationaux vers un même modèle (Charlier et Croché, 2012). Charlier et Croché (2017) affirment qu'au moment de la mise en œuvre des prescriptions internationales en matière de politiques éducatives, des résistances et des ruses apparaissent. En outre, Lange et Henaff (2015) notent que la résistance, le contournement et l'acceptation constituent des positionnements divers face à l'internationalisation qui est confrontée à la multiplicité des acteurs et de leurs stratégies qui sont hétérogènes et divergentes.

Au Mali, les cahiers de charges ou les manifestations des organisations syndicales ne montrent aucune résistance à l'application de la réforme APC depuis son introduction au niveau de l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique. Les doléances, qui ont perturbé et continuent de compromettre les années scolaires successives et l'école malienne en général à travers les grèves des enseignants, se résument à l'intégration des fonctionnaires des collectivités territoriales à la fonction publique de l'État, à l'augmentation de la grille indiciaire, à l'octroi d'un statut particulier aux personnel de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel, de l'enseignement fondamental et préscolaire, à l'octroi d'une prime de logement et de résidence, à l'application des accords antérieurs entre les syndicats et le gouvernement, à l'accès aux enseignants fonctionnaires des collectivités territoriales à des postes de responsabilités autres que l'enseignement et tout récemment à l'application de l'article 39 de la loi n°2018-007 du 16 janvier 2018 portant statut du personnel enseignant de l'enseignement secondaire, de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire et spéciale des collectivités

³⁸ <https://www.maliweb.net/education/resultats-des-examens-de-fin-dannee-2017-2018-un-bilan-qui-interpelle-tous-les-chefs-detablissement-et-les-dcap-de-lae-brg-2802727.html>

territoriales. Lequel article énonce en substance que les enseignants fonctionnaires des collectivités territoriales doivent bénéficier de toute augmentation octroyée aux fonctionnaires de l'État.

S'il n'y a pas de résistances syndicales liées à l'application de la réforme APC, nous nous sommes alors posé cette question :

La réforme APC rencontre-t-elle des résistances passives ou cachées dans son appropriation au niveau de l'enseignement secondaire malien ?

L'objectif général de cette recherche est d'identifier les résistances dans l'appropriation de la réforme curriculaire Approche par compétences au niveau de l'enseignement secondaire au Mali.

L'hypothèse soutenue est qu'il existe des résistances passives cachées dans l'appropriation de la réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire au Mali.

4.2. Méthodologie de recherche

Notre étude s'est intéressée aux établissements de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire technique³⁹. Il s'est agi d'investiguer l'expérience vécue par les lycées d'enseignement secondaire général et les lycées d'enseignement technique et professionnel dans l'application de la réforme curriculaire Approche Par Compétences. Les lycées constituent le prolongement de l'enseignement fondamental et sont gérés par les chefs d'établissement appelés proviseurs. L'accès aux lycées est subordonné à l'admission au DEF (diplôme d'études fondamentales), la durée de scolarité est de trois ans à l'issue desquels les élèves obtiennent le baccalauréat général ou technique. L'admission au baccalauréat permet de poursuivre les études supérieures ou de s'insérer dans la vie active.

4.2.1. Population de l'étude

La population de l'étude concerne les enseignants qui ont à charge d'appliquer la réforme curriculaire APC en classe. Nous distinguons trois catégories d'enseignants. D'abord, il y a

³⁹ Quatorze établissements publics en tout dont trois lycées techniques. Ce sont : le lycée public de Kalabancoro (académie de Kati, région de Koulikoro), le lycée public Dioba Diarra de Koulikoro (académie de Koulikoro, région de Koulikoro), le lycée Cabral de Ségou, le lycée technique de Ségou (académie de Ségou, région de Ségou), le lycée Monseigneur De Montclos de Sikasso, le lycée public 2 de Sikasso, le lycée technique de Sikasso (académie de Sikasso, région de Sikasso), le lycée technique de Bamako, le lycée Askia Mohamed, le lycée Bouillagui Fadiga, le lycée Fily Dabo Sissoko (académie rive gauche de Bamako), le lycée Massa Makan Diabaté, le lycée Kankou Moussa et le lycée Ibrahima Ly (académie rive droite de Bamako).

les fonctionnaires de l'État, puis les fonctionnaires des collectivités territoriales et ensuite les contractuels de l'État. La différence entre ces trois catégories provient du mode de recrutement. Les fonctionnaires de l'État et les fonctionnaires des collectivités sont recrutés par voie de concours et sont régis par le statut général des fonctionnaires de la fonction publique de l'État et le statut général des fonctionnaires de la fonction publique des collectivités territoriales. Il n'y a pas assez de différence entre ces deux statuts, d'autant plus que celui des collectivités territoriales est majoritairement calqué sur celui de l'État. Quant aux contractuels de l'État, ils sont régis par une décision de la hiérarchie ou un contrat qui peut être limité dans le temps, d'où une absence de garantie de leur emploi et ils mènent toujours un combat pour leur intégration dans la fonction publique de l'État. Cette absence de garantie peut avoir un impact sur la qualité de leur travail. Parmi ces différentes catégories, les fonctionnaires des collectivités sont les plus nombreux car l'État ne recrute plus de fonctionnaire enseignant au niveau de l'enseignement secondaire général et technique.

4.2.2. Échantillonnage

Pour constituer notre échantillon, nous avons sélectionné des établissements situés dans des régions différentes et nous avons choisi divers établissements scolaires dans chacune de ces régions. Ces établissements sont : le lycée public de Kalabancoro (académie de Kati, région de Koulikoro), le lycée public Dioba Diarra de Koulikoro (académie de Koulikoro, région de Koulikoro), le lycée Cabral de Ségou, le lycée technique de Ségou (académie de Ségou, région de Ségou), le lycée Monseigneur De Montclos de Sikasso, le lycée public 2 de Sikasso, le lycée technique de Sikasso (académie de Sikasso, région de Sikasso), le lycée technique de Bamako, le lycée Askia Mohamed, le lycée Bouillagui Fadiga, le lycée Fily Dabo Sissoko (académie rive gauche de Bamako), le lycée Massa Makan Diabaté, le lycée Kankou Moussa et le lycée Ibrahima Ly (académie rive droite de Bamako). Les premières formations sur l'APC ont eu lieu à Bamako entre 2010 et 2011. Les enseignants de l'enseignement secondaire général étaient regroupés au lycée Askia Mohamed de Bamako et ceux des lycées techniques étaient regroupés au lycée technique de Bamako. À l'issue de ces premières formations organisées que des enseignants ont qualifiées de présentation des nouveaux programmes d'études APC, la réforme APC est directement entrée dans sa phase d'application sur tout le territoire malien. En plus de Bamako, la réforme APC a touché d'autres pôles de formation à savoir ceux de Sikasso, Ségou et Mopti. Compte tenu de l'insécurité qui sévit au centre du Mali, la région de Mopti n'a pas l'objet d'étude. Nous avons

choisi d'investiguer dans la région de Koulikoro en prenant en compte aussi le nombre d'enseignants de cette région. Sur la base de ces critères, les régions de Koulikoro, Ségou, Sikasso et le District de Bamako ont été choisis pour le déroulement de l'enquête.

Tableau 16 : Nombre d'enseignants par région et District de Bamako

Kayes	Koulikoro	Sikasso	Ségou	Mopti	Tombouctou	Gao	Kidal	Bamako
282	502	604	361	338	151	111	39	1186

Source : MEN (2018b). Situation des effectifs et du personnel enseignant de l'enseignement secondaire général au titre de l'année 2017-2018.

L'étude s'est intéressée aux établissements secondaires publics des capitales régionales et du District de Bamako. Chaque chef-lieu de région comporte au moins un établissement secondaire général. Excepté la région de Koulikoro, Bamako, Sikasso et Ségou disposent d'un lycée technique public. Parmi les régions concernées, seul le chef-lieu de région de Sikasso a deux établissements secondaires généraux concernés par l'étude.

Par ailleurs, le District de Bamako compte quatorze établissements publics d'enseignement secondaire général (MEN, 2018b). L'étude voulant toucher la moitié de ces établissements, un tirage au sort⁴⁰ a été effectué pour choisir six établissements (trois de chaque académie d'enseignement Rives droite et gauche) plus le seul lycée technique public à Bamako. De plus, un établissement tiré au hasard de l'académie de Kati pour compléter le deuxième établissement de la région de Koulikoro, a complété l'échantillon. Par conséquent, ce sont quatorze établissements secondaires qui ont été sélectionnés dans le cadre de notre enquête.

Nous avons eu recours à l'échantillonnage par quota. Notre étude a concerné quatorze lycées publics dont trois lycées techniques. Nous nous sommes d'abord intéressés au nombre d'enseignants de chaque établissement. Ces données nous ont été fournies par le censeur de chaque établissement. Ensuite nous avons procédé par un échantillonnage par quota en prélevant douze pour cent⁴¹ du nombre d'enseignants de chaque établissement. Des chiffres décimaux sont arrondis afin d'aboutir à un nombre entier dans chaque case sur la ligne de douze pour cent de l'échantillon. C'est l'addition des cases de cette ligne qui donne un

⁴⁰ En ce qui concerne le tirage au sort, le nom de chaque établissement était inscrit sur un bout de papier et le tout était mis dans une boîte. C'est avec les yeux fermés que les noms des établissements étaient tirés au hasard.

⁴¹ Ce quota de 12% a été choisi dans le but d'atteindre plus de 100 enseignants en vue d'avoir le maximum d'informations.

échantillon de cent cinquante enseignants. Le tableau ci-dessous présente le nombre d'enseignants de chaque établissement et son quota de douze pour cent.

Tableau 17 : Échantillon d'enseignants par quota

Lycées	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	total
Nbre Ensgnts	133	51	45	90	50	59	100	102	120	92	66	179	98	78	1263
Ech12%	16	6	5	11	6	7	12	12	14	11	8	21	12	9	150

4.2.3. Collecte des données

Cette étape consiste à décrire les instruments de collecte des données tels le questionnaire et le guide d'entretien, la distribution des questionnaires, les stratégies de collecte, les difficultés de l'enquête et l'analyse des données.

4.2.3.1. Élaboration et présentation du questionnaire

Les instruments de collecte utilisés dans le cadre de cette enquête sont le questionnaire et le guide d'entretien qui figurent en annexe de cette thèse. Le premier paragraphe de chaque instrument explique le pourquoi de l'enquête et garantit l'anonymat des enquêtés. Le deuxième paragraphe communique des informations signalétiques sur l'enquêté.

Nous avons élaboré le questionnaire à partir de la problématique et l'hypothèse formulées issues des entretiens exploratoires et des lectures documentaires. Nous avons utilisé dans le questionnaire des questions fermées et des questions à choix multiples. Nous avons aussi laissé un espace aux enquêtés afin de justifier certaines réponses. Le questionnaire adressé aux enseignants abordait différents thèmes : 1) Application de l'APC dans l'établissement, 2) Connaissances de l'APC (objectifs de l'APC, définition de la compétence, les pédagogies appliquées en APC, place accordée aux savoirs, savoir-faire et aux savoir-être, les fondements théoriques de l'Approche Par Compétences), 3) Participation aux étapes d'élaboration des programmes APC, 4) Formations en APC, 5) Documents APC reçus par l'enseignant, 6) Pratiques enseignantes, 7) Accompagnement pédagogique du chef d'établissement, 8) Évaluation de la réforme, 9) Vos opinions sur l'APC (avantages, inconvénients, difficultés rencontrées dans l'application de l'APC, besoins d'application, adhésion à l'APC, l'avenir de l'APC, vos suggestions) et 10) Autres commentaires.

Le pré-test du questionnaire a éliminé certains items à savoir les connaissances de l'APC car les enseignants rencontraient des difficultés à répondre aux questions à choix multiples et y perdaient beaucoup de temps. Certains n'hésitaient pas à nous demander des explications sur le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Concernant les pratiques enseignantes, nous avons aussi supprimé les questions sur les profils de sortie des apprenants en termes de compétences, les compétences transversales, les activités de remédiation à la suite des difficultés d'apprentissage, la performance et l'autonomie des apprenants. Constatant qu'il n'y a pas eu d'évaluation de la réforme, cette question a été supprimée aussi. Toutes ces questions supprimées ont permis d'alléger le questionnaire d'une part et de faciliter son remplissage pour les enseignants.

4.2.3.2. Élaboration et présentation du guide d'entretien

Le guide d'entretien adressé aux chefs d'établissement a été élaboré dans l'objectif de confronter leurs réponses à celles des enseignants afin de percevoir leur rôle pédagogique dans l'application de la réforme curriculaire Approche Par Compétences. L'association des chefs d'établissement nous permet d'avoir une triangulation des données.

Le guide d'entretien initialement élaboré comportait les thèmes suivants : 1) L'APC en questions qui reprend à peu près les mêmes questions sur la connaissance de l'APC du questionnaire, 2) Étapes d'élaboration des programmes d'études APC, 3) Formations reçues en APC par les enseignants et par le chef d'établissement lui-même, 4) Documents de l'APC, 5) Pratiques en classe, 6) Accompagnement pédagogique du chef d'établissement à l'endroit des enseignants, 7) Évaluation de la réforme curriculaire APC, 8) Opinions sur l'APC, 9) Rapports avec la hiérarchie, 10) Autres commentaires.

Le pré-test de ce guide d'entretien a abouti à la suppression des thèmes 1, 5, 7 et 9. Nous nous sommes rendu compte lors du pré-test que certains thèmes gênaient les interviewés parce que, à en croire l'un d'entre eux, nous voulions tester leurs connaissances sur l'APC. Par conséquent, ils évitaient de nous recevoir en renvoyant toujours l'interview à un autre jour. De plus, lors du pré-test, certains interviewés ont évoqué la faiblesse de leur autonomie pour pouvoir entreprendre des activités au sein de leur établissement. Ce qui a valu la substitution du thème Rapports avec la hiérarchie par celui de l'autonomie du chef d'établissement. À l'issue de toutes ces modifications, nous avons conservé cinq thèmes composant le guide d'entretien. Il s'agit de : 1) Étapes d'élaboration des programmes APC, 2) Formations en

leadership, management et encadrement pédagogique, 3) Accompagnement pédagogique, 4) Autonomie du chef d'établissement, 5) Vos opinions sur l'APC et 6) Autres commentaires.

La préparation de l'entretien a consisté à envoyer le guide d'entretien à l'avance pour permettre aux chefs d'établissement de préparer les réponses. Excepté trois chefs d'établissement (un à Bamako et deux dans les régions), tous nous ont fixé un rendez-vous. Lors de l'entretien, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer la conversation tout en assurant l'anonymat des interviewés. Les entretiens se sont déroulés de façon semi-directive pour laisser les interviewés parler et les ramener à la question au cas où ils aborderaient d'autres sujets ne concernant pas la thématique. Pour ce faire, comme le notent Van Campenhout, Marquet et Quivy (2017), nous avons utilisé des questions-guides ouvertes qui permettent de recueillir des informations.

D'abord, nous avons personnellement procédé à la distribution des questionnaires. Comme l'acceptation de répondre aux questions était volontaire, des enseignants évitaient de se soumettre à cette tâche tandis que d'autres trouvaient opportune la thématique de l'enquête et acceptaient volontiers de répondre. Ensuite, en collaboration avec l'administration scolaire, les questionnaires ont été déposés soit au niveau du censeur ou du surveillant général qui s'est chargé de la distribution.

4.2.3.3. Stratégies de collecte des questionnaires

Lors de la recherche sur le terrain, nous avons procédé aux stratégies de collecte suivantes :

1. Le remplissage par nous-même : cette stratégie nous a été conseillée par un censeur. Elle consistait à interroger les enseignants et à cocher ou écrire nous-même la réponse des enquêtés, séance tenante. Elle est encourageante pour les enquêtés du moment où ils n'ont rien à écrire. Cela leur facilite la tâche car c'est l'enquêteur qui se charge de remplir le questionnaire à leur place.
2. Le remplissage sur place : cette stratégie consistait à distribuer le questionnaire aux enseignants et les inviter à le remplir sur place. Cette dernière et la précédente collecte permettent de récupérer le questionnaire sur le champ mais elles sont un peu contraignantes pour les enquêtés car elles les obligent à répondre en accordant peu de temps au remplissage.
3. Le remplissage à domicile : Pour les enseignants qui n'avaient pas le temps de remplir le questionnaire sur place, cette stratégie consistait à leur laisser le questionnaire afin

qu'ils fassent le remplissage à domicile en y accordant le temps qu'il faut. En procédant ainsi, nous avons chargé un enseignant de l'établissement de la récupération.

4. L'implication du censeur ou du surveillant : il s'agit de donner les questionnaires au censeur ou au surveillant qui se charge de les distribuer aux enseignants. Lorsqu'ils finissent de le remplir, ils le déposent au censorat ou à la surveillance. Dans cette stratégie l'enquêteur et l'enquêté ne se rencontreront pas. Tout se passe entre l'administration scolaire et les enseignants.
5. La prise des numéros de téléphone : cette stratégie a été une autre implication de l'administration scolaire. Il s'agit de nous fournir les numéros de téléphone des enseignants qui ont reçu le questionnaire afin que nous leur rappelions au travers des sms et des appels en vue de récupérer le questionnaire.

4.2.3.4. Analyse des données

Le traitement du questionnaire des enseignants a été fait avec le logiciel SPSS. Une fois les questionnaires récupérés, nous avons procédé à leur numérotation et au codage des variables. Nous avons ensuite créé un masque de saisie des données sur SPSS et procédé à l'entrée des données. À l'issue de tout cela, nous avons procédé à la statistique descriptive des données qui a débouché sur des tableaux de fréquence, des tableaux croisés et des graphiques.

En ce qui concerne les entretiens, ils ont été analysés manuellement et de manière thématique. Pour ce faire, nous avons d'abord réalisé leur retranscription après plusieurs écoutes. La lecture de tous les entretiens retranscrits nous a permis de coder les fragments d'entretiens. À l'issue de ce codage nous avons réalisé la thématisation des données. Cette thématisation a d'abord été effectuée au travers des thèmes prédéfinis dans le guide d'entretien. Ensuite, elle a concerné la classification des nouveaux thèmes apparus dans les entretiens.

4.2.3.5. Difficultés de l'enquête

Lors de l'enquête, nous avons été confrontés à des difficultés. D'abord, avant d'accéder aux enseignants, il était obligatoire de passer par l'administration scolaire pour nous présenter et expliquer les objectifs de l'enquête. Constatant qu'ils sont aussi concernés par l'enquête, des chefs d'établissement nous dirigeaient vers l'académie d'enseignement pour avoir l'autorisation de leur hiérarchie. Certains exigeaient un document écrit, mais un coup de fil du directeur d'académie a suffi pour débloquer certaines situations. Il nous est aussi arrivé d'être

accompagné par un agent de l'académie pour nous introduire dans l'établissement. Ce qui nous a fallu faire des allers-retours entre des établissements scolaires et leur académie d'enseignement.

De plus, nous avons été confrontés au refus de collaborer de certains enseignants qui refusaient de prendre le questionnaire. Ils argumentaient qu'ils n'ont pas le temps pour cela ou qu'ils vont l'oublier s'ils le prenaient. Il y a des enseignants qui ont accepté de prendre le questionnaire et de l'amener à la maison. Mais à chaque fois que nous les rencontrions, ils nous disaient ne pas avoir encore rempli le questionnaire. Vu cette situation, nous étions obligés de faire la photocopie du questionnaire en plusieurs exemplaires en vue de toucher d'autres enseignants. L'administration des questionnaires s'est déroulée entre mars et avril 2018. Comme nous étions contraint par le temps dans les régions, nous avons chargé soit le censeur, soit le surveillant général, soit un enseignant, soit un agent de l'académie de la récupération des questionnaires et de nous les envoyer.

Lors du dépouillement, nous nous sommes rendu compte que certains questionnaires avaient été remplis par les stagiaires. Ces questionnaires ont été éliminés et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Certains enseignants avaient rempli soit la première page seulement, soit la première et la dernière. Ces questionnaires ont été aussi éliminés. Il faudra noter que les questionnaires éliminés, au nombre de six, étaient issus de l'enseignement secondaire général. Nous avons ensuite procédé à leur remplacement par ceux de l'enseignement technique.

En ce qui concerne les chefs d'établissement, nous avons pu en enregistrer neuf parmi les quatorze. Trois ont refusé de se soumettre à l'enquête. Un chef d'établissement a accepté la prise de notes et non l'enregistrement. Un autre était à la retraite. Nous n'avons pas pu le rencontrer car il ne venait pas régulièrement à l'école et n'avait pas encore de successeur. De plus, son censeur (directeur des études) n'a pas voulu répondre à sa place. Par conséquent, parmi les quatorze établissements secondaires concernés par l'enquête, nous avons pu faire l'interview de dix chefs d'établissement.

Chapitre 5 : Présentation des résultats

Cette partie comporte trois sections. Une première section présente et analyse les données quantitatives. La deuxième section porte sur l'analyse thématique transversale des entretiens. La dernière section planche sur la discussion des résultats.

5.1. Présentation et analyse des données quantitatives

Ce chapitre se rapporte à la description des résultats et vise, par ailleurs, à établir la relation entre certaines variables de l'étude.

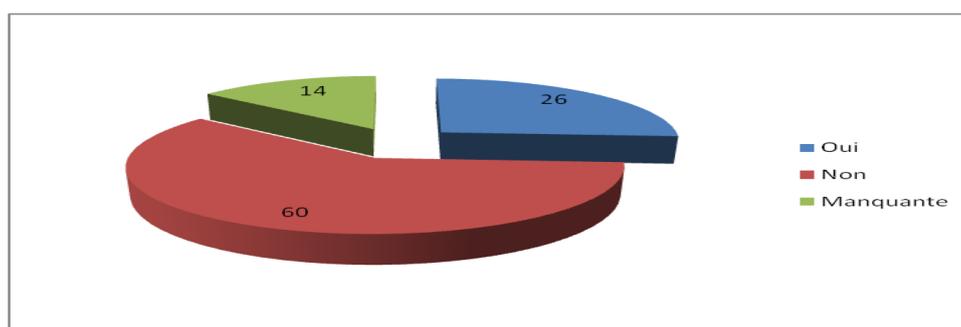
Statistique descriptive des données

Les résultats quantitatifs exposés se réfèrent à un certain nombre de points : connaissances sur l'application de l'APC, étapes d'élaboration des programmes scolaires, formations reçues en APC, documents reçus, pratiques enseignantes, accompagnement pédagogique et opinions sur l'APC.

5.1.1. Connaissances sur l'application de l'APC

Les connaissances sur l'application de l'APC portent sur la consultation sur l'application de l'APC au Mali, la clarté du concept APC, les pédagogies utilisées dans l'APC, la rupture avec l'ancien système et l'appui sur l'ancien système.

Figure 3 : Consultation sur l'application de l'APC



La figure n°3 montre que la majorité des enseignants enquêtés, soit 60%, sont d'avis qu'il n'y a pas eu de consultation des enseignants sur l'application de l'APC au Mali alors que 26% sont d'avis contraire. Une minorité des enquêtés, soit 14%, ne se sont pas exprimés sur cette question.

Il semble que l'application de la réforme APC a été imposée par les autorités scolaires sans l'avis des enseignants. Elles n'ont pas évalué les capacités d'appropriation des enseignants quant à son application. Nous pensons également qu'elles ont préféré jouer à l'évitement afin de ne pas entrer en conflit avec les enseignants qui pouvaient bloquer son application. Le blocage de la réforme n'arrange pas les autorités scolaires nationales qui ont déjà donné des garanties d'application aux prescripteurs extérieurs.

Si cette manière d'introduire l'application de la réforme peut être interprétée comme un facteur de loyauté des autorités scolaires nationales envers les prescripteurs de la réforme, elle pourrait également provoquer de la résistance des enseignants. La non-consultation des enseignants et la non-évaluation de leurs capacités d'appropriation pourraient être sources de difficultés qui contribuent à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 18 : La construction et la réception des savoirs par l'élève dans l'APC selon les enquêtés

		L'élève reçoit ses savoirs		
L'élève construit ses connaissances			Total	
	Non	Oui		
Oui	113 89,0%	14 11%	127 100%	
Non	5 25%	15 75%	20 100%	
Total	118 80,3%	29 19,7%	147 100%	

L'analyse du tableau n°18 montre que 89% des enseignants enquêtés sont d'avis que l'élève construit ses connaissances dans l'APC tandis que 11% sont d'avis que l'élève reçoit ses savoirs dans l'APC. Par conséquent, les enseignants savent qu'en APC, l'élève construit ses connaissances.

La construction des connaissances par l'élève, différente de la transmission des savoirs par l'enseignant dans l'ancien système, est une implication pédagogique de la réforme APC dont les fondements théoriques sont le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Dans l'application de chacune de ces théories, les connaissances sont construites par les apprenants et non transmises par les enseignants. Mais la reconnaissance de ces théories par les enseignants ne veut pas dire qu'ils amènent les apprenants à construire leurs connaissances

dans la pratique. Par conséquent, la non-application de ces théories contribue à la mise en place minimale de la réforme APC.

Tableau 19 : Opinions des enquêtés sur les pédagogies en APC

Questions ou items	(%) de Oui
Pédagogies appliquées en APC	
L'APC est centrée sur la pédagogie par objectifs?	26,8
L'APC est centrée sur la pédagogie des grands groupes?	43,7
L'APC est centrée sur la pédagogie intégrative?	38,7
L'APC est centrée sur autre pédagogie?	5,6
Appui et rupture avec l'ancien système	
L'enseignant a rompu définitivement avec l'ancien système?	36
L'enseignant prend appui sur l'ancien système pour progresser?	76,9

Il ressort de l'analyse du tableau n°19 que 26,8% des enseignants enquêtés sont d'avis que l'APC est centrée sur la pédagogie par objectifs. Ils sont 43,7% à estimer que l'APC est centrée sur la pédagogie des grands groupes. 38,7% sont d'avis qu'elle est centrée sur la pédagogie intégrative et une proportion relativement réduite des enquêtés, soit 5,6% sont d'avis que l'APC est centrée sur une autre pédagogie non précisée.

La remarque générale qui ressort sur les pédagogies appliquées en APC est que la proportion de la pédagogie des grands groupes demeure plus marquée et importante que celles observées ailleurs. Les enseignants appliquent la pédagogie des grands groupes au détriment de la pédagogie différenciée et de la pédagogie intégrative qui sont préconisées dans l'application de l'APC.

On remarque également que si 36% ont rompu définitivement avec l'ancien système, 76,9% y prennent appui pour progresser. En conclusion, les enseignants prennent appui sur l'ancien système.

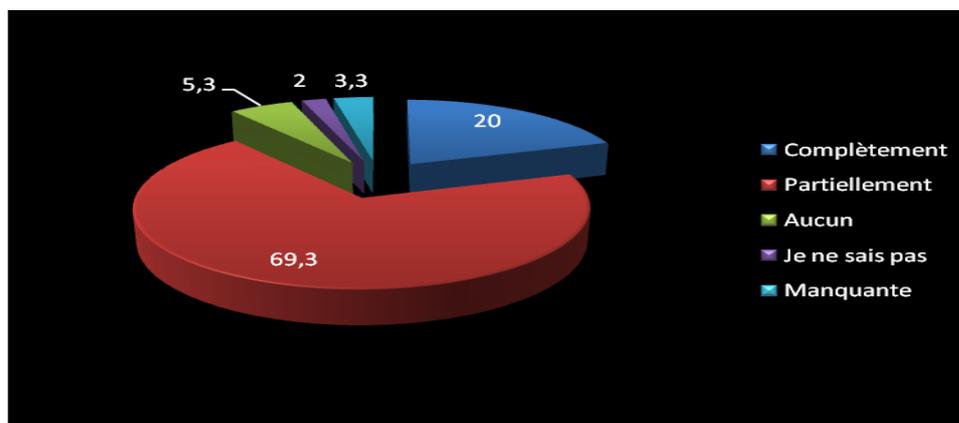
Ce résultat fait découvrir la méconnaissance des pédagogies (différenciée et intégrative) en lien avec l'APC. Les causes de cette méconnaissance se trouvent dans les formations initiales et continues des enseignants. C'est la pédagogie par objectifs qui prédomine dans la formation initiale des enseignants. De plus, ils n'ont été pas formés en pédagogies (intégrative et différenciée) lors de leurs formations continues. C'est pourquoi, ils continuent avec l'ancien système axé sur la pédagogie par objectifs. Cet état de fait laisse suggérer l'absence de la

réforme APC dans les écoles de formations des enseignants. Par conséquent, cette absence contribue à la diffusion et à l'application minimale de la réforme APC.

5.1.2. Les étapes d'élaboration des programmes scolaires

Dans les étapes d'élaboration des programmes scolaires, l'analyse porte sur le changement des programmes opéré par la réforme, la participation des enquêtés aux étapes d'élaboration du programme, la stratégie d'introduction du programme, les suggestions d'amélioration des programmes et l'évaluation des programmes.

Figure 4 : Changement des programmes scolaires



La figure n°4 montre que, selon la majorité des enseignants enquêtés, soit 69,33%, la réforme APC a entraîné un changement des programmes scolaires de façon partielle.

Nous pensons que les programmes n'ont pas complètement changé. C'est seulement au niveau des lycées techniques que le changement des programmes en lien avec la réforme APC est plus perceptible. Sinon, au niveau de l'enseignement secondaire général, ce sont les éléments des anciens programmes qui sont logés dans une nouvelle architecture des programmes adoptée par les autorités scolaires. Cette nouvelle architecture peut être interprétée comme une loyauté des autorités scolaires envers les prescripteurs de la réforme APC. Mais derrière cette loyauté se cache une résistance. À notre avis, l'adoption d'une nouvelle architecture en gardant les anciens éléments ne signifie pas un changement de programme. Par conséquent, ce non-changement des programmes ne contribue pas à l'application de la réforme APC qui demande de nouveaux programmes axés sur les compétences. Nous pensons également que la cause du non-changement des programmes peut s'expliquer par la non-maîtrise de la réforme par les concepteurs des programmes.

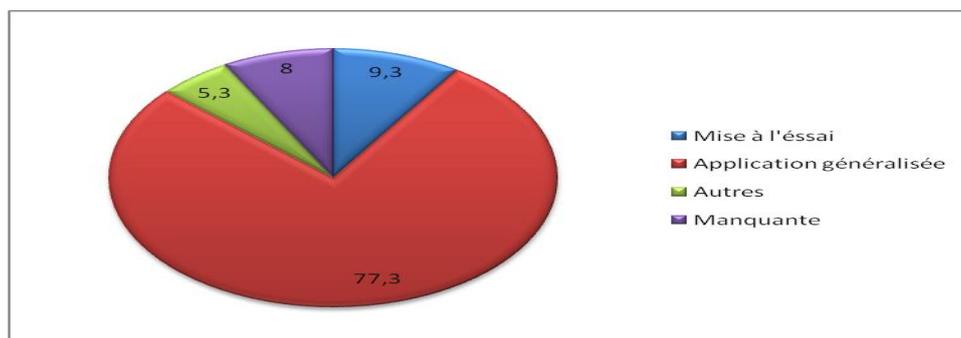
Tableau 20 : Participation aux étapes d'élaboration des programmes

Questions ou items	Pourcentage % de oui
Participation à la conception du programme	9,6
Participation à la rédaction	8,9
Participation à la mise à l'essai	14,4
Participation à la validation	6,2
Participation à l'application	98,6
Participation au suivi-évaluation	12,3

L'analyse du tableau n°20 montre qu'excepté l'application du programme à laquelle la majorité des enseignants participent, c'est seulement une minorité qui a participé aux autres étapes d'élaboration du programme qui sont la conception, la rédaction, la mise à l'essai, la validation et le suivi-évaluation.

Il est vrai que les autorités scolaires ne peuvent pas inviter tous les enseignants aux étapes d'élaboration des programmes. Mais ce sont les agents de l'administration qui ont constitué la majorité des participants au détriment des enseignants. Ensuite, pour éviter le rejet des programmes, les autorités scolaires ont invité quelques enseignants, notamment les représentants syndicaux. De plus, l'octroi des frais de participation constitue un facteur qui a poussé les autorités scolaires à limiter le nombre d'enseignants. Dans ce cas, nous pouvons en déduire que les agents de l'administration ont été privilégiés par rapport aux enseignants dans l'élaboration des nouveaux programmes APC. Par conséquent, cette attitude ne favorise pas leur application dans les classes.

Figure 5 : Stratégies d'application des programmes de l'APC



La figure n°5 montre que, selon la majorité des enseignants enquêtés, soit 77,33%, l'introduction des programmes APC a été faite par une application généralisée dans toutes les classes de 10^{ème} année.

Les autorités scolaires, sans procéder à une mise à l'essai des nouveaux programmes, ont procédé directement à leur généralisation. Cette généralisation constitue une action volontaire des autorités scolaires afin d'accélérer le processus de mise en œuvre de la réforme. C'est pourquoi, nous qualifions cette attitude de loyauté des autorités scolaires. Elles ont voulu accélérer le processus sans passer par la mise à l'essai qui pouvait révéler les insuffisances des nouveaux programmes. Le fait de sauter cette étape laisse suggérer que l'application des programmes comporte des insuffisances qui n'ont pas été corrigées. De plus, ces programmes n'ont pas été soumis à l'appréciation des enseignants qui sont des acteurs de mise en œuvre de la réforme. Toutes ces insuffisances peuvent être sources de difficultés dans la mise en œuvre de la réforme. C'est la raison pour laquelle certains enseignants sont restés indifférents face aux nouveaux programmes. Néanmoins, d'autres ont fait des propositions d'amélioration des programmes que nous verrons dans les deux tableaux suivants.

Tableau 21 : Proportion d'enseignants ayant fait des suggestions d'amélioration après la généralisation des programmes

	Effectif	Pourcentage
Oui	63	42
Non	77	51,3
Manquantes	10	6,7
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°21 que 51,3% des enquêtés n'ont pas fait de suggestions d'amélioration à l'issue de la généralisation des programmes scolaires contre 42% qui ont procédé à des suggestions d'amélioration de la pratique. Il a été observé, par ailleurs, que 6,7% des enquêtés ne se prononcent pas sur la question. En définitive, les résultats laissent apparaître que la majorité des enseignants n'ont pas fait de suggestions en vue d'améliorer les programmes. Certaines suggestions ont été faites lors des premières formations où les nouveaux programmes ont été mis à la disposition des enseignants mais il n'y a pas eu de mécanisme de prise en compte des suggestions.

Tableau 22 : Suggestions d'amélioration des programmes scolaires

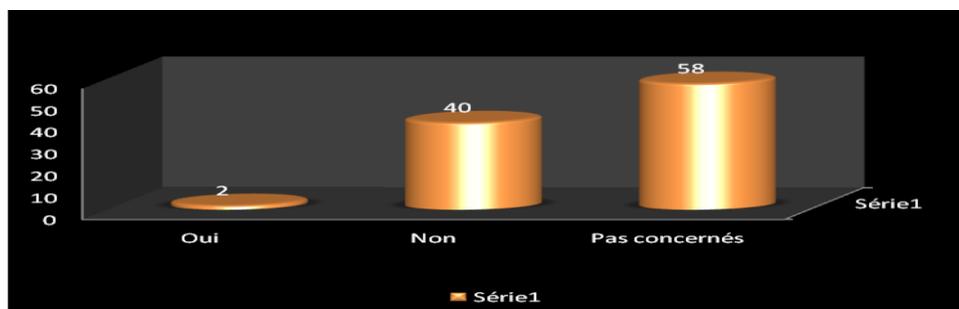
N°	SUGGESTIONS	Nbre d'occurrence
1	Mettre à disposition des documents et outils	13
2	Augmenter le volume horaire	11

3	Formation continue	8
4	Doter les élèves et enseignants en matériels didactiques adéquats	6
5	Réduire le programme (trop élargi)	5
6	Revoir le programme Éviter les répétitions Réduire l'effectif	4
7	Harmoniser le volume horaire et le nombre de chapitres Mettre à disposition des moyens techniques Recycler tous les enseignants	3
8	Tester le programme par les formateurs des formateurs en classe Prioriser les leçons de 10 ^{ème} qui seront revues en terminale Repenser le programme pour plus de fluidité Doter les établissements en supports pédagogiques Revoir les documents de formation à la base au 1 ^{er} cycle Insuffisance du niveau des élèves Évaluer les programmes, Introduire les éléments sur l'actualité Adapter les salles de classe Acquisition de mobiliers adaptables à l'APC Revoir les thèmes	1

Les résultats du tableau n°22 sur les suggestions des enquêtés en rapport avec l'amélioration des programmes scolaires laissent apparaître que la mise à disposition de documents qui accompagnent les programmes scolaires demeure une préoccupation majeure pour les enseignants (suggestion apparue 13 fois). Cette suggestion est suivie par l'augmentation du volume horaire des disciplines (11 fois) ; la formation continue (8 fois) et la dotation des élèves et enseignants en matériels didactiques adéquats (6 fois) se classent dans la continuité des suggestions observées. Dans le même sens, la réduction du programme jugé trop élargi (5 fois), la révision des programmes, la soustraction des répétitions dans le programme, la réduction des effectifs (4 fois chacune) sont également observées. Certaines suggestions portent sur la mise à disposition de moyens techniques, l'harmonisation du volume horaire par rapport au nombre de chapitres et le recyclage des enseignants (3 fois chacune). Toutes les

autres se manifestent une seule fois. Ces éléments de réponses constituent des difficultés d'application des programmes qui contribuent à l'application minimale de la réforme APC.

Figure 6 : Suggestions de l'enseignant prises en compte



La figure n°6 montre que, selon les enseignants enquêtés, seulement les suggestions d'une infime proportion des enseignants, soit 2,1%, ont été prises en compte. Par conséquent, la non-prise en compte des enseignants contribue à l'application minimale de la réforme APC. Nous notons qu'il n'y a pas de mécanisme de prise en compte des suggestions. Elles peuvent être faites au cours des formations ou au cours de l'application des programmes à la direction de l'établissement.

Tableau 23 : Opinions des enquêtés sur une évaluation déjà réalisée du programme

	Effectif	Pourcentage
Oui	19	12,7
Non	64	42,7
Je ne sais pas	62	41,8
Manquantes	5	3,3
Total	150	100

De l'avis de 42,7% des enseignants enquêtés, il n'y a pas eu une évaluation des programmes depuis leur mise en œuvre tandis que 12,7% sont d'avis contraire. 41,3% des enquêtés ne savent pas s'il y a eu une évaluation des programmes et 3,3% ne se sont pas prononcés sur la question.

En conclusion, sur la base des résultats observés, il n'y aurait pas eu une évaluation des programmes depuis leur mise en œuvre. Cette hypothèse nous a été confirmée lors de notre passage à la direction nationale de pédagogie. La non-évaluation des programmes contribue à l'application minimale de la réforme APC car ces programmes comportent beaucoup

d'insuffisances évoquées par les enseignants. Ainsi, l'évaluation des programmes permettrait de trouver des solutions à ces insuffisances afin d'améliorer l'application de la réforme APC.

5.1.3. Formations APC

La recherche s'intéresse aux formations reçues, types de formation, contenu de la formation, supports de la formation, durée de la formation, l'application de l'APC liée à la durée de la formation reçue, opinions sur les formations, débat ou échanges d'idées pendant les formations, formations issues des besoins de formation et à la formulation d'autres besoins de formation.

Tableau 24: Durée de formations reçues en APC

	Effectif	Pourcentage
Une première de 4 jours	59	39,3
Autres	66	44
Pas encore reçu de formation	22	14,7
Manquantes	3	2
Total	150	100

L'analyse du tableau n°24 fait ressortir que 39,3% des enseignants enquêtés ont reçu une première formation en APC d'une durée de quatre jours. 44% des enseignants ont suivi d'autres formations de durée supérieure à quatre jours tandis que 14,7% n'ont pas encore reçu de formation en APC. 2% ne se sont pas exprimés sur la question. En conclusion, la durée de formation de la majorité des enseignants est supérieure à quatre jours. Nous notons que les formations sont données soit par des enseignants, soit par des inspecteurs.

Afin d'inciter les enseignants à appliquer l'APC en classe, les autorités scolaires ont organisé une première série de formations de quatre jours dont la durée est jugée insuffisante. C'est pendant ces quatre jours de formation que les nouveaux programmes APC ont été présentés aux enseignants. En fait, il n'y a pas eu de véritable formation à part la présentation des programmes et les critiques des enseignants. Au lieu de prendre en compte les critiques des enseignants afin d'améliorer les programmes, les autorités scolaires ont instruit l'application généralisée desdits programmes. C'est à l'issue de cette application généralisée qu'elles ont organisé d'autres formations de durée supérieure à quatre jours. Par conséquent, l'insuffisance de la durée des formations contribue à l'application minimale de la réforme APC.

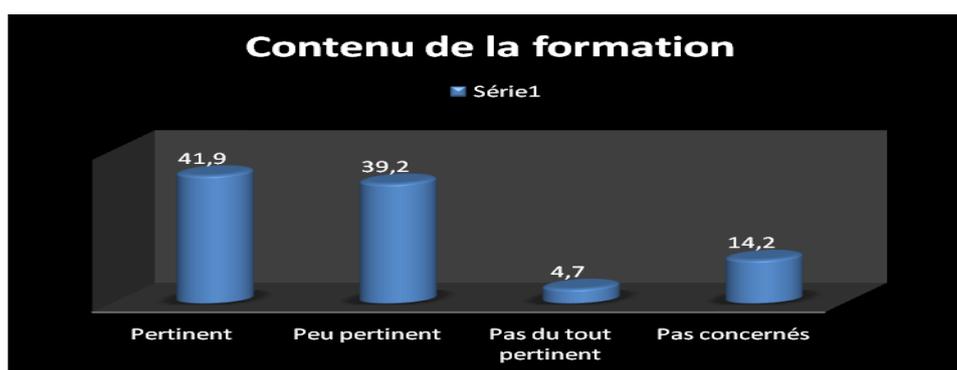
Tableau 25 : Types de formations reçues en APC

Types de formations APC	% de oui
Formation commune	66,2
Formation disciplinaire	31,8
Formation aux activités collaboratives	6,1
Formation initiale	8,8
Restitution par d'autres collègues	5,4
Autres types de formation	1,4

En termes de types de formations reçues en APC, les résultats du tableau n°25 laissent apparaître qu'une proportion plus importante des enseignants enquêtés ont suivi une formation commune, soit 66,2%, viennent ensuite ceux ayant bénéficié de la formation disciplinaire, soit 31,8%. Les autres ont bénéficié de formation aux activités collaboratives (6,1%), de formation initiale (8,8%), de restitution par d'autres collègues (5,4%) et enfin 1,4% des enseignants ont bénéficié d'autres types de formation non précisés.

Les formations ne sont pas axées sur l'APC dans les écoles de formation des enseignants qui sont censés l'appliquer dans les classes à l'issue de leur formation. Par conséquent, il est difficile aux enseignants formés à l'ancien système d'appliquer un nouveau système auquel ils n'ont pas été formés au cours de leur formation initiale. Ce qui contribue à la diffusion et à la mise en œuvre minimale de la réforme APC.

Figure 7 : Pertinence du contenu de la formation



La figure n°7 montre que les avis restent partagés sur la pertinence du contenu de la formation reçue. Ils sont 41,9% à estimer que le contenu de la formation apparaît pertinent tandis que 39,2% le jugent peu pertinent. Par ailleurs, une proportion relativement réduite des

enseignants enquêtés (4,7%) estime que le contenu de la formation n'est pas du tout pertinent. Ils sont 14,2% à ne pas se prononcer sur la question.

Après avoir assisté à une série de formations, nous pensons que le contenu de la formation n'est pas pertinent. D'abord, ces formations n'aident pas les enseignants à concevoir une situation-problème qui permette aux apprenants de développer des compétences et à les évaluer. De plus, les formations sont organisées de façon commune (toutes disciplines confondues) et c'est la même brochure qui est distribuée aux participants sans tenir compte des spécificités disciplinaires. Enfin, les formateurs ne profitent pas des disciplines en présence pour initier les enseignants à l'interdisciplinarité.

Tableau 26 : Supports de formation adaptés au contexte local

	Effectif	Pourcentage
Oui	59	39,3
Non	60	40
Non concernés	21	14
Manquantes	10	6,7
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°26 que 39,3% des enseignants enquêtés jugent que les supports de formation sont adaptés au contexte local malien tandis que 40% sont d'avis contraire. 14% des enseignants ne sont pas concernés par cette question et 6,7% ne se sont pas exprimés sur la question.

Ce sont les brochures ou cahiers de participant qui constituent les supports de formation. Ces supports présentent le contexte général (politique, économique et social) de la réforme APC au Mali, rappellent la loi d'orientation sur l'éducation au Mali et les finalités de l'enseignement secondaire, donnent un aperçu général sur l'APC. Ces supports sont adaptés pour ceux qui pensent qu'ils répondent à leurs besoins. À l'opposé, ils sont inadaptés pour ceux qui pensent qu'ils ne répondent pas à leurs besoins. En plus de tout cela, nous pensons que les supports devraient présenter des banques de situations ou des situations d'apprentissage fondées sur les réalités maliennes. Leur absence constatée dans les brochures laisse beaucoup de place à la généralité et contribue à la mise en place minimale de la réforme APC.

Tableau 27 : Compréhension de l'APC liée à la durée de formation

	Effectif	Pourcentage
Oui	70	46,7
Non	57	38
Non concernés	21	14
Manquantes	2	1,3
Total	150	100

L'analyse du tableau n°27 fait ressortir que, selon 46,7% des enseignants enquêtés, la durée de la formation a permis de comprendre l'APC tandis que 38% sont d'avis contraire. 14% des enquêtés ne sont pas concernés par la question et 1,3% ne se sont pas exprimés sur la question.

La durée des formations organisées varie entre 4, 6, 10 et 12 jours. Ces durées sont insuffisantes pour comprendre la réforme APC. D'ailleurs, ce ne sont pas toutes ces journées qui sont consacrées à l'APC. C'est pourquoi un chef d'établissement a proposé une durée de 45 jours uniquement consacrée à l'APC. Par conséquent, il revient aux autorités scolaires d'augmenter la durée des formations. Mais cette augmentation de durée entraînera certainement une augmentation du budget de formation car chaque participant devra recevoir une indemnité journalière pendant toute la durée de la formation. Dans l'optique de limiter les dépenses d'éducation, cette conséquence peut amener les autorités scolaires à réduire la durée des formations. Ainsi, la courtée durée des formations a une relation avec le budget de l'éducation nationale qui paraît insuffisant.

Tableau 28 : La formation reçue permet d'appliquer l'APC en classe

	Effectif	Pourcentage
Oui	68	45,3
Non	56	37,3
Non concernés	21	14
Manquantes	5	3,3
Total	150	100

L'analyse du tableau n°28 fait ressortir que la majorité des enseignants enquêtés, soit 45,3% sont d'avis que la formation reçue permet d'appliquer l'APC en classe tandis que 37,3% sont d'avis contraire. 14% ne se sont pas exprimés sur la question. Nous en déduisons que les avis sont divisés sur la question.

Les formations sont organisées en modules qui ne sont pas tous consacrés à l'APC. Nous avons remarqué que ce sont seulement deux modules qui traitent de l'APC. Voici leur contenu extrait dans un cahier de participant⁴². Le contenu du premier module intitulé *Définition de l'Approche Par Compétences* est le suivant : définition de l'APC, objectif de l'APC, choix de l'APC, caractéristiques de l'APC, avantages de l'APC, contraintes de l'APC. Celui du second module intitulé *Concepts-clés de l'APC* est le suivant : compétence, capacité, performance, interdisciplinarité, savoir-transférer, autonomie de l'élève, situation-problème, situation d'apprentissage, types de savoirs. La méthodologie employée pendant la formation consiste à mettre les participants en groupes de travail. Ils lisent les brochures et répondent aux consignes sous forme de questions qui se rapportent au contenu des modules. Il n'y a pas de guidage dans les brochures qui permet à l'enseignant de concevoir une situation-problème. Nous pensons que la lecture ou l'assimilation de ces contenus ne permettent pas d'appliquer l'APC. Ce qui nous amène à nous interroger sur la maîtrise de l'APC par les formateurs. Par conséquent, il existe une relation entre l'application de l'APC et sa maîtrise par les formateurs des enseignants.

Tableau 29 : Éléments de réponses aux choix des enquêtés (la formation reçue permet ou pas d'appliquer l'APC en classe)

N°	Justification pour le oui	Nbre d'occurrence	N°	Justification pour le non	Nbre d'occurrence
1	Application des acquis de la formation	10	1	Formation insuffisante Formation de courte durée	13
2	Conception des fiches de séquences, des consignes et des plénières	8	2	Manque de supports, de documents adéquats	10
3	Constitution des groupes d'élèves avec des consignes Autoformation au travers des recherches, des échanges d'expériences	7	3	Faible maîtrise de l'APC par les formateurs	9

⁴² MEN (2018a). Atelier de formation de 50 professeurs de l'enseignement secondaire général de l'académie d'enseignement de Bamako Rive Gauche à l'APC, juillet-août 2018. Cahier de participant. Bamako : MEN, 60 pages.

4	Informations nécessaires	6	4	Insuffisance des mesures d'accompagnement (ressources matérielles et financières)	8
5	Apprentissage par les élèves eux-mêmes, au centre de l'apprentissage	5	5	Effectif pléthorique	7
6	Élaboration d'une synthèse commune, collégiale Respect de toutes les phases (concept, élaboration d'une leçon et modèle d'évaluation) Renforcement de capacités Démarche comprise	4	6	Formations floues, bâclées, confusions Faible niveau des élèves pour construire leurs savoirs Enseignants mal formés en APC	5
7	Stratégie d'animation lors des formations, simulation	3	7	Contradictions, disputes et ambiguïté d'une formation à l'autre	4
8	Application avec les moyens de bord Disponibilité des textes et supports APC, bonne approche Mais avec des insuffisances	2	8	Méthodologie peu comprise, complexe Non-maîtrise du médium d'enseignement (français) Inadaptation des exemples	3
9	Pratique de la méthode active Facilité de dispenser les cours en APC Formation à la hauteur Bonne formation à l'ENSUP Professeur, guide de l'apprentissage Lors des contrôles pédagogiques	1	9	Formation commune	2
			10	L'école n'applique pas l'APC Manque de logique dans la formation (formation en évaluation sans même la conception de cours) Volume horaire/discipline Situation-problème floue Travail de groupe impossible	1

				Formation par la lecture du cahier du participant et sans amendements	
--	--	--	--	---	--

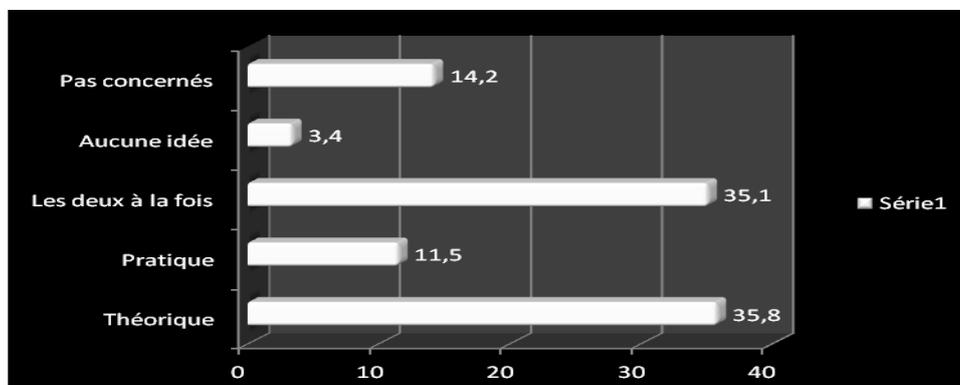
Le tableau n°29 présente les arguments avancés pour justifier la réponse des enseignants. Nous les présentons ci-dessous de façon décroissante du plus grand nombre des occurrences jusqu'à sept.

Les enseignants, qui sont d'avis que la formation reçue permet d'appliquer l'APC en classe, avancent des arguments comme : application des acquis de la formation (10 fois de fréquence d'apparition), conception des fiches de séquences, des consignes et des plénières (8 fois), constitution des groupes d'élèves avec des consignes et autoformation au travers des recherches, les échanges d'expériences (7 fois), etc.

Les enseignants, qui sont d'avis que la formation reçue ne permet pas d'appliquer l'APC en classe, avancent des arguments comme : formation insuffisante et formation de courte durée (13 fois), manque de supports, de documents adéquats (10 fois), faible maîtrise de l'APC par les formateurs (9 fois), insuffisance des mesures d'accompagnement en ressources matérielles et financières (8 fois), effectif pléthorique (7 fois), etc.

En conclusion, la proportion importante concerne l'application des acquis des formations reçues pour les enseignants enquêtés qui jugent que la formation reçue permet d'appliquer l'APC tandis que les proportions importantes de ceux qui sont d'avis contraire concernent la formation insuffisante et la formation de courte durée. Par conséquent, si certains éléments de réponse sont favorables aux formations reçues, d'autres y sont défavorables. Les éléments défavorables constituent des réalités qui contribuent ainsi à la mise en place minimale de la réforme APC.

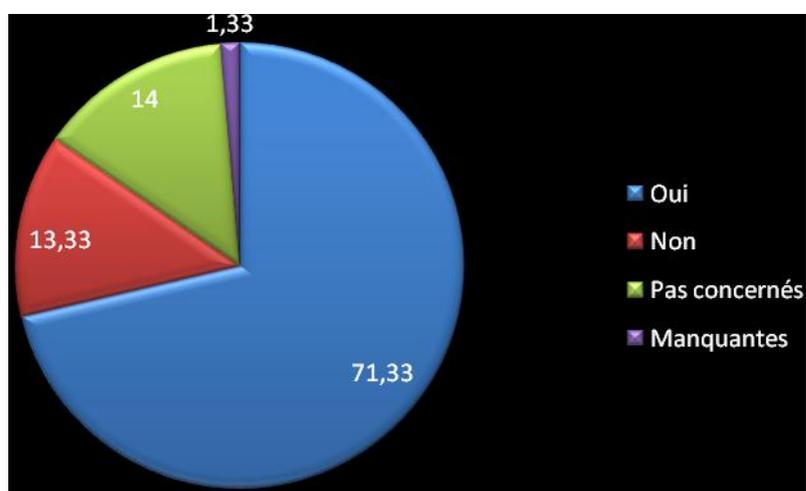
Figure 8 : Jugements sur les formations reçues



Le constat qui ressort de la figure n°8 est de dire que les enseignants qui sont d'avis que les formations reçues sont théoriques et ceux qui pensent qu'elles sont à la fois théoriques et pratiques s'évaluent dans des proportions similaires (respectivement, 35,8% et 35,1%). Une minorité (11,5%) pense qu'elles sont pratiques. Ils sont 3,4% à ne disposer d'aucune idée sur ces formations. Il faudra aussi noter que 14,2% ne sont pas concernés par cette question.

Ce sont des cas pratiques réalisés au cours des formations qui permettront aux enseignants de mieux comprendre et d'appliquer l'APC. Au-delà de la lecture des définitions, les formateurs devraient montrer des cas pratiques, des leçons modèles sur l'APC. Ce qui reviendra de mettre les enseignants en situation car c'est dans les situations qu'eux-mêmes construiront des connaissances. Initiés à ce modèle d'apprentissage lors des formations, il serait plus facile pour eux de réinvestir la même approche en classe en mettant les apprenants dans les situations de constructions de connaissances. Mais les formations dispensées semblent plus théoriques que pratiques. Par conséquent, les formations théoriques donnent une orientation mais ne suffisent pas dans l'application de l'APC où les apprenants sont appelés à construire des connaissances ou à développer des compétences.

Figure 9 : Tenue de débat ou échanges d'idées pendant les formations



La figure n°9 montre qu'il y a eu des échanges d'idées pendant les formations. 71,33% confirment cette disposition tandis qu'une minorité, soit 13,33%, est d'avis contraire.

Les échanges d'idées pendant les formations montrent que les formateurs sont ouverts. Ils acceptent les critiques et sont sensibles aux préoccupations des participants. Cela veut

également dire qu'ils n'imposent pas leurs points de vue. Le tableau ci-dessous récapitule les thématiques abordées lors de ces échanges.

Tableau 30 : Justification de oui de la figure 9

N°	Justifications de oui	Nbre d'occurrence
1	Divergences de points de vue sur l'APC, critiques de l'APC	19
2	Difficultés de compréhension lors des formations	18
3	Formateurs disponibles et ouverts	16
4	Groupes de travail et synthèse en plénière	13
5	Difficultés d'application de l'APC en classe	7
6	Conception et exécution de la fiche de séquence Suggestions des participants	6
7	Débat sur les thèmes	5
8	Manque de moyens didactiques Temps alloué aux chapitres Méthodologie d'enseignement, la progression, l'évaluation	4
9	Comparaison entre l'ancien système et l'APC Notion de situation-problème Évaluation en APC	3
10	Effectif pléthorique Objectifs de la leçon Comment faire passer le message Faible niveau des élèves Concepts de l'APC Manque de leçon modèle L'importance de l'APC Comportement de l'enseignant et maîtrise de la classe	1

Le tableau n°30 présente les facteurs qui ont suscité des débats ou des échanges pendant les formations. Ce sont entre autres : divergences de points de vue sur l'APC, critiques de l'APC (19 fréquences d'apparition), difficultés de compréhension lors des formations (18 fois),

formateurs ouverts et disponibles (16 fois), groupes de travail et synthèse en plénière (13 fois), difficultés d'application de l'APC en classe (7 fois), etc. On en déduit que les facteurs sont divers et certains sont plus importants que d'autres.

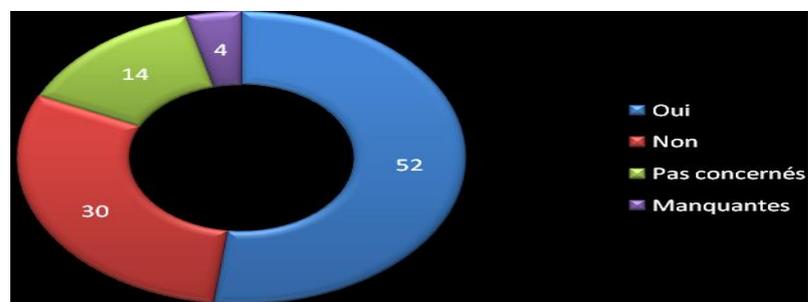
Figure 10 : Formations issues des besoins en formation des enseignants



On observe à partir de cet anneau que les formations reçues ne sont pas issues des besoins en formation de 44,7% des enseignants enquêtés alors que 36,7% pensent le contraire.

Par conséquent, les formations reçues ne sont pas issues des besoins en formation des enseignants enquêtés. En d'autres termes, les formations sont organisées par les autorités scolaires sans consulter les enseignants sur leurs besoins en formation. Cet état de fait pourrait être un facteur de démotivation des enseignants. Par conséquent, la prise en compte des besoins réels de formation des enseignants influencerait positivement leur engagement dans les formations. À l'inverse, elles perdront leur sens et les enseignants continueront à formuler leurs besoins réels de formation, comme l'indique la figure 11 ci-dessous.

Figure 11 : Pourcentages d'enquêtés ayant d'autres besoins en formation



L'observation de cet anneau montre que la majorité, soit 52% des enseignants enquêtés, ont exprimé d'autres besoins en formation tandis que 30% n'en ont pas exprimés.

Synthèse sur les formations en APC

L'organisation des formations par les autorités scolaires dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme APC constitue une loyauté envers ses prescripteurs. Cependant, la durée insuffisante des formations en APC, la non-maîtrise de l'APC par les formateurs et l'absence de l'APC en formation initiale dans les écoles de formation des enseignants constituent des facteurs qui contribuent à la mise en œuvre minimale de la réforme.

5.1.4. Documents APC reçus

L'étude cherche à identifier les documents et la proportion des enseignants enquêtés qui disposent des mêmes documents pour la mise en œuvre de l'APC. Les documents inventoriés sont : le curriculum, le référentiel de compétences, le programme d'études, le guide pédagogique, le guide d'évaluation, les manuels de l'élève, le cahier de situations, le bulletin d'évaluation, le portfolio et autres.

Tableau 31 : Documents APC reçus par les enseignants

Items	% de oui
Enseignants ayant reçu le curriculum	8,5
Enseignants ayant reçu le référentiel de compétences	23,9
Enseignants ayant reçu le programme d'études	71,8
Enseignants ayant reçu le guide pédagogique	49,3
Enseignants ayant reçu le guide d'évaluation	42,3
Enseignants ayant reçu le manuel de l'élève	7,7
Enseignants ayant reçu le cahier de situations	2,8
Enseignants ayant reçu le bulletin d'évaluation	4,9
Enseignants ayant reçu le portfolio	1,4
Enseignants ayant reçu autres documents	4,9

La proportion des enseignants qui ont déclaré avoir reçu le programme d'études constitue le lot le plus important (71,8%). Se positionnent, successivement, en termes d'importance numérique, les enseignants qui ont reçu le guide pédagogique (49,3%) et le guide d'évaluation (42,3%). D'autres documents, comme le curriculum, le référentiel de compétences, le manuel de l'élève, le cahier de situations, le bulletin d'évaluation et le portfolio ont été reçus par les enseignants enquêtés dans des proportions relativement faibles (1,4% à 8,5%). On peut déduire des résultats que le programme d'études constitue le principal support didactique fréquemment mis à la disposition des enseignants dans le cadre de l'APC.

Par conséquent, l'application de la réforme APC pêche par le manque de documents. Tous ces documents cités dans le tableau appuieraient les enseignants dans l'application de la réforme. Mais les autorités scolaires ont généralisé l'application de la réforme sans la production de ces documents, excepté le programme d'études. Cette insuffisance contribue à la mise en œuvre minimale de la réforme APC car en l'absence de ces documents, les enseignants auraient du mal à l'appliquer dans les classes.

Tableau 32 : Appréciations sur l'élaboration des documents reçus

	Effectif	Pourcentage
Bien élaborés	26	17,3
Assez bien élaborés	59	39,3
Peu élaborés	41	27,3
Je ne sais pas	8	5,3
Manquantes	16	10,7
Total	150	100

De l'avis de 17,3% des enseignants enquêtés, les documents reçus dans le cadre de l'APC apparaissent bien élaborés. Ils sont 39,3% et 27,3% à estimer, respectivement, qu'ils sont plutôt assez bien élaborés et peu élaborés. On observe, par ailleurs, que 5,3% des enquêtés n'ont pas d'opinion sur les documents reçus tandis qu'ils sont 10,7% à ne pas se prononcer sur la question. Par conséquent, sur la base des résultats, les documents reçus sont assez bien élaborés.

Le jugement des enseignants sur les documents mis à leur disposition est important pour la mise en œuvre de la réforme APC. Ils sont des acteurs de terrain, des utilisateurs de ces documents. S'ils pensent que les documents n'ont pas été bien élaborés, cela pourrait conduire à leur utilisation minimale et à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 33 : Appréciations sur l'adaptation des documents relatifs à l'APC

	Effectif	Pourcentage
Oui	94	62,7
Non	38	25,3
Manquantes	18	12
Total	150	100

L'analyse du tableau n°33 montre que la majorité, soit 62,7% des enseignants enquêtés, trouve que les documents reçus sont adaptés pour l'application de l'APC alors que 25,3% trouvent qu'ils ne le sont pas. On relève aussi dans ce tableau 12% d'abstention. On en déduit, sur la base des déclarations des enseignants enquêtés, que les documents sont adaptés pour appliquer l'APC.

L'appréciation sur l'adaptation des documents vise ceux qui sont disponibles. Au Mali. La réforme n'a pas été accompagnée par une politique de production et de disponibilité des documents. Le seul document que l'on peut retrouver avec tous les enseignants est le programme d'études. Par conséquent la réforme APC se caractérise par un manque de documentation.

Tableau 34 : Le contenu des documents permet d'atteindre les compétences visées

	Effectif	Pourcentage
Oui	88	58,7
Non	40	26,7
Manquantes	22	14,7
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°34 que la majorité, soit 58,7% de l'échantillon enquêté, trouve que le contenu des documents permet d'atteindre les compétences visées alors que 26,7% sont d'avis contraire. 14,7% ne se sont pas prononcés sur la question.

En conclusion, sur la base des résultats des enquêtés, le contenu des documents permet d'atteindre les compétences visées.

Le contenu des documents devrait être fondé sur les compétences de la vie quotidienne des apprenants. Les apprentissages devraient être contextualisés pour que les apprenants y trouvent du sens. Ces apprentissages formulés sous forme de situations-problèmes devraient être extraites dans une famille de situations accompagnée d'un référentiel de compétences ou d'un livret de compétences. Ainsi, le contenu des documents devrait préciser les compétences visées par les apprentissages, la manière d'intégrer et de combiner les savoirs et les modalités d'évaluation de ces compétences. Les enseignants ignorent ces éléments et leur absence prouve que le contenu des documents ne permet pas d'atteindre les compétences visées. Par conséquent, leur absence contribue à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 35 : Appréciations des documents relatives à la préparation de leçons

	Effectif	Pourcentage
Oui	97	64,7
Non	38	25,3
Manquantes	15	10
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°35 que la majorité, soit 64,7% de l'échantillon enquêté, trouve que les documents reçus permettent de préparer leurs leçons tandis que 25,3% sont d'avis contraire. 10% ne se sont pas exprimés sur la question.

Dans les lycées techniques, le guide pédagogique et le guide d'évaluation complètent le programme d'études. Ces guides n'existent pas au niveau des lycées secondaires généraux. Par conséquent, il est d'abord question de la production et de la disponibilité des documents. Le tableau 31 montre que tous les enseignants ne disposent pas de ces documents d'appui. Il faudra également évaluer les capacités des enseignants à utiliser les documents disponibles et organiser des formations à cet effet. À l'issue de ces formations, il reviendra à l'administration de contrôler leur utilisation par les enseignants.

Tableau 36 : Pourcentage d'enseignants ayant des propositions d'amélioration des documents

	Effectif	Pourcentage
Oui	67	44,7
Non	58	38,7
Manquantes	25	16,6
Total	150	100

L'analyse du tableau n°36 montre que 44,7% des enseignants enquêtés ont des propositions d'amélioration des documents reçus alors que 38,7% n'en ont pas. 16,6% se sont abstenus sur cette question.

Les documents produits comportent des insuffisances qui pourraient entraver leur utilisation. Certains enseignants ont préféré être indifférents envers ces insuffisances parce qu'ils n'ont pas été associés à l'élaboration des documents ou qu'ils n'ont pas cette capacité de les identifier. D'autres ont réagi en faisant des propositions. Le tableau ci-dessous fait l'objet de ces propositions.

Tableau 37 : Propositions d'amélioration des documents reçus

N°	Propositions	Nbre d'occurrence
1	Revoir les programmes, les thèmes	8
2	Augmenter du volume horaire des disciplines	7
3	Adapter les supports pédagogiques	6
4	Insérer des leçons modèles Mettre ces documents importants à la disposition des enseignants en vue de mieux préparer les leçons Revoir ces documents en vue de les améliorer	5
5	Élaborer des fiches de préparation par les formateurs des formateurs	4
6	Tenir compte de la spécificité de chaque discipline Doter les enseignants en guides pédagogiques et d'évaluation Associer les enseignants dans leur élaboration Doter les professeurs et élèves en documents Élaborer les fiches d'évaluation	3
7	Expliciter amplement les documents Ajouter d'autres documents Revoir les coefficients imposés Réorganiser l'élaboration des activités Détailler les programmes pour faciliter leur exécution Raccourcir le contenu	2
8	Multiplier les documents Insérer les écrivains maliens dans le programme Bien élaborer le programme Prendre en compte certains domaines Former réellement les formateurs Insérer des supports audio et visuels Simplifier ces documents Concevoir professionnellement ces documents Revenir à l'ancien programme	1

Les résultats du tableau n°37 laissent apparaître que la révision des programmes (8 d'apparition) constitue une préoccupation centrale pour les enquêtés, suivie de l'augmentation du volume horaire des disciplines (7 fois), l'adaptation des supports pédagogiques (6 fois), la révision des documents, leur mise à disposition, l'insertion des leçons modèles (5 fois chacune), l'élaboration des fiches de préparation par les formateurs des formateurs (4 fois). Les autres propositions ont une faible fréquence d'apparition.

Tous ces éléments témoignent des insuffisances constatées dans les documents. Elles sont formulées sous forme de propositions faites par les enseignants à l'endroit des autorités scolaires. La non-prise en compte de ces propositions contribue à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 38 : Niveau d'utilisation des documents en classe

	Effectif	Pourcentage
Elevé	29	19,3
Moyen	69	46
Faible	24	16
Je n'utilise pas ces documents	15	10
Manquantes	13	8,7
Total	150	100

L'analyse du tableau n°38 montre que 19,3% de l'échantillon enquêté ont un niveau élevé d'utilisation des documents, 46% ont un niveau moyen d'utilisation, 16% ont une faible utilisation de ces documents et 10% ne les utilisent pas. 8,7% se sont abstenus sur cette question. Par conséquent, les enseignants utilisent moyennement ces documents en classe.

La non-utilisation ou l'utilisation moyenne des documents peut s'expliquer par plusieurs raisons. D'abord, les enseignants n'utilisent pas beaucoup ces documents parce qu'ils comportent des insuffisances. Ils pourraient ne pas les utiliser parce qu'ils n'ont pas été formés à leur utilisation. Ensuite, ils pourraient ne pas leur accorder beaucoup de crédit parce qu'ils n'ont pas été associés à leur élaboration. L'utilisation moyenne des documents a une relation avec leur disponibilité. Enfin, la routine pourrait également retarder l'utilisation de nouveaux documents. Dans ce cas, il reviendra à l'administration de contrôler et d'inciter les enseignants à leur utilisation. De toutes les façons, l'utilisation moyenne des documents APC contribue à la mise en place minimale de la réforme APC.

5.1.5. Pratiques enseignantes

L'étude cherche à savoir si la classe⁴³ est favorable à l'application de l'APC, l'élaboration des fiches de leçons selon l'APC, la conception des séquences pédagogiques sur les différents types de savoirs, le déroulement des séquences, les méthodes pédagogiques employées en classe, la participation des élèves au cours, les types de processus d'enseignement/apprentissage, la conception des sujets d'évaluation sur les différents savoirs, l'évaluation des élèves (notation chiffrée, critères minimaux et de performance), les types d'évaluation (évaluation formative, sommative -somme de résultats- et certificative) employés en classe, clarté des critères d'évaluation des élèves en APC, la conception de l'erreur, l'utilisation des TIC en classe et en dehors de la classe, la connexion internet et l'incitation des élèves par l'enseignant à utiliser les TIC.

Tableau 39 : Classe favorable à l'APC selon les enseignants enquêtés

	Effectif	Pourcentage
Oui	78	52
Non	64	42,7
Manquantes	8	5,3
Total	150	100

52% des enseignants enquêtés trouvent que la classe est favorable à l'application de l'APC alors que 42,7% sont d'avis contraire. 5,3% des enquêtés s'abstiennent de répondre à la question. En conclusion, sur la base des résultats, la classe est favorable à l'application de l'APC.

La classe constitue le premier lieu de la mise en œuvre de la réforme APC. Elle constitue l'une des conditions qui pourrait favoriser ou entraver l'application de l'APC. Il semble que la réforme importée a été généralisée sans au préalable évaluer sa réceptivité dans les classes. Le tableau n°40 ci-dessous établit que beaucoup de conditions ne sont pas remplies pour que la classe soit favorable à l'APC.

Tableau 40 : Éléments de réponses des enquêtés relatifs à la classe défavorable à l'application de l'APC

⁴³ Il s'agit ici de tout ce qui compose la classe : effectif, équipement, espace, etc. et non l'avis des élèves.

N°	Éléments de réponses de la classe défavorable	Nombre d'occurrence
1	Trop d'élèves dans les classes, effectif pléthorique	44
2	Difficulté d'organiser les groupes de travail liée aux salles de classe moins spacieuses et aux tables-bancs Pas de moyens techniques, pas de mesures d'accompagnement	8
3	Manque de documents et de matériels	7
4	Faible niveau des élèves	5
5	Faible équipement (moyens modernes d'enseignement, connexion internet, livres, etc) Volume horaire minime Non respect des normes Élèves réfractaires à l'effort personnel	2
6	Faible préparation des élèves pour ce nouveau système Difficulté pour l'enseignant de se déplacer pour suivre les élèves compte tenu de leur effectif Difficulté d'installer les groupes liée à leur effectif Bavardage au lieu de travailler en groupes État déliquescence de l'école Manque du goût d'apprendre des élèves Classe non favorable aux tâches pratiques en atelier Intervention de l'enseignant à la place des élèves	1

Il ressort de l'analyse du tableau n°40 que l'effectif pléthorique constitue le facteur le plus important qui entrave l'application de l'APC en classe (44 fréquences d'apparition), suivi de l'espace des salles de classe, des tables-bancs, de l'absence de moyens techniques et de mesures d'accompagnement, du manque de documents et de matériels (respectivement 8 et 7 fois). Ce lot est suivi par le faible niveau des apprenants (5 fois). Les autres facteurs ont une faible fréquence d'apparition.

Par conséquent, les enseignants enquêtés ont, majoritairement, mis l'accent sur la pléthore de l'effectif qui influence défavorablement l'application de l'APC en classe. En plus de l'absence des mesures d'accompagnement, les enseignants font également face au faible

niveau des élèves dans la construction des connaissances. Tous ces éléments constituent des difficultés qui contribuent à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 41 : Élaboration des fiches de séquences selon l'APC

	Effectif	Pourcentage
Oui	121	80,7
Non	26	17,3
Manquantes	3	2
Total	150	100

80,7% de l'échantillon enquêté élaborent leurs fiches de séquences selon la méthode APC tandis que 17,3% ne le font pas. Par conséquent, les enseignants, majoritairement, sur la base de leurs déclarations, élaborent leurs fiches de séquences selon l'APC.

L'élaboration des fiches de séquences selon l'APC suppose la mise en place des situations-problèmes. Cela exige une certaine maîtrise de l'APC qui pourra être acquise au travers des formations. Or, les formations n'ont pas été à hauteur de souhait et l'APC n'a pas été comprise par les enseignants. De plus, certains n'ont pas encore reçu de formation en APC. L'élaboration des fiches de séquences est contraignante, fait appel à la réflexion et exige un temps donné. C'est pourquoi, certains enseignants n'y pensent pas, sauf en cas de contrôle pédagogique où ils sont tenus d'appliquer certaines règles en présence de l'inspecteur.

Le tableau ci-dessous présente les éléments de réponses avancés par les enquêtés pour justifier la non-élaboration des fiches de séquences selon l'APC.

Tableau 42 : Éléments de réponses des enquêtés relatifs à la non-élaboration des fiches de leçon selon l'APC

N°	Éléments de réponses relatifs à la non-élaboration des fiches de leçon selon l'APC	Nombre d'occurrence
1	APC non comprise Pas reçu de formation en APC Absence de leçon modèle	3
2	Formation non comprise Ralentissement (retard) du déroulement du programme Manque de documents, de supports pédagogiques	2

Faible niveau des élèves pour appliquer l'APC		
3	<p>Non-maîtrise de la technique APC</p> <p>Ancienne méthode facile</p> <p>Ancien plus pratique</p> <p>Système classique applicable</p> <p>Fiche APC non comprise à hauteur de souhait</p> <p>Fiche conçue selon l'APC seulement pour le contrôle pédagogique</p> <p>Insuffisance de temps pour préparer</p> <p>Inutile pour la transmission du message</p> <p>Trop contraignant</p> <p>Pas de prime pour cela</p> <p>Je n'applique pas l'APC</p>	1

Les résultats du tableau n°42 montrent trois préoccupations majeures (non-compréhension de l'APC, formation non reçue en APC et absence de leçon modèle) justifiant que les enseignants enquêtés n'élaborent pas leurs fiches de leçons selon l'APC. Celles-ci, ayant 3 fois de fréquence d'apparition, sont suivies par la formation non comprise, le retard dans le déroulement du programme, le faible niveau des élèves et le manque de documents et supports pédagogiques (2 fois chacun). Les autres apparaissent une seule fois.

On en déduit l'existence de nombreux facteurs justifiant la non-élaboration des fiches de leçon selon la méthode APC. Ces facteurs contribuent à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 43 : Conception de séquences pédagogiques sur les types de savoirs

Conception de séquences pédagogiques	Pourcentage (%) de Oui
Conception sur le savoir	27,3
Conception sur le savoir-faire	42,7
Conception sur les compétences	62,7

L'analyse du tableau n°43 montre que 27,3% des enquêtés conçoivent leurs séquences pédagogiques sur le savoir, 42,7% les conçoivent sur le savoir-faire et 62,7% sur les

compétences. Sur la base des résultats du tableau, on observe une augmentation proportionnelle de la conception des séquences pédagogiques selon les types de savoirs.

La compétence étant une combinaison et une mobilisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, une progression ou une tendance vers la conception des séquences pédagogiques sur les compétences est apparente. Cette progression passe de la restitution des savoirs à leur mobilisation, de la mémorisation à la construction des connaissances. Mais la réalité est que les séquences ne sont pas conçues sur les compétences. Ce qui ne favorise pas la mise en place de la réforme APC.

Tableau 44 : Déroulement de séquences pédagogiques

Déroulement des séquences	Pourcentage de oui
Mise en place des situations-problèmes	74
Enseignement des ressources (savoirs) aux élèves	37,3
Autres choses	6,7

Il ressort de l'analyse du tableau n°44 que 74% de l'échantillon enquêté mettent en place des situations-problèmes au cours du déroulement de leurs séquences tandis que 37,3% enseignent les savoirs aux élèves. 6,7% font autres choses au cours du déroulement de leurs séquences.

La mise en place des situations-problèmes est plus complexe que l'enseignement des savoirs. Elle consiste à déterminer les tâches complexes à partir d'une compétence issue d'un profil de sortie des apprenants, identifier les ressources mobilisables qui entrent dans la résolution de ces tâches. Cette manière de faire exige des formations pour que les enseignants puissent la maîtriser. Or, la notion abordée pendant les formations n'a pas été comprise par les enseignants. De plus, elles n'ont pas été portées sur la conception de situations-problèmes. Ce qui contribue à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 45 : Méthodes pédagogiques employées en classe

	Effectif	Pourcentage
Méthodes actives	128	85,3
Méthodes traditionnelles	10	6,7
Autres méthodes	8	5,3
Manquantes	4	2,7

Total	150	100
-------	-----	-----

85,3% de l'échantillon enquêté ont recours aux méthodes d'enseignement actives en classe alors que 6,7% font plutôt usage de méthodes traditionnelles. Une minorité, soit 5,3%, emploient d'autres méthodes pédagogiques non précisées.

En conclusion, les enseignants, majoritairement, sur la base de leurs déclarations, font usage de méthodes d'enseignement actives dans leurs classes. L'emploi des méthodes actives est important dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme APC car elles permettent aux apprenants de participer activement au processus d'apprentissage.

Tableau 46 : Participation de tous les élèves pendant les cours

	Effectif	Pourcentage
Oui	87	58
Non	61	40,7
Manquantes	2	1,3
Total	150	100

L'analyse du tableau n°46 montre que, selon 58% des enseignants enquêtés, tous les élèves participent aux cours tandis que 40,7% sont d'avis contraire.

En conséquence, les enseignants sont majoritairement d'avis que tous les élèves participent pendant les cours. L'APC veut que tous les élèves participent pendant les cours au travers des travaux de groupe pour qu'ils soient actifs pendant leur formation, contrairement à l'ancien système où ils restent passifs dans un processus de transmission de savoirs. Cependant, la réalité est que tous les élèves ne participent pas au cours. Le tableau ci-dessous donne des éléments de réponses à cette non-participation.

Tableau 47 : Éléments de réponses des enquêtés relatifs à la non-participation de tous les élèves aux cours

N°	Éléments de réponses des enquêtés relatifs à la non participation des élèves	Nombre d'occurrence
1	Effectif élevé	14
2	Problème d'expression Faible niveau de certains élèves	7

Problème de compréhension		
3	Manque de confiance de soi, timidité, honte, peur	6
4	Niveaux différents des élèves Refus de l'effort personnel	5
5	Manque de motivation	4
6	Difficulté de maîtriser la classe Distraction de certains élèves, jeu dans le groupe	3
7	Paresse des élèves Manque d'intérêt de certains élèves En groupes, certains profitent des autres au lieu d'apprendre avec eux Manque de supports pédagogiques	2
8	Difficulté de suivre tous les élèves Absence de suivi des élèves à domicile Formations insuffisantes Selon les élèves, seul le professeur détient le savoir Problème de la langue Difficulté d'application de l'APC Problème d'inspiration et de créativité Système nouveau pour les élèves	1

Les résultats du tableau n°47 font ressortir que la taille des effectifs (14 fréquences d'apparition) constitue le facteur le plus prépondérant jouant défavorablement sur la participation des élèves aux cours. Viennent ensuite les problèmes d'expression, de compréhension et le faible niveau des élèves (7 fois chacun), le niveau différent des élèves et le refus de l'effort personnel (5 fois chacun), etc.

En conclusion, tous ces éléments soutiennent que certains élèves ne participent pas aux cours. Ce qui contribue à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 48 : Types de processus d'enseignement/apprentissage

	Effectif	Pourcentage
--	----------	-------------

Processus d'enseignement/apprentissage transmissif	4	2,7
Processus d'enseignement/apprentissage participatif	53	35,3
Processus d'enseignement/apprentissage transmissif et participatif	91	60,7
Manquantes	2	1,3
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°48 que le processus d'enseignement/apprentissage de 2,7% des enseignants enquêtés est de type transmissif alors que celui de 35,3% est de type participatif. Ils sont 60,7% à épouser un type d'enseignement à la fois transmissif et participatif.

Par conséquent, les enseignants n'ont pas rompu avec le processus traditionnel de transmission des savoirs dans lequel ils sont détenteurs de savoirs et que les élèves sont réceptifs et non acteurs de construction de leurs savoirs. Même s'il y a une participation des apprenants, elle est minime par rapport à l'apport de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Tableau 49 : Sujets d'évaluation sur les types de savoirs

Sujets d'évaluation	Pourcentage de oui
Sujets d'évaluation basés sur le savoir	24
Sujets d'évaluation basés sur le savoir-faire	45,3
Sujets d'évaluation basés sur les compétences	62

L'analyse du tableau n°49 montre que 24% des enseignants conçoivent leurs sujets d'évaluation sur le savoir. 45,3% les conçoivent sur le savoir-faire. Sur la base de leurs déclarations, 62% conçoivent les sujets d'évaluation sur les compétences.

En conclusion, les avis restent partagés concernant la conception des sujets d'évaluation selon les types de savoirs et on observe une augmentation proportionnelle du savoir aux compétences. Il faudra noter que tous les enseignants ne sont pas dans la logique d'évaluation des compétences. La conception des sujets d'évaluation sur les compétences requiert une maîtrise que les enseignants n'ont pas à cause de leurs formations (initiales et continues) et du manque de documentation sur le sujet. Ce qui contribue à l'application minimale de la réforme APC.

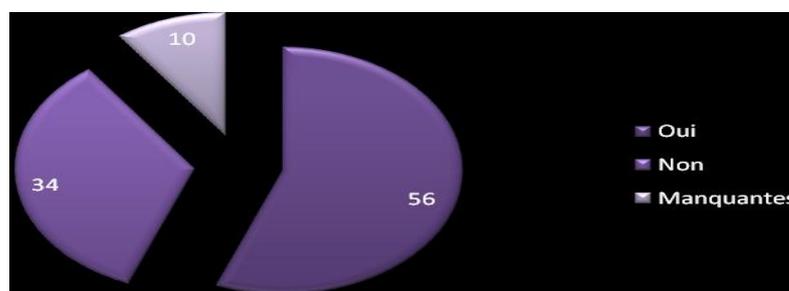
Tableau 50 : Types de notation des élèves selon les enseignants

Types de notation des élèves	Pourcentage de oui
Notation chiffrée	92
Critères minimaux	4,7
Critères de performance	10

Sur la base des déclarations des enseignants, la notation chiffrée demeure majoritairement une pratique courante des enseignants pour évaluer leurs élèves. Cette tendance est perceptible dans 92% des cas. 4,7% emploient les critères minimaux. 10% emploient les critères de performance.

Par conséquent, les enseignants continuent avec l'ancien système et la notation chiffrée en lieu et place des critères minimaux et de performance recommandée par l'APC. Cet état de fait laisse suggérer une méconnaissance ou des difficultés d'application de ces critères qui relèvent de l'application minimale de la réforme APC.

Figure 12 : Clarté des critères d'évaluation des élèves en APC



La figure n°12 montre que les critères d'évaluation des élèves en APC sont clairs pour la majorité des enseignants enquêtés, soit 56%, tandis qu'ils ne le sont pas pour 34%.

Les critères d'évaluation (minimaux et de performance) des élèves en APC ne sont pas clairs pour les enseignants car c'est une minorité qui les utilise comme le montre le tableau 50. Pour que les enseignants puissent évaluer les élèves en APC, il faudra que ces critères leur soient plus explicites afin d'apprécier le niveau de maîtrise et de performance. Il semble que ces critères ne sont pas maîtrisés par les enseignants.

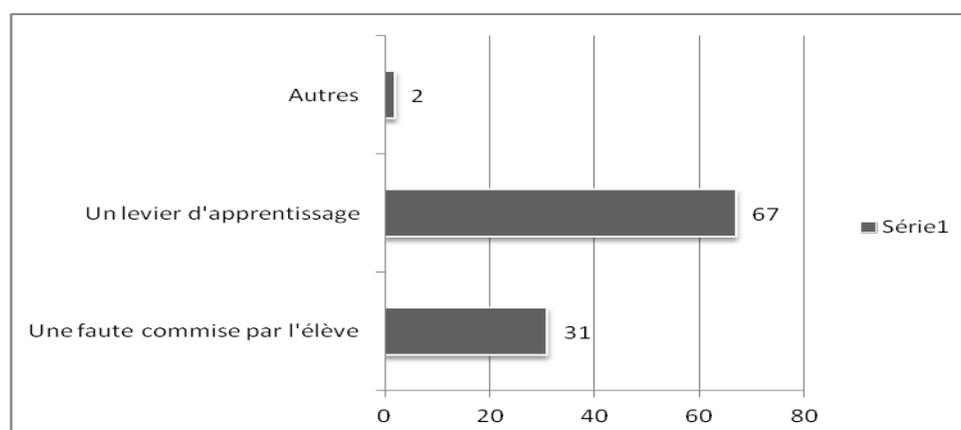
Tableau 51 : Types d'évaluations employées en classe

Types d'évaluation	Pourcentage de oui
Évaluation formative	68
Évaluation sommative	54
Évaluation certificative	5,3

Il ressort de l'analyse du tableau n°51 que 68% des enseignants de l'échantillon enquêté pratiquent l'évaluation formative en classe tandis que 54% pratiquent l'évaluation sommative (somme des résultats). 5,3% pratiquent l'autre forme d'évaluation sommative qui est la certification.

En somme, les avis restent partagés concernant les types d'évaluations employées en classe. Mais, en réalité, l'évaluation sommative n'est même pas pratiquée à hauteur de souhait, à plus forte raison l'évaluation formative à cause de l'effectif pléthorique. De plus, les enseignants ne sont pas formés à la pratique de cette évaluation formative. Ce qui ne favorise pas l'application de la réforme APC.

Figure 13 : Conceptions de l'erreur des élèves pour l'enseignant

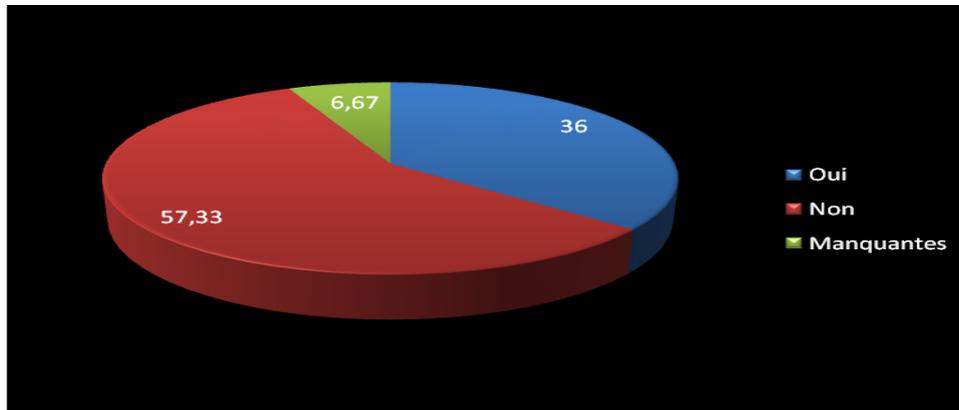


La figure n°13 montre que la majorité, soit 67%, des enseignants considèrent l'erreur comme un levier d'apprentissage tandis que 31% la considèrent comme une faute commise par l'élève. Un nombre très insignifiant, soit 2% des enquêtés, ont une autre conception de l'erreur.

Dans l'ancien système, l'erreur est considérée comme une faute commise et sanctionnée par l'enseignant. La réforme APC accorde un nouveau statut à l'erreur : celui de levier d'apprentissage. Si la majorité des enseignants considèrent l'erreur comme un levier d'apprentissage, ils ne mettent pas en place une situation d'apprentissage pour la remédier.

Par conséquent, si les enseignants reconnaissent le nouveau statut de l'erreur, sa non-application contribuerait à l'application minimale de la réforme APC.

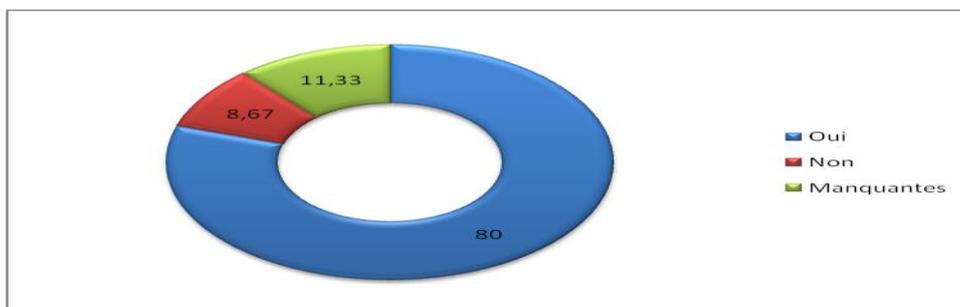
Figure 14 : Utilisation des TIC par l'enseignant en classe



La figure n°14 montre que la majorité, soit 57,33%, des enseignants enquêtés n'utilisent pas les TIC en classe tandis que 36% l'utilisent en classe.

L'importance des TIC n'est plus à démontrer dans le développement personnel de chaque individu. En effet, la réforme APC accorde une place de choix aux TIC dans la construction des connaissances par les apprenants. Par conséquent, il existe une relation entre la réforme APC et l'intégration des TIC dans l'enseignement. Leur non-utilisation en classe n'est pas favorable à la mise en place de cette réforme.

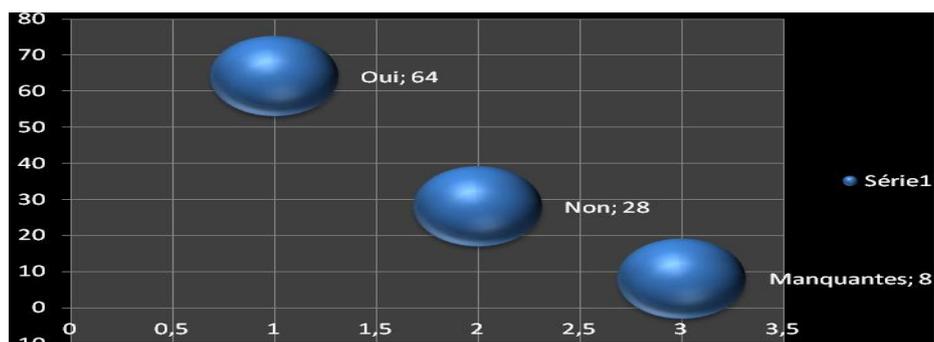
Figure 15 : Utilisation des TIC par l'enseignant en dehors de la classe



L'observation de cet anneau montre que les enseignants enquêtés utilisent les TIC en dehors de la classe.

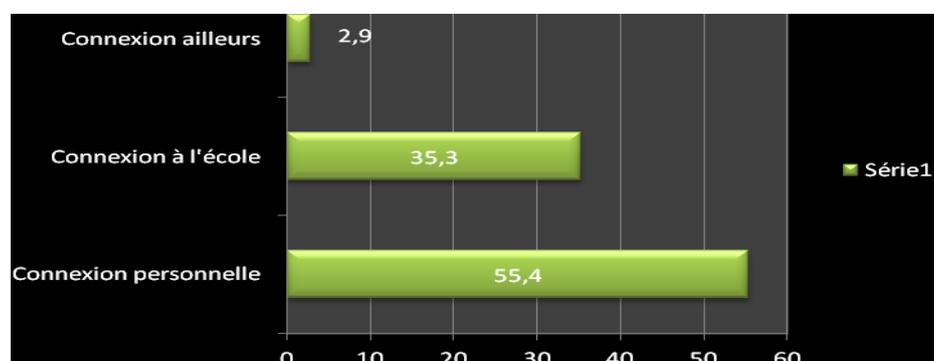
L'utilisation des TIC par l'enseignant en dehors de la classe ne profite pas directement aux apprenants. En effet, l'objectif visé est l'utilisation des TIC par les apprenants dans la construction de leurs connaissances.

Figure 16 : Connexion internet de l'enseignant



On observe à partir du graphique n°16 que la majorité dispose d'une connexion internet alors qu'une minorité n'en dispose pas.

Figure 17 : Types de connexion internet de l'enseignant



Le graphique n°17 montre que la majorité des enseignants enquêtés dispose d'une connexion internet personnelle. Un tiers dispose de la connexion internet offerte par l'établissement. Une minorité trouve ailleurs l'internet.

Les enseignants utilisent leur connexion internet personnel pour plusieurs raisons. Dans certains établissements, ils sont confrontés à l'absence d'internet ou à son faible débit. Dans d'autres, l'accès d'internet est réservé à l'administration scolaire. Par conséquent, ces raisons ne favorisent pas l'utilisation d'internet en classe au profit des apprenants.

Tableau 52 : Proportion d'enseignants incitant les élèves à l'utilisation des TIC

	Effectif	Pourcentage
Oui	95	63,3
Non	40	26,7
Manquantes	15	10

Total	150	100
--------------	-----	-----

L'analyse du tableau n°52 montre que 63,3% des enseignants enquêtés incitent leurs élèves à utiliser les TIC en classe tandis que 26,7% de cet échantillon ne le font pas. Par conséquent, les enseignants, majoritairement, incitent les élèves à l'utilisation des TIC en classe.

L'utilisation des TIC en classe par les élèves divise les enseignants. Ceux qui y sont favorables avancent les avantages des TIC. Cependant, ceux qui y sont défavorables posent certaines conditions. Le tableau ci-dessous présente ces avantages et ces conditions.

Tableau 53 : Éléments de réponses aux choix des enquêtés (Incitation des élèves ou non à l'utilisation des TIC en classe)

N°	Motifs de son utilisation	Nbre d'occurrence	N°	Raisons de sa non utilisation	Nbre d'occurrence
1	Faire des recherches	44	1	Raisons financières, manque de moyens	12
2	Insuffisance de la documentation	9	2	Cela les distrait en classe	8
3	Besoins d'informations	7	3	Mauvaise utilisation de ces outils	5
4	Approfondissement de leurs capacités Facilite la compréhension des cours	5	4	Interdiction du téléphone en classe Manque d'ordinateurs dans les classes	4
5	TIC incontournables Compléter les acquis de la classe Pour leur formation	4	5	C'est le rôle du prof d'informatique Pour ne pas perdre la maîtrise de la classe	3
6	Réponses rapides avec les TIC Pour maîtriser ces outils Préparer les exposés, réaliser les activités Découverte de nouvelles choses	3	6	Pour qu'ils travaillent leurs cerveaux, effort personnel Insuffisance de ces outils à l'école Ils deviennent paresseux	2
7	Être à la page Chercher les définitions	2	7	Pour ne pas déranger les autres Cela anéantit la réflexion	1

8	Facilite l'application des consignes Aide à trouver les réponses TIC, c'est l'avenir TIC remplace le cerveau Renforcer leurs savoir-faire et leurs compétences Acquérir le savoir Un passage obligé Période de révolution numérique C'est le siècle Évolution de la technologie Pour appliquer les notions vues en classe Utilisation exigée des TIC en APC Améliorer le niveau des élèves Augmenter le taux de réussite des élèves Pour être ouvert à la vie Dans les travaux de groupe Un moyen fiable TIC favorables aux études	1		Ce n'est pas nécessaire Connexion très faible Le temps ne le permet pas Les élèves ne savent pas les utiliser Ils les utilisent à la maison mais pas en classe	
---	---	---	--	--	--

Sur la base des déclarations des enseignants enquêtés, les résultats du tableau n°53 montrent que les raisons justifiant l'incitation des élèves par les enseignants à utiliser les TIC en classe l'emportent considérablement sur celles de sa non-utilisation. Les proportions importantes constituent d'une part, la recherche concernant l'utilisation des TIC en classe et d'autre part, le manque de moyens ou raisons financières pour leur non-utilisation.

Synthèse sur l'utilisation des TIC en classe

L'absence d'ordinateurs et de connexion internet dans les classes justifient la non-utilisation des TIC. Par conséquent, les conditions ne sont pas réunies pour l'utilisation des TIC dans les

établissements scolaires afin d'aider les apprenants dans la construction de leurs connaissances. Ce qui ne favorise pas l'application de la réforme APC en classe.

5.1.6. Accompagnement pédagogique

Sur le plan de l'accompagnement pédagogique, l'étude s'intéresse aux contrôles de l'inspection, à leur fréquence et des conseils prodigués lors de ces contrôles, à l'observation des pratiques et des conseils pédagogiques du proviseur, l'opinion de l'enseignant sur l'observation de ses pratiques en classe par le proviseur, aux réunions des enseignants avec le chef d'établissement, aux conseils pédagogiques du comité, à ses travaux de groupe, à ses réunions et leurs motifs, à l'assistance de l'enseignant aux cours de ses collègues et vice versa, à la remise en cause de ses pratiques, au travail collaboratif entre enseignants et aux mesures d'accompagnement de l'établissement.

Tableau 54 : Opinions des enquêtés sur le contrôle de l'APC en classe par l'inspection

	Effectif	Pourcentage
Oui	109	72,7
Non	30	20
Manquantes	11	7,3
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°54 que, selon l'avis de 72,7% de l'échantillon enquêté, l'inspection contrôle l'application de l'APC en classe alors que 20% sont d'avis contraire. En conclusion, l'inspection contrôle son application en classe.

Les inspecteurs organisent des missions de contrôle des enseignants en classe afin de s'assurer de l'application de la réforme APC. Cependant, il est constaté des insuffisances pendant ce contrôle à cause de la non-maitrise de la réforme APC par les inspecteurs. Ce qui ne favorise pas l'application de la réforme APC.

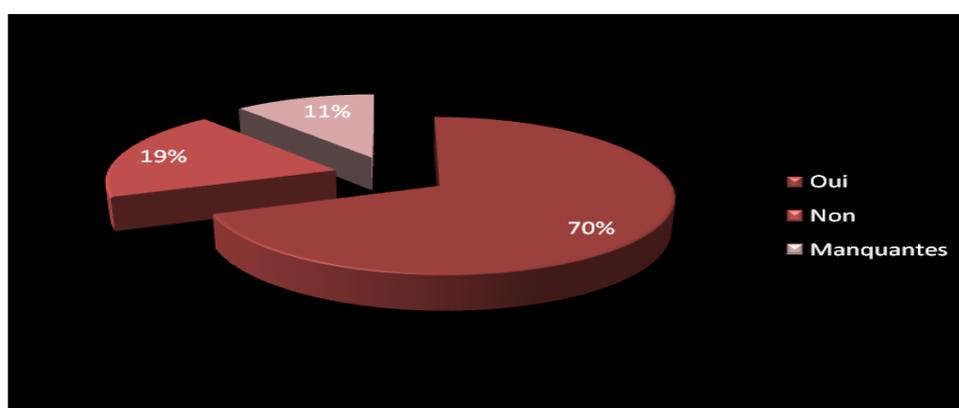
Tableau 55 : La fréquence du contrôle de l'inspection selon les enquêtés

Fréquence du contrôle	Effectif	Pourcentage
Une fois tous les deux ans	49	32,7
Une fois tous les trois ans	8	5,3
Autres	48	32

Non concernés	30	20
Manquantes	15	10
Total	150	100

Le constat qui se dégage du tableau n°55 est que, selon 32,7% de l'échantillon enquêté, le contrôle de l'inspection s'effectue une fois tous les deux ans. Selon l'avis de 5,3%, le contrôle de l'inspection s'effectue une fois tous les trois ans. Ils sont 32% à opter pour d'autres fréquences. 20% ne sont pas concernés par cette question et 10% ne s'y sont pas exprimés. Par conséquent, les avis restent partagés sur la fréquence du contrôle de l'inspection. La réponse à la question dépend de la hiérarchisation de chaque enseignant dans sa carrière. Certains enseignants ont passé deux ans avant d'être des professeurs titulaires à la suite d'un contrôle pédagogique de l'inspection et d'autres trois ans avant d'être des professeurs principaux. Mais actuellement, selon la loi n°2018-007/ du 16 janvier 2018 portant statut du personnel enseignant de l'enseignement secondaire, de l'enseignement fondamental et de l'éducation préscolaire et spéciale, les enseignants deviennent titulaires une fois satisfaites les exigences d'une année de stage probatoire. Pour devenir professeur principal, le professeur titulaire, après au moins trois ans révolus, doit subir un contrôle pédagogique de l'inspection. Maintenant, avec la création des IPRES (Inspecteurs pédagogiques régionaux de l'enseignement secondaire), ils peuvent improviser un suivi pédagogique à tout moment sans même prévenir les enseignants de leur arrivée. Mais, ce suivi ne se fait pas quotidiennement et les enseignants, sans la présence de l'inspecteur en classe, pourraient faire autre chose que l'APC. Cet état de fait contribue à l'application minimale de la réforme APC.

Figure 18 : Opinions des enquêtés sur les conseils de l'inspection aux enseignants



On observe à partir de la figure n°18 que l'inspection donne aux enseignants enquêtés des conseils pédagogiques dans le cadre de l'application de l'APC.

Les conseils pédagogiques des inspecteurs devraient contribuer à la mise en œuvre de la réforme APC par les enseignants dans les classes. Mais, il semble que ces conseils ne montrent pas réellement comment appliquer l'APC.

Tableau 56 : Conseils pédagogiques des inspecteurs aux enseignants

N°	Conseils des inspecteurs	Nbre d'occurrence
1	Fournir des efforts pour la bonne application de l'APC	16
2	Correction sur les points faibles, les erreurs Disposition des tables	15
3	Participation des élèves dans les groupes	13
4	Concevoir une situation-problème Organiser des travaux dans le comité Comment mieux maîtriser la classe	12
5	Améliorer les consignes, pertinence des consignes Organisation de la classe	11
6	Élaboration de la fiche de séquence Diviser les élèves en groupes de travail Remplir les cahiers de texte selon les normes APC	10
7	Incitation à la rupture avec l'ancien système	9
8	Sensibilisation sur les avantages de l'APC	8
9	Travailler avec les profs d'autres disciplines Comment utiliser le tableau	7
10	Motiver les apprenants Comment faire passer le message Gestion du temps des activités Respect des critères d'application et d'évaluation	6
11	Respect du caractère normatif du programme Utiliser les techniques de l'APC	4

	Organisation des séances de travail entre l'inspection et les professeurs sur les leçons modèles	
12	De bien suivre les guides élaborés sur l'APC Synthèse des activités Être précis et clair dans les activités Améliorer les séquences pédagogiques	3
13	Comment utiliser les supports pédagogiques	2
14	Travailler beaucoup à la maison sur les leçons Donner une activité à chaque groupe Mettre l'apprenant au centre de sa formation Organiser des groupes de recherche Incitation à l'autoformation Profiter des documents disponibles Diviser la classe à effectif élevé en deux classes Révision des pré-requis Appliquer l'APC avec les moyens de bord Dynamisation des communautés d'apprentissage Comportements à adopter pendant les activités Contextualiser les sujets Ne pas trop intervenir pendant le cours	1

Les résultats du tableau n°56 laissent apparaître que l'incitation à faire des efforts pour la bonne application de l'APC (16 fréquences d'apparition) constitue le conseil pédagogique le plus important des inspecteurs à l'endroit des enseignants. Dans le même sens, il s'en suit la correction des erreurs et la disposition des tables (15 fois chacune), la participation des élèves (13 fois), la conception d'une situation-problème, l'organisation des travaux au sein des comités et la maîtrise de la classe (12 fois chacune), l'amélioration des consignes et l'organisation de la classe (11 fois chacune), l'élaboration de la fiche de séquence, la division des élèves en groupes de travail et le remplissage des cahiers de texte selon les normes APC (10 fois chacun), etc.

Synthèse sur les contrôles de l'inspection

Les inspecteurs font des contrôles pédagogiques, mais la fréquence des contrôles en vue d'une hiérarchisation des enseignants (de professeur titulaire au professeur principal) l'emporte sur les contrôles inopinés. De plus, lors des inspections, les enseignants bénéficient de divers conseils pédagogiques. L'organisation des contrôles pédagogiques et les conseils fournis par les inspecteurs lors de ces contrôles constituent des actions qui devraient inciter à l'appropriation de la réforme APC par les enseignants. Mais le fait que beaucoup de ces contrôles se font tous les deux ou trois ans et les conseils pédagogiques fournis par les inspecteurs ne montrent pas réellement comment appliquer l'APC en classe constituent des attitudes qui contribuent à la mise en place minimale de la réforme.

Tableau 57 : Opinions des enquêtés sur les observations du proviseur sur les pratiques en classe

	Effectif	Pourcentage
Oui	53	35,3
Non	86	57,3
Manquantes	11	7,3
Total	150	100

L'analyse du tableau n°57 montre que 35,3% de cet échantillon sont d'avis que le proviseur puisse observer leurs pratiques en classe tandis que 57,3% sont d'avis contraire. 7,3% ne se sont pas prononcés sur la question. Même si les avis sont partagés, la majorité est d'avis que le proviseur n'observe pas leurs pratiques en classe.

Selon le règlement intérieur de l'établissement, les chefs d'établissement étant responsables de l'établissement doivent faire des visites de classe. Mais plus loin, les chefs d'établissement évoquent l'inconfort des enseignants dans l'exercice de cette tâche. Selon eux, c'est ce qui fait que cette tâche n'est pas accomplie à hauteur de souhait. Par conséquent, la non-exécution de cette tâche par les chefs d'établissement contribue à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 58 : Opinions des enquêtés sur les conseils du proviseur aux enseignants

	Effectif	Pourcentage
Oui	46	30,7

Non	93	62
Manquantes	11	7,3
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°58 que 30,7% des enseignants enquêtés sont d'avis que le proviseur leur donne des conseils tandis que 62% sont d'avis contraire. En conclusion, selon l'avis de la majorité, le proviseur ne leur prodigue pas de conseils pour l'application de l'APC.

Ce résultat laisse suggérer que le suivi pédagogique des enseignants par le proviseur est faible dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme APC en classe.

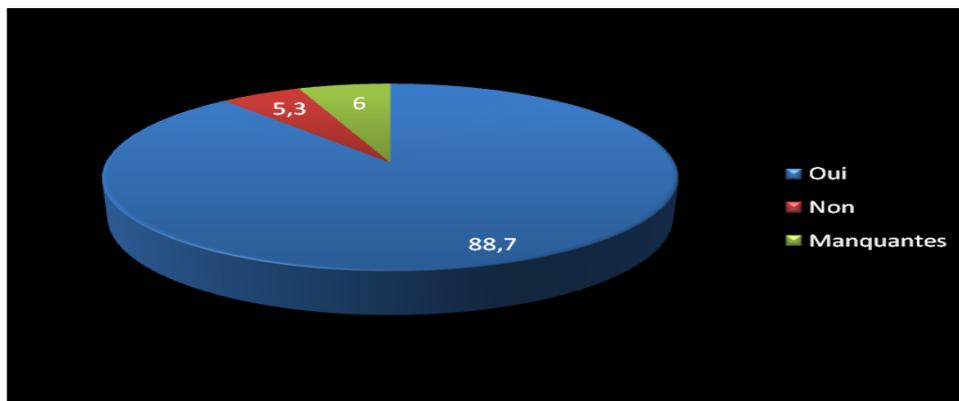
Tableau 59 : Conseils pédagogiques du proviseur aux enseignants

N°	Conseils pédagogiques du proviseur	Nbre d'occurrence
1	Incitation à l'application de l'APC en classe	7
2	Des encouragements	4
3	Élaborer des leçons selon l'APC (de façon verbale) Respecter les guides de l'APC Former des groupes de travail en classe Faire des échanges d'expériences entre collègues	3
4	Motiver les apprenants Appliquer les acquis des formations reçues	2
5	Rester dans l'APC Conduites à tenir Mettre l'élève au centre de son apprentissage Mentionner les activités dans le cahier de texte Veiller à la participation active des élèves Incitation au travail collectif dans les comités Rompre avec l'ancien système Respect strict du programme Utiliser les textes	1

Indication des points à améliorer

Les résultats du tableau n°59 montrent que l'incitation à appliquer l'APC apparait le conseil pédagogique le plus important du proviseur à l'endroit des enseignants enquêtés qui sont d'avis qu'il leur donne des conseils. Excepté ce point, tous les autres enregistrent une faible fréquence d'apparition. Sur la base des résultats, on en déduit que le proviseur fournit peu de conseils pédagogiques aux enseignants dans le cadre de l'APC.

Figure 19 : Assentiment des enseignants relatif à l'observation des pratiques en classe par le proviseur



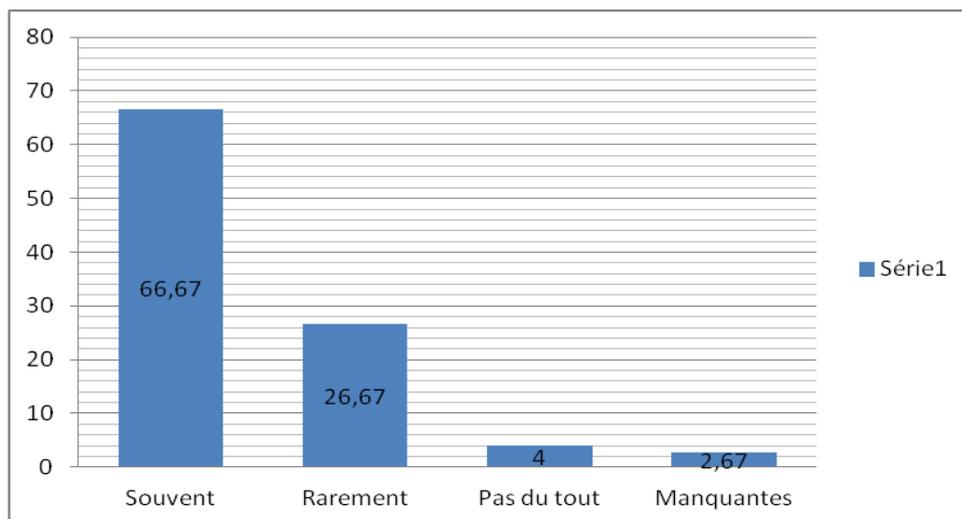
La figure n°19 fait remarquer que les enseignants enquêtés sont majoritairement favorables à l'observation en classe de leurs pratiques par le proviseur. Cela veut dire que les enseignants ont besoin de cet accompagnement du proviseur pendant lequel ils pourraient bénéficier des conseils pédagogiques.

Tableau 60 : Arguments de refus des enquêtés défavorables à l'observation de leurs pratiques par le proviseur

N°	Arguments de refus	Nbre d'occurrence
1	Spécialités différentes de celle du proviseur	5
2	Ce n'est pas son rôle, c'est celui du censeur	4
3	Pas facile d'être observé par une autre personne Le proviseur n'est pas formé en APC Proviseur peu expérimenté Crainte d'une humiliation devant les élèves	1

Il ressort des résultats du tableau n°60 que la différence de spécialités est l'argument le plus important des enseignants enquêtés refusant l'observation de leurs pratiques en classe par le proviseur. Cet argument est suivi de celui des enseignants qui pensent que ce rôle revient au censeur (directeur des études) et non au proviseur. Tous les autres arguments ont une seule fréquence d'apparition. Par conséquent, ces deux arguments constituent des proportions importantes pour des enseignants refusant d'être observés en classe par le proviseur.

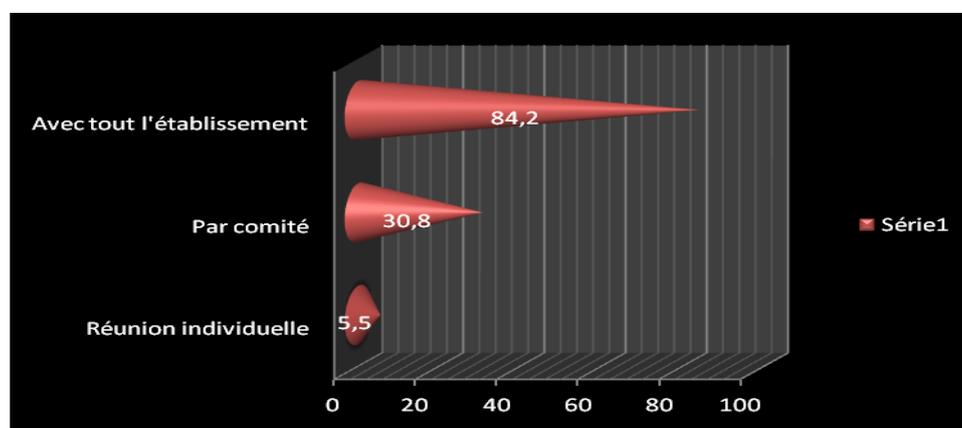
Figure 20 : Fréquence des réunions avec le chef d'établissement selon les enquêtés



On observe à partir de la figure n°20 que les avis sont divisés concernant la fréquence des réunions avec le chef d'établissement. L'avis de la majorité est que les réunions se tiennent souvent en termes de fréquence.

Les réunions avec les chefs d'établissement se font rarement. Généralement, ils convoquent les réunions au début et à la fin d'année. Elles portent sur des questions d'ordre général et non sur l'application de la réforme APC.

Figure 21 : Types de réunions avec le chef d'établissement



La figure n°21 fait observer que les réunions se font majoritairement avec tout l'établissement. Cependant, selon un tiers de l'échantillon, elles se font par comité. Les réunions individuelles apparaissent insignifiantes.

Il ressort que le chef d'établissement n'approche pas individuellement les enseignants alors qu'il pouvait le faire pour corriger certaines insuffisances constatées dans l'application de la réforme APC. Il faudra que lui-même maîtrise l'APC sinon il ne s'y prêterait pas.

Tableau 61 : Motifs de réunions avec le chef d'établissement

N°	Motifs de réunions avec le chef d'établissement	Nbre d'occurrence
1	Conseil des professeurs à la rentrée	62
2	Compte rendu des évaluations après les compositions	36
3	Conseil de fin d'année	22
4	Progression dans le programme	13
5	Bonne marche de l'établissement	12
6	Conseil de discipline	10
7	irrégularité et retard des profs dans le travail	7
8	Prise de contact Cas sociaux	5
9	Amélioration des conditions de travail Amélioration du niveau des élèves Conduite des élèves à l'école Bilan du comité	4
10	Situation sécuritaire de l'établissement Fête de fin d'année Pratique de l'APC	3
11	Harmonisation des contenus Préparation de la journée culturelle du lycée Autres informations	2

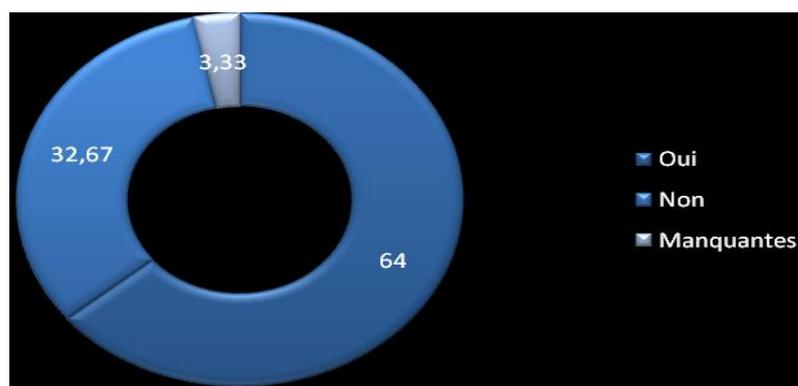
12	Mise à niveau du comité	1
	Bonne application des méthodes, activités et consignes	
	Problème individuel	
	Organisation des grands devoirs	

Il ressort des résultats du tableau n°61 que le conseil des professeurs lors de la rentrée constitue le motif de réunions le plus important entre les enseignants et le chef d'établissement (62 fréquences d'apparition) suivi du compte rendu des évaluations (36 fois), du conseil de fin d'année (22 fois), de la progression dans l'exécution du programme, de la bonne marche de l'établissement, du conseil de discipline (respectivement 13, 12 et 10 fois). Les autres motifs enregistrent une faible fréquence d'apparition. On en déduit que, sur la base des déclarations des enseignants enquêtés, les réunions avec le chef d'établissement se tiennent majoritairement lors de la rentrée en conseils des professeurs.

Synthèse sur l'accompagnement des chefs d'établissement à l'endroit des enseignants

En somme, l'accompagnement pédagogique des chefs d'établissement est vu comme défaillant. Ils n'observeraient pas les pratiques en classe et ne fourniraient pas assez de conseils pédagogiques sur l'application de l'APC alors que les enseignants ont besoin de cet accompagnement. Si les réunions sont tenues, souvent, elles concernent tout l'établissement et les problèmes d'ordre général. Par conséquent, les enseignants ne bénéficient pas de cet accompagnement individuel en période de réforme. Ces arguments témoignent que les chefs d'établissement assurent moins le suivi pédagogique des enseignants dans l'application de la réforme. Cette faiblesse pourrait s'expliquer par sa non-maîtrise par les chefs d'établissement. Ils pourraient également penser que ce suivi est du ressort des inspecteurs pédagogiques qui ont reçu des formations dans ce cadre. Tous ces facteurs contribuent à l'application minimale de la réforme APC.

Figure 22 : Opinions des enquêtés sur les conseils fournis par le comité pédagogique



Selon la figure n°22, les avis sont partagés à propos des conseils fournis aux enseignants par le comité pédagogique⁴⁴. Cependant, la majorité est d'avis que le comité pédagogique leur prodigue des conseils pour l'application de l'APC.

Au sein de l'établissement, chaque enseignant est membre d'un comité pédagogique qui l'accompagne dans ses missions d'enseignement. Le comité devrait être un cadre de concertation qui favoriserait la mise en œuvre de la réforme APC. Mais malheureusement, il ne fonctionne pas à hauteur de souhait à cause de la non-disponibilité des enseignants.

Tableau 62 : Conseils du comité pédagogique à l'endroit des enseignants

N°	Conseils du comité pédagogique	Nbre d'occurrence
1	Comment élaborer la fiche de séquence	15
2	Se concerter entre collègues, se partager les idées	14
3	Privilégier le travail en groupe pour préparer les leçons Sensibilisation sur l'APC	7
4	Appliquer l'APC	6
5	Uniformiser les leçons	5
6	S'adapter à la nouvelle méthode	4
7	Demander de l'aide en cas d'obstacle Se débrouiller pour appliquer l'APC	3

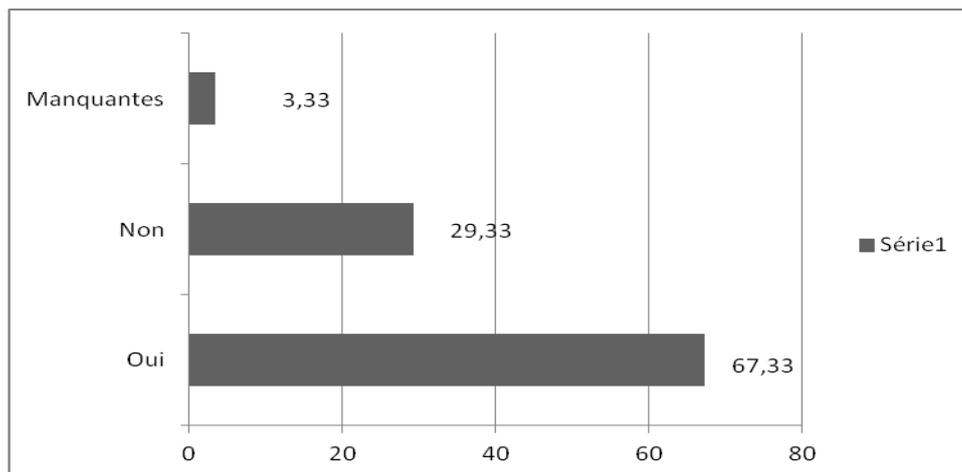
⁴⁴ Le comité pédagogique est un cadre qui regroupe les enseignants d'une même discipline au sein de l'établissement. Exemples : le comité pédagogique de maths, le comité de philosophie, etc.

8	Appliquer les techniques d'enseignement et d'évaluation Pousser les élèves à chercher des informations Organiser la classe Comment bien progresser dans l'APC	2
9	Appliquer l'évaluation formative Gérer bien le temps Constituer des groupes de travail Faire participer les élèves Bien formuler les consignes Comment s'y prendre avec les élèves Comment utiliser les documents Introduire des activités en rapport avec les compétences Comment mettre en place une situation-problème Comment évaluer	1

Les résultats du tableau n°62 laissent apparaître que les conseils du comité pédagogique sont majoritairement basés sur la manière d'élaborer la fiche de séquence (15 fréquences d'apparition), suivie de la concertation entre collègues (14 fois). Il s'en suit l'incitation à préparer les leçons en groupe et la sensibilisation sur l'APC (7 fois chacune), l'incitation à appliquer l'APC et l'uniformisation des leçons (respectivement 6 et 5 fois). Les autres conseils enregistrent une faible fréquence.

Ces conseils prouvent que les enseignants ont besoin de l'accompagnement de leur comité pédagogique. Mais ce comité leur fournit peu de conseils axés sur l'APC. Ce qui ne favorise pas son application.

Figure 23 : Opinions des enquêtés sur les travaux de groupe du comité pédagogique



La figure n°23 montre que les comités pédagogiques font des travaux de groupe même si une minorité est d'avis contraire.

Les travaux de groupe du comité pédagogique ne sont pas obligatoires. Les enseignants pourraient refuser d'y participer. Ce qui entacherait la qualité de ces travaux et réduirait, par conséquent, leur fréquence.

Tableau 63 : Thématiques des travaux de groupe des comités pédagogiques

N°	Thématiques de travaux de groupe des comités pédagogiques	Nbre d'occurrence
1	Choix des sujets d'évaluation, de composition	44
2	Élaboration de fiches de séquence	29
3	État d'avancement dans le programme	12
4	Élaboration d'une leçon modèle	11
5	Organisation de travaux pratiques (T.P.)	9
6	Échanges d'expérience	6
7	Confection d'un support commun, brochure	4
8	Pratique de l'APC Discussion sur les modules Grands devoirs en commun	3
9	Évaluation en APC	2
10	Collaboration avec d'autres établissements	1

Il ressort des résultats du tableau n°63 que le choix des sujets d'évaluation, de composition (44 fréquences d'apparition) constitue la thématique la plus importante des travaux de groupe des comités pédagogiques. Dans le même sens, il s'en suit l'élaboration de fiche de séquence, l'état d'avancement dans le programme, l'élaboration d'une leçon modèle et l'organisation de travaux pratiques (respectivement 29, 12, 11 et 9 fois). Les autres thématiques de travaux de groupe enregistrent une faible fréquence d'apparition.

Par conséquent, les travaux de groupe du comité pédagogique ne portent pas essentiellement sur l'application de la réforme APC. Ce qui laisse suggérer la non-maîtrise de l'APC au sein du comité pédagogique.

Tableau 64 : Raisons de la non-réalisation des travaux de groupe dans le comité

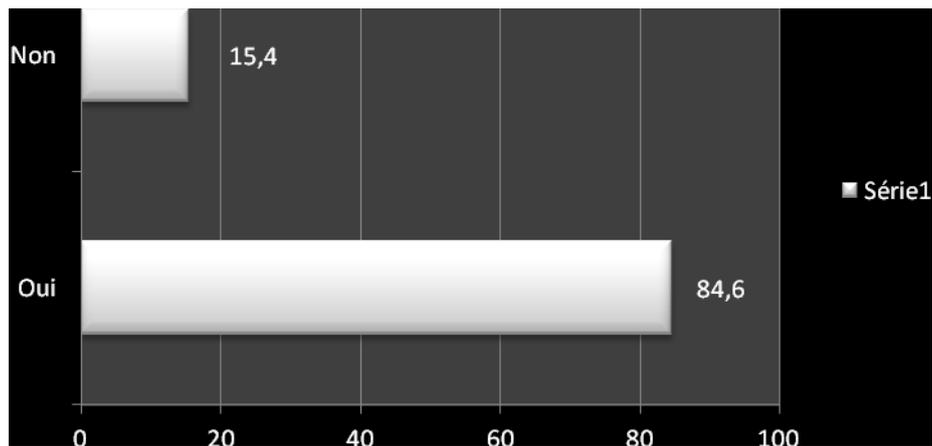
N°	Raisons de la non réalisation des travaux de groupe dans le comité	Nbre d'occurrence
1	Manque de temps	6
2	Dysfonctionnement du comité Cours privés	5
3	Difficulté de se regrouper Emplois du temps différents	3
4	Occupations des uns et des autres Manque d'organisation Les professeurs ne répondent pas aux convocations Manque d'intérêt pour les collègues	2
5	APC n'est pas comprise Faible entente entre collègues Emploi du temps chargé Pas de primes Absence de sensibilisation sur l'intérêt des travaux de groupe	1

Les résultats du tableau n°64 laissent apparaître que le manque de temps (6 fréquences d'apparition), le dysfonctionnement des comités et les cours privés (5 fois chacun) constituent des proportions importantes qui entravent l'organisation des travaux de groupe au sein des

comités pédagogiques. Les autres raisons invoquées par les enseignants enquêtés enregistrent une faible fréquence.

Par conséquent, la difficulté d'organiser les travaux de groupe dans les comités tient, majoritairement, au manque de temps des enseignants.

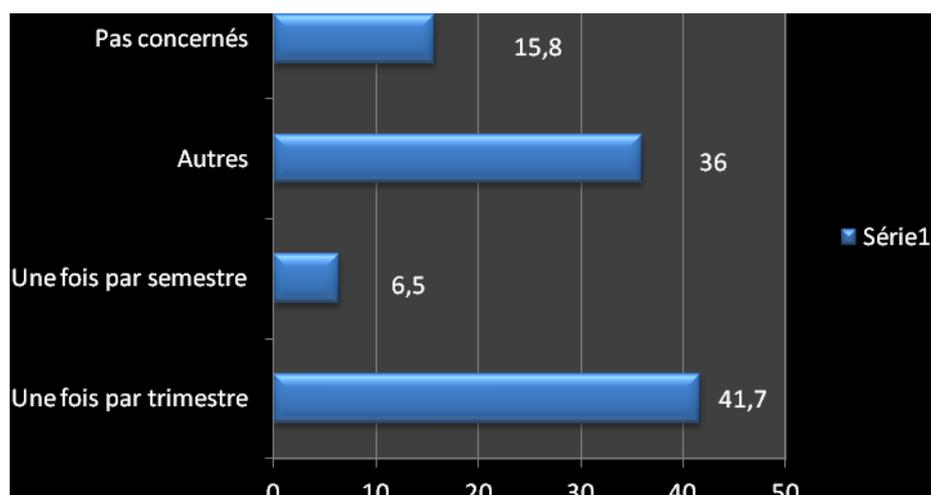
Figure 24 : Opinions des enquêtés sur les réunions du comité pédagogique



On observe à travers la figure n°24 que les comités pédagogiques font des réunions même si une minorité est d'avis contraire.

Le comité convoque les réunions mais la participation n'est pas obligatoire pour les enseignants. Ils pourraient facilement et sans crainte s'y soustraire. Ainsi, les absences aux réunions contribuent au dysfonctionnement du comité.

Figure 25 : Opinions des enquêtés sur la fréquence des réunions du comité



Le graphique n°25 montre que les avis sont divisés concernant la fréquence des réunions des comités pédagogiques. La majorité est d'avis qu'elles se tiennent une fois par trimestre.

En temps normal et sans la grève des enseignants, chaque trimestre est sanctionné par une composition. Par conséquent, c'est le choix des sujets de composition qui pousse le comité à se réunir. Cette réunion est également confrontée à la non-disponibilité des enseignants.

Tableau 65 : Motifs de réunions du comité pédagogique

Motifs	Pourcentage (%) de oui
Choix du responsable du comité	43,1
Choix des sujets de composition	74,3
Affaires sociales	34,7
Echanges de bonnes pratiques de l'APC	59
Autres	9

Les avis sont partagés concernant les motifs des réunions du comité pédagogique. Pour 43,1% des enquêtés, les réunions se tiennent pour choisir le responsable du comité. 74,3% lient les réunions au choix des sujets de composition. Celles des affaires sociales enregistrent une proportion de 34,7%. Les réunions concernant les échanges de bonnes pratiques de l'APC ont une proportion de 59%. Seulement 9% de l'échantillon lient les réunions à d'autres motifs. Par conséquent, la proportion du choix des sujets de composition prévaut sur les autres.

Synthèse sur l'accompagnement du comité pédagogique

Les travaux de groupe et les conseils pédagogiques des comités pédagogiques ne portent pas essentiellement sur l'application de l'APC. En réalité, les comités pédagogiques ne fonctionnent pas à hauteur de souhait. Ils se réunissent difficilement à cause des emplois de temps différents et des cours privés des enseignants. Les réunions portent en général sur le choix des sujets de composition des trimestres et rarement sur comment appliquer l'APC. Ce qui constitue une insuffisance de l'accompagnement des comités pédagogiques à l'endroit des enseignants. Il faudra également noter l'indifférence des chefs d'établissement face au dysfonctionnement de ces comités pédagogiques. Par conséquent, tous ces facteurs contribuent à l'application minimale de l'APC en classe.

Tableau 66 : Assistance de l'enseignant aux cours de ses collègues

	Effectif	Pourcentage
Oui	54	36
Non	84	56
Manquantes	12	8
Total	150	100

Le constat qui ressort du tableau n°66 est que 36% des enseignants enquêtés assistent aux cours de leurs collègues tandis que 56% ne le font pas. 8% ne se sont pas exprimés sur cette question. En conclusion, les enseignants n'assistent⁴⁵ pas aux cours de leurs collègues, même si une minorité est d'avis contraire.

Il n'existe pas de cadre prévu au sein de l'établissement pour que les enseignants puissent assister aux cours de leurs collègues. De plus, ils seront confrontés au manque de temps. Sinon, cette assistance pourrait permettre aux enseignants de s'inspirer de l'expérience d'autres collègues dans l'application de l'APC.

Tableau 67 : Éléments de réponses des enquêtés relatifs à la non-assistance aux cours de leurs collègues

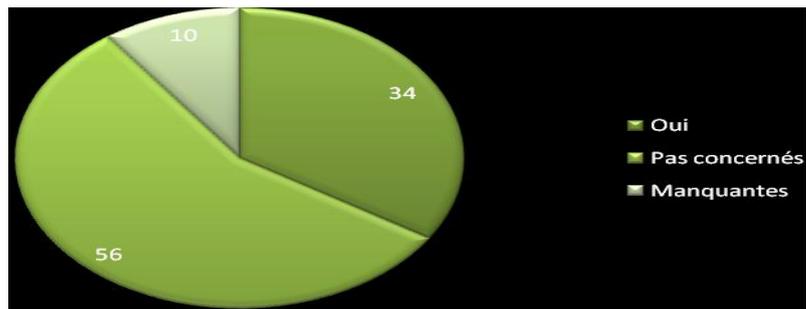
N°	Éléments de réponses relatifs à la non assistance aux cours des collègues	Nbre d'occurrence
1	Manque de temps	31

⁴⁵ Assister est employé dans le sens d'être présent et observer le cours d'un collègue en vue d'un enrichissement mutuel, échange de pratiques.

2	Absence de proposition d'assister aux cours Emplois du temps différents Cours privés	7
3	Absence de conditions créées à cet effet	6
4	Sans raisons Préoccupations multiples	3
5	Les enseignants n'aiment pas être suivis Ce n'est pas la peine Chacun est maître dans sa classe Le besoin ne se fait pas sentir C'est anti pédagogique Manque de volonté	2
6	L'atmosphère ne le permet pas On ne veut pas se dévoiler Progression différente dans le programme Les professeurs de la discipline sont occupés au même moment Dysfonctionnement du comité C'est pédagogique mais il n'y a pas de primes	1

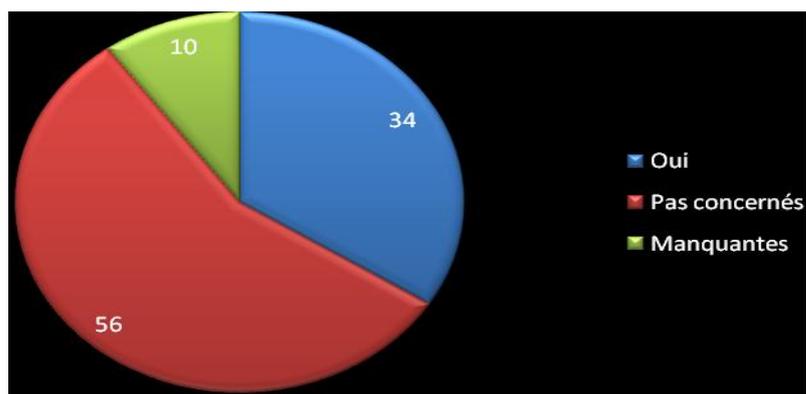
Le manque de temps (31 fréquences d'apparition) constitue la proportion la plus importante du fait que les enseignants n'assistent pas aux cours de leurs collègues. Il s'en suit l'absence de proposition d'assister aux cours, la différence des emplois de temps et les cours privés (7 fois chacun) et l'absence de conditions créées pour cela (6 fois). Les autres raisons enregistrent une faible fréquence.

Figure 26 : Enrichissement de l'enseignant assistant aux cours



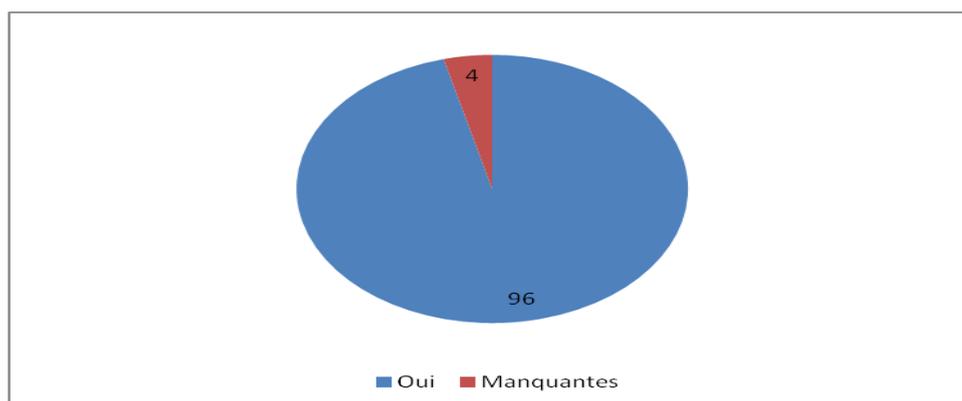
À partir de la figure n°26, on observe que les enseignants qui assistent aux cours de leurs collègues y trouvent un enrichissement. L'absence de la modalité *non* confirme cette tendance. Cependant, la majorité n'est pas concernée. Ce qui voudrait dire que les enseignants n'assistent pas aux cours de leurs collègues.

Figure 27 : Enrichissement de l'enseignant assisté



La figure n°27 montre que les enseignants qui assistent aux cours de leurs collègues sont d'avis que cette assistance a contribué à aider leurs collègues assistés. L'absence de la modalité *non* confirme cette tendance.

Figure 28 : Assentiment des enseignants relatif à l'observation de leurs cours par leurs collègues



On observe à partir de la figure n°28 que la totalité de l'échantillon enquêté accepte que leurs collègues observent leurs cours en classe. Une proportion insignifiante ne s'est pas exprimée sur la question.

Par conséquent, les enseignants ne refusent pas qu'ils soient observés par d'autres collègues. Il suffit de les sensibiliser sur la pratique de cette observation qui pourrait contribuer à l'application de l'APC.

Tableau 68 : Opinions sur la remise en cause des pratiques pour progresser

	Effectif	Pourcentage
Oui	120	80
Non	16	10,7
Manquantes	14	9,3
Total	150	100

L'analyse du tableau n°68 fait ressortir que 80% des enseignants enquêtés remettent leurs pratiques en cause pour progresser tandis que 10,7% ne le font pas. 9,3% ne se sont pas prononcés sur la question. Par conséquent, majoritairement, les enseignants remettent en cause leurs pratiques en vue de progresser.

En réalité, les enseignants continuent avec leurs anciennes pratiques. Ils ne maîtrisent pas l'APC car les formations n'ont pas été à la hauteur. De plus, ils manquent de documentation pour progresser vers son application.

Synthèse sur l'enrichissement mutuel des enseignants via l'assistance aux cours

Les enseignants n'assistent pas aux cours de leurs collègues en vue d'un enrichissement mutuel même si la majorité des enseignants enquêtés sont d'accord pour l'observation de leurs cours par d'autres collègues. Par conséquent, les enseignants se trouvent dans un

isolement en période de réforme caractérisé par une absence d'enrichissement mutuel et d'échange de pratiques en APC qui contribue à son application minimale en classe.

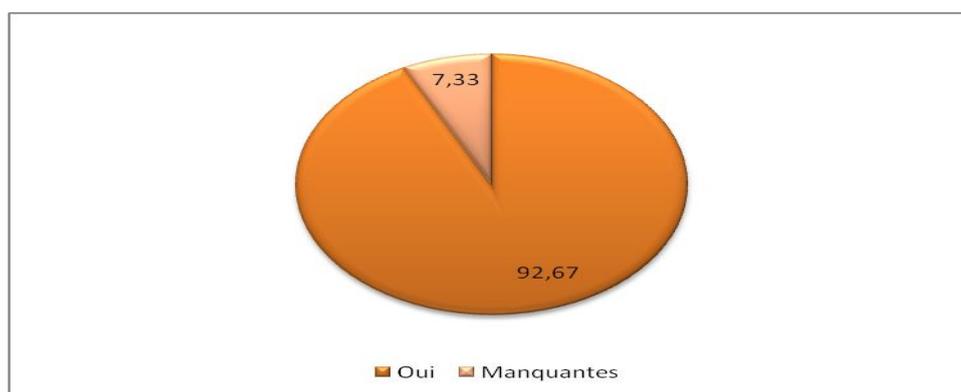
Tableau 69 : Existence d'un cadre d'échange entre les différents comités pour la bonne application de l'APC

	Effectif	Pourcentage
Oui	51	34
Non	90	60
Manquantes	9	6
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°69 est que 34% sont d'avis qu'il existe un cadre d'échange entre les différents comités pédagogiques pour la bonne application de l'APC alors que 60% sont d'avis contraire. 6% ne se sont pas exprimés sur la question.

En réalité, il n'y a pas de cadre d'échange entre les différents comités pédagogiques de l'établissement et les chefs d'établissement pensent qu'il faudra l'implication de l'académie d'enseignement et de l'inspection pour sa mise en place. Le décloisonnement des disciplines passerait par la collaboration entre ces comités pédagogiques en vue de mettre en pratique l'interdisciplinarité présentée comme l'un des concepts-clés de la réforme APC. Par conséquent, l'absence de ce cadre de collaboration n'est pas favorable à la mise en œuvre de l'APC.

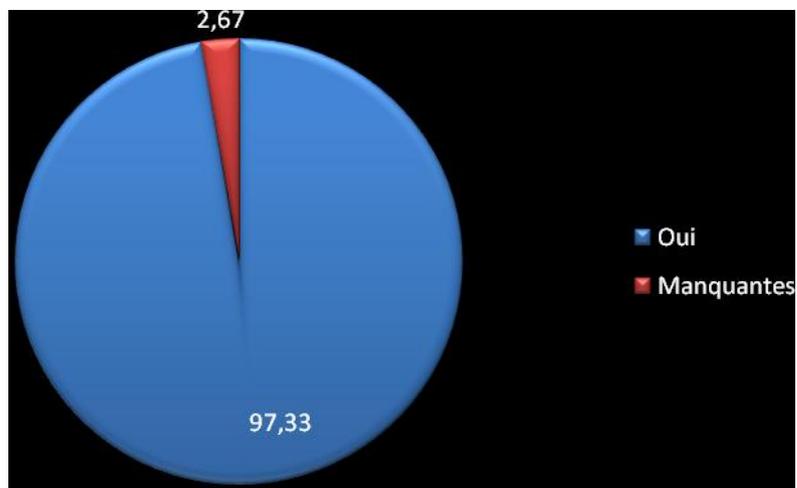
Figure 29 : Opinions des enquêtés sur l'acceptation de travailler ensemble



On observe à partir de la figure n°29 que les enseignants acceptent de travailler ensemble entre enseignants, même si une infime partie ne s'est pas prononcée sur la question.

Les enseignants ne voient pas d'inconvénients de travailler ensemble. Mais, si ce cadre est mis en place, ils trouveront les moyens de s'y soustraire à cause des cours privés.

Figure 30 : Opinions sur l'amélioration des pratiques par le travail collaboratif



La figure n°30 montre que les enseignants sont unanimes sur l'importance du travail collaboratif susceptible d'améliorer leurs pratiques de classe. Cela voudrait dire qu'ils sont conscients des avantages du travail collaboratif. Mais en l'organisant, les enseignants poseront leurs conditions de participation.

Tableau 70 : Conditions de mise en œuvre du travail collaboratif selon les enquêtés

N°	Conditions de mise œuvre du travail collaboratif	Nbre d'occurrence
1	Instauration de l'esprit d'équipe	27
2	Interconnexion des disciplines, interdisciplinarité Entente entre collègues Mise à disposition des moyens nécessaires	25
3	Motivation des enseignants	22
4	Disponibilité des collègues	20
5	Désir de s'améliorer	16
6	Établir un chronogramme de rencontre consensuel	15
7	Volonté Amélioration des conditions de travail Bonne compréhension	13
8	Communication, information	12

9	Implication de l'administration (direction et académie)	11
10	Sensibilisation sur les avantages du travail collectif	10
11	Accepter les critiques et les suggestions des autres Bonne organisation des enseignants Rémunération des comités pédagogiques Nécessité d'un leadership	9
12	Vérifier la participation de tous Instauration d'un climat d'écoute	8
13	Formations continues	7
14	Décision hiérarchique, du chef d'établissement Climat de confiance	6
15	Respect réciproque En faire une exigence Disposer des documents sur l'APC Précision des thèmes	5
16	Exposer librement ses lacunes, difficultés	4
17	Sacrifice de chacun (soi) Former les enseignants au travail de groupe	3
18	Sens de l'intérêt commun Engagement individuel et collectif Pouvoir accepter la synthèse commune, consensus Accepter une remise en cause Échange entre différents comités	2
19	Demande du responsable du comité Dévouement Contrôle Facilitation des échanges entre enseignants Tolérance Respect du point de vue de chacun Récompenser les meilleurs exemples Bonne atmosphère scolaire Écrit notifié et non verbal Diminuer le temps de cours en classe	1

Les résultats du tableau n°70 laissent apparaître que l'instauration de l'esprit d'équipe (27 fréquences d'apparition) est la condition la plus importante pour les enquêtés, suivi de l'interdisciplinarité, de l'entente entre collègues, de la mise à disposition des moyens

nécessaires (25 fois chacune), de la motivation des enseignants, de la disponibilité des collègues (respectivement 22 et 20 fois), du désir de s'améliorer et de l'établissement d'un chronogramme consensuel (respectivement 16 et 15 fois), etc.

En conclusion, les conditions citées par les enseignants enquêtés sont diverses et l'esprit d'équipe prévaut sur les autres. Même avec cet esprit d'équipe, s'il n'y a pas de motivation, les enseignants ne viendront pas.

Tableau 71 : Facteurs empêchant le travail collaboratif selon les enquêtés

N°	Facteurs empêchant le travail collaboratif	Nbre d'occurrence
1	Manque de temps	35
2	Manque de volonté des enseignants	27
3	Cours privés	25
4	Divergence de points de vue Indisponibilité des enseignants Manque de ressources (financières et matérielles)	21
5	Emploi du temps chargé	11
6	Disputes, mésentente	10
7	Absence d'indemnités Disciplines différentes	9
8	Absence de programme	8
9	Manque d'intérêt de certains enseignants	7
10	Absence de motivation	6
11	Différence de niveau des enseignants Inflexibilité des enseignants dans les échanges Emplois du temps différents Crainte d'être critiqué	5
12	Incompréhension Mauvaise organisation Fermeture sur soi (introversion)	3
13	Négligence des professeurs Non respect des règles de collaboration Absence de résultats Manque de respect mutuel Statuts différents des enseignants	2

14	Manque de courage Enseignants compliqués Difficulté de regrouper les collègues Esprit de comité Initiative laissée aux enseignants eux-mêmes Absence de discipline Perte de temps inutile Thèmes non pertinents Cas sociaux	1
-----------	---	---

Il ressort des résultats du tableau n°71 que le manque de temps (35 fréquences d'apparition) est le facteur le plus important empêchant le travail collaboratif, suivi du manque de volonté des enseignants, des cours privés (respectivement 27 et 25 fois), de l'indisponibilité des enseignants, de la divergence de points de vue, du manque de ressources financières et matérielles (21 fois chacun), etc. On en déduit que pour une majorité des enseignants enquêtés, le manque de temps constitue un obstacle au travail collaboratif.

Synthèse sur le travail collaboratif des enseignants

Il n'y a pas de cadre d'échange entre les différents comités pédagogiques et les enseignants ne travaillent pas ensemble même s'ils reconnaissent les avantages du travail collaboratif. Ce qui témoigne de l'isolement des enseignants caractérisé par une solitude au moment où ils devraient être appelés à collaborer, à travailler ensemble, à s'entraider, à s'échanger les pratiques et à s'inspirer de l'expérience des uns des autres dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme. Cet isolement ne favorise pas la mise en place de la réforme car l'expérience ne s'acquiert pas dans la solitude. De plus, il n'encourage pas l'interdisciplinarité en décloisonnant les disciplines telle que recommandée par la réforme. Par conséquent, il contribue à son application minimale dans les classes.

Tableau 72 : Opinions sur les mesures d'accompagnement offertes par l'établissement aux enseignants

	Effectif	Pourcentage
Oui	62	41,3
Non	77	51,3
Manquantes	11	7,3
Total	150	100

Il ressort de l'analyse du tableau n°72 que 41,3% des enseignants enquêtés sont d'avis que l'établissement leur offre des mesures d'accompagnement tandis que 51,3% sont d'avis contraire. 7,3% ne se sont pas exprimés sur la question. En conclusion, les avis restent partagés sur la question.

En réalité, l'établissement accompagne les enseignants dans la mesure de son possible car il est également confronté à une insuffisance de moyens. Il faudra ajouter que les moyens qu'il met à la disposition des enseignants ne concernent pas directement l'application de la réforme APC. Par conséquent, les enseignants attendent beaucoup de leur établissement qu'il ne peut leur offrir dans l'application de la réforme APC.

Tableau 73 : Mesures d'accompagnement offertes par l'établissement

N°	Mesures d'accompagnement	Nbre d'occurrence
1	Formations en APC	23
2	Matériels didactiques (craie, matériels de géométrie, livres, stylos, cahiers, manuel scolaire, supports pédagogiques, audio et audiovisuels)	18
3	Photocopies	16
4	Rencontre de comité	3
5	Ordinateurs dans la salle informatique Proposition de noms aux formations	2
6	Don de documents Laboratoire et projection	1

Les résultats du tableau n°73 laissent apparaître que les formations en APC (23 fréquences d'apparition) constituent la mesure d'accompagnement la plus importante offerte par l'établissement aux enseignants, suivie des matériels didactiques et des photocopies (respectivement 18 et 16 fois). Les autres mesures d'accompagnement ont une faible fréquence. Sur la base des résultats, les formations en APC représentent la proportion la plus importante pour les enseignants enquêtés qui sont d'avis que l'établissement leur offre des mesures d'accompagnement. Cependant, les établissements ne forment pas. Cette tâche est réservée à l'académie d'enseignement et à la direction nationale.

En somme, les mesures d'accompagnement des établissements en direction des enseignants sont dérisoires quant à l'application de l'APC. Les établissements sont démunis en termes de

ressources humaines, financières et matérielles alors qu'ils sont les lieux indiqués pour s'assurer de l'effectivité de la mise en œuvre de la réforme APC. Par conséquent, cette insuffisance de moyens contribue à sa mise en œuvre minimale.

5.1.7. Opinions sur l'APC

Les opinions des enquêtés sur l'APC auxquelles l'étude s'intéresse sont les avantages de l'APC, ses inconvénients, les difficultés dans son application, les besoins des enquêtés en vue de l'appliquer, le soutien des enquêtés à l'APC, l'avenir de l'APC au Mali et les suggestions faites pour sa bonne application. Le tableau ci-dessous donne des indications par rapport à ces préoccupations.

Tableau 74 : Opinions des enquêtés sur l'APC

Items	% de Oui
Enseignants capables de citer quelques avantages de l'APC	88,9
Enseignants capables de citer quelques inconvénients de l'APC	73,3
Enseignants rencontrent des difficultés dans l'application de l'APC	82,3
Enseignants ayant des besoins pour pouvoir appliquer l'APC	92,1
Enseignants favorables à l'APC	80,6
L'APC a de l'avenir au Mali	63,2
Enseignants ayant des suggestions pour la bonne application de l'APC	78,7

Les résultats du tableau n°74 laissent apparaître que les enseignants enquêtés ont majoritairement et affirmativement répondu aux différents items. Les proportions se situent entre 63,2% et 92,1%.

Par conséquent, presque la totalité des enseignants enquêtés connaissent les avantages et les inconvénients de la réforme APC, rencontrent des difficultés et ont besoin d'être accompagnés dans son application. De plus, ils y sont favorables et pensent qu'elle aura de l'avenir moyennant la mise en place des conditions de son application.

Les tableaux ci-dessous donnent des détails sur ces différents items.

Tableau 75 : Avantages de l'APC cités par les enquêtés

N°	Avantages de l'APC cités par les enquêtés	Nbre d'occurrence
1	Participation active des élèves	36

2	Apprenants au centre de l'apprentissage	34
3	Division des élèves en groupes de travail	32
4	Repos de l'enseignant, allègement des tâches	31
5	Initiation et/ou incitation des élèves à la recherche	24
6	Apprenant acteur, artisan de sa formation	22
7	Développement de compétences	21
8	Apprenants autonomes	14
9	Responsabilisation des apprenants	12
10	Compréhension facile des leçons	11
11	Construction des savoirs par l'élève Facilitation de l'apprentissage	9
12	Enseignant facilitateur, animateur, guide Préparation à la vie	7
13	Synthèse de travaux des élèves, résumé commun	5
14	Développement de la confiance en soi Esprit d'innovation, créativité Renforcement de savoir-faire et de savoir-être	4
15	Épanouissement de l'élève Leçons basées sur les intérêts des élèves Autoformation de l'apprenant	2
16	Bonne organisation de la leçon Développement de la réflexion Motivation des élèves Remédiation immédiate du professeur Récupération des moins intelligents Beaucoup d'échanges entre enseignant et élèves Vaincre la timidité Intégration des apprentissages Pédagogie de réussite du plus grand nombre Lutte contre l'échec scolaire	1

Il ressort des résultats du tableau n°75 que la participation active des élèves (36 fréquences d'apparition) constitue l'avantage le plus cité pour les enquêtés, suivie de la mise des apprenants au centre de l'apprentissage (34 fois), de la division des élèves en groupes de travail, de l'allègement des tâches de l'enseignant (respectivement 32 et 31 fois), de l'incitation des apprenants à la recherche, de l'apprenant acteur ou artisan de sa formation, du

développement de compétences (respectivement 24, 22 et 21 fois). Dans le même sens, il s'en suit l'autonomisation des apprenants, leur responsabilisation, la facilité de compréhension des leçons (respectivement 14, 12 et 11 fois), la construction des savoirs par l'élève, la facilitation de l'apprentissage (9 fois chacune), etc. Les autres avantages cités enregistrent une faible fréquence d'apparition.

En conclusion, les enseignants enquêtés ont cité beaucoup d'avantages de l'APC dont le plus important est la participation active des élèves aux cours. Par conséquent, les enseignants sont conscients des avantages de la réforme APC.

Tableau 76 : Inconvénients de l'APC selon les enquêtés

N°	Inconvénients de l'APC	Nbre d'occurrence
1	Inachèvement des programmes, retard	45
2	C'est très coûteux dans son application	33
3	Inadaptation de l'APC au système malien	27
4	Volume horaire insuffisant	23
5	Programme mal élaboré	21
6	Gaspillage de temps sur les activités et plénière	20
7	Recrudescence du faible niveau des élèves	19
8	Confusion dans son application	15
9	Distraction des élèves au sein des groupes	14
10	Effort personnel entravé	13
11	Excessivité du temps d'échange, contrainte de temps Programmes d'études très longs	12
12	Lenteur dans le processus d'apprentissage Bavardages occasionnés par les activités Exigence de beaucoup de ressources	8
13	Élèves moins intelligents éclipsés, isolement de certains élèves	7
14	Certains apprenants se reposent sur d'autres Pas d'inconvénient en tant que telle	5
15	Très lassant pour l'enseignant	4
16	Démotivation des élèves	2
17	Paresse des élèves Fragmentation extrême du temps scolaire Laxisme favorisé dans les travaux de groupe	1

Les résultats du tableau n°76 laissent apparaître que l'inachèvement des programmes ou le retard dans son exécution (45 fois) constitue une préoccupation centrale pour les enquêtés, suivi du coût élevé de l'application de l'APC (33 fois), de l'inadaptation de l'APC au contexte malien (27 fois), de l'insuffisance du volume horaire, de la mauvaise élaboration des programmes, du gaspillage de temps dans les activités, de l'augmentation du faible niveau des élèves (respectivement 23, 21, 20 et 19 fois), etc.

En conclusion, ces inconvénients pourraient entraver la mise en œuvre de la réforme, voire son rejet.

Tableau 77 : Difficultés rencontrées dans l'application de l'APC

N°	Difficultés évoquées	Nbre d'occurrence
1	Manque de supports pédagogiques, d'outils et de documents	78
2	Effectif élevé, pléthorique	69
3	Faible niveau des élèves	56
4	Progression lente dans l'exécution du programme	27
5	Diminution de volume horaire des disciplines	25
6	Insuffisance de formation	22
7	Non-participation de certains dans les groupes de travail	21
8	Salles de classe non appropriées	19
9	Non-maîtrise de l'APC par les enseignants	17
10	Gestion du temps	16
11	Manque d'équipements dans les ateliers Insuffisance de photocopie, nombre de copies limité	15
12	Programme mal élaboré Temps insuffisant dans les séquences	13
13	Inadaptation des tables-bancs	11
14	Distraction des élèves dans les groupes	10
15	Absence de leçon modèle en APC Conception des cours, élaboration des fiches Enseignement difficile de certaines leçons en APC	9
16	Suivi difficile de tous les élèves	8
17	Grève des enseignants et des élèves Indiscipline des apprenants	7

18	Élaboration de synthèse Non-application de l'APC au niveau primaire	5
19	Évaluation en APC	4
20	Taille élevée des groupes de travail Application fatigante	1

Il ressort des résultats du tableau n°77 que le manque de supports pédagogiques, d'outils et de documents (78 fréquences d'apparition) constitue une préoccupation centrale pour les enseignants enquêtés, suivi de la pléthore de l'effectif (69 fois), du faible niveau des élèves (56 fois), de la progression lente du programme, de la diminution du volume horaire des disciplines, de l'insuffisance de formation, de la non-participation des élèves, des salles de classe non appropriées (respectivement 27, 25, 22, 21 et 19 fois), etc.

On en déduit que, sur la base des résultats, que l'absence de documentation constitue le souci majeur pour les enseignants enquêtés. Néanmoins, tous ces éléments constituent des difficultés d'application de la réforme constatées par les enseignants dont leur non-résolution contribue à son application minimale dans les classes.

Tableau 78 : Besoins exprimés pour pouvoir appliquer l'APC

N°	Besoins exprimés	Nbre d'occurrence
1	Dotation des enseignants et élèves en matériels et documents de l'APC adaptés au programme	87
2	Formation continues en APC	79
3	Réduction des effectifs	45
4	Augmentation du volume horaire	27
5	Salles de classe appropriées, infrastructures adéquates	25
6	Connexion wifi haut débit à l'école	21
7	Équipement des établissements en photocopieuse et papier	19
8	Rétroprojecteurs et ordinateurs	17
9	Réduction du programme	15
10	Équipement des ateliers et laboratoires	12
11	Adaptation du programme au contexte	9
12	Exécution de leçon modèle par les formateurs devant les professeurs	8
13	Formation disciplinaire avec cas pratique Équipement des bibliothèques	5

14	Relais locaux de formateurs dans chaque établissement Tables-bancs roulants Salle informatique Faire des excursions Cadre d'échange entre les inspecteurs et les professeurs	1
-----------	--	---

Les résultats du tableau n°78 laissent apparaître que la dotation des enseignants et élèves en matériels et documents de l'APC (87 fois) constitue un besoin considérable pour les enquêtés. Dans le même sens, il s'en suit l'organisation des formations continues en APC (79 fois), la réduction des effectifs (45 fois), l'augmentation du volume horaire, de l'adaptation des salles de classe, de la connexion wifi haut débit à l'école (respectivement 27, 25 et 21 fois), etc.

En conclusion, les enseignants enquêtés ont besoin d'être accompagnés dans l'application de l'APC et l'un des soucis majeurs est la documentation. La non-satisfaction de ces besoins contribue à l'application minimale de la réforme APC.

Tableau 79 : Éléments de réponses des enquêtés favorables à l'APC

N°	Éléments de réponses des enquêtés favorables à l'APC	Nbre d'occurrence
1	C'est une bonne méthode	42
2	En réunissant les conditions de son application	39
3	Apprenants au centre de l'apprentissage	37
4	Participation des apprenants	34
5	Le professeur se repose en classe, moins de tâches	32
6	Développement de compétences des apprenants	29
7	Apprenants autonomes	21
8	Avec des formations conséquentes	20
9	Compréhension facile des cours	18
10	Apprenants actifs	17
11	Incitation à la recherche, initiation à la recherche	15
12	Construction des connaissances par l'élève	8
13	Intégration facile dans la vie active	5
14	Amélioration de la qualité de l'éducation Le professeur est superviseur, facilitateur Manifestation des savoirs, savoir-faire et savoir-être Méthode indispensable et efficace	4

15	Liaison entre l'école et la vie Liaison entre la formation et l'emploi Apprenant, artisan de sa formation	2
16	Liaison entre la théorie et la pratique Résolution du problème par l'apprenant Le professeur travaille beaucoup à la maison Apprenant devient chercheur Remédiation facile face aux difficultés des élèves Renforcement de l'enseignant par les apprenants Décision politique	1

Il ressort des résultats du tableau n°79 que l'APC est une bonne méthode (42 fois), ce qui constitue l'élément de réponses le plus cité par les enseignants enquêtés favorables à l'APC, suivi de la réunion de toutes les conditions de son application (39 fois), de la mise des apprenants au centre de l'apprentissage, de la participation des apprenants, du repos de l'enseignant, du développement de compétences (respectivement 37, 34, 32 et 29 fois), de l'autonomie des apprenants, des formations conséquentes, de la compréhension facile des cours, des apprenants actifs (respectivement 21, 20, 18 et 17 fois), etc.

On en déduit que, sur la base des résultats, les enseignants enquêtés favorables à l'APC reconnaissent, majoritairement, qu'elle est une bonne méthode. Ils y sont favorables moyennant la mise en place de certaines conditions. C'est l'absence de ces conditions qui justifie l'attitude défavorable de certains enseignants.

Tableau 80 : Éléments de réponses des enquêtés défavorables à l'APC

N°	Éléments de réponses des enquêtés défavorables à l'APC	Nbre d'occurrence
1	Effectif pléthorique	21
2	Faible niveau des élèves	19
3	Absence de mesures d'accompagnement Retard dans l'exécution des programmes	17
4	Manque de moyens pour son application	15
5	Trop de contradictions	14
6	Pas de formations continues	13
7	Non-participation de certains dans les groupes Réduction du volume horaire des disciplines	11
8	Trop de problèmes dans son application	10

	Paresse des élèves	
9	Incompatible aux réalités du terrain	9
10	Perte de temps Insuffisance de formation des enseignants	5
11	Besoins des élèves non pris en compte Manque des travaux préliminaires Préférence pour l'ancien système	2
12	Absence d'éléments permettant de traiter les consignes Rien n'est fait pour son application avec rigueur L'APC bouleverse le système éducatif Méthode non testée dans un établissement Résultats négatifs dus à l'absence de conditions Manque d'effort personnel Absence de débat sur son application Non-prise en compte de suggestions des enseignants Manque de préparation des enseignants Très grande liberté des apprenants	1

Les résultats du tableau n°80 laissent apparaître que l'effectif pléthorique (21 fréquences d'apparition) constitue une préoccupation majeure pour les enquêtés défavorables à l'APC, suivi du faible niveau des apprenants (19 fois). Dans le même sens, l'absence de mesures d'accompagnement et le retard dans l'exécution des programmes ont une même fréquence (17 fois). Il s'en suit le manque de moyens pour son application, des contradictions, l'absence de formations continues, (respectivement 15, 14, 13 fois), etc.

Par conséquent, les enseignants enquêtés défavorables à l'APC avancent beaucoup de raisons dont la plus importante est la pléthore de l'effectif dans les classes. Ici, les raisons évoquées par les enseignants constituent des facteurs qui contribuent à l'application minimale de la réforme APC car ils pensent que beaucoup de conditions ne sont pas réunies pour sa mise en œuvre.

Tableau 81 : Éléments de réponses favorables à l'avenir de l'APC au Mali

N°	Éléments de réponses favorables à l'avenir de l'APC	Nbre d'occurrence
1	Avec la mise à disposition de documents et de matériels Avec des formations continues de qualité	38
2	Avec une bonne volonté politique	29
3	En révisant les programmes	25

4	En mettant les enseignants dans les conditions	24
5	Avec tous les moyens nécessaires	21
6	En améliorant les conditions des établissements	17
7	Méthode appréciée par beaucoup d'enseignants	14
8	Avec des salles de classe appropriées	10
9	Amélioration du niveau des apprenants	7
10	Avec une véritable application au niveau primaire	5
11	Méthode prouvée ailleurs	4
12	Politique sous régionale et internationale Méthode plus pratique	3
13	Réponse à l'effectif pléthorique Amélioration de la qualité de l'éducation	2
14	Obligation d'aller avec les autres Politique du gouvernement malien Avec l'accompagnement de tous les acteurs de l'éducation	1

Les résultats du tableau n°81 montrent que la mise à disposition des matériels et documents et l'organisation des formations continues (38 fois chacune) constituent les deux conditions majeures pour les enquêtés favorables à l'avenir de l'APC au Mali. Ces deux conditions sont suivies par la bonne volonté politique (29 fois), la révision des programmes, l'amélioration des conditions des enseignants, avec tous les moyens nécessaires, (respectivement 25, 24 et 21 fois), etc.

En conclusion, les enseignants enquêtés favorables à l'avenir de l'APC au Mali posent beaucoup de conditions dont les plus importantes sont la documentation, les formations continues et la volonté politique des autorités.

Tableau 82 : Éléments de réponses défavorables à l'avenir de l'APC au Mali

N°	Éléments de réponses défavorables à l'avenir de l'APC	Nbre d'occurrence
1	Manque de matériels et de documents	42
2	Effectif pléthorique	41
3	Insuffisance de formation	39
4	Absence de conditions de mise en œuvre	38
5	Non-maîtrise de l'APC par des inspecteurs et des enseignants	35
6	Réduction du volume horaire	34

7	Négligence des autorités	33
8	Faible niveau des apprenants	31
9	Méthode incompatible avec les réalités maliennes	27
10	Réticence de certains enseignants	25
11	Manque de motivation	21
12	Non-application de l'APC dans les écoles privées	19
13	Non-implication des acteurs	18
14	Exigence de beaucoup de moyens Incapacité de l'État de supporter son coût Manque d'élan consensuel, manque de consensus	15
15	Non-application de l'APC dans les écoles de formation	14
16	Diminution de l'intervention de l'enseignant	13
17	Nécessité de beaucoup de temps	12
18	Paresse des apprenants Échec scolaire dû à sa mauvaise application	11
19	Ancienne méthode plus efficace que l'APC Difficulté de rompre avec l'ancien système Non-participation de certains apprenants Différentes écoles de formation des enseignants	9
20	Grève des enseignants et sorties des élèves	5
21	Cadres maliens formés à l'ancien système	1

Il ressort des résultats du tableau n°82 que le manque de documents et de matériels, l'effectif pléthorique, l'insuffisance de formation et l'absence de conditions de mise en œuvre (respectivement 42, 41, 39 et 38 fréquences d'apparition) constituent des facteurs importants entravant l'avenir de l'APC au Mali. Dans le même sens, il apparaît la non-maîtrise de l'APC par les inspecteurs et les enseignants, la réduction du volume horaire des disciplines, la négligence des autorités, le faible niveau des apprenants (respectivement 35, 34, 33, 31 fois), l'incompatibilité de l'APC avec les réalités maliennes, la réticence de certains enseignants, le manque de motivation (respectivement 27, 25 et 21 fois), la non-application de l'APC dans les écoles privées, la non-implication des acteurs (respectivement 19 et 18 fois), etc.

On en déduit que les facteurs qui entravent l'avenir de l'APC au Mali sont divers. Ils constituent des attitudes qui contribuent à sa diffusion et à sa mise en place minimale.

Tableau 83 : Suggestions des enquêtés pour la bonne application de l'APC

N°	Suggestions des enquêtés	Nbre d'occurrence
1	Former de façon continue et adéquate tous les enseignants en APC	69
2	Outiller les enseignants et élèves en matériels didactiques et documents adéquats	66
3	Créer toutes les conditions pour son application	48
4	Réduire les effectifs dans les classes	42
5	Confectionner des guides pratiques sur l'APC	39
6	Augmenter le volume horaire des disciplines	35
7	Accompagner les établissements dans son application	32
8	Réviser les programmes	25
9	Élaborer des programmes adéquats Former les inspecteurs pour le suivi des enseignants	21
10	Construire des salles de classe Adapter les salles de classe à la pratique de l'APC	19
11	Tenir compte des suggestions des enseignants	15
12	Motiver les enseignants	13
13	Impliquer les enseignants de classe dans l'élaboration des programmes Sensibiliser les acteurs et partenaires de l'école Rémunérer les comités pédagogiques	9
14	Équiper les établissements et salles de classe en matériels didactiques et informatiques	8
15	Faire un suivi à tous les niveaux	7
16	Adapter les documents en fonction des programmes	6
17	Former les enseignants par disciplines Procéder à des inspections de façon improvisée Équiper les laboratoires et ateliers Appliquer l'APC dans les lycées privés	5
18	Harmoniser le temps d'apprentissage et le contenu des programmes Réduire les programmes	2
19	Recruter des enseignants Créer les centres de formation en APC dans toutes les régions Organiser des voyages d'études à l'intérieur et à l'extérieur Créer des sites web pour son application Revoir les coefficients des matières par classe	1

Mobiliser beaucoup de fonds pour son application	
Tenir compte des besoins des élèves dans l'élaboration du programme	
Organiser des activités pédagogiques intra et inter écoles sur l'APC	
Adapter les documents en fonction de l'APC	
Expérimenter la méthode dans des établissements témoins	
Appliquer la méthode du primaire à l'université	

Les résultats du tableau n°83 laissent apparaître que la formation continue de qualité (69 fréquences d'apparition) constitue une préoccupation centrale pour les enquêtés, suivie de la dotation des enseignants et élèves en matériels et documents adéquats (66 fois), de la création de toutes les conditions de son application (48 fois), de la réduction des effectifs (42 fois), de la confection des guides pratiques sur l'APC (39 fois), de l'augmentation du volume horaire (35 fois), de l'accompagnement des établissements dans l'application de l'APC (32 fois), etc. En conclusion, les enseignants enquêtés ont majoritairement fait des suggestions qui rejoignent les conditions d'application de l'APC. Elles constituent des solutions à mettre en œuvre pour que la réforme APC puisse avoir des résultats escomptés.

5.1.8. Relations entre les variables

L'une des étapes importantes de l'analyse statistique des données est d'identifier les relations entre les variables. Les tableaux ci-dessous présentent ces relations.

Tableau 84 : Sexe de l'enseignant et suggestions d'amélioration faites par l'enseignant

Sexe de l'enseignant	L'enseignant a fait des suggestions d'amélioration après la généralisation		Total
	Non	Oui	
Féminin	18	3	21
Masculin	59	60	119
Total	77	63	140

L'analyse du tableau n°84 montre qu'il y a une relation entre les deux variables « sexe de l'enseignant » et « suggestions d'amélioration ». 60/119 (0,50) du sexe masculin l'emporte sur 3/21 (0,14) du sexe féminin. En d'autres termes, les enseignants de sexe masculin procèdent davantage à des suggestions d'amélioration à l'issue de la généralisation des nouveaux programmes que les enseignants de sexe féminin.

Tableau 85 : Sexe et incitation à l'utilisation des TIC en classe

	L'enseignant incite les élèves à utiliser les TIC en classe		Total
	Non	Oui	
Sexe de l'enseignant			
Féminin	11	7	18
Masculin	29	88	117
Total	40	95	135

L'analyse du tableau n°85 montre une dépendance entre les deux variables « sexe de l'enseignant » et « incitation des élèves à l'utilisation des TICS en classe ». 88/117 (0,75) du sexe masculin l'emporte sur 7/18 (0,38) du sexe féminin. En d'autres termes, les enseignants de sexe masculin incitent davantage les élèves à utiliser les TIC en classe que leurs collègues de sexe féminin.

Tableau 86 : Établissement de formation et Assistance de l'enseignant aux cours de ses collègues

	Assistez-vous aux cours de vos collègues ?		Total
	Non	Oui	
Établissement de formation			
ENSUP	51	30	81
EX. FLASH	7	13	20
Autres	25	9	34
Total	83	52	135

Ce tableau n°86 indique une dépendance entre les deux variables « établissement de formation » et « assistance de l'enseignant aux cours de ses collègues ». 13/20 (0,65) de l'ex. FLASH l'emporte sur 30/81(0,37) de l'ENSUP et 9/34 (0,26) des autres. Autrement dit, les enseignants issus de l'établissement de formation ex. FLASH (Faculté des lettres, langues, arts et sciences humaines) disent qu'ils assistent davantage aux cours de leurs collègues que ceux des autres établissements de formation.

Tableau 87 : Établissement de formation et rencontre de problèmes dans l'APC

	Rencontrez-vous des difficultés dans l'application de l'APC?		Total
	Non	Oui	
Établissement de formation			
ENSUP	9	75	84
EX. FLASH	6	14	20

Autres	9	25	34
Total	24	114	138

L'analyse du tableau n°87 montre une relation entre les variables « établissement de formation » et « rencontre de difficultés dans l'application de l'APC ». 75/84 (0,89) de l'ENSUP l'emporte sur 14/20 (0,7) de l'ex. FLASH et 25/34 (0,73) des autres. En d'autres termes, les enseignants issus de l'ENSUP (Ecole normale supérieure) disent qu'ils rencontrent davantage de difficultés dans l'application de l'APC que leurs collègues issus de l'ex. FLASH (Faculté des lettres, langues, arts et sciences humaines) et des autres établissements.

Tableau 88 : Établissement de formation et Avenir de l'APC

	Selon vous, l'APC a-t-elle de l'avenir au Mali?		Total
	Non	Oui	
Établissement de formation			
ENSUP	37	48	85
EX. FLASH	2	18	20
Autres	11	17	28
Total	50	83	133

Ce tableau n°88 identifie une dépendance entre les deux variables « établissement de formation » et « l'avenir de l'APC au Mali ». 18/20 (0,9) de l'ex. FLASH l'emporte sur 48/85 (0,56) de l'ENSUP et 17/28 (0,60) des autres. En d'autres termes, les enseignants issus de l'ex. FLASH trouvent que l'APC a de l'avenir au Mali bien plus que ne pensent leurs collègues issus de l'ENSUP et d'autres établissements de formation.

Tableau 89 : Statut du lycée et possession du guide pédagogique

	Possession du guide pédagogique		Total
	Non	Oui	
Statut du lycée			
Secondaire général	69	43	112
Secondaire technique	3	26	29
Total	72	69	141

L'analyse du tableau n°89 identifie une relation entre les deux variables « statut du lycée » et « possession du guide pédagogique ». 26/29 (0,89) des lycées techniques l'emporte sur 43/112 (0,38) de ceux de l'enseignement secondaire général. Autrement dit, les enseignants des lycées techniques possèdent davantage le guide pédagogique que leurs collègues du secondaire général.

Tableau 90 : Statut du lycée et possession du guide d'évaluation

	Possession du guide d'évaluation		Total
	Non	Oui	
Statut du lycée			
Secondaire général	77	35	112
Secondaire technique	4	25	29
Total	81	60	141

L'analyse du tableau n° 90 montre qu'il y a une dépendance entre les deux variables « statut du lycée » et « possession du guide d'évaluation ». 25/29 (0,86) des lycées techniques l'emporte sur 35/112 (0,31) de ceux de l'enseignement secondaire général. En d'autres termes, la possession du guide d'évaluation est une tendance qui s'observe, de façon générale, dans les lycées techniques.

Tableau 91 : Statut du lycée et propositions d'amélioration des documents

	Avez-vous des propositions d'amélioration sur ces documents ?		Total
	Non	Oui	
Statut du lycée			
Secondaire général	50	47	97
Secondaire technique	8	19	27
Total	58	66	124

L'analyse du tableau n°91 identifie une relation entre les deux variables « statut du lycée » et « propositions d'amélioration des documents de l'APC ». 19/27 (0,70) des lycées techniques l'emporte sur 47/97 (0,48) de ceux de l'enseignement secondaire général. Autrement dit, les propositions d'amélioration des documents est une tendance observée, de façon générale, dans les lycées techniques.

Tableau 92 : Statut du lycée et connexion internet dans l'établissement

	Connexion internet à l'école			Total
	Non	Oui	Non concernés	
Statut du lycée				
Secondaire général	42	31	37	110
Secondaire technique	6	18	4	28
Total	48	49	41	138

L'analyse du tableau n°92 montre qu'il existe une dépendance entre les deux variables « statut du lycée » et « connexion internet à l'école ». 18/28 (0,64) des lycées techniques l'emporte sur 31/110 (0,28) de ceux de l'enseignement secondaire général. En d'autres termes, l'existence de la connexion internet à l'école est une tendance qui s'observe, d'une manière générale, dans les lycées techniques.

Tableau 93 : Statut du lycée et fréquence des contrôles de l'inspection

Statut du lycée	Fréquence des contrôles de l'inspection				Total
	Une fois chaque deux ans	Une fois chaque trois ans	Autres	Non concernés	
Secondaire général	44	4	34	27	109
Secondaire technique	5	4	14	2	25
Total	49	8	48	29	134

Ce tableau n°93 identifie une relation entre les deux variables « statut du lycée » et « fréquence des contrôles de l'inspection ». 23/25 (0,92) des lycées techniques l'emporte sur 82/109 (0,75) de ceux de l'enseignement secondaire général. Autrement dit, la fréquence des contrôles de l'inspection s'observe davantage dans les lycées techniques.

Tableau 94 : Statut du lycée et observation des pratiques en classe par le proviseur

Statut du lycée	Le proviseur observe les pratiques de l'enseignant en classe		Total
	Non	Oui	
Secondaire général	73	36	109
Secondaire technique	12	17	29
Total	85	53	138

Ce tableau n°94 indique qu'il y a une dépendance entre les deux variables « statut du lycée » et « observation des pratiques en classe par le proviseur ». 17/29 (0,58) des lycées techniques l'emporte sur 36/109 (0,33) de ceux de l'enseignement secondaire général. En d'autres termes, l'observation des pratiques de l'enseignant en classe est une tendance qui s'observe davantage dans les lycées techniques.

Tableau 95 : Statut du lycée et existence d'un cadre d'échange entre les comités pédagogiques

	Existence d'un cadre d'échange entre les différents comités pour la bonne application de l'APC		Total
	Non	Oui	
Statut du lycée			
Secondaire général	77	36	113
Secondaire technique	12	15	27
Total	89	51	140

L'analyse du tableau n°95 montre qu'il existe une relation entre les deux variables « statut du lycée » et « existence d'un cadre d'échange entre les différents comités pédagogiques ». 15/27 (0,55) des lycées techniques l'emporte sur 36/113 (0,31) de ceux de l'enseignement secondaire général. En d'autres termes, l'existence de ce cadre d'échange entre les différents comités est une tendance qui s'observe, d'une manière générale, au niveau des lycées techniques.

Tableau 96 : Disciplines enseignées et adaptation des documents pour appliquer l'APC

	Les documents sont adaptés pour l'application de l'APC		Total
	Non	Oui	
Disciplines enseignées			
Français	7	18	25
Maths	9	6	15
Autres	22	66	88
Total	38	90	128

Ce tableau n°96 indique l'existence d'une dépendance entre les deux variables « disciplines enseignées » et « adaptation des documents de l'APC ». 18/25 (0,72) du Français l'emporte sur 6/15 (0,4) des mathématiques. Autrement dit, l'inadaptation des documents de l'APC s'observe surtout au niveau de l'enseignement des mathématiques.

Tableau 97 : Disciplines enseignées et clarté des critères d'évaluation des élèves en APC

	Les critères d'évaluation des élèves en APC sont clairs pour l'enseignant		Total
	Non	Oui	
Disciplines enseignées			

Français	12	13	25
Maths	10	6	16
Autres	29	62	91
Total	51	81	132

L'analyse du tableau n°97 montre qu'il existe une relation entre les deux variables « disciplines enseignées » et « clarté des critères d'évaluation des élèves en APC ». 13/25 (0,52) du Français l'emporte sur 6/16 (0,37) des mathématiques. En d'autres termes, les critères d'évaluation des élèves en APC ne sont pas clairs surtout pour les professeurs de mathématiques.

Synthèse sur les relations entre les variables

Les enseignants issus de l'ENSUP (Ecole normale supérieure) trouvent que l'avenir de l'APC est incertain. En ce qui concerne le statut des établissements, ce sont les enseignants des lycées techniques qui possèdent, en plus du programme d'études, le guide pédagogique et le guide d'évaluation. La connexion internet et l'existence d'un cadre d'échange entre les différents comités pédagogiques s'observe aussi dans les lycées techniques. L'inadaptation des documents APC et la confusion des critères d'évaluation en APC s'observe davantage dans l'enseignement des mathématiques. En conclusion, les conditions d'application de l'APC dans les lycées techniques sont plus favorables que celles dans les lycées de l'enseignement secondaire général. Ce qui contribue à l'application minimale de la réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali car les lycées de l'enseignement secondaire général sont beaucoup plus nombreux que les lycées techniques.

5.2. Analyse thématique transversale des entretiens

Notre étude s'est aussi intéressée aux chefs d'établissement des lycées enquêtés. Leurs entretiens ont porté sur les thèmes suivants : élaboration des programmes, formations des chefs d'établissement, accompagnement pédagogique, autonomie du chef d'établissement et avenir de l'APC au Mali. Cette partie comportera de longs passages d'interviews qui permettent d'illustrer les propos et sur lesquels va prendre appui l'analyse.

5.2.1. Consultations sur l'introduction de la réforme APC

L'introduction de la réforme APC n'a pas fait l'objet d'une large consultation. Beaucoup de chefs d'établissement interviewés disent ne pas avoir participé aux consultations. Certains

ignorent même la tenue de consultations. Les propos de l'interviewé 2 : « *Je ne suis pas au courant de la tenue des consultations. C'est possible mais je ne suis pas au courant de ça* » et ceux de l'interviewé 8 : « *À ma connaissance, je ne peux rien dire sur les consultations puisque je n'en sais rien* » sont illustratifs. Pour d'autres, les consultations ont été faites au niveau central. Les interviewés 5 et 7 témoignent de cela. L'interviewé 5 pense que : « *Il y a eu des consultations mais ça n'a pas été approfondi. À l'époque, j'étais en classe, on a reçu des informations lors du conseil de rentrée qu'il y aura une nouvelle méthode pédagogique. Mais des consultations jusqu'au niveau des enseignants, je dirai non.* » L'interviewé 7 partage cette opinion en affirmant que : « *Oui, il y a eu des consultations. Mais, ces consultations, c'est surtout au niveau central hein. Au niveau central, nous étant ici, on entendait parler de l'APC, de l'élaboration du nouveau programme.* » Ces deux interviews sont soutenus par l'interviewé 1 qui dit que : « *Au niveau de l'enseignement technique, il y a eu beaucoup de consultations et j'y ai participé. Mais là, je trouve que la direction nationale est beaucoup mieux située que moi pour citer les consultations qui ont eu lieu. Sinon, il y a eu beaucoup de consultations, beaucoup de réflexions, beaucoup de rencontres pour aboutir à cette réforme.* »

Cependant l'interviewé 4 ne qualifie pas de consultations celles qui ont eu lieu au niveau central car la démarche n'a pas été élargie. Il déclare que : « *Tu sais au Mali, c'est un projet canadien qui est venu au niveau du ministère. Il y a certains qui se sont réunis au niveau du ministère pour le lancer. Selon moi, il n'y a pas eu de consultations. C'est un groupe restreint qui a réfléchi sur ça.* »

Si certains interviewés trouvent qu'il y a eu des consultations, d'autres les ignorent complètement. Les interviewés les ignorent car elles ont été limitées au niveau central. Il n'y a pas eu de consultation aux niveaux régional et local alors qu'elles constituent des tribunes pour expliquer aux acteurs de mise en œuvre le bien-fondé de la réforme APC adoptée par les politiques. De plus, elles devraient aboutir à la compréhension et à l'adhésion des acteurs. En associant le maximum d'acteurs à tous les niveaux, elles devraient également atténuer l'idée d'une réforme imposée par la hiérarchie. Mais, malheureusement, elles n'ont concerné qu'une minorité d'acteurs au niveau central. Ce qui contribue à une diffusion minimale de la réforme APC qui ne favoriserait pas sa mise en œuvre car le processus décisionnel n'a pas intégré les acteurs de sa mise en œuvre dans les concertations.

5.2.2. Élaboration des programmes

L'implication des chefs d'établissement dans l'élaboration des programmes, le suivi des programmes, la nécessité d'implication des enseignants et la nécessité de relecture des programmes composent les unités de sens de ce thème.

Implication/non-implication à l'élaboration des programmes

Ils sont deux chefs d'établissement interviewés à dire avoir participé à l'élaboration des programmes et à faire des suggestions. L'interviewé 1 dit avoir été beaucoup impliqué et que beaucoup de structures étaient représentées à l'élaboration des programmes :

« Bon, les programmes APC, nous, nous avons commencé vers les années 2009-2010 au niveau de l'enseignement technique, c'est-à-dire les lycées techniques parce que c'est à ce niveau que j'étais beaucoup impliqué là-dans. Donc en 2011, on a élaboré les programmes et l'application a commencé l'année scolaire suivante. C'était d'abord par les programmes de 10^{ème} année, c'est-à-dire un ensemble de programme d'études, de guide pédagogique et de guide d'évaluation. On les a élaborés, ensuite les enseignants ont été formés et on les a mis en application au niveau de l'enseignement technique. J'étais beaucoup impliqué et j'ai fait beaucoup de suggestions. J'ai été beaucoup associé et il n'y avait pas que moi, il y avait aussi l'ordre des ingénieurs, l'ordre des architectes, l'université qui était représentée, l'IUG (Institut universitaire de gestion), etc, c'était une rencontre de tout le monde, là il y a eu beaucoup d'échanges et beaucoup de contributions à apporter. » Interviewé 1

Si l'interviewé 1 a participé à l'élaboration des programmes en tant que chef d'établissement, l'interviewé 5 a participé en tant que directeur des études de son établissement. En effet,

« C'est étant directeur des études, avant d'être proviseur, que j'ai été invité à l'élaboration des programmes de 11^{ème} et 12^{ème}. Il s'est trouvé déjà que les programmes de 10^{ème} étaient déjà élaborés. À l'époque, nous avons fait des suggestions. Je faisais partie de la commission des mathématiques puisque je suis professeur de mathématiques de formation et nous avons fait des suggestions par rapport aux programmes de maths. » Interviewé 5

Les huit autres chefs d'établissement interviewés disent ne pas avoir participé à l'élaboration des programmes. Il se trouve qu'au moment de cette élaboration, certains n'étaient pas encore chef d'établissement. C'est le cas de l'interviewé 3 qui annonce que : *« En réalité, je ne peux pas tellement parler de ça, car au moment où on faisait ces trucs, moi je n'étais pas responsable, j'étais en classe comme professeur simple. Donc par rapport à l'élaboration des*

programmes, je ne peux pas dire grand-chose. » C'est aussi le cas de l'interviewé 7 qui a même cherché à savoir si le proviseur auquel il a succédé avait participé à cette élaboration. Il avance que :

« Une fois, quand on nous a posé des questions de ce genre, j'ai appelé le proviseur d'alors pour lui demander si réellement les proviseurs ou les administrateurs des établissements ont été associés, mais je n'ai pas pu le joindre. Dans les archives aussi, je n'ai vu aucune trace de document qui montre que, lui, il a participé à l'élaboration des programmes. » Interviewé 7

Selon lui, c'est la direction nationale de la pédagogie et l'inspection qui ont élaboré les programmes :

« Moi, j'avais des informations parce que j'avais un camarade qui était là-bas, et de temps en temps on discutait. Donc, je savais qu'il y avait quelque chose qui se préparait là-bas. Nous, quand on entendait APC, ça nous ne disait pas grand-chose. C'est lorsque tout a été élaboré, on a fait sortir un nouveau programme et nous avons constaté sur le terrain, au niveau des lycées quand même, qu'il y a ça. Mais l'élaboration même, c'est surtout la Direction Nationale de la Pédagogie et l'inspection de l'enseignement secondaire général qui ont fait le travail et on nous a mis devant le fait accompli. » Interviewé 7

Ce même jugement se retrouve dans les dires de l'interviewé 6 : *« Bon, ces programmes ont été élaborés, disons, par les inspecteurs et la haute hiérarchie. Notre impression est que la base a été ignorée. Les enseignants et la direction des établissements ont été ignorés dans l'élaboration des programmes. »* Il ajoute aussi que les programmes ont été élaborés sans tenir compte de l'avis de la base et les praticiens. *« Bon, moi je pense que pour élaborer un programme d'études, surtout sur une nouvelle technique pédagogique, c'est l'avis de la base et ceux qui sont sur le terrain qui est le plus important. Avant que les concepteurs ne s'activent autour de l'élaboration des programmes, il faut avoir les informations de la base. » Interviewé 6*

C'est au niveau de l'enseignement technique que les directions d'établissement ont été beaucoup associées à l'élaboration des programmes sous l'égide de la direction nationale de l'enseignement technique et professionnel. Mais, elles ont été moins associées au niveau de l'enseignement secondaire général sous l'égide de la direction nationale de l'enseignement secondaire général. Il faudra noter que cette direction n'a pas en charge l'élaboration des programmes scolaires. C'est surtout la direction nationale de la pédagogie, en collaboration

avec tous les segments de l'éducation, y compris l'IGEN (inspection générale de l'éducation nationale), qui est responsable de l'élaboration des programmes. L'octroi d'une indemnité de participation a aussi conduit à limiter le nombre de participants à l'élaboration des programmes, car le budget alloué à cette activité ne pouvait pas couvrir tout le monde. Ce qui fait que beaucoup d'acteurs n'ont pas participé à l'élaboration des programmes. Nombreux sont les chefs d'établissement qui n'ont pas été associés à leur élaboration. Ils ne rejettent pas les programmes mais ne soucient pas de leur application dans les classes. Cette situation contribue à l'application minimale de la réforme APC à travers l'application des nouveaux programmes dans les classes.

Suivi des programmes

Nous notons une convergence d'opinions de la part des chefs d'établissement interviewés par rapport au suivi des programmes par les IPRES (inspecteurs pédagogiques régionaux de l'enseignement secondaire). À la question de savoir s'il y a un suivi des programmes, l'interviewé 1 répond que :

« Il y a un suivi et on essaie chaque année de parfaire. Il y a les inspecteurs généraux qui suivaient ça et mieux que tout ça, on a créé les IPRES (inspections pédagogiques régionales de l'enseignement secondaire) qui sont beaucoup plus proches des professeurs et qui viennent très souvent pour contrôler ou bien faire un appui conseil afin d'aider les professeurs à les mettre en application. [...] Maintenant, les IPRES proches des professeurs interviennent très souvent en appui conseil et les professeurs très souvent prennent contact avec eux pour des questions pédagogiques. » Interviewé 1

Pour l'interviewé 2 : *« Les IPRES viennent fréquemment. En plus de leur mission de contrôle, ils viennent pour le suivi pédagogique des professeurs et ça n'a rien d'une notation ou d'une sanction en vue de les aider s'ils ont des insuffisances. Ils viennent aussi pour le passage d'un grade à un grade. »* L'interviewé 3, reconnaissant des difficultés, aborde dans le même sens lorsqu'il déclare que : *« Le suivi est là. Dans nos structures, les inspecteurs sont là. C'est l'IPRES qui fait le suivi. L'administration de façon pédagogique suit les professeurs dans les classes, mais à reconnaître qu'il y a énormément de difficultés. Le suivi est fait quand même, voilà. »*

Toutefois ils sont deux à ignorer le suivi des programmes. L'interviewé 6 avance comme arguments : *« Bon, nous, on n'a pas été associé à l'élaboration. On ne sait même pas quel a été le processus de suivi des programmes. On ne sait pas quelle procédure ils ont adoptée*

pour suivre les programmes. » L'interviewé 9 nous indique tout simplement de n'être « pas au courant d'un suivi des programmes. »

La section II intitulé l'encadrement pédagogique du décret n°2011-663/P-RM du 06 octobre 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel énonce en son article 26 que « *le contrôle et l'animation pédagogique de l'enseignement secondaire général sont assurés par les inspecteurs disciplinaires de l'enseignement secondaire nommés par arrêté du ministre en charge de l'enseignement secondaire.* » Ainsi, cet article occulte le rôle des chefs d'établissement concernant le suivi des programmes. En effet, les chefs d'établissement interviewés attribuent le suivi des programmes aux inspecteurs en mettant en avant le caractère pédagogique de ce suivi et la proximité des inspecteurs des enseignants. Nous pensons, à ce niveau, que les chefs d'établissement interviewés ignorent leur rôle pédagogique dans le suivi des programmes. S'agissant de la proximité des inspecteurs dont ils parlent, nous pensons que le chef d'établissement est plus proche des enseignants que les inspecteurs. Certains chefs d'établissement affirment clairement qu'ils sont les premiers inspecteurs des enseignants au niveau de leur établissement. Le non-suivi des programmes évoqué par des chefs d'établissement interviewés s'explique par leur non-implication dans l'élaboration de ces programmes. Cet état de fait implique leur indifférence en laissant le tout entre les mains de ceux qui les ont élaborés. Par conséquent le non-suivi des programmes par les chefs d'établissement conduit à l'application minimale de la réforme APC.

Nécessité d'implication des enseignants dans l'élaboration des programmes

Deux chefs d'établissement interviewés ont souligné la nécessaire implication des enseignants dans l'élaboration des programmes. L'interviewé 2 en a fait une recommandation : « *Comme recommandation, il faut quand même l'implication des enseignants parce que ce sont eux en charge de l'appliquer, ce sont eux qui sont en classe avec les élèves. Ils doivent quand même être impliqués.* » Quant à l'interviewé 5, il regrette la non-implication des enseignants dans l'élaboration des programmes :

« Moi je crois que qu'il fallait impliquer les enseignants dans cette élaboration. Une innovation est toujours sujette à des critiques par-ci par-là hein ! Mais qu'à cela ne tienne, je dis encore que c'est une bonne méthode, mais il faut plutôt aller en direction des enseignants, les impliquer davantage. »

La réalité est que la majorité des enseignants n'ont pas participé à l'élaboration des programmes. C'est pourtant au cours de cette élaboration que les enseignants pourraient trouver des précisions sur beaucoup de points qu'ils jugent incompréhensibles et des réponses à de nombreuses questions. Étant en contact avec les élèves et connaissant leur niveau, ils jugent qu'ils savent mieux que quiconque quel contenu il faudrait donner aux programmes et quelles compétences devraient être visées. Mais leur non-implication pourrait laisser beaucoup de zones d'ombre compromettant ainsi l'application des programmes.

Nécessité de relecture des programmes

La relecture des programmes ressort des interviews des chefs d'établissement conscients des insuffisances des nouveaux programmes. C'est pour cela que l'interviewé 1 signale que :

« Il y a quelques années, nous sommes dans l'application de la méthode APC. C'est un programme en essai parce que ça n'a pas été encore évalué. Bien sûr, il y a quelques insuffisances qu'il faut corriger. Comme recommandation, c'est qu'à un certain moment donné, on s'arrête pour voir qu'est ce qui a marché et qu'est ce qui n'a pas marché et corriger. Et en plus de cela, avant l'APC, on avait une méthode pédagogique dont tout n'est pas mauvais. Mais chaque méthode a un côté positif. Peut être que, à la relecture de nos programmes là, nous verrons tout ça ensemble et mettrons ensemble tout ce qui est bon et qui peut aller ensemble et là sortir avec une méthode qui va satisfaire tous les maliens, tous les enfants maliens et former tous les enfants maliens. »

Dans l'application des nouveaux programmes, les enseignants rencontrent des difficultés et les font remonter aux administrateurs. C'est pourquoi, l'interviewé 5 regrette jusqu'à présent la non-tenu de la relecture à mi-parcours des programmes que les directeurs des études avaient demandée :

« Dans la mise en œuvre, quand l'enseignement technique s'est retrouvé à Kayes pour une formation en APC, nous directeurs des études, nous avons demandé une relecture des programmes à mi-parcours puisque cela faisait déjà quelques années d'application. On avait demandé ça de façon imminente. Il se trouve que les professeurs qui sont les premiers acteurs rencontrent des difficultés et nous font part de ces difficultés là. Mais malheureusement, jusqu'à maintenant, cette relecture n'a pas eu lieu. Nous, dans notre établissement, on avait fait asseoir par discipline les enseignants afin qu'eux-mêmes relatent leurs difficultés. Nous en avons fait un document et envoyé ça à l'inspection générale par la voie hiérarchique. Jusqu'à présent, on n'a pas eu de suite. Je ne sais

même pas si le document a été reçu ou pas. Ce qui est sûr, cette relecture, que nous, directeurs des études, avons demandé à Kayes, n'a pas été encore faite. » Interviewé 5

Les interviewés 3 et 7 évoquent l'insuffisance du temps d'exécution pour justifier la révision des programmes. Selon l'interviewé 3 :

« On ne pourra pas épuiser le programme avec ça à moins qu'ils revoient le contenu des programmes. Et là aussi effectivement, quand nous abordons les inspecteurs, ils disent que non le temps est suffisant. Quand le professeur ne maîtrise pas le contenu, le programme est là sec, il faut un savoir-faire à l'intérieur, un contenu bien fixe, mais si ce contenu n'est pas disponible, si ce contenu n'est pas à la portée des enseignants, ils divaguent dans le programme souvent. Un chapitre que tu dois faire en cinq heures, tu es obligé de le faire en sept heures ou en dix heures. Donc, tout cela, parce que l'enseignant n'a pas une maîtrise de l'APC. Voilà, on est buté à ce problème de temps. »

Selon l'interviewé 7,

« Bon, quand les programmes ont été mis à la connaissance des enseignants, il y a certaines choses qu'on a déplorées. D'abord, on a remarqué que le volume horaire a diminué mais le volume des leçons n'a pas diminué. Donc, c'est un programme difficilement exécutable avec le volume horaire imparti. »

C'est depuis l'année scolaire 2011-2012 que les nouveaux programmes APC sont appliqués au niveau des lycées. Ils ne sont pas encore évalués et les enseignants remontent des difficultés rencontrées dans leur application. Conscients de ces difficultés, les chefs d'établissement avaient souhaité une relecture de ces nouveaux programmes APC en vue de résoudre beaucoup de problèmes évoqués par les enseignants, en l'occurrence, le volume horaire. Mais, jusqu'à présent cette relecture n'a pas eu lieu. Par conséquent, cette non-relecture des nouveaux programmes contribue à l'application minimale de la réforme APC car les insuffisances constatées ne sont pas encore corrigées.

5.2.3. Formations

Les unités de sens de ce thème sont les formations complémentaires suivies par les chefs d'établissement et l'importance de ces formations.

Formations complémentaires suivies par les chefs d'établissement

Trois chefs d'établissement interviewés ont déclaré avoir suivi des formations complémentaires en management, en leadership et autres modules de formation organisées par les académies d'enseignement et la direction nationale. C'est ainsi que l'interviewé 1 affirme que :

« Oui j'ai suivi des formations en management en leadership, etc. J'en ai beaucoup suivi de ce genre aussi bien au niveau de l'académie d'enseignement qu'au niveau de la direction nationale de l'enseignement technique. Il n'y a même pas dix jours, on était à une formation sur le management, les problèmes de leadership et comment élaborer un budget-programme. Avec la direction nationale, on est allé une fois à Kayes pour une formation et on a beaucoup appris sur le management, le leadership, etc. »

En plus du management et du leadership, il y a eu une autre formation qui était basée sur comment suivre les enseignants en classe dans le cadre de l'application de l'APC. Cela ressort des propos de l'interviewé 5 lorsqu'il dit que :

« Oui, on a fait une première formation. C'était sur l'APC, comment suivre les enseignants en classe, c'était par rapport à la mise en œuvre. On a fait aussi une formation de ce genre au niveau de l'académie de Ségou l'année dernière. Encore, cette année, le département est en train de faire une formation sur le leadership par rapport à la mise en œuvre. Notre session a lieu, il y a deux semaines. Ils ont commencé par Bamako où il y avait Kayes et Bamako, puis Ségou, Mopti et Sikasso. En tout, il y avait quatre pôles de formation. Je crois que la dernière c'était Sikasso. » La gestion financière, la gestion administrative, le management et le leadership sont des formations suivies par l'interviewé 10 : *« Oui, j'ai reçu des formations en management, leadership, gestion financière et gestion administrative. »*

Excepté ces trois chefs, tous les autres chefs d'établissement interviewés n'ont pas encore suivi ces formations. Pour l'interviewé 2, il n'a reçu aucune formation spéciale en tant que proviseur : *« Je n'ai pas reçu des formations de ce genre (management, leadership, encadrement pédagogique). Mais nous avons suivi en même temps que les enseignants les formations en APC mais non une formation spéciale sur le leadership, le management ou autre en tant que proviseur. »* L'interviewé 8 trouve qu'il est normal que les chefs d'établissement suivent ces formations et déplore le fait qu'il partira à la retraite sans les recevoir. Il nous dit que : *« Normalement, nous devons suivre ces formations (management, leadership, encadrement pédagogique), jusqu'à présent, je suis bientôt à la retraite mais pas encore de formation de ce genre. »*

La majorité des chefs d'établissement gèrent actuellement leur établissement sans avoir suivi de formations relatives à la gestion d'établissement scolaire. Les formations complémentaires dont il est question portaient sur le management, le leadership et l'encadrement pédagogique. Nous pouvons dire que ce sont les chefs d'établissement de l'enseignement technique qui ont reçu ce genre de formations. Quant aux chefs d'établissement de l'enseignement secondaire général, ils regrettent l'absence de ces formations tout en évoquant leur importance.

Importance de ces formations pour les chefs d'établissement

Les formations des chefs d'établissement en management, leadership et encadrement pédagogique permettent au chef d'établissement de suivre les enseignants de toutes disciplines dans l'application de l'APC et de proposer des suggestions d'amélioration sur leurs leçons. Ces opinions sont celles de l'interviewé 5 :

« D'abord, ça nous permet d'avoir une vision par discipline sur l'application de la méthode. Par exemple, moi, je suis mathématicien. Si je n'avais pas ces formations, je ne pourrais pas critiquer un professeur d'anglais, par exemple dans sa démarche. Aujourd'hui, nous sommes en phase de faire des suggestions sur sa préparation, le contenu. Aujourd'hui, quand même, je suis en mesure de faire ça. »

Les autres chefs d'établissement interviewés, qui n'ont pas encore reçu les formations en management, leadership et encadrement pédagogique, se sont exprimés sur l'importance de ces formations dans la gestion d'un établissement scolaire. L'interviewé 2 relie l'utilité de ces formations à un changement d'époque. De plus, pour lui, la gestion d'un établissement scolaire est différente de l'enseignement et de la formation académique qu'il a reçue. Pour mener à bien cette mission de gestion, il souhaite la mise en place d'un programme de formation des responsables administratifs des établissements scolaires afin d'éviter des divergences au niveau de l'établissement. Il nous indique cela tout en faisant une comparaison entre les responsables des établissements aux États-Unis et ceux du Mali :

« Comme nous ne sommes plus à une époque où le responsable était le chef. Mais une époque où l'on parle beaucoup de démocratie, de droits de l'homme et il faut de nouvelles méthodes de gestion des hommes et cela ne peut se faire que par des formations de ce genre. Il faut que les gens soient bien formés en management. Là on peut mettre ses propres compétences en valeur, avoir le maximum chez les professeurs sans passer par la force ou la menace. Moi je vois les choses comme ça. Je pense que, une fois nommé proviseur, censeur ou surveillant, ces tâches, où la majeure partie est

administrative, sont différentes de la formation académique reçue. Il serait souhaitable qu'il y ait un programme de formation des responsables administratifs des établissements parce que ça aussi c'est un domaine différent de l'enseignement, de la formation classique ou académique. Normalement, en plus de ce que vous venez de citer, nous en tant que chefs d'établissement, nous devons être formés sur la GAR (gestion axée sur les résultats) parce qu'on nous demande de faire des plans d'action. Les gens ne sont pas habitués à cela. La première fois que l'académie nous a demandé cela, on a rencontré tout un tas de problèmes. Je pense qu'aux États-Unis, les responsables d'établissement reçoivent ces formations alors qu'ici rien. C'est ça le problème. Je pense qu'il est impérieux même de former les gens à ça. Cela me permettra d'éviter les différents affrontements d'abord au sein même de la direction d'établissement et puis entre la direction et les professeurs. Nous sommes liés à des techniciens internes et externes pour exécuter certaines de nos tâches car nous-mêmes, nous ne pouvons pas les faire. Tout ça, parce que les gens ne sont pas formés. »

L'interviewé 3, aborde dans le même sens que l'interviewé 2 et mentionne la différence entre l'administration scolaire basée sur la gestion du personnel, financière et matérielle et l'enseignement. Mais ce qui le différencie un peu de l'interviewé 2, c'est que ses propos sont surtout focalisés sur la gestion financière :

« Non, je n'ai pas encore suivi ces formations. Mais on en a besoin parce que l'administration c'est un autre domaine différent de la classe. Là, il s'agit de la gestion du personnel, il y a le circuit financier, la gestion des matériels, pour ça on a besoin d'une formation. En finance, car on a besoin de faire des petits calculs aussi, l'élaboration du budget, son exécution et son suivi. On a besoin de ces formations pour suivre avec les financiers. »

Certaines formations sont indispensables pour la bonne gestion de l'administration. L'interviewé 4 gère son établissement sans recevoir aucune de ces formations et souhaite que la hiérarchie instaure un programme annuel de formation des enseignants et des administrateurs pour le respect des textes concernant la formation continue. Tels sont ses propos :

« Pour mieux administrer il faut obligatoirement des formations. Gérer l'administration demande certaines formations requises mais je n'en ai reçues aucune. Généralement, au Mali, il y a une structure au niveau du ministère qui programme les différentes formations. C'est quand elle initie la formation, le ministère nous fait appel pour y

participer. Sinon à notre niveau, on ne décide de rien concernant la formation, ce sont nos hiérarchies qui en décident. Je suggère que cette structure, qui s'occupe de la formation au niveau du ministère, établisse un programme annuel de formation des enseignants et des administrateurs en tenant compte de nos besoins en formation. Dans les textes du Mali, la formation est continue, mais on peut faire des années sans faire de formation alors qu'il y a un budget pour ça. »

L'interviewé 6 reconnaît l'importance des formations en management, leadership et encadrement pédagogique pour les chefs d'établissement. Concernant l'encadrement pédagogique, il souhaite une formation en APC pour que les administrateurs scolaires, formés à l'ancien système pédagogique, puissent encadrer et évaluer les enseignants dans cette nouvelle approche pédagogique. C'est ce qui ressort de son commentaire :

« Pour nous administration des établissements, recevoir des formations de leadership, de management et d'encadrement pédagogique est très important parce que pour ceux qui n'ont pas été censeurs comme moi avant d'être proviseur, l'encadrement pédagogique, bon je m'y suis mis tout seul sans formation mais avec des expériences je me suis sorti d'affaire mais pour tous ceux qui ne sont pas passés par ce chemin, il est important qu'ils soient formés en encadrement pédagogique, en leadership et en management, parce que c'est ce qui manque beaucoup dans l'administration scolaire aujourd'hui. Pour l'encadrement pédagogique, nous avons besoin aussi d'une formation en APC parce que l'ensemble des administrateurs scolaires aujourd'hui sont issus de l'ancien système pédagogique. Bon maintenant, s'il y a un nouveau système pédagogique, une nouvelle approche pédagogique, il est important que ceux qui encadrent les enseignants, ceux qui administrent les établissements soient au fait de ce nouveau système pédagogique. En tout cas, les administrateurs scolaires ont un besoin criard de formation en APC même. Mais si ce sont eux qui doivent évaluer les professeurs qui enseignent en APC et qu'ils ne sont pas formés en APC, ça ne va pas du tout. S'ils ne sont pas mieux outillés que ces professeurs en APC, mais l'évaluation serait de mauvaise qualité. »

Nous notons une convergence d'opinions entre les propos de l'interviewé 6 et ceux de l'interviewé 9 par rapport à la gestion de l'établissement sans aucune formation et à l'utilité des formations pour le suivi de l'application de la nouvelle réforme dans leur établissement. Ainsi, l'interviewé 9 souligne que :

« C'est vrai qu'il n'y a pas d'école de formation des chefs d'établissement. On apprend sur le tas. S'il y a des formations en ce sens, ce sera la bienvenue. [...] En tant que chef d'établissement, on n'est plus sur le terrain, en classe. Nous sommes désormais des

superviseurs, des administrateurs. Ces formations sont utiles car elles permettent au chef d'établissement de mieux suivre l'application de l'APC dans son établissement. »

Interviewé 9

Dans la gestion de l'établissement scolaire, l'interviewé 9 note l'apprentissage sur le tas. Cette notion est aussi évoquée par l'interviewé 7. C'est pourquoi, il ressent le besoin de formation en administration scolaire en avançant que :

« Vraiment, nous avons besoin de tout hein, comme des formations en administration scolaire parce que tout ce que nous savons, nous avons appris sur le tas. On n'a reçu aucune formation en administration scolaire. Donc, une formation en administration scolaire serait la bienvenue. Ça va nous permettre de consolider d'abord ce que nous avons et aussi de nous faire découvrir ce que nous ne savons pas, parce que nous-même, à notre for intérieur, on sent que l'on a besoin de ça pour maîtriser davantage les textes, maîtriser la rédaction administrative, être bien informé des différentes sortes de correspondances, etc. »

Les chefs d'établissement interviewés reconnaissent l'importance de ces formations dans la gestion de l'établissement scolaire. Actuellement, il n'existe pas d'école de formation des chefs d'établissement. Ils sont choisis parmi les enseignants et leur formation académique est différente de la gestion d'un établissement scolaire. Ils se trouvent propulsés sans formation à la direction de l'établissement scolaire. À eux de se débrouiller pour se tirer d'affaire, d'où l'apprentissage « sur le tas ». À cet effet, nous signalons l'ouverture récente en 2018-2019 d'un master professionnel en administration et gestion des structures éducatives (MAPAGSE) à l'université des lettres et des sciences humaines de Bamako (ULSHB) qui peut être un début de solution pour les chefs d'établissement. Ce master les prépare aux fonctions de chef d'établissement. Cependant, le coût qui pourrait empêcher les chefs d'établissement de s'y inscrire. Nous pensons qu'il est souhaitable d'accompagner les chefs d'établissement par ces formations complémentaires si on veut qu'ils jouent pleinement leur rôle dans l'accompagnement pédagogique des enseignants. Sinon l'absence de formation des chefs d'établissement constitue une insuffisance dans la gestion de l'établissement en général et dans l'exécution de leurs tâches pédagogiques surtout en période de mise en place d'une nouvelle réforme qui implique une mise à jour de leurs compétences au travers des formations pour encadrer les enseignants et suivre son application dans les établissements scolaires. Par conséquent, l'absence de mise à jour de leurs compétences contribue à la mise en place minimale de la réforme APC. Cette insuffisance pourrait également créer une indifférence des

chefs d'établissement parce qu'ils se voient peu outillés pour jouer pleinement leur rôle dans l'application de la réforme APC dans les établissements scolaires.

5.2.4. Accompagnement pédagogique

L'observation des pratiques des enseignants par le proviseur, le rôle pédagogique du chef d'établissement dans l'aboutissement de la réforme, l'existence d'un cadre d'échange entre les différents comités de l'établissement, les difficultés du travail collaboratif des enseignants, les conditions de mise en place du travail collaboratif et les opinions sur l'expression ' Le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme APC' constituent les unités de sens de ce thème.

Observation des pratiques des enseignants en classe

Nous notons d'une part une convergence d'opinions et d'autre part une divergence concernant les observations des pratiques des enseignants en classe par les chefs d'établissement interviewés.

Une première convergence regroupe sept chefs d'établissement qui observent les pratiques des enseignants en classe. C'est le cas des interviewés 1, 2, 3, 5, 6, 7 et 10.

Contrairement à ces sept chefs d'établissement, une première divergence regroupe les interviewés 4 et 9, selon lesquels ce sont les censeurs ou directeurs des études qui observent les pratiques des enseignants à travers les cahiers de textes. Cette divergence est en même temps une convergence pour les deux interviewés (4 et 9). À propos de cette observation des pratiques des enseignants, l'interviewé 4 dit que : « *Généralement, dans les lycées, c'est le censeur (directeur des études) qui est chargé de suivre les études en classe. Le censeur est appuyé par les IPRES.* » Selon l'interviewé 9 : « *Oui, l'administration à travers le censure, le directeur des études suit les enseignants par rapport à ça.* »

Une autre divergence apparaît dans les propos de l'interviewé 8 qui attribue tout l'accompagnement pédagogique aux inspecteurs. Selon lui : « *Pour l'accompagnement pédagogique, il faut voir les IPRES pour cela. Ce sont eux qui ont été formés pour cela. Certains ont été envoyés en France pour leur formation. Nous n'avons pas reçu de formations pour cela.* »

Nous notons aussi des particularités et des convergences dans les opinions des sept chefs d'établissement qui observent les pratiques des enseignants en classe. D'abord l'observation faite par l'interviewé 2 est plus disciplinaire que pédagogique. Il nous dit que :

« Chaque matin, je fais le tour de l'école et passe dans les classes pour surveiller le port des tenues scolaires, voir comment les enseignants gèrent la classe, les élèves qui font du bruit. Je suis comment ils gèrent la classe sur le plan disciplinaire, leur manière pédagogique d'enseigner. »

Si les observations de classe de l'interviewé 2 sont faites chaque matin, celles de l'interviewé 1 se font rarement. L'interviewé 1 trouve que ces observations de classe constituent un devoir pour les chefs d'établissement mais qu'elles indisposent les enseignants. Cela est perceptible dans ses propos lorsqu'il affirme que :

« Cela arrive que j'observe les pratiques des enseignants en classe, même si ce n'est pas fréquent. Nous devons, nous pouvons aller en classe mais cela ne se fait pas toujours parce qu'on indispose souvent »

Nous notons une convergence d'opinions entre les propos de l'interviewé 1 et ceux de l'interviewé 3 par rapport au devoir d'aller en classe et à l'indisposition des enseignants, car le chef d'établissement est considéré comme un gendarme, pendant les observations de classe. C'est ainsi que l'interviewé 3 déclare que :

« Oui, il m'arrive d'observer les enseignants en classe souvent. Comme il s'agit de l'APC, quand nous suivons les enseignants en classe, ils ne sont pas tranquilles. Pour eux, nous venons comme des gendarmes. Peut-être qu'ils ignorent le règlement intérieur et j'ai toujours dit, le chef d'établissement a le devoir et le droit d'aller suivre les cours en classe et donner ses impressions. Mais je suis professeur de mathématiques, je suis généralement les cours de mathématiques qui me plaisent beaucoup. Mais il faut avouer que l'APC n'est pas appliquée, en réalité. L'APC n'est pas appliquée et ceux qui tentent d'appliquer aussi, c'est faire semblant. Donner un pré-requis, une activité préparatoire ne veut pas dire appliquer l'APC. Au sortir, les enseignants nous disent qu'ils n'ont pas été formés pour ça. » Interviewé 3

Selon l'interviewé 3, le constat est que les enseignants n'appliquent pas l'APC et certains font semblant de l'appliquer lors des observations de leurs pratiques enseignantes par le chef d'établissement. Cette manière de faire est caractéristique d'une attitude de ruse développée par des enseignants et qui est liée à la non-maitrise de l'APC. C'est ce qui ressort largement dans le discours de l'interviewé 6 :

« Effectivement, il nous arrive d'observer les pratiques des enseignants en classe. Bon, le constat général, c'est que très peu sont à 30 ou 40% de maîtrise de l'APC hein ! Parce que, effectivement, il faut dire la vérité, les enseignants, ils jouent aussi au malin, au plus malin. Quand c'est l'inspecteur qui doit venir pour un contrôle pédagogique ou quand c'est le proviseur ou le censeur qui vient en classe, bon on essaie de faire en sorte que l'on soit un peu dans les règles. Mais quand eux, ils ne sont pas là, ben, retour à ce qu'on connaît parce que devant l'inspecteur, le proviseur ou le censeur, on est mal à l'aise dans cette technique de l'APC que l'on ne maîtrise pas beaucoup et les élèves aussi le sentent. Généralement la majeure partie des professeurs essaient de caricaturer un peu. Sinon, si vous passez toute de suite en classe, vous allez voir que très peu d'enseignants ont une fiche pédagogique, une fiche de séquence APC. Il y en a qui l'élaborent aussi mais la déposent de côté et lors d'une visite ou d'une observation, ils vous présentent cela. C'est pourquoi, c'est la formation qui est le meilleur outil. »

Quant à l'interviewé 5, il gère de façon pédagogique lorsqu'il constate une anomalie pendant ses observations de classe. Il nous relate cela en ces termes :

« De temps en temps, je fais le tour des classes et si j'aperçois quelque chose d'anormal, je m'assoie dans la classe pour bien observer et je sors. À la fin de l'heure, je fais appel au professeur et lui fais quelques remarques et on discute car nous avons à peu près les mêmes informations. Puis, je lui dis que, moi, je pense que l'on devrait faire comme ça. Et la plupart du temps, on arrive à se mettre d'accord car ils reconnaissent souvent le bien-fondé des critiques. »

Contrairement à la fréquence des observations de classe de l'interviewé 5 qui se font de temps en temps, celles des interviewés 7 et 10 se font souvent en prodiguant des conseils. Pour l'interviewé 7 : *« Oui, je les observe, souvent en passant et je donne des conseils. »* et selon l'interviewé 10 : *« Oui, j'assiste souvent aux cours pour des appuis conseils. »*

Les chefs d'établissement admettent qu'ils doivent observer les pratiques des enseignants en classe. Cette observation de classe, reconnue comme un devoir du chef d'établissement, est confrontée à la réticence des enseignants qui se trouvent dans des attitudes d'inconfort pendant les séances d'observation. C'est pourquoi, cette observation se fait rarement par les chefs d'établissement. Ils se contentent souvent du contrôle des cahiers de texte fait par le directeur des études. Ce contrôle est fait pour constater la présence ou l'absence du professeur conformément à son emploi du temps en vue de l'interpeller pour les différents cours séchés.

Ce contrôle peut être mensuel ou trimestriel. Le contrôle qui est journalier ou hebdomadaire est celui du surveillant général qui consiste à faire le tour des classes. Ce contrôle est plutôt disciplinaire que pédagogique. Il porte très souvent sur le port de la tenue scolaire, le retard et l'absence des élèves et professeurs, le maintien de la discipline dans la classe et c'est le surveillant général qui fait généralement le tour des classes. Sinon on voit rarement un proviseur ou un censeur (directeur des études) dans les classes pour observer les pratiques des enseignants. La non-observation des pratiques enseignantes en classe par les chefs d'établissement constitue un manquement à leur devoir. Cette absence d'observation des pratiques en classe reconforte également les enseignants dans la routine des anciennes pratiques en lieu et place de l'application de la réforme APC. Par conséquent, la non-observation des pratiques enseignantes en classe entraîne la mise en place minimale de la réforme APC. Une sensibilisation des enseignants et une formation des chefs d'établissement constituent des solutions pour l'exercice de ce devoir d'observation de pratiques en classe.

Rôle pédagogique du chef d'établissement dans l'aboutissement de la réforme APC

Nous notons une convergence d'opinions des chefs d'établissement interviewés relative au rôle pédagogique joué par le chef d'établissement dans l'aboutissement de la réforme APC, excepté l'interviewé 4 qui attribue ce rôle aux inspecteurs. Pour ce dernier :

« Généralement, nous, on se contente des contrôles pédagogiques initiés par les IPRES. Lorsqu'un IPRES vient pour un contrôle pédagogique d'un enseignant, après la classe, lui et l'enseignant viennent chez le proviseur et nous échangeons par rapport aux constats que l'IPRES a eu à faire en classe et prodiguons des conseils. Donc, nous venons en appui lors du contrôle pédagogique. Cela veut dire que l'on n'est pas directement concerné. Ce rôle est dévolu à l'inspection. »

C'est le censeur et le proviseur qui exercent ce rôle en contrôlant les cahiers de texte et en incitant les enseignants à appliquer l'APC et à se former. Ils donnent des conseils pédagogiques et sont à l'écoute des enseignants. Tels sont les propos de l'interviewé 1 en ces termes :

« Chaque mois, le censeur regarde tous les cahiers de texte des enseignants et chaque trimestre le proviseur les regarde et en plus de cela, nous sommes aussi là à l'écoute des professeurs et des élèves. Très souvent on donne des conseils pédagogiques. On les incite à appliquer l'APC et leur demande de se former. Un enseignant n'a pas besoin d'attendre pour se former. »

Abordant dans le même sens que l'interviewé 1, l'interviewé 2 fait mention, en plus du contrôle des cahiers de texte, du suivi et des conseils pour que les enseignants appliquent l'APC en classe. Il trouve que l'exercice de ce rôle n'est pas aisé. Il nous fait savoir cela en ces termes :

« Notre rôle pédagogique est de veiller à ce que les professeurs l'appliquent en classe et ce n'est pas facile. Certains professeurs connaissent mais ne l'appliquent pas. Ils font seulement ce qui leur est facile et ils s'en vont. Notre rôle pédagogique est le suivi et nous passons dans les classes pour ça. Nous regardons également dans les cahiers de texte pour voir l'acheminement même de la leçon parce que tout y est mentionné. C'est le suivi que l'on fait pour dire attention, telle leçon n'est pas bien faite ou dire qu'il y a un retard d'avancement. On vérifie dans les cahiers de texte et s'il ya des trucs à dire, on dit aux enseignants de se ressaisir. »

Le rôle pédagogique du chef d'établissement est assimilé au rôle d'inspection de proximité. Mais malheureusement, ce rôle n'est pas compris par certains professeurs. Il faudra les sensibiliser davantage sur le bien-fondé de ce rôle. C'est ce que l'interviewé 5 souligne :

« Si le milieu enseignant le comprend, je crois que oui. Parce que, à notre niveau, nous pouvons jouer le rôle d'inspection de proximité. Si tout le monde se met dans cette logique-là, c'est vraiment une nécessité. Car il y a des professeurs qui sont réticents à cela. Les critiques que nous faisons souvent, ça gêne certains. Je leur fais savoir que nous avons les mêmes ambitions, c'est-à-dire la réussite de cette réforme et l'intérêt des enfants que nous défendons et qu'ils doivent prendre ces critiques comme un armement. En classe, c'est ce que vous faites et je ne fais que vous aider à renforcer cette recherche de bien pour les enfants, sinon je ne suis pas venu pour faire une inspection ou quoi que ce soit. Souvent, puisque c'est nous qui les notons en fin d'année, il y en a qui pensent que les notations sont fonction des critiques que nous faisons par-ci par-là. Je dis non ! C'est juste la mise en œuvre de cette nouvelle méthode qui est du nouveau non seulement pour vous mais aussi pour nous. Je leur fais comprendre que mon intervention se situe dans le cadre de la réussite de cette méthode. »

L'inspection de proximité évoquée par l'interviewé 5 suppose que le rôle du chef d'établissement n'est pas qu'administratif. En plus de sa fonction administrative, l'importance du rôle pédagogique du chef d'établissement se situe dans le suivi, l'encadrement, l'appui conseil et l'évaluation des compétences des enseignants. Pour exercer ce rôle, il doit être non

seulement un technicien de sa discipline mais aussi un technicien de l'APC. Ce sont des propos qui ressortent de l'entretien de l'interviewé 6 :

« Ah ! oui, le chef d'établissement a un rôle pédagogique au-delà de sa fonction administrative. Il est d'abord choisi parmi les professeurs d'enseignement. Étant choisi ainsi, il est un technicien de sa discipline à lui. Étant chef d'établissement, il doit être un technicien de l'APC pour pouvoir mieux évaluer les compétences des enseignants. Donc, son rôle pédagogique est important dans l'évaluation mais en amont dans le suivi, dans l'encadrement, dans l'appui conseil. Son rôle pédagogique est aussi important dans la mesure où les inspecteurs ne sont pas là à tout moment. Quand eux, ils ne sont pas là, c'est la direction de l'établissement, le proviseur ou le censeur ou le surveillant, qui joue la fonction d'appui conseil avant les évaluations. Donc, ce rôle pédagogique est très important. »

Être un technicien de l'APC suppose sa maîtrise. Pour l'interviewé 7, le chef d'établissement ne peut jouer ce rôle que s'il maîtrise l'APC. C'est en maîtrisant l'APC qu'il peut déceler les insuffisances des enseignants afin d'y remédier. Pour lui, les chefs d'établissement ne sont pas outillés pour jouer pleinement ce rôle et les inspecteurs aussi ne maîtrisent pas l'APC. Son commentaire nous en dit davantage :

« Oui, le chef d'établissement a un rôle même prépondérant à condition que lui-même, il maîtrise. S'il ne maîtrise pas, il ne pourrait pas. Si on avait commencé d'abord par faire maîtriser l'outil là par les chefs d'établissement, ça pourrait aller plus vite. D'abord, il est le premier qui va apporter l'appui-conseil, faire le suivi individuel, la coordination entre les différents comités pédagogiques. Donc, tout relève du chef d'établissement et il peut organiser des rencontres et des réunions quand il sent ce besoin. Mais si lui-même, il ne maîtrise pas, il ne voit pas le besoin parce qu'il ne voit même pas l'insuffisance des enseignants. Donc, le rôle du chef d'établissement est prépondérant. C'est le premier inspecteur mais il faut que, lui-même, il soit formé. Si c'est accompagnement en terme conseil, on ne peut pas le faire, puisque, nous-mêmes, on ignore tout là-dans. Réellement, on est beaucoup démunie en matière d'accompagnement des enseignants. Les inspecteurs viennent souvent mais eux-mêmes sont zéro là-dans. Mais, ils contrôlent les enseignants. Ce qu'ils regardent, ce sont des aspects élémentaires. Il suffit que l'enseignant mette les enfants ensemble, leur donne des tâches, ils les exécutent, puis ils échangent entre les différents groupes pour dégager une synthèse. Il suffit que tu adoptes cette démarche en brisant la traditionnelle

pour dire que tu fais l'APC. Alors que l'APC dit qu'il faut d'abord développer chez les élèves le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Mais ce qui apparaît dans les cours, c'est le savoir seulement. Les inspecteurs ne regardent pas assez les aspects du savoir-faire et du savoir-être. » Interviewé 7

Les chefs d'établissement ont un rôle pédagogique dans l'aboutissement de la réforme APC. Ils se reconnaissent dans ce rôle en tant que premiers inspecteurs ou inspecteurs de proximité des enseignants. Ce rôle pédagogique passe par le contrôle des cahiers de texte, le suivi, l'encadrement, l'appui conseil dans l'application de la réforme APC. Mais faudrait-il que le chef d'établissement soit lui-même formé en APC, qu'il la maîtrise et qu'il soit un technicien de l'APC pour pouvoir détecter les lacunes des enseignants afin de jouer convenablement ce rôle pédagogique. Mais le constat est que l'on continue de former les enseignants alors que les chefs d'établissement n'ont pas été formés et ils ne maîtrisent pas l'APC pour pouvoir exercer leur rôle pédagogique. Cette non-maîtrise de la réforme APC par les chefs d'établissement liée à l'insuffisance ou à l'absence des formations reçues en APC contribue à son application minimale au sein des établissements scolaires. Par conséquent, une formation de qualité en APC des chefs d'établissement pourrait contribuer à améliorer cette lacune.

Existence d'un cadre d'échange entre les différents comités de l'établissement

Il ressort des entretiens des chefs d'établissement qu'il y a des échanges au sein d'un même comité mais qu'il n'existe pas un véritable cadre d'échange entre les différents comités de l'établissement.

L'interviewé 5 est le seul à avoir initié un programme d'échange entre les comités de son établissement. Mais à cause du débrayage des enseignants, il n'a pas pu exécuter ce programme :

« Depuis l'année dernière, ici quand même, je suis arrivé à mettre les comités pédagogiques en activité. Bon, cette année, on devait faire l'inter-comité et ce programme, on l'avait établi, mais j'avoue jusqu'ici, compte tenu de..., les enseignants n'étaient pas dans leurs assiettes, ils étaient en débrayage là, bon donc vraiment le travail entre les différents comités, ce programme-là, on n'a pas pu le mettre en œuvre cette année. Peut-être qu'on va renvoyer ça dans les autres années. Sinon le travail se fait dans les comités. Il arrive même qu'ils se transportent pour aller voir un professeur dans le déroulement de sa séquence en classe. » Interviewé 5

L'échange inter-comité peut se faire de façon informelle à la récréation ou dans la salle des professeurs. Il peut aussi être interdisciplinaire lors d'une formation qui réunit différentes disciplines. Cependant, cet échange peut buter sur la singularité de chaque matière et il faudra une démarche générale pour résoudre ce problème. C'est ce que nous révèle l'interviewé 4 :

« Les professeurs sont regroupés en différents comités pédagogiques et ils échangent entre eux. Je peux dire qu'il y a un brassage inter-comité mais pas dans un véritable cadre. À la récréation, dans la cour ou dans la salle des professeurs, ils se retrouvent pour échanger. Il y a ensuite une formation prévue à laquelle on nous a demandé d'envoyer trois enseignants et chacun issu d'une discipline. Cela veut dire qu'il y aura les enseignants de trois disciplines différentes qui vont se regrouper. Donc, il y aura forcément un échange interdisciplinaire lors de cette formation et par conséquent un échange inter-comité. Il faut reconnaître aussi que chaque matière a sa spécificité qui peut parfois rendre difficiles ces échanges. L'adoption d'une démarche générale pourrait pallier cela. »

Certains chefs d'établissement interviewés déclarent sans ambiguïté que ce cadre d'échange entre les différents comités n'existe pas au sein de leur établissement. C'est le cas de l'interviewé 7 qui déclare que : *« Ce cadre n'existe pas. »* C'est aussi le cas de l'interviewé 3 qui dit que : *« Un cadre d'échange entre les différents comités, je ne crois pas, mais au sein d'un comité oui. Au sein du même comité, ils travaillent ensemble mais entre différents comités, je ne pense pas. »* L'échange au sein du même comité est aussi perceptible dans les propos de l'interviewé 2 :

« Chaque comité pédagogique est constitué et au sein de chaque comité, les professeurs se réunissent et discutent des questions pédagogiques. Nous, on a aussi initié de rencontrer chaque comité pédagogique avant la fin de chaque trimestre et chaque fois que le besoin se fait sentir que ça soit sur le plan disciplinaire ou pédagogique, en tout cas un sujet se rapportant à l'école. »

D'autres chefs d'établissement interviewés trouvent que même si ce cadre est souhaitable, sa réalisation reste difficile. C'est le cas de l'interviewé 8 qui présage que : *« Un cadre d'échange entre les différents comités, c'est souhaitable mais un tel dispositif est encore difficile à réaliser. »* D'après l'interviewé 6, cette difficulté d'échange réside même au sein des comités pédagogiques. Pour lui, ce dysfonctionnement des comités pédagogiques est tributaire à la non-motivation des enseignants. Son commentaire suivant nous en dit long :

« Comme les comités pédagogiques, c'est par discipline et par domaine de compétences. Bon, ceux qui font le même domaine de compétences se voient souvent. Mais la réalité des comités pédagogiques par discipline et par domaine de compétences est que les professeurs, depuis belle lurette, ne s'intéressent plus aux comités pédagogiques. Ils se disent qu'il n'y a pas d'argent dans la rencontre des comités pédagogiques. Ce qui pose le problème de la dynamisation des comités pédagogiques. »

Dans l'application de la réforme APC, il est souhaité la mise en place d'un cadre d'échange entre les différents comités de chaque établissement en vue de favoriser l'interdisciplinarité. Les comités sont constitués par discipline. L'application de l'APC exige qu'ils se concertent dans l'élaboration des séquences pédagogiques afin de dépasser le cloisonnement disciplinaire. Mais la réalité est qu'au sein d'un même comité pédagogique, les professeurs préparent leurs leçons individuellement. Il est difficile de réunir les professeurs d'un même comité, à plus forte raison, les professeurs des différents comités pédagogiques. Par conséquent, il n'existe pas de cadre d'échange entre les différents comités de chaque établissement. Ce qui contribue à l'application minimale de la réforme APC. L'instauration d'un tel cadre favorisera le travail collaboratif et par conséquent l'application de l'APC.

Difficultés du travail collaboratif des enseignants

Tous les chefs d'établissement interviewés, excepté l'interviewé 6, avancent la prolifération des établissements privés comme facteur qui entrave le travail collaboratif des enseignants.

Pour l'interviewé 2, les cours dans les établissements privés constituent vraiment une équation à résoudre. À cause de ces cours privés, les enseignants ne sont plus disponibles même pour la surveillance des évaluations à plus forte raison pour autre chose. Les emplois du temps sont plus chargés par des heures dans le privé qui jouent négativement sur la qualité de l'enseignement dans le public. L'interviewé 2 nous explique cela en détails :

« Malheureusement à Bamako, il y a un problème épineux. C'est le cours dans les écoles privées qui fait que l'on n'a pas les professeurs à notre disposition. Ils viennent en courant et ils partent en courant. C'est un problème très sérieux à Bamako. Ils ont des contraintes d'emploi du temps. Vous trouverez par exemple qu'ils descendent ici à 11 heures et doivent être à la même heure c'est-à-dire à 11 heures dans un établissement privé. Généralement ils quittent 30 ou 15 mn dans le public avant l'heure pour être à l'heure dans le privé. Tout cela, ça joue sur la qualité de l'enseignement. Si on essaie de rassembler ces temps manquants, nous verrons que les établissements

publics perdent beaucoup d'heures au profit des établissements privés. Ils n'ont pas le temps même pour les autres activités internes à l'école en dehors de l'enseignement alors qu'un enseignant doit participer à toutes les activités de l'école. Nous avons souvent des problèmes de surveillance lors des évaluations à cause du manque de professeurs surveillants. Vous avez beau faire le calendrier de surveillance, beaucoup ne se présentent pas à cause des heures dans le privé. Ils n'ont pas ce temps pour autre chose. » Interviewé 2

Confirmant ce que l'interviewé 2 qui nous a relaté dans le cas de Bamako, l'interviewé 3 nous fait part de l'exemple de Sikasso :

« C'est la prolifération des lycées privés qui est la véritable contrainte. Si on prend Sikasso, seulement dans la ville, il y a 51 lycées dont 5 publics. Ce sont les professeurs du public qui servent dans les 46 privés. Une fois qu'on leur donne leur emploi du temps, ils comblent le vide par les cours privés y compris le weekend. Même à la récréation, ils n'ont pas une seconde pour s'entretenir avec leurs camarades. Ils sont là à courir toute la journée comme ça. À ce professeur qui a des engagements dans un lycée privé, tu lui dis, qu'on va se concerter ou un collègue lui dit qu'il faut s'entendre sur ceci ou cela, il ne va pas l'écouter. Donc voilà le problème, ils n'ont pas le temps. Mais si on chapeaute tout ça de manière à encourager le processus, peut être ils vont participer sinon ce n'est pas facile. »

Selon l'interviewé 3, pour que les enseignants participent au travail collaboratif, il faudra les motiver. L'interviewé 9 fait aussi mention de cette motivation. Selon lui, il est difficile pour les enseignants d'accorder 2 heures par semaine aux échanges sur l'APC sans compensation. Il nous dit, à ce propos, que : *« Ils sont là, quand on leur demande même si ne serait-ce que 2 heures par semaine, il se trouve que ces 2 heures sont occupées ailleurs. Si on leur demande de laisser ça pour venir échanger entre eux autour de l'APC, ils vont vouloir demander quelque chose. »*

En plus des cours privés, la paresse intellectuelle constitue une autre contrainte. C'est ce que nous révèle l'interviewé 7 : *« Les cours privés constituent une contrainte. Il y a aussi la paresse. En réalité, les gens n'aiment pas travailler. Ce qui est intellectuel n'intéresse pas aujourd'hui les enseignants. Un enseignant qui ne veut pas se cultiver n'est pas un enseignant. La culture n'intéresse pas les enseignants actuels. Bon, c'est ça un peu. »*

L'un des facteurs qui empêchent les enseignants de travailler ensemble serait leur ego démesuré. Cet ego débouche sur un autre facteur qui est l'humilité. En effet, certains

enseignants n'acceptent pas de dire qu'ils ne connaissent pas tout l'APC et acceptent peu le fait de devoir collaborer avec les autres collègues. Un autre facteur est l'absence de sanction. Ces facteurs sont détaillés dans les explications de l'interviewé 6 :

« Nous sommes dans l'enseignement secondaire général, nous sommes des enseignants de métier et les egos sont démesurés. L'enseignant c'est l'un des êtres les plus montés en ego. Nos egos sont démesurés, hein ! Donc, il est très difficile pour certains d'apprendre avec les autres et c'est ce qui rend les comités pédagogiques le plus souvent inactifs. Sur ce problème d'ego qu'on n'évoque pas souvent parce que ceux qui sont même enseignants par vocation, c'est des gens à ego démesuré. Moi je le dis comme ça parce que j'en fais partie. Je sais que lorsque l'on est enseignant par vocation, on a besoin d'être vu, on a besoin d'être entendu, on a besoin de s'imposer, c'est ça aussi l'enseignement. L'enseignant a un besoin d'être vu, d'être entendu, de s'imposer, de se faire valoir par ce qu'il connaît. Donc, tout ça joue sur l'ego. C'est un peu psychologique. Donc, les personnes à ego démesuré mises ensemble, les concertations ne sont pas souvent de mise. Cela fait que les comités pédagogiques fonctionnent mi-figue, mi-raisin. Dans certains cas, ça fonctionne très bien mais d'autres cas, ça n'existe même pas. C'est un peu ça la réalité du terrain. Les contraintes, c'est d'abord avoir l'humilité que je viens d'évoquer. Malgré nos egos démesurés, en tant qu'enseignants, on doit être suffisamment humble en se disant que les autres peuvent nous apporter quelque chose que nous n'avons pas. La grande contrainte, c'est ça. Suffisamment humble veut dire que je ne suis enseignant que de ma discipline et dans cette discipline, je ne connais pas tout au lycée. Il y a des enseignants qui maîtrisent des thèmes mieux que moi, donc on doit aller ensemble. Voilà, la grande contrainte, c'est l'humilité. Il y a aussi l'absence de sanction. Normalement, quand quelqu'un ne travaille pas d'une façon collégiale avec ses partenaires, à la fin, ça doit jouer sur sa carrière. Quand on n'est pas capable d'un travail d'équipe dans l'enseignement, je ne vois pas comment on peut avancer. » Interviewé 6

Les cours dans les établissements privés constituent l'obstacle majeur du travail collaboratif des enseignants. Dans les établissements privés, les enseignants du public sont très prisés et ce beaucoup plus que n'importe quel autre type d'enseignant. La recherche du gain les pousse vers ces établissements privés. C'est pourquoi, ils viennent en trainant des pieds donner leurs enseignements dans les établissements publics et en ressortent rapidement sans s'investir davantage dans la vie de leur établissement. Leurs emplois du temps sont surchargés par ces

cours privés. À ces cours privés, s'ajoutent autres difficultés qui sont l'ego démesuré des enseignants, l'humilité, la paresse intellectuelle et l'absence de sanction. Ainsi, les difficultés du travail collaboratif contribuent à la mise en place minimale de la réforme APC. À toutes ces difficultés, il faudra trouver des solutions de mise en place de ce travail collaboratif.

Conditions de mise en place du travail collaboratif

À travers les entretiens des chefs d'établissement, certaines conditions sont évoquées pour assurer la mise en place du travail collaboratif des enseignants. Si la majorité des interviewés pense qu'il faut motiver ou rémunérer les enseignants, d'autres avancent d'autres conditions. Comme le souligne l'interviewé 9, les conditions du travail collaboratif passent par la rémunération des enseignants. Selon lui : « *Là les conditions, parce que chacun court derrière un temps puisque c'est un temps qui est là que l'on va leur demander, donc il faut penser à rémunérer. Dans ce cas, ça peut aboutir à mon avis.* » Cette condition de rémunération est aussi perceptible dans les propositions de l'interviewé 5 qui témoigne que :

« Dans le temps, c'était rémunéré. Les activités des comités pédagogiques étaient rémunérées et même l'inter-comité. Les mathématiciens pouvaient travailler de façon étroite avec les physiciens et les biologistes. Mais à l'époque, il y avait des sous et je crois que cela faisait quatre heures supplémentaires par semaine et c'était payé à la fin de l'année et les professeurs se partageaient ça. Cela a amené les gens à s'intéresser à la chose. Bon, maintenant avec le coût de la vie, pour qu'un tel cadre collaboratif puisse fonctionner, je crois qu'il faut partir dans ce sens. Il faut que les enseignants aient un centre d'intérêt là-dans. Ça les motive à venir. Parce que, avec la prolifération des écoles privées, souvent on se presse de terminer le cours ici pour fuguer de l'autre côté. Quand on leur dit d'abandonner ça pour une animation pédagogique, il faut qu'ils sachent qu'en venant, il y a quelque chose là-dans sinon ça va être difficile. Avec l'APC, les emplois du temps sont allégés. Vous trouverez rarement un emploi du temps bien rempli avec les heures dues par semaine. Les heures manquantes peuvent être récupérer pour ce travail collaboratif entre les enseignants. On pourrait obliger par exemple un professeur principal à exécuter les seize heures dues, même s'il faut qu'il aille les dispenser dans les écoles privées. C'est un manque à gagner pour le coût de l'éducation. »

Il termine par la proposition d'obliger les enseignants à utiliser le manquant des heures dues dans l'exercice du travail collaboratif. Cette obligation ne va pas sans l'implication de la

hiérarchie et de l'inspection. Cette implication ainsi que la formation sont des conditions retenues par l'interviewé 3 :

« Je pense que ça ne sera pas chose facile parce que d'abord chacun est pris dans son domaine. Il s'agit d'animer les comités pédagogiques mais s'il faut encore essayer de faire ce cadre à moins qu'il faille une formation, des rencontres bien préparées avec la hiérarchie, avec l'inspection, là ça peut réussir. Il faut que ça soit bien cadré sinon ça ne sera pas chose facile au sein des lycées surtout avec la prolifération des lycées privés. » Interviewé 3

L'interviewé 8 avance trois conditions dont la participation aux formations. Selon lui, cette formation qui peut être une source de motivation est entachée de favoritisme. Il témoigne de cela en ces termes :

« Les conditions de mise en œuvre de ce travail collaboratif peuvent être la motivation, la notation et la participation aux formations. Là, il faut vraiment que les gens soient motivés. Mais quand une formation arrive, les meilleurs enseignants ne sont pas récompensés. Ce sont les relations humaines qui tuent ce pays et je pense que cela est pire que l'insécurité qui existe aujourd'hui au Mali. »

La notation évoquée par l'interviewé 8 est aussi partagée par l'interviewé 7. Pour ce dernier, que cela soit la notation, les promotions ou autres, l'accent doit être mis sur les critères de travailler ensemble pour que les enseignants collaborent. Ceci constitue l'esprit de son jugement :

« Bon, ailleurs c'est facile mais ici c'est absolument difficile. Il y a des conditions hein, mais c'est difficile. Tout simplement parce que les enseignants n'ont pas le temps. Pour que les enseignants acceptent de perdre leur temps pour travailler ensemble, il faut que les critères de travailler ensemble soient pris en compte pour la notation, pour les différentes promotions et autres. Il faut que ces critères là soient mis en avant sinon ce n'est pas possible ou qu'on soit dans une situation telle que les enseignants n'aient pas des heures ailleurs. Parce que tant qu'ils ne sont pas en classe ici, ils sont en classe ailleurs. À Bamako, c'est absolument difficile. C'est en province, où il n'y a pas de lycées privés dans lesquels ils peuvent courir, là les enseignants sont carrément dédiés à l'école. Là, il suffit seulement que le proviseur soit un peu entreprenant pour créer ce cadre. Mais ici, non. »

Contrairement aux autres chefs d'établissement interviewés, l'interviewé 6 pense que l'argent n'est pas une condition qui motive les enseignants. Selon lui, la sanction est la seule condition

pour que les enseignants acceptent de travailler ensemble. Il argumente cela de la manière suivante :

«Bon, moi je suis un peu extrémiste, je le sais. Mais je me dis que le cadre collaboratif entre enseignants à mettre en place ne peut réussir qu'à la seule condition de la sanction. Je suis un peu extrême mais je ne vois que ça parce que quand vous laissez les enseignants du secondaire ensemble pour travailler, s'il n'y a pas une sanction au bout de ce travail collaboratif, il n'y aura jamais de collaboration. Parce que, que ça soit les enseignants ou la société malienne en général, c'est comme ça hein, quand on sait qu'il n'y pas de sanction au bout d'une action, personne ne s'y met. Il faut que les gens sentent que quand je ne fais pas ça, cela peut nuire à ma carrière, cela peut nuire à mon gain parce que tout est une affaire de gain aujourd'hui. Tout est devenu super économique, donc quand il n'y a pas de sanction économique, il n'y a pas de sanction sur la carrière et il n'y a rien par rapport au manquement au travail collectif, au travail d'équipe, tant qu'il n'y a pas de sanction, il n'y aura rien qui puisse motiver les enseignants. On a voulu motiver les enseignants par l'argent mais c'est une fausse route. Quand vous mettez de l'argent, ils viendront le prendre et feront semblant de travailler. »

Les conditions de mise en place du travail collaboratif des enseignants sont nombreuses et variées. L'une des conditions est la motivation ou la rémunération des enseignants. Sans cette condition, il est impossible que les enseignants accordent deux heures par semaine au travail collaboratif sans rémunération. À propos de cette condition, la mise en garde de l'interviewé 6 (dernière phrase) est à prendre en considération. La participation aux formations est aussi une condition qui motive les enseignants. Il faut reconnaître que tout le monde ne participe pas aux formations. Certains enseignants ont bénéficié de deux ou trois formations tandis que d'autres n'en ont pas reçu. Une autre condition du travail collaboratif est la prise en compte des critères du travail collaboratif dans la notation et les promotions. Chacun veut être bien noté et promu à un grade supérieur ou à un poste supérieur dans sa carrière. Par conséquent, la prise en compte des critères du travail collaboratif dans l'avancement de la carrière peut inciter les enseignants à travailler ensemble. À cette condition, s'ajoutent la sanction et l'implication de la hiérarchie et l'inspection. Le travail collaboratif peut être organisé par la direction de l'établissement ou par l'académie en tenant compte des différents emplois du temps. Ainsi, les inspecteurs viendront le superviser et apporter tout l'appui conseil nécessaire. Sinon les enseignants laissés à eux-mêmes, le travail n'aura pas les résultats

recherchés. L'inscription du temps du travail collaboratif sur les emplois du temps constitue aussi une solution qui demande une véritable planification. Avant la mise en application de ces conditions, les enseignants ont d'abord besoin d'une sensibilisation sur le bien-fondé de ce travail collaboratif. Par conséquent, il n'existe pas une interdisciplinarité entre les enseignants puisqu'ils ne collaborent pas ensemble alors qu'elle est présentée dans les documents de formation comme l'un des concepts-clés de la réforme APC. Son absence crée de l'isolement des enseignants et contribue ainsi à l'application minimale de la réforme APC.

Que pensez-vous de l'expression "Le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme APC" ?

Les avis sont partagés concernant la réponse à cette question. Nous distinguons quatre catégories de réponses. Premièrement, certains chefs d'établissement interviewés sont d'accord avec cette expression que le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme. Pour la deuxième catégorie de réponses, ce sont les inspecteurs qui sont les premiers responsables de la réforme. Pour la troisième catégorie, ce sont les enseignants, acteurs de mise en œuvre, qui sont les premiers responsables de la réforme. Enfin, pour la quatrième catégorie, le responsable de la réforme est sous-entendu. Voyons ces réponses en détails.

Le chef d'établissement est le premier responsable de la réforme APC

La majorité des chefs d'établissement interviewés constitue cette catégorie. Ils sont six parmi les dix à approuver cette expression.

Le chef d'établissement est le premier responsable de la réforme APC car il est le premier responsable de tout l'établissement. Il est l'inspecteur le plus proche des enseignants. Ceux-ci lui font part des difficultés rencontrées dans l'application de l'APC qu'il transmet aux décideurs. Ce sont des arguments avancés par l'interviewé 1 :

« Bien sûr, le chef d'établissement est l'inspecteur le plus proche des professeurs. Il est le premier responsable, pas seulement de la réforme même, mais de tout l'établissement. Quelque soit la réussite de la réforme, il est le premier responsable par rapport à la réussite de l'établissement et par conséquent, il est effectivement le premier responsable de la réussite de la réforme parce que c'est lui qui anime normalement. À travers les animations, comme je l'ai dit, les comités pédagogiques, en appliquant l'APC en classe, ils ont des difficultés, ils les signalent et c'est au chef d'établissement

de faire remonter ces problèmes qui se posent parce que les décideurs ne sont pas là à l'école. Donc c'est au chef d'établissement de faire parvenir aux décideurs tout ce qui se pose comme problèmes afin qu'on prenne des décisions pour parfaire. »

L'interviewé 2 nous détaille quelques responsabilités du chef d'établissement qui font de lui le premier responsable de la réussite de la réforme APC :

« Il est le premier responsable parce que c'est lui qui doit d'abord inciter les professeurs à l'appliquer. Il a comme responsabilité de faire l'inventaire de tout ce qui entre dans la réussite de l'APC à savoir l'établissement des listes des professeurs formés et ceux qui doivent en recevoir aussi. Il doit s'assurer d'abord que ses professeurs aient suivi les formations. Il doit s'assurer que les professeurs appliquent l'APC. Il doit aussi vérifier dans les cahiers de texte si la méthodologie APC est appliquée lors des séquences pédagogiques. Il doit initier des activités au sein des comités pédagogiques et les suivre pour que les enseignants puissent s'entraider entre eux pour pallier certaines difficultés. Je pense que les responsabilités du chef d'établissement se situent à ces niveaux là. »

L'une des responsabilités indiquées par l'interviewé 2 est la vérification des cahiers de texte. Ce contrôle des cahiers de texte est un moyen pour le chef d'établissement de faciliter la réussite de la réforme. En détectant une imperfection chez un professeur, il peut faire intervenir un inspecteur pour des conseils pédagogiques. Le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme car il répond au nom de l'établissement mais il n'est pas le premier acteur de la réforme. Tel est le raisonnement de l'interviewé 4 :

« La question est pertinente. Si on dit qu'il est le premier responsable cela veut dire que tout est sous sa coupe car il est quand même le premier responsable de l'établissement. Ce que nous pouvons faire, c'est de contrôler les cahiers de textes. Quand ces cahiers sont visés, on saura ce que font les enseignants en classe et faire des remarques et des reproches. Il est le premier responsable de son établissement car il est le répondant devant la hiérarchie de tout ce qui se passe dans son établissement. C'est lui qui endosse cette responsabilité là. On peut dire qu'il est le premier responsable de la réussite de la réforme car son établissement applique cette réforme. Sinon, quelque part, il n'est pas l'acteur directement. Mais il doit avoir l'œil sur ce que les gens sont en train de faire. Il doit coordonner toutes les actions pour la bonne marche de cette réforme au sein de son établissement. En s'apercevant d'une anomalie dans un cahier de texte, il peut demander au coordinateur de l'IPRES de faire venir l'IPRES de la

discipline concernée. Ce dernier peut guider l'enseignant en question en corrigeant ce qu'il y a lieu à corriger et comment il faut faire désormais. Si l'enseignant est conscient de ses insuffisances et de son avancement, il va suivre maintenant les conseils prodigués par l'IPRES. Il faut savoir que la conclusion de toute visite de l'IPRES, en compagnie de l'enseignant en question, est tirée chez le proviseur. Ce procédé est une manière pour le chef d'établissement de favoriser la réussite de la réforme afin d'avoir des résultats acceptables. Donc, quand on dit que le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme, je suis d'accord. Nous sommes les premiers responsables mais pas les premiers acteurs. »

Pour que le chef d'établissement soit le premier responsable de la réussite de la réforme APC, l'interviewé 7 pose certaines conditions telles que sa formation, son expertise en APC et les critères de nomination des chefs d'établissement :

« Bon, il faut d'abord que le chef d'établissement soit formé. Si lui, il est formé, ça peut aller. Étant donné que c'est le premier inspecteur, c'est lui qui a les yeux sur tout. Il est censé voir le travail de tous les enseignants. Je crois que c'est une affirmation qui est juste à condition qu'il soit outillé. Si le chef d'établissement est outillé, il maîtrise lui-même l'APC, il n'y a aucune raison que ça ne réussisse pas. Mais si lui-même, il est ignorant, ça ne marche pas. C'est pour cela qu'il faut dans le choix des chefs d'établissement amener un chef qui vient de la classe. Quelqu'un qui est détaché de la classe, il y a longtemps, il n'est pas au fait des choses. Si vous l'amenez, ça ne va pas marcher parce qu'il sera un peu en déphasage par rapport à la réalité sur le terrain. Donc, c'est une affirmation juste. Il est le premier responsable dans la réussite de tout ce qui concerne l'établissement. Que ça soit les innovations pédagogiques, c'est vrai, c'est lui qui suit. C'est le premier inspecteur. »

Tout comme l'interviewé 7, certaines conditions sont aussi avancées par l'interviewé 8. Il s'agit de l'implication du chef d'établissement, sa formation et la mise à disposition des moyens adéquats. À ces conditions, l'interviewé 8 ajoute l'accaparement de toute la gestion par le département et l'académie :

« Le chef d'établissement pourrait être le premier responsable de la réussite de la réforme à condition qu'il soit bien impliqué et formé à cet effet. Les choses ne passent comme ça devait l'être. [...]. Il est le premier responsable à condition qu'il ait les moyens adéquats. Le département et l'académie gèrent tout. Ils nous font parachuter tout alors qu'ils ne sont pas sur le terrain. Dans ce cas, quelle responsabilité peut-il

avoir dans la réussite de la réforme ? Nous sommes dans le formalisme seulement. »

Interviewé 8

En confirmant l'exactitude de l'expression selon laquelle le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme, l'interviewé 10 se planche aussi sur la condition de moyens : *« Cette expression est exacte, surtout si on lui donne les moyens de sa politique. »*

Les inspecteurs sont les premiers responsables de la réforme APC

Le chef d'établissement n'est pas le premier responsable de la réussite de la réforme car il n'est qu'un exécutant. En absence d'autonomie et de mesures d'accompagnement, il ne pourrait pas assurer la réussite de la réforme APC. Partant de ce constat, selon l'interviewé 3, la réussite de la réforme incombe aux inspecteurs :

« Le chef d'établissement n'est pas le premier responsable. Le chef d'établissement exécute un programme et fait exécuter un programme, suit les enseignants, évalue et encadre. Là où le chef d'établissement est responsable, s'il a une autonomie. En ce moment, il est le premier responsable. Quand tu n'as pas d'autonomie, le besoin est là, ta volonté est là, s'il n'y a pas de mesures d'accompagnement, qu'est-ce que tu peux faire ? Ton programme ne peut être réalisé. Donc, c'est pourquoi, le chef d'établissement est l'un des acteurs de la réussite de l'APC, un grand acteur, mais il ne peut être quand même le premier responsable de la réussite. Moi j'allais dire le premier responsable, c'est les inspecteurs parce que c'est pédagogique, voilà. »

Les enseignants sont les premiers responsables de la réforme APC

Pour des interviewés, c'est une utopie d'avancer que le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme. Il est garant et facilitateur sinon la réussite incombe aux enseignants :

« Pour moi, ça c'est une utopie. Il ne peut pas être le premier responsable. Il est peut-être le garant de la réussite mais la réussite c'est le collectif hein ! L'APC, c'est le collectif de l'établissement, le personnel enseignant surtout. Nous on est seulement facilitateur dans une surveillance contrôlée. Ça, on a ce rôle, mais la bonne application, la grande réussite, le fardeau incombe aux enseignants. Il faut qu'on les mette dans ce rôle et on les reconnaisse dans ce rôle. Les élèves aussi comptent

beaucoup. Le chef d'établissement est là pour booster mais le fardeau revient aux enseignants. » Interviewé 5

Si l'application de l'APC se passe dans les classes et non dans l'administration, l'interviewé 6 trouve que ce sont les enseignants qui sont les premiers responsables de la réussite de la réforme APC et non le chef d'établissement. Selon lui, le chef d'établissement n'a qu'un rôle d'organisation, d'appui-conseil et de suivi-évaluation. Il peut bien jouer son rôle mais il n'est pas en classe. C'est pourquoi, ce sont les enseignants en classe qui doivent assurer cette réussite :

« Cela veut dire ici qu'on a déplacé le problème. On dit ça parce qu'il est le premier responsable de l'établissement et que c'est lui qui doit organiser l'administration, organiser le pédagogique, organiser tout ce qui se fait. Mais, son rôle est un rôle d'organisation, d'appui-conseil, de suivi-évaluation. Mais les vrais responsables de la réussite APC, c'est ceux qui pratiquent en classe. Ce sont les enseignants. Ils doivent être très bien formés et doivent être convaincus de la pertinence de la méthode pédagogique pour pouvoir l'appliquer. Si les enseignants sont convaincus de la pertinence de la méthode, s'ils acquièrent une formation adéquate qu'ils mettent en pratique, il n'y a aucune raison que l'APC ne réussisse. Le proviseur est un administrateur qui a un rôle d'organisation, d'appui-conseil, de suivi-évaluation. Bon, tu peux bien organiser hein, apporter tout l'appui-conseil que tu veux, tu peux suivre, tu peux évaluer. Mais ceux-là qui sont chargés de l'application sont vraiment les maîtres d'œuvre de l'APC. Premier responsable, parce qu'il est le premier responsable de l'établissement. L'APC, c'est en classe, ce n'est pas dans l'administration. Voilà. »

Responsable de la réforme sous-entendu

Sans indiquer explicitement le responsable de la réforme, l'interviewé 9 ne concède pas que le chef d'établissement soit le premier responsable de la réussite de la réforme APC. Selon lui, le chef d'établissement n'assure ni le recrutement, ni la formation des enseignants. Par conséquent, cette expression est une aberration :

« Je pense que c'est un peu trop dit. Parce que si l'enseignant n'est pas bien formé, on va lui imposer de le faire. Nous sommes au niveau secondaire et quelqu'un qui n'a jamais suivi une formation en APC et on impose ça, ça pose problème. Donc, il va faire tout sauf enseigner puisque si tu n'enseignes pas en APC, on peut dire que tu n'enseignes pas, puisqu'en cas d'évaluation, tes élèves ne pourront pas se défendre.

Donc, dire que le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme APC, puisqu'il ne recrute pas, on lui envoie des enseignants et ce n'est pas évident que ces derniers soient bien formés en APC ou ont compris l'APC, je ne pense pas qu'il soit le premier responsable de cette réforme APC. »

Les réponses des chefs d'établissement interviewés sont partagées concernant cette expression. Mais ils sont majoritaires à approuver l'expression selon laquelle le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme. Ils approuvent cette expression en se focalisant sur le règlement intérieur des lycées qui énonce que le chef d'établissement est le premier responsable de l'établissement. Ainsi, il est responsable de tout ce qui se passe dans son établissement, y compris l'application de la réforme APC moyennant la mise en place de certaines conditions. Cette responsabilité du chef d'établissement en faveur de la réussite de la réforme est liée à son implication dans le processus de la réforme, à sa formation en APC et à la dotation de l'établissement des moyens adéquats. Mais malheureusement, ces trois conditions ne sont pas remplies pour permettre aux chefs d'établissement d'assumer leur responsabilité. Par conséquent, ils sont confrontés à d'énormes difficultés au sein de leur établissement. Face à ces faiblesses, ils se contentent de transmettre les problèmes aux décideurs car, à leur niveau, certaines décisions leur échappent à cause du manque de moyens. Ceux qui ne sont pas d'accord avec l'expression, la qualifient d'utopie, de trop dit ou encore pensent que le problème a été déplacé. Pour certains d'entre eux, le chef d'établissement n'est qu'un administrateur, un facilitateur pour booster l'application de la réforme APC mais que sa réussite incombe aux enseignants. Pour d'autres, en l'absence d'une autonomie de recrutement et de formation du personnel, le chef d'établissement ne peut être tenu comme le premier responsable de la réussite de la réforme APC.

En conclusion, les chefs d'établissement ne se reconnaissent pas comme responsables de la réforme APC qui est mise en œuvre au sein de leur établissement. Ce sentiment de refus de responsabilité est le corollaire de l'imprécision de leur rôle par les autorités scolaires et l'absence de leur autonomie dans la gestion de l'établissement. Par conséquent, ce sentiment de refus contribue à l'application minimale de la réforme APC.

5.2.5. Autonomie du chef d'établissement

Les unités de sens qui constituent ce thème sont les suivants : limite réglementaire de l'autonomie, absence d'autonomie causée par la décentralisation, blocage des

initiatives/obligation de soumission à la hiérarchie, importance de l'autonomie et autonomie possible avec la décentralisation poussée.

Limite réglementaire de l'autonomie

Les textes qui règlementent les rapports entre le chef d'établissement et la hiérarchie font qu'il ne peut être totalement autonome. Il peut quand même prendre des décisions et rendre compte à la hiérarchie, c'est-à-dire qu'il s'assume au niveau de son établissement :

« Bon, autonomie jusqu'à une certaine limite peut être, sinon il y a des règles qui font qu'il ne peut pas se détacher de la hiérarchie pour être totalement autonome mais il doit s'assumer quand même. S'assumer peut-être au niveau de l'établissement mais quant à l'autonomie des établissements, c'est une bonne chose même si ce n'est pas total. Cette liberté jusqu'à un certain degré sinon le chef d'établissement ne peut pas se détacher de la hiérarchie pour faire n'importe quoi dans son établissement. On dit peut-être s'assumer, prendre des décisions, souvent, on est obligé d'en prendre et de rendre compte après, mais il y a des décisions qu'on ne peut pas prendre sans demander l'accord de la hiérarchie, de l'académie. J'ai beau être autonome, je ne peux pas m'asseoir ici et changer le programme de mon établissement. Le chef d'établissement ne peut pas aussi recruter des enseignants mais la mairie le faisait. Chez nous, nous parlons d'autonomie de gestion mais pas d'autonomie du chef d'établissement. » Interviewé 1

Contrairement à l'interviewé 1 qui affirme que le chef d'établissement peut prendre des décisions et rendre compte, l'interviewé 6 trouve qu'il ne peut même pas les prendre car ses pouvoirs sont limités par les textes :

« Au niveau des prises de décisions, au niveau de l'élaboration des programmes, du recrutement du personnel, de la formation du personnel même au niveau de la sanction du personnel, ce n'est pas le proviseur qui peut le faire hein ! Les textes en République du Mali limitent les pouvoirs du chef d'établissement. »

Cette limite des pouvoirs du chef d'établissement est liée à la nature même de l'administration qui n'accorde pas d'autonomie car les rôles et les missions sont bien définis :

« Bon en matière d'administration, il n'y a pas d'autonomie hein ! C'est la réalité. Nous sommes quand même là et il y a des documents qui définissent les rôles que nous devons jouer, les rôles du lycée c'est-à-dire préparer les enfants aux études supérieures

et surtout avoir le bac. Nos missions sont définies par rapport à ça, l'académie et la direction nationale ont aussi leurs missions. » Interviewé 2

Certains interviewés mentionnent l'existence d'une autonomie de gestion et non une autonomie du chef d'établissement. C'est le cas de l'interviewé 1 qui énonce que : « *Chez nous, nous parlons d'autonomie de gestion mais pas d'autonomie du chef d'établissement.* » L'opinion de l'interviewé 2 sur cette autonomie de gestion est la suivante :

« Mais on peut parler d'une autonomie financière parce qu'il ya un budget alloué pour faire face à nos missions. Même là il n'y a pas une grande autonomie parce qu'il y a la comptabilité matière qui se charge de l'achat des tables bancs, des chaises et autres. Ces matériels nous sont envoyés, sinon nous-mêmes, on ne voit pas l'achat de ces matériels là. »

Cette autonomie de gestion accordée aux chefs d'établissement est indiquée dans le règlement intérieur de l'établissement. Elle peut concerner, par exemple, l'organisation des cours, la répartition des emplois du temps ainsi que la résolution des petits problèmes :

« Bon, le règlement intérieur nous donne quand même beaucoup de marges de manœuvre. Il y a beaucoup de choses que nous pouvons gérer à l'interne sans recours à la hiérarchie. Cela nous donne beaucoup de possibilités. Quand vous prenez par exemple, les cours, la répartition des emplois du temps, tant qu'il n'y a pas de problème, nous, on n'a rien à rendre compte. Pratiquement, c'est en fin d'année seulement que nous communiquons les résultats de fin d'année au... Nous gérons l'école là de façon autonome. Quand il y a un petit problème, on n'est pas forcé de..., on peut signaler mais les différentes décisions que nous prenons ici relèvent de notre analyse. »

Cette autonomie de gestion est, quand même, limitée car elle ne concerne pas le recrutement du personnel, selon l'interviewé 7 : « *Pour ce qui est de la gestion du personnel, nous gérons le personnel qu'on nous attribue. Nous n'avons aucune autonomie de faire la configuration de notre personnel. Même les gardiens, les manœuvres, on nous les envoie. Les professeurs, on nous les envoie.* »

En réalité, les pouvoirs du chef d'établissement sont limités. S'il est responsable de son établissement, il ne peut pas prendre certaines décisions concernant la vie de son établissement. Ce qui fait qu'il n'est pas totalement autonome. Les textes définissent ses missions et il se contente de transmettre à la hiérarchie les problèmes auxquels il n'a pas de

solution. Il se trouve dans une administration fortement bureaucratique. Qu'en est-il alors de son pouvoir dans une administration décentralisée ?

Absence d'autonomie causée par la décentralisation

Dans le cadre de la décentralisation, certaines compétences ont été transférées aux collectivités territoriales. Ainsi, l'État a transféré les compétences en matière d'éducation aux collectivités territoriales. Certains chefs d'établissement interviewés évoquent l'absence d'autonomie comme corollaire de cette décentralisation.

Au Mali, la décentralisation a permis le transfert de certaines compétences et ressources aux collectivités territoriales. Dans l'exercice de cette politique de décentralisation, le forum national sur la gestion de l'école en mode décentralisé, tenu en février 2003, a abouti à un partage des rôles et responsabilités entre les différents partenaires de l'école. Le cadre référentiel de la décentralisation de l'éducation au Mali (MEN, 2003) fixe le cadre général du processus de décentralisation de l'éducation. Ainsi, les collectivités territoriales se trouvent être responsables des différents ordres et types d'enseignement. Elles jouissent dans ce cas de l'autonomie financière et de gestion des structures transférées. C'est ainsi qu'elles gèrent le budget de fonctionnement des lycées au niveau cercle. Il faudra souligner que les lycées sont des structures déconcentrées et non décentralisées de l'État. La gestion de l'école est partagée entre ces deux niveaux décentralisé et déconcentré. Ce qui fait que de part et d'autre, en ce qui concerne la gestion de l'enseignement secondaire, on retrouve le conseil de cercle au niveau décentralisé et la préfecture et l'académie d'enseignement au niveau déconcentré, d'où l'absence d'autonomie causée par la décentralisation. Une relecture des textes de décentralisation serait nécessaire pour rendre les lycées plus autonomes.

L'inexistence de l'autonomie est due au fait que le budget de fonctionnement des lycées est géré par la collectivité territoriale. Le chef d'établissement est alors entièrement rattaché à la collectivité territoriale pour tout ce qui concerne les besoins de l'établissement. C'est ce que nous fait savoir l'interviewé 3 :

« Vous savez ici, on ne peut pas parler d'autonomie. Il n'y en a pas. Nous n'avons pas le droit de recruter. Même si nous envoyons un programme d'activité, si ça coûte quelque chose, ça ne passera pas. On ne peut élaborer un programme et l'envoyer à l'État pour son financement. Même le budget de fonctionnement ne vient pas directement au chef d'établissement. Ça passe par les collectivités qui en font ce qu'elles veulent. Maintenant, pour tout ce qui concerne nos besoins, on va les chercher

en matériels. J'ai besoin d'une rame de papier, je fais un bon et je m'adresse à elles. La photocopieuse est en panne, j'ai besoin d'encre, je fais la commande au conseil de cercle et le fournisseur me l'apporte. J'ai besoin de la craie, c'est la même chose. Donc voilà comment on est géré et il n'y a pas d'autonomie dans ça. Tu dépends totalement d'eux. Il n'y a pas d'autonomie. »

Les propos de l'interviewé 3 sont corroborés par les interviewés 4 et 6. Le premier expose que :

« Avec la décentralisation, les lycées ne sont plus autonomes. Le budget de fonctionnement est à notre nom mais la gestion revient au conseil de cercle. Nous exprimons nos besoins et les envoyons au conseil de cercle. Dans cette situation, on ne peut parler d'autonomie. Quand j'ai vu ce thème autonomie là, ça fait rire un peu. Si tu n'es pas informé, tu peux parler d'autonomie. Sinon le chef d'établissement, il pouvait remédier à certaines insuffisances constatées au niveau de son personnel enseignant. Mais pour tout problème, on s'en tient à la décision de l'académie ou du conseil de cercle. »

Nous relevons une nuance dans le commentaire de l'interviewé 6 qui avance que, à la différence de l'interviewé 4, le budget de l'établissement est au nom du conseil de cercle :

« Bon, en fait, l'autonomie du chef d'établissement, ça n'existe pas parce que nous, on n'a ni autonomie, ni... Nos budgets sont gérés au niveau budgétaire par le conseil de cercle. Le budget est à leur nom et ils sont ordonnateur du budget et ce sont eux qui ont le bureau comptable. »

Confronté à cette situation qui a causé des désagréments au sein de son établissement, l'interviewé 5 souhaite une mise à disposition d'un fonds pour faire face aux problèmes de son établissement :

« Ça serait une bonne chose si on avait un petit fonds à notre disposition que nous gérons librement, ça nous permet de résoudre beaucoup de problèmes qui tardent quand on les pose à la hiérarchie. Par exemple, le problème de magasin que nous avons eu pendant plus de cinq ans et que nos matériels n'étaient pas sécurisés face à l'hivernage, on pouvait faire face à cela avec justificatifs et rendre compte après à la hiérarchie. L'eau stagne dans la cour qu'il faut reblayer. On est obligé de retarder les cours de maçonnerie et de menuiserie faute de local approprié. Si on avait notre autonomie, on allait faire face à ces problèmes directement. »

L'interviewé 6 trouve que ce côté pécuniaire n'est pas le plus important. Ce qui est inquiétant pour lui, c'est la gestion tripartite de l'enseignement secondaire général causée par la décentralisation et que le chef d'établissement peut être relevé de ses fonctions par chacun de ses chefs hiérarchiques :

«Ça c'est au niveau argent et ce qui n'est pas le plus important. [...] Mes chefs hiérarchiques sont le préfet, le directeur d'académie et le président du conseil de cercle. Bon l'enseignement secondaire général est maintenant dans une situation impossible là. Techniquement, nous dépendons des académies ; politiquement, nous sommes gérés par le conseil de cercle et nous sommes gérés par le préfet administrativement. Nous avons une décentralisation qui n'est pas aboutie. Les préfets ont quand même des prérogatives. Bon, les académies, c'est des structures techniques, pédagogiques mais qui ont aussi des rôles administratifs. Bon, c'est assez hybride là. On fait comme on peut. Vis-à-vis des politiques, par exemple, si tu t'entends pas avec un responsable politique, il te fera balancer hein ! car ce sont ses barons qui sont en haut là-bas. Lui, il est politique et a ses points d'appui en haut et on te nomme là-bas là. C'est la même chose pour le responsable technique de l'académie. »

Blocage des initiatives, obligation de soumission à la hiérarchie

Les rapports hiérarchiques bloquent les initiatives, voire les tuent. Ils lient les mains des chefs d'établissement et, par conséquent, entravent la bonne marche de l'établissement.

Ces rapports hiérarchiques sont assimilables à l'administration coloniale et les administrés sont comme des machines. C'est pourquoi, l'autonomie pourrait libérer les initiatives et chaque chef d'établissement pourrait être évalué à travers ses compétences :

« Si on arrive à avoir notre autonomie, cela peut libérer les initiatives. Mais on est obligé de se soumettre toujours à la hiérarchie pour nos besoins. Nous on est un peu robotisé parce que nous sommes une structure d'exécution et en tant que telle, ça tue les initiatives. Mais si on libérait les initiatives, on pourrait être évalué après. Je pense qu'on est encore un peu dans l'administration coloniale et personne ne veut lâcher une partie de son pouvoir. Comme je l'ai dit, ça bloque les initiatives. Sinon si on disait aux lycées d'être autonomes dans tel et tel domaines, on allait se battre et on pouvait mieux évaluer chaque proviseur car chacun pourrait faire valoir ce qu'il sait faire. Mais on est là à recevoir des messages, il faut faire ceci, il faut faire cela. Donc on est dans un canevas bien tracé qu'on est obligé de suivre. » Interviewé 2

L'obligation de suivre un canevas bien tracé constitue une entrave pour les chefs d'établissement. Selon l'interviewé 4, le dénouement de cette situation pourrait améliorer les conditions de leur travail : *« Nous avons les mains liées et on ne peut rien faire sans ces gens-là. Nous sommes en train de nous battre pour changer certaines pratiques pour avoir les mains un peu libres en vue de bien faire notre travail, sinon ce n'est pas facile. »*

L'obligation de soumission à la hiérarchie handicape la bonne marche de l'établissement car elle limite les pouvoirs du chef d'établissement, en l'occurrence le pouvoir de sanction du personnel. À ce propos, le témoignage de l'interviewé 6 est illustratif :

« On a une autonomie... on n'a presque pas d'autonomie dans la hiérarchie. Tout est rapport hiérarchique chez nous. Même si tu veux sanctionner un de tes agents, tu es obligé de passer par le préfet ou par l'académie ou par le conseil de cercle. Tu ne peux pas, en tant que chef d'établissement, sanctionner toi-même. Tu ne fais que proposer des sanctions et ils ne suivent pas tes propositions, c'est fini ! Si tu veux une formation, c'est la même chose. Tu n'as aucune autonomie de formation. On n'a presque pas d'autonomie. Si c'est moi qui dois sanctionner les professeurs ici parce qu'ils ne travaillent pas, automatiquement le travail sera fait. Mais ils savent que si je propose des sanctions pour un professeur et que le directeur d'académie est un parent de ce dernier, les sanctions ne passeront pas. S'il est un parent du préfet, ça ne passera pas. Quoique je fasse, ça ne passera pas et je me soumetts à la hiérarchie. Moi, je peux prendre une décision et je sais qu'il faut cette décision pour avancer, mais si ma hiérarchie ne me suit pas, je suis coincé et je m'arrête. En réalité, on n'a pas d'autonomie parce que c'est la hiérarchie qui décide de ce qu'il faut faire des sanctions et tout le reste. L'autonomie n'existe pas mais si elle venait, elle serait une très bonne chose pour la bonne marche des établissements. »

En matière de gestion du personnel, l'interviewé 8 évoque le cas de mutation du personnel enseignant : *« Un chef d'établissement ne peut même pas retenir un enseignant. Un enseignant qui veut être muté, s'il n'a pas l'aval de son proviseur, peut traiter son problème à un niveau supérieur et la décision est parachutée chez le chef d'établissement. »* Il ajoute ensuite que : *« Il n'y a pas d'autonomie. Il n'y a qu'un rapport de subordination. [...] Nous n'assurons que le paraître, la forme des choses, c'est-à-dire qu'il y a les salles de classe, les élèves, les enseignants et l'administration. »* Interviewé 8

Les liens hiérarchiques régissant l'administration bureaucrate dans laquelle évoluent les chefs d'établissement bloquent les initiatives au niveau des lycées et entravent l'application de la

réforme APC. Dans leur établissement, ils sont confrontés à beaucoup de problèmes et n'ont pas les moyens pour y faire face. Par conséquent, ces problèmes entravent la vie de l'établissement à cause de leur assujettissement à la hiérarchie. En l'absence d'une autonomie financière et d'une autonomie de recrutement, de formation, de sanction, de mutation en matière de gestion du personnel, ils sont obligés de se soumettre aux décisions de la hiérarchie. Leur détachement de la hiérarchie est souhaitable pour résoudre leurs problèmes en vue de faciliter la gestion de l'établissement. L'institution d'un concours de recrutement des chefs d'établissement en lieu et place d'une nomination pourrait être une solution.

Importance de l'autonomie

L'autonomie du chef d'établissement peut lui servir d'outil de gestion de son personnel en vue d'obtenir un meilleur rendement selon l'interviewé 8 :

« L'autonomie du chef d'établissement est affaiblie vis-à-vis des enseignants. L'autonomie peut être une solution pour le chef d'établissement de prendre des notes de service qui permettent de dissuader ou de persuader son personnel administratif et enseignant à mieux faire le travail. »

L'autonomie est une force de dissuasion car elle permet au chef d'établissement de sanctionner son personnel sans passer par la hiérarchie. Par conséquent elle assure le développement de l'enseignement :

« [...] Mais s'il sait qu'il n'y a personne entre lui et moi, une personne haut placée au-dessus de moi qui puisse empêcher ces sanctions, il est obligé d'aller dans le sens que je lui indiquerais. Ça c'est important. Donc, l'autonomie des chefs d'établissement, ça doit être un outil important du développement de l'enseignement, même de l'APC. Si quelqu'un n'applique pas l'APC aujourd'hui, qu'est-ce-que je fais ? Je peux écrire à la hiérarchie et c'est à elle de prendre des sanctions ou non. On sait qu'en général, elle ne les prend pas. » Interviewé 6

Pour avoir la mainmise sur le personnel, l'interviewé 9 souhaite avoir l'autonomie de recrutement et de formation. Selon lui, si c'est le chef d'établissement qui recrute, il peut sanctionner facilement :

« Puisque nous dépendons de l'académie, donc l'autonomie serait la bienvenue. Moi je suis pour l'autonomie par rapport au recrutement du personnel, aux formations pour que l'on ait la mainmise sur la gestion du personnel. Il y a beaucoup de gens qui sont dans certains établissements, ils ne font pas ce pourquoi ils sont recrutés ou ils ne le

font pas correctement. Maintenant, si ce sont les chefs d'établissement qui les recrutent, je crois que l'on va pallier ce problème. »

L'autonomie du chef d'établissement boosterait le développement économique du Mali. C'est pourquoi, selon l'interviewé 5, la quête de l'autonomie est amorcée au niveau de l'enseignement technique et il sollicite l'accélération des textes d'autonomisation compte tenu de la lenteur administrative dans la gestion des problèmes :

« Au niveau de l'enseignement technique, le toilettage des textes concernant l'autonomie a déjà eu lieu. Il s'agit maintenant de prendre l'acte officiel concernant ça. Je pense que l'enseignement technique est un peu avancé par rapport au secondaire général. Nous sommes proches de la retraite, mais ceux qui viendront après nous vont beaucoup profiter de cette autonomie. Il doit y avoir un petit blocage quelque part, sinon on a déjà commencé cette quête de l'autonomie. Si l'on parvient à l'accélérer, les établissements allaient vraiment souffler parce que les démarches administratives sont lentes. Si on a un petit fonds ou une autorisation de générer des fonds à côté et de justifier ces fonds, vraiment ça va être un tonus pour l'enseignement technique au Mali et du coup le développement économique du Mali. On peut dans ce cas former beaucoup de gens et les mettre dans le marché de l'emploi. »

L'interviewé 10 recommande aussi l'accélération des textes d'autonomisation et la sensibilisation : *« Comme recommandation, je demande qu'on accélère les textes de l'autonomisation et sensibilise. »*

L'autonomie des chefs d'établissement est très importante dans la gestion de leur établissement. Elle est un outil de gestion, une force de dissuasion pour les chefs d'établissement. Elle leur permet de mieux gérer leur personnel, de le maîtriser afin d'avoir de meilleurs résultats. Par conséquent, selon les interviewés, elle favoriserait le développement économique du pays. Cette autonomie est souhaitée par les acteurs éducatifs même s'il faut mettre en place le mécanisme de reddition de comptes ou le principe d'*accountability* afin d'évaluer la gestion des moyens mis à la disposition des chefs d'établissement. La réalité est que l'étude des textes concernant l'autonomisation des chefs d'établissement au niveau de l'enseignement secondaire technique est déjà en cours. À ce niveau, on parle d'accélération des textes aboutissant à l'acte officiel. Mais quant au niveau de l'enseignement secondaire général, une relecture des textes régissant l'organisation et les modalités de fonctionnement des lycées permettra d'attribuer un nouveau statut aux chefs d'établissement pour leur permettre d'exercer pleinement ce rôle de chef.

Possible autonomie avec la décentralisation poussée

En accordant plus d'autonomie aux collectivités territoriales, la décentralisation poussée pourra aussi en accorder aux établissements scolaires, selon l'interviewé 2 : « *Peut-être l'autonomie des chefs d'établissement va venir avec la décentralisation poussée, la régionalisation.* » Comme chaque région a ses spécificités, chaque établissement scolaire a aussi ses spécificités et les décisions prises doivent être conformes aux réalités du terrain. Si tel est le souci de la décentralisation, elle pourra être accentuée au niveau des établissements scolaires pour que ceux-ci deviennent plus autonomes. Tels sont les propos de l'interviewé 6 :

« Je souhaiterais que l'on accorde plus de pouvoirs de décisions, plus d'autonomie de gestion aux établissements parce que la décentralisation rattache l'enseignement secondaire général au conseil de cercle. Maintenant, si c'est le conseil de cercle qui décide de tout, pourquoi ne pas accentuer la décentralisation au niveau des établissements, si c'est rapprocher le pouvoir le plus proche des administrés et des populations. Au niveau de l'école, la décentralisation doit pousser à faire en sorte que chaque établissement devienne maître non seulement de son budget, mais aussi de ses décisions. En respectant un cadre général, par exemple, des programmes d'études, que chaque académie, que chaque établissement puisse se dire bon, nous, nous aimerions faire ça chez nous et se donner les moyens de le faire. Mais aujourd'hui, on ne peut pas le faire et ça c'est important. Autant on accorde de plus en plus d'autonomie et même j'allais dire entre guillemets « d'indépendance » aux collectivités, autant il faudra l'accorder aux structures de l'éducation à la base pour que les décisions qui sont prises à la base et qui vont être fondées sur la réalité du terrain puissent permettre une avancée puisqu'il n'y a pas deux établissements qui se ressemblent en République du Mali. Chaque établissement a ses spécificités. »

Contrairement à l'interviewé 6 qui souhaite voir les établissements scolaires autonomes sur tous les plans, l'interviewé 7 craint l'autonomie sur le plan financier car selon lui, l'argent est synonyme de problèmes :

« Bon, l'autonomie du chef d'établissement est une bonne chose. [...] Bon, on va laisser le plan financier, si on est autonome dans la gestion des problèmes quotidiens, c'est bon. Parce que l'argent là, ça amène des problèmes. Si tu nous vois assis tranquillement dans nos bureaux, c'est parce qu'il n'y a pas cette autonomie de gestion. Sinon, s'il y avait cette autonomie de gestion, c'est avec des "gris-gris" qu'on allait se faire dégager d'ici. On n'allait pas te laisser tranquille hein ! Voilà. Quand ça devient

juteux, l'argent que tu vas prendre au compte de l'école, tu seras obligé d'en donner à beaucoup de marabouts pour rester. »

La décentralisation, mise en œuvre actuellement au Mali, n'accorde pas d'autonomie aux chefs d'établissement scolaire. Ceux-ci sont gérés par les structures décentralisées et déconcentrées de l'État. Leur autonomie pourra voir le jour avec la décentralisation poussée. L'idée de cette décentralisation poussée est d'accorder plus de pouvoirs aux collectivités territoriales. Selon le document de l'Accord pour la paix et la réconciliation au Mali issu du processus d'Alger (2015), les populations prendront en charge la gestion effective de leurs propres affaires avec un système de gouvernance qui tient compte de leurs aspirations et de leurs besoins spécifiques. À cet effet, les régions bénéficieront « d'un très large transfert de compétences, de ressources et jouit des pouvoirs juridiques, administratifs et financiers appropriés » (*ibid* : 5). L'État s'engage dans ce cas à transférer ses services déconcentrés aux collectivités territoriales afin de les doter de pouvoirs étendus. Il s'agit de renforcer la libre administration des collectivités territoriales (Accord pour la paix et la réconciliation au Mali issu du processus d'Alger, 2015). C'est cet esprit de décentralisation poussée, à travers une régionalisation, qui rendra les chefs d'établissement autonomes. L'absence de cette autonomie constitue un frein à la mise en œuvre de la réforme APC.

5.2.6. Conditions de réussite de l'APC au Mali

Les chefs d'établissement questionnés sur l'avenir de l'APC au Mali ont posé certaines conditions inhérentes aux difficultés rencontrées au cours de son application. Pour eux, ces conditions doivent être remplies pour que la réforme APC puisse obtenir les résultats escomptés. Pour les interviewés, ces insuffisances ou manques, sont formulés en nécessités et concernent les nécessités de formation de qualité des enseignants, de documentation, de réduction des effectifs, d'équipement approprié et de moyens. À ces conditions, s'ajoute la nécessité de relecture des programmes qui est logée dans la thématique *Élaboration des programmes*.

5.2.6.1. Nécessité de formation de qualité des enseignants

L'une des solutions aux difficultés d'application de la réforme APC passe par la formation de qualité et en nombre suffisant des enseignants qui sont les premiers acteurs de mise en œuvre de l'APC :

« Entre nous, on a toujours dit que ce sont les enseignants les premiers acteurs et ce sont eux qui sont sur le terrain, s'ils ne sont pas bien formés, ou s'ils ne sont pas formés en nombre suffisant, donc le problème restera posé. Chaque fois que les chefs d'établissement se rencontrent, ce sont les mêmes problèmes et on les fait remonter à qui de droit. Si l'enseignant lui-même n'est pas formé ou bien n'est pas bien formé ou bien ne partage pas, cela veut dire qu'il y a des problèmes, donc il ne l'applique pas. En ne l'appliquant pas, si les sujets viennent sous cette forme APC, ce sont les apprenants qui seront pénalisés par la faute de l'enseignant. » Interviewé 9

Les formations en APC reçues par les enseignants ont été perçues comme peu satisfaisantes. C'est pourquoi la préparation d'une leçon modèle en APC par les inspecteurs est toujours sollicitée pour accompagner les enseignants. L'interrogation porte également sur la préparation des enseignants en formation initiale qu'ils reçoivent dans les écoles de formation afin d'appliquer l'APC en classe :

« En réalité, il y a eu un déficit par rapport à la formation des enseignants en APC. Quand j'étais professeur, j'ai participé une fois à une formation APC et je reconnais que la formation n'a pas été à hauteur de souhait. Lors de cette formation, les professeurs se retrouvent, on nous donne des brochures, alors on désigne un responsable parmi nous et on choisit un thème et on débat, on débat. Donc là, je ne pense pas que ça soit une formation efficace. Et quand j'étais en classe, j'ai toujours dit à mes inspecteurs que j'aimerais bien appliquer l'APC, mais venez et faites-moi une leçon modèle, j'en ai envie, chose qu'on ne rencontre pas. C'est pourquoi, on ne peut pas trop en vouloir à ces jeunes professeurs. Je ne sais pas la formation à l'ENSUP présentement, peut-être qu'ils sortent avec les bagages nécessaires pour appliquer l'APC, je ne sais pas. Mais nous qui sommes anciens, la formation n'a pas accompagné. Donc les enseignants ont énormément des problèmes dans leurs classes. Situation-problème, ils ont des problèmes. » Interviewé 3

L'interviewé 6 nous signale aussi la nécessité d'intégrer l'APC dans tous les programmes de formation initiale des enseignants :

« Donc, il faut prendre le temps de former les gens, surtout d'intégrer la formation APC en formation initiale dans les écoles de formation. Puisque c'est ce qu'ils doivent venir faire en classe et si cela n'est pas intégré dans leur formation initiale, mais on va continuer à piétiner hein ! Normalement, tous les programmes de formation à l'ENSUP

devaient être dispensés selon la méthode APC. Toutes les formations des enseignants doivent être en APC pour qu'ils viennent appliquer cela sur le terrain. »

La non-maîtrise de l'APC par les enseignants est liée à la non-maîtrise de l'APC par les formateurs. En plus de cela, tous les enseignants ne sont pas formés en APC. Ce qui fait que l'application de l'APC laisse à désirer. Certains interviewés nous confirment cela. C'est le cas de l'interviewé 7 :

« Les enseignants en APC sont presque nuls hein ! Je le dis parce qu'ils, certains, pas tous, ont reçu des formations. Ces formations ont été données par des gens qui ne semblent même pas maîtriser euh..., on doute si eux-mêmes maîtrisent l'APC. Dans notre établissement, on applique l'APC suivant notre entendement, mais l'APC au sens propre du terme avec tous les aspects, non. On y est très loin d'ailleurs. » Interviewé 7

C'est aussi le cas de l'interviewé 8 qui nous révèle cela en ces termes : *« Lorsque nous suivons nos formations en APC, on s'est rendu compte que les formateurs n'étaient pas bien formés. C'est la triste réalité, les enseignants ont aussi été mal formés. »* Compte tenu de toutes ces difficultés, les chefs d'établissement doivent agir avec attention envers leurs enseignants. L'implication des chefs d'établissement est aussi nécessaire dans l'organisation des formations :

« On nous dit d'envoyer les enseignants à des ateliers ou stages de formation mais en réalité il faut aller voir ce qui passe lors de ces formations si on veut vraiment parler de formation. Généralement, les gens élaborent des documents qu'ils ne maîtrisent même pas. Donc, parler d'efficacité de ces formations, c'est autre chose. Même beaucoup d'IPRES ne maîtrisent pas l'APC. En réalité ce sont les vieux enseignants qu'on a nommés IPRES avec l'avènement de l'APC. Tout cela pour dire que, même avec les enseignants ayant reçu une formation en APC, il faut être un dirigeant vigilant et agir avec tact, compte tenu de toutes ces difficultés que j'ai évoquées. Sans mentir, on sait que les enseignants ne maîtrisent pas et si un enseignant ne maîtrise pas quelque chose, on sait que le message sera à moitié rendu. Les gens ont des difficultés dans la compréhension et dans la pratique. Chaque fois, il y a des formations mais ce n'est pas suffisant car ce sont deux ou trois enseignants par établissement qui participent à ces formations. Jusqu'à présent tous les enseignants ne sont pas encore formés en APC. Par exemple, concernant la formation qui est prévue, il y a trois disciplines seulement qui vont participer. Et les autres disciplines ? Cela veut dire que les enseignants des autres disciplines n'y participeront pas. Et ce n'est pas sûr qu'il y aura une autre

formation pour ces autres. Notre avis n'est pas aussi demandé par rapport à l'organisation de ces formations. Sinon si on était impliqué, on pouvait faire des propositions. Par exemple au lieu de limiter la formation prévue à trois disciplines seulement, on pouvait faire la proposition de l'élargir à toutes les disciplines pour que le maximum participe. Mais ce qu'on demande seulement, c'est d'envoyer les noms des participants de son établissement. [...] Il faut reconnaître que les gens pataugent là-dedans avec toutes ces difficultés. » Interviewé 4

Les enseignants pataugent dans l'application de l'APC car le concept de l'APC et l'élaboration des fiches de séquence selon la méthode APC ne sont pas bien maîtrisés et les chefs d'établissement estiment que les enseignants doivent être formés dans ce sens. Tels sont les propos de l'interviewé 7 :

« Il faut une masse critique de personnes formées. Sinon les gens ont reçu des formations par-ci par-là et lorsqu'on met ensemble des gens qui ont reçu la formation, on se demande même si on parle de la même chose tellement les façons de voir sont différentes. Chacun a sa façon de voir et chacun dit qu'il a suivi des formations en APC. C'est un peu compliqué. Donc, il faut d'abord que le concept de l'APC soit bien connu mais aussi l'élaboration des fiches pédagogiques suivant la méthode APC. Il faut que l'on forme dans ce domaine. »

Constatant cette insuffisance de formation, l'interviewé 8 propose : *« Il faut donner une formation complète en APC. Il est souhaitable de former les enseignants de façon continue en tenant compte des innovations pédagogiques. C'est l'État même qui se lie les mains. Le problème est que depuis le début de l'application, les formations ne sont pas à la hauteur et tous les enseignants ne sont pas formés. »*

Si les formations ne sont pas à la hauteur, les enseignants s'ennuient et la compréhension devient difficile :

« Dans l'ancien système, le professeur, c'est le savant, et dans l'APC, il ne fait qu'accompagner, encadrer et stimuler l'apprenant et dans ce cadre-là, parce que moi, je me suis formé moi-même en APC c'est pourquoi, j'ai des idées là-dessus. Mais tous mes collègues qui étaient en formation organisée par la hiérarchie, j'étais là et je voyais leur peine. Tout le monde avait hâte que la formation se termine parce que l'on n'y comprenait rien du tout. Voilà, donc dans ce nouveau cadre-là, on ne peut pas changer de mentalités comme ça, un coup d'épée dans l'eau, non, ce n'est pas le bâton magique de Moïse là. » Interviewé 6

En plus de la non-maîtrise de l'APC par les formateurs, le nombre et la durée de formations sont aussi des facteurs qui rendent difficiles la compréhension et l'application de l'APC par les enseignants :

« Je voudrais signaler aussi qu'une seule formation ne suffit pas. Il ne s'agit pas d'une semaine de formation pour pouvoir maîtriser l'APC. Il faut deux ou trois formations et des formations de qualité pour que les enseignants puissent comprendre et appliquer APC. Donc, le besoin est là et on en a vraiment besoin. On se rend compte que lors des formations que les formateurs eux-mêmes ne maîtrisent pas. Pour changer les pratiques des enseignants, ce n'est pas quatre ou cinq jours de formation qui suffisent pour maîtriser. Mais malheureusement, c'est à ça qu'on assiste souvent. Moi je peux dire que les formations reçues ne sont pas suffisantes pour appliquer l'APC. Il faut que les enseignants soient bien formés. » Interviewé 2

L'autoformation et l'échange d'expériences entre les enseignants peuvent pallier cette insuffisance de durée de formation dans la mesure où c'est l'un des facteurs qui entachent la qualité de la formation :

« Peut-être, ce qui peut poser problème, c'est la formation des enseignants. Donc on continue à former les enseignants, à sensibiliser, etc. parce que, vous savez, ce n'est pas facile de changer et de faire changer. Là, c'est la durée qui pose problème parce souvent c'est très court, souvent c'est une semaine, souvent 10 jours. Le contenu est toujours satisfaisant parce que très généralement après la formation on en sort satisfait par rapport aux messages et documents qu'on nous donne. On en sort très généralement satisfait. Bien sûr, il y a le niveau central qui se débrouille à faire certaines formations mais l'autoformation aussi doit accompagner ça surtout que nous avons à notre disposition la connexion, l'internet, les documents et tout. Les collègues qui sont formés peuvent aussi être approchés par les autres pour bénéficier de leur expérience. » Interviewé 1

En ce qui concerne la durée de formation jugée trop courte, l'interviewé 6 pense que le changement de mentalités a besoin de temps et propose une durée de formation de 45 jours. Il justifie sa proposition comme suit :

« À vrai dire, pour toutes les formations qui ont eu lieu concernant les enseignants, ce qui nous revient souvent, c'est que les enseignants disent que le temps imparti à la formation est trop court. Parce que, une formation par exemple en APC requiert que l'on puisse prendre par exemple des thèmes, ensuite voir les fiches pédagogiques, voir

l'évaluation. Donc, les différentes parties d'une formation en APC, on ne peut pas former, il est impossible, sauf avoir des génies en face, en cinq jours de passer au peigne fin les motivations de l'APC, de voir qu'est-ce-que l'APC, de voir comment appliquer cela en classe et de voir comment évaluer. On sait que ce sont des techniques qui ont mis des années avant de se mettre en place. Par conséquent, on ne peut pas les acquérir en cinq jours, ce n'est pas possible. Nous, on avait fait un petit calcul un moment, on a besoin d'environ quarante cinq jours par an pour arriver à former un professeur moyen en APC pour qu'il puisse bien maîtriser son outil de travail, les concepts, l'exécution et l'évaluation, c'est-à-dire les thèmes repartis en quinze jours chacun. Autrement dit, quinze jours en concepts, quinze jours en exécution et quinze jours en évaluation. Bon sinon, même les techniques d'exécution, il suffit seulement de voir les techniques d'exécution de l'APC pour voir quelqu'un qui a déjà été formé dans l'ancien système dans lequel on vient en classe, on s'assoit et on reçoit et avec l'APC, il faut être actif en tant qu'apprenant et le changement de mentalités ne vient pas d'un coup hein ! Ça aussi, c'est une question de changement de mentalités des enseignants eux-mêmes d'abord, et là il faut le faire sur la durée. »

C'est pourquoi, d'ailleurs, les vacances constituent le moment idoine pour mettre à profit ces formations continues pour la mise à jour des enseignants car l'APC est en mouvement continu :

« Mais encore une fois, on continue de recruter, les gens nous viennent sans être formés dans ce sens. À notre niveau, on essaie de faire une petite mise à niveau. En plus de cela, il y a la hiérarchie qui organise des formations à l'intention de ces professeurs-là. La formation, les nouvelles méthodes, les nouvelles techniques, c'est bien mais je souhaiterais que les séances de formation aient lieu pendant les vacances plutôt que l'année scolaire. Comme ça, quand ils passent une année scolaire en classe, ils enregistrent des difficultés et lors des formations pendant les vacances, ils peuvent évoquer ces difficultés afin de remédier à ça. C'est un champ qui est en perpétuel évolution, en perpétuelle correction et on ne doit pas se laisser pour cela. Encore une fois, l'APC ne peut pas aller sans formation, surtout la formation continue des formateurs. Que l'État mette ce prix. Un formateur qui n'est pas en adéquation avec l'évolution scientifique aujourd'hui, il est vite mis au garage hein ! Donc, la perpétuelle mise à niveau des premiers acteurs qui sont les enseignants doit être une priorité pour les autorités. » Interviewé 5

L'application de la réforme APC exige une formation de qualité des premiers acteurs que sont les enseignants. Mais beaucoup de difficultés sont constatées lors de leur formation en APC. Ce sont trois ou quatre enseignants par établissement qui sont désignés pour participer à la formation lorsqu'elle est organisée. En conséquence, le nombre de participants aux formations est insuffisant alors que chaque année il y a de nouvelles recrues. Puis, il ressort des interviews des chefs d'établissement que beaucoup de formateurs des enseignants ne maîtrisent pas l'APC lors des formations. Elles sont souvent faites sous forme de lecture de brochure que les formateurs ne maîtrisent pas. Ce qui les rend parfois ennuyeuses. Ensuite, le nombre et la durée des formations sont aussi insuffisants. Tous ces facteurs concourent à l'inapplicabilité de la réforme APC par les enseignants car eux-mêmes ne la maîtrisent pas. Les chefs d'établissement estiment que les enseignants doivent comprendre d'abord les concepts de cette nouvelle approche pour pouvoir l'appliquer. Pour ce faire, la maîtrise de l'APC par les formateurs des enseignants est capitale. Lors des formations, la présentation d'une leçon modèle en APC aide mieux les enseignants dans la préparation de leurs séquences pédagogiques. L'intégration de l'APC en formation initiale entre aussi dans leur préparation. La multiplication des formations continues en APC et le rallongement de leur durée constituent des solutions pour la bonne compréhension de l'APC par les enseignants. En ce qui concerne le rallongement de la durée des formations, les vacances constituent le moment idéal pour leur organisation. L'implication des chefs d'établissement est aussi nécessaire pour la bonne organisation des formations. Tous ces paramètres entrent en jeu dans l'organisation d'une formation de qualité des enseignants dont la non-satisfaction constitue une faille dans la mise en place de la réforme APC.

5.2.6.2. Nécessité de documentation

Dans le cadre de l'application de l'APC, l'absence des documents qui accompagnent le programme d'études est l'une des difficultés évoquées par les chefs d'établissement interviewés. Pour l'interviewé 9, les enseignants auraient moins de difficultés dans l'application de l'APC s'ils avaient ces documents :

« [...] Mais les enseignants n'ont pas de documents. On entend parler qu'il y a le programme et les guides mais officiellement on ne les a pas mis à notre disposition. Les enseignants ont quand même le programme. On a toujours demandé les documents mais ça ne vient pas. Puisque c'est la vision du pays, si on parvient à avoir ces documents, on aura moins de problèmes. »

L'importance de la présence d'un manuel pour un jeune professeur nous est indiquée par l'interviewé 7 :

« Le jeune professeur qui arrive, c'est le manuel qui va le... que ça soit au premier cycle ou au second cycle, c'est la présence du manuel qui fait qu'un jeune enseignant donne un rendement. Mais l'absence de manuel fait qu'il y a difficulté de faire comprendre d'abord au plus jeune qui arrive et ça fait aussi que les anciens ne parviennent pas à maîtriser. Alors que, même s'il n'y avait pas de formations et que les manuels étaient bien élaborés, un enseignant expérimenté va l'appliquer. Dans l'enseignement secondaire général, il n'y a rien concernant ces documents-là, et c'est moi qui te le dis. On n'a que le programme seulement. »

L'interviewé 4, tout en déplorant l'absence des guides pratiques, lie l'application de l'APC à leur mise à disposition dans chaque discipline. Selon lui, ces documents permettent aussi au chef d'établissement de suivre les pratiques des enseignants :

« Pour que l'APC marche, il faut des guides pratiques dans chaque discipline. Avec ces guides, c'est très facile de contrôler ce que font les enseignants dans les classes. Ces documents doivent indiquer le canevas à suivre. Mais nous on n'a reçu aucun guide pour le moment. Normalement dans chaque unité de travail, les gens doivent savoir ce qu'il faut faire. Il faudra spécifier dans ces guides ce que l'enseignant doit donner et ce que l'élève lui-même doit faire. Comme ça, on pourra contrôler ce que chacun fait en classe. »

Quant à l'interviewé 3, il interpelle les autorités pour la mise à disposition de ces documents qui d'une part, accompagnent le programme et pallient les insuffisances des formations d'autre part :

« En termes de matériels didactiques, ce sont les documents en APC. Normalement, on devrait nous envoyer les documents en APC, choses qu'on n'a pas reçues. Après les petites formations, ils ont dit qu'ils vont envoyer les documents qui accompagnent. On a le programme mais pas les autres guides et ça ne vient pas. Les enseignants ont le programme mais ils n'ont pas les guides. Ça c'est un problème. Pas de documents et ils n'envoient pas. Nous allons demander à ce que les documents, les guides soient disponibles. L'enseignant ne demande pas beaucoup de choses, la documentation qui lui faut. Il y a eu la formation théorique qu'ils ont appelée formation que nous n'apprécions pas. Mais ils l'ont quand même appelée formation. Il leur en faut maintenant la documentation, les guides. Même si l'enseignant n'a pas cerné des

notions pendant leur soi-disant formation, il peut être aidé par ces guides là. Il peut préparer sa leçon et essayer de s'en sortir parce qu'il a été formé pour ça. Mais si les documents ne viennent pas. Actuellement, on est en train de recruter beaucoup de jeunes. Ils viennent et nous, on essaie de photocopier les programmes et on leur donne, pas de guides, pas de brochures. Sans ces documents, comment ils vont enseigner ? Nous interpellons quand même les décideurs afin que ces documents soient à la disposition des différents établissements. »

Le manque de documents est une problématique réelle dans le cadre de l'application de l'APC. Au niveau de l'enseignement secondaire technique, on peut constater l'ensemble des trois documents qui sont le programme d'études, le guide pédagogique et le guide d'évaluation. Mais au niveau de l'enseignement secondaire général, excepté le programme d'études, les autres documents n'existent pas sur le terrain. À l'issue des formations en APC, les enseignants n'ont que la brochure de la formation ou cahier de participant et le programme pour enseigner. De plus, ceux nouvellement recrutés sans formation en APC et qui ne possèdent pas les documents adéquats commencent à enseigner avec seulement le programme en attendant de recevoir leur formation en APC. Sans ces guides et manuels, quels résultats peut-on s'attendre du travail de l'enseignant ? L'application minimale de cette nouvelle approche s'explique aussi par ce manque de documents. La conception et la mise à disposition des documents appropriés à l'APC pourraient constituer un apport considérable dans la mise en œuvre de cette réforme APC.

5.2.6.3. Nécessité de réduction des effectifs (50 élèves en moyenne)

L'effectif pléthorique constitue une préoccupation majeure dans la mise en œuvre de la réforme APC. C'est ainsi que l'interviewé 4 nous signale que : « *Les premières difficultés que l'on rencontre dans l'APC, c'est l'effectif. L'APC même n'est pas favorable aux classes de grand effectif alors que c'est le contraire au Mali. Il est difficile d'éclater certaines classes compte tenu de la pléthore de l'effectif et l'absence de salles de classe.* » Pour justifier que l'APC ne rime pas avec les classes à effectif élevé, l'interviewé 3 argumente qu'il est difficile pour l'enseignant de contrôler tous les travaux de groupe des élèves afin d'en ressortir un résumé général : « *Avec cet effectif élevé, ce n'est pas facile en un temps record de voir les productions de chaque groupe et d'essayer de faire des synthèses. Donc, on est vraiment pris par le temps.* »

Pour résoudre ce problème de l'effectif pléthorique, la construction des classes et le recrutement des enseignants constituent des solutions. Ainsi, selon l'interviewé 2 : « *La réduction des effectifs par la construction des infrastructures et le recrutement des enseignants.* » L'interviewé 5 aborde dans le même sens : « *Il faudra construire aussi des classes pour décongestionner les effectifs. Les professeurs sont un peu gênés parce ce qu'ils ont de grands effectifs.* »

Un scepticisme tourne autour de l'application de ces solutions : « *Pour avoir des classes de vingt élèves au Mali, je ne pense pas que ça serait demain. Ça c'est à long terme. Aujourd'hui, on a des classes de cinquante élèves, de quarante, parfois de cinquante cinq.* »

Interviewé 6

La saturation des salles de classe est une triste réalité dans tous les ordres d'enseignement au Mali. Cet état de fait est inhérent à la politique d'enseignement de masse ou de l'Éducation Pour Tous (EPT) qui a souffert et continue de souffrir de l'absence d'une politique de construction de salles de classe. Face à ce problème, l'État a dû se rabattre sur les établissements privés qui sont également confrontés à la pléthore d'effectif aujourd'hui. La situation est encore compliquée au niveau de l'enseignement secondaire où l'enseignant dispense ses cours dans trois, quatre, voire cinq classes différentes. Au risque de se retrouver avec énormément de copies à corriger de différentes classes, les élèves ne sont pas alors évalués normalement. Souvent, l'enseignant se contente d'une seule évaluation, au lieu de deux ou plus par trimestre. Puis il arrive que la note de cette seule évaluation soit prise comme note de classe. De plus, pour que l'enseignant puisse mettre en place une pédagogie différenciée dans le cadre de l'application de la réforme APC, il a besoin de classes avec des effectifs moins importants. Par conséquent, l'effectif pléthorique dans les classes entrave la mise en place de la réforme APC. La solution passe nécessairement par la construction de nouvelles salles de classe et le recrutement des enseignants.

5.2.6.4. Nécessité d'équipement approprié

L'application de l'APC demande un équipement approprié. C'est l'une des inquiétudes avancées par des chefs d'établissement interviewés.

L'équipement des enseignants en ordinateurs et des salles de classe en vidéo projecteur est souligné par l'interviewé 6 : « *On a besoin des matériels car l'APC requiert des supports techniques importants. Il y a des cours que l'on ne peut pas faire sans projection et chaque enseignant doit être équipé d'un ordinateur aujourd'hui pour parfaire ses cours, c'est*

important. Normalement, chaque cours devrait se faire avec un ordinateur. » Pour l'interviewé 2, les salles de classe doivent aussi être équipées en tables-bancs adaptées : *« Il faut l'équipement approprié en termes de salles de classe. Les tables-bancs doivent être modifiées en vue de les adapter et il doit y avoir beaucoup de classes. »* De plus, dans le cadre de l'adaptation des salles de classe, des tableaux doivent être mis sur les côtés, selon l'interviewé 7 :

« Même nos infrastructures ne sont pas conçues de façon à l'appliquer. Par exemple, lors d'une réunion, il y a des professeurs qui nous ont demandé de mettre des tableaux sur les côtés. Ils avancent comme arguments qu'avec l'APC, on ne doit pas se contenter seulement du tableau de devant. Pendant les activités, les travaux de groupes, les enfants se trouvent dans toutes les positions et certains font dos au tableau. De même, avec les différentes productions des élèves, au lieu qu'ils changent toujours de positions, les enseignants ont souhaité qu'on mette des tableaux sur les côtés. »

Interviewé 7

Mais pour l'interviewé 5, c'est l'équipement des ateliers qui constitue un souci majeur dans l'application de l'APC :

« Nous avons des ateliers que nous attendons encore l'équipement. Si on pouvait accélérer ça, ça nous enlèverait beaucoup d'épines dans les pieds. Notre désir ardent aujourd'hui c'est l'équipement de ces ateliers. Sans cela, on a encore des inquiétudes pour l'ouverture prochaine car on va commencer l'année avec les mêmes difficultés. Encore une fois, le matériel de travail est capital dans la bonne application de l'APC. »

Interviewé 5

L'une des conditions favorisant l'application de l'APC est la dotation en matériels adéquats des ateliers, laboratoires et salles de classe. Les ateliers ont un besoin criard en équipement. Les laboratoires servant la mise en œuvre des expériences par les apprenants en souffrent aussi. L'adaptation des salles de classe permet de faciliter le regroupement des apprenants et l'exercice des activités d'apprentissage. De plus, l'intégration des TIC dans les activités d'apprentissage constitue un facteur favorisant la mise en œuvre de l'APC. La non-prise en compte de tous ces facteurs manifestes concoure à l'application minimale de la réforme APC et leur mise en place nécessite des moyens de la part de l'État.

5.2.6.5. Nécessité de moyens

La mise en œuvre de l'APC est souvent confrontée au manque de moyens selon l'interviewé 1 : *« Ça demande des moyens et souvent ces moyens manquent. Cela peut poser problème. »* Selon l'interviewé 6, ce manque de moyens est tributaire du budget alloué à l'éducation : *« Chez nous ici, c'est très clair. L'APC requiert des moyens techniques, des moyens financiers et des moyens humains importants. Aujourd'hui, je ne pense pas du tout qu'avec le budget que l'on a à l'éducation, qu'on soit capable de mettre l'APC en œuvre de façon efficiente. »* Nous notons ici l'insuffisance du budget de l'éducation face à l'application de la réforme APC. C'est pourquoi, l'interviewé 6 souhaite que l'État y mette le prix si on veut avoir de bons résultats comme d'autres pays qui l'ont appliquée :

« L'APC est une méthode dynamique mais elle a son coût. C'est ce qui ferait défaut sinon vraiment c'est une méthode dynamique qui a son prix et il faudra que l'on y mette le prix pour que ça puisse être à hauteur de souhait. Vraiment il faudra que l'on accepte d'y mettre le prix. Les matériels consommables, surtout le papier, les machines, la connexion, la multiplication des documents pour les élèves, tout cela est très coûteux. Souvent on dépasse largement ce qu'on nous donne comme papier et encre dans ce cas. L'APC, c'est une perpétuelle recherche et on évolue toujours avec mais il faut cette réforme soit soutenue et soutenir là, c'est le coût hein ! Sinon l'APC pour APC comme ça, ça n'a pas d'avenir hein ! Si on ne met pas le prix, ça n'a pas d'avenir. Mais si on met le prix, on va rejoindre les autres. C'est une méthode, comme je l'ai dit, qui évolue, c'est une nécessité d'y aller mais qu'il faut la soutenir, cette réforme il faut la soutenir. Il ne s'agit pas de mettre les gens en route et de ne pas les accompagner. »

L'interviewé 3 aborde dans le même sens qu'il faut des mesures d'accompagnement pour assurer l'avenir de l'APC au Mali :

« Telle appliquée au Mali comme ça, je ne crois pas que l'APC puisse avoir de l'avenir au Mali, si les mesures d'accompagnement ne suivent pas. L'application pose problème, d'année en année, les élèves s'accumulent, finalement ça va "foirer", finalement ça va pas. C'est une bonne chose mais il faut que les mesures et les outils nécessaires soient là pour l'accompagner sinon ça n'aura pas d'impact, du coup pas de rendement. »

À propos de l'absence de mesures d'accompagnement, les propos de l'interviewé 7 sont sans ambages : *« Tout ce qui doit accompagner la mise en œuvre de la réforme APC manque. Vraiment tout manque. C'est-à-dire, c'est une méthode qui n'a que des avantages, qui a été*

mise en œuvre sans les moyens les plus élémentaires. Tout ce que l'APC implique n'existe pas sauf le programme. »

La formation de qualité de tous les enseignants, directions d'établissement et inspecteurs en APC, la dotation des établissements scolaires en matériels consommables, la confection et la multiplication des documents accompagnant l'APC, la construction des salles de classe pour réduire les effectifs et l'équipement approprié des salles de classe, ateliers et laboratoires constituent des mesures de soutien pour que la réforme APC puisse avoir des résultats escomptés. Mais, malheureusement, les insuffisances constatées à tous ces niveaux ne favorisent pas l'application de la réforme APC. Ces insuffisances sont relatives à l'insuffisance du budget consacré à l'éducation. Nous faisons l'hypothèse qu'une amélioration du budget en tenant compte de ces lignes de crédit pourrait peut-être apporter un souffle nouveau à la mise en œuvre de la réforme.

5.2.7. Thèmes latents ressortis dans les interviews

L'un des avantages de l'enquête qualitative est de pouvoir détecter les thèmes latents ou thèmes sous-entendus lors des entretiens. Les thèmes latents ainsi identifiés sont les suivants : primat des *perdiems* sur la formation, faiblesse d'amour pour l'enseignement, nécessité d'indépendance pédagogique sans financement extérieur, faiblesse d'expérience des concepteurs de documents, absence de suivi-évaluation de la réforme APC, non-respect des étapes de mise en œuvre de la réforme APC, nécessité de prise en compte des réalités de la base, conviction des acteurs de mise en œuvre de la pertinence de la réforme.

5.2.7.1. Primat des *perdiems* (indemnité de formation) sur la formation

L'intérêt des *perdiems* et primes de formation emporte sur la formation elle-même. Il entache la qualité de formation car la motivation des enseignants y est liée et la durée de formation est souvent écourtée à cause de cela :

*« En réalité, les formateurs qui arrivent là ne maîtrisent pas l'affaire. [...] De plus, si la formation dure une semaine, souvent on ne fera pas tout ce temps. Après trois, quatre, cinq jours, on clôt la formation et on donne les *perdiems* d'une semaine. Ce qu'on met aussi dans la pause café, si on donnait ça aux enseignants, ils iraient suivre les formations avec beaucoup d'enthousiasme. Les formations sont faites pour les *perdiems*. Les gens s'intéressent à la formation, parce que, à un moment donné, on va te demander de rendre compte de ta connaissance en APC lors des contrôles*

pédagogiques pour aller du professeur titulaire au professeur principal. Donc lors de ce test pédagogique, on essaie de voir si tu enseignes souvent l'APC. Une fois que l'enseignant dépasse ce cap, ça ne l'intéresse pas et maintenant, c'est les perdiems. »

Interviewé 7

Cette déclaration de l'interviewé 7 est aussi soutenue par l'interviewé 6 pour qui les enseignants ainsi que les organisateurs de formation s'intéressent plus aux primes et aux *perdiems* qu'à la formation. Pour résoudre ce problème, l'obligation de formation et la suppression des primes, *perdiems* et indemnités lors des formations seraient des solutions :

« Les thèmes sont souvent bâclés et surtout les formations ont un côté pécuniaire plus qu'un côté formateur. Les gens vont en formation pour l'argent et on a l'impression que ceux là mêmes qui organisent les formations sont plutôt focalisés sur les primes, les perdiems de formation que sur la qualité de la formation. Moi je suis même pour la disparition des perdiems au niveau des formations. Dans l'enseignement, nous devons être obligés de nous former. La formation doit être une obligation. Sur d'autres lieux, on paye pour se former, on paye pour se mettre à jour, on paye pour la formation continue pour être au niveau, on paye pour ça de sa propre poche pour ne pas être dépassé. Mais chez nous, on s'assoit, quand on convoque les gens en formation, les perdiems, ça coûte combien, c'est la première question qu'on pose. Si vous leur donnez un perdiem de 10 000 francs CFA par jour et ils savent qu'en donnant un cours privé, ils gagnent 15 000 francs CFA, mais ils ne viendront pas à la formation. Moi je suis pour l'annulation des primes, indemnités et perdiems aux formations et que la formation soit une obligation. Tu te formes ou tu quittes le système, c'est tout ! Et les formations doivent être sanctionnées par des évaluations très sévères parce qu'il ne doit pas être donné à n'importe qui d'enseigner, ce n'est pas normal ! »

C'est la triste réalité. Les *perdiems* de formation priment sur la formation. Lors des formations, les enseignants se rendent compte des coupes effectuées sur leurs indemnités de formation pour les pauses café et/ou déjeuner. Ils savent aussi que ce sont les organisateurs de formation et non eux-mêmes, les bénéficiaires de formation, qui profitent de cette défalcation. Cette situation démotive les enseignants. C'est pourquoi, sachant que les indemnités ne valent pas grand-chose, certains n'hésitent pas, pendant les formations, à aller donner des cours privés et y revenir. L'obligation de formation, le suivi pendant les formations, la suppression des indemnités de formation et la délocalisation des formations constituent des mesures qui pourraient remédier à cette situation.

La quête des *perdiems* a pris le pas sur les objectifs visés par des ateliers de formation et des réunions, un atelier de formation avec un *perdiem* consistant à la chance d'avoir beaucoup de participants contrairement à un atelier sans *perdiem* qui sera marqué par l'absence de ses participants potentiels⁴⁶. Par conséquent, cette quête de *perdiem* entache la qualité des formations et contribue à la mise en place minimale de la réforme APC.

5.2.7.2. Faiblesse d'amour pour l'enseignement

De nos jours, l'enseignement est faiblement attractif. Les gens y viennent car il n'y a pas d'autres issues, d'où leur faible motivation :

« Ceux qui doivent enseigner doivent être formés pour ça. Ils doivent avoir l'amour du métier et être convaincus de ce qu'ils font. Ceux qui n'ont pas l'amour du métier doivent quitter le système. Ils doivent quitter ! Aujourd'hui, nos problèmes dans l'enseignement, c'est que, ce que nous appelons les vrais enseignants, ceux qui aiment ce métier, ceux qui veulent s'y parfaire ne sont pas nombreux. C'est ça le problème de l'enseignement aujourd'hui. Si tous ceux qui sont venus par, j'allais dire, par besoin vital parce qu'il n'y a pas autre chose à faire, si ceux là s'y mettaient, on dépasse plusieurs caps. Mais si quelqu'un ne s'y met pas, on doit l'exclure du système. Je dis que je suis un peu extrémiste, c'est ça ma vision des choses. » Interviewé 6

Chaque année, beaucoup de chômeurs sont déversés sur le marché de l'emploi. Ce n'est plus l'engouement qui motive les gens pour tel ou tel emploi, mais c'est une question de survie et une question d'offre. Ainsi, beaucoup de gens se retrouvent dans l'enseignement sans avoir l'amour de ce métier. Même s'il reste peu attractif comparé au privé, le salaire reste le motif de candidature, certains ne cherchent pas à se perfectionner à la suite de leur recrutement. Pour d'autres, ils sont dans l'enseignement en attendant de trouver mieux. Ceux qui ont acquis beaucoup d'expériences dans l'enseignement cherchent aussi à le quitter pour devenir des bureaucrates. La faible rémunération des enseignants et la représentation négative du métier d'enseignants constituent des facteurs de démotivation des enseignants (Ndagijimana, 2013). Ces facteurs issus de la faiblesse d'amour pour l'enseignement handicapent la mise en œuvre de la réforme APC. La revalorisation de ce métier, l'établissement d'un plan de

⁴⁶ <https://globaldev.blog/fr/blog/le-diem-la-petite-corruption-qui-nuit-au-d%C3%A9veloppement-de-l%E2%80%99afrique#:~:text=Financement%20du%20d%C3%A9veloppement-,Le%20per%20diem%203A%20la%20petite%20corruption%20qui%20nuit%20au%20d%C3%A9veloppement,vers%20des%20activit%C3%A9s%20non%20productives.>

carrière et une politique de rétention des enseignants pourraient concourir à résoudre ce problème.

5.2.7.3. Nécessité d'indépendance pédagogique sans financement extérieur

La mise en œuvre de l'APC requiert des adaptations aux réalités du pays. Ces adaptations ne seront possibles que si l'éducation du Mali est financée par le budget national sans financement extérieur et que le Mali soit maître de sa politique éducative :

« Ceux qui financent l'éducation déterminent le type d'homme même à former. Ce sont eux qui déterminent le type d'homme à former alors que le type de citoyen doit être déterminé par le Mali. Mais si le Mali doit déterminer le type de citoyen à former, concevoir un programme pédagogique en conséquence, concevoir ou utiliser une méthode pédagogique en conséquence, cela suppose que le pays est maître du financement de son éducation. Donc, l'avenir de l'APC au Mali est que si le budget national se met à financer l'éducation. Comme ça, nous faisons ce que nous voulons et surtout l'APC est une méthode pédagogique active. Et quand on dit méthode pédagogique active, c'est une méthode dynamique et dans cette dynamique, elle requiert des adaptations permanentes, des adaptations aux sociétés, aux spécificités. Donc, c'est quand nous pouvons financer notre éducation, que nous pouvons apporter ces adaptations parce que toutes les formations APC que nous avons eues, nous les avons eues par le biais des partenaires techniques et financiers. Ce sont eux qui ont financé l'élaboration des programmes. Ce sont eux qui ont financé la conception des documents et ils ne financent que ce qui les arrange idéologiquement d'abord. Nous, nous ne pouvons adapter la méthode à notre idéologie que si nous sommes maîtres des éléments de la mise en œuvre de la méthode. Mais, tant que l'éducation est financée par des appuis budgétaires des partenaires techniques et financiers du pays, on n'a pas d'indépendance pédagogique. En langue bamanankan, on le dit : "Tu ne peux pas manger la sauce de quelqu'un et lui dire la vérité". » Interviewé 6

5.2.7.4. Faiblesse d'expérience des concepteurs de documents

L'élaboration des documents est faite par des personnes qui ont peu d'expériences dans l'enseignement, qui n'ont pas voulu enseigner après leur formation initiale et qui se sont retrouvées à la direction nationale de pédagogie en charge de l'élaboration des programmes.

Par conséquent, la qualité des documents de présentation de l'APC est contestée par les interviewés à cause leur manque d'expérience :

« Les guides pédagogiques et d'évaluation, mais qui va les élaborer, l'inspection ou la Direction Nationale de la Pédagogie ? La Direction Nationale de la Pédagogie, c'est elle qui doit élaborer mais à cette direction, on envoie des gens qui ne sont pas des professeurs. Ce sont des sortants fraîchement de l'ENSUP qui ne veulent pas enseigner et qu'on envoie à la DNP. Alors que cette direction doit être composée des personnes qui ont enseigné pendant des années. Ce ne sont pas des professeurs expérimentés qui sont là-bas. Ceux qui ont élaboré ces programmes APC, par exemple en histoire et géographie, ce sont nos camarades qui ont passé moins de temps dans les classes que nous. Ce sont eux qui ont élaboré le programme. On laisse élaborer des guides pédagogiques par des gens qui n'ont pas exercé dans les classes. Cela va donner quelle sorte de guides là ? Donc, on ne peut pas élaborer les guides comme ça. Pour élaborer un guide, c'est un contenu, c'est-à-dire on prend une leçon, voilà le contenu de la leçon. Pour transmettre ce contenu, tel enseignant, tu dois faire telle démarche. Mais le contenu n'étant pas là, à partir du programme vous allez élaborer quel guide ? C'est du n'importe quoi ! Donc, ce ne sont pas des guides sérieux qui sont en cours d'élaboration. » Interviewé 7

La réalité est que le programme déjà élaboré fait l'objet de beaucoup de contestations de la part des enseignants qui sont en classe. Beaucoup d'insuffisances ont été relevées dans le programme. Ces insuffisances vont, entre autres, de la réduction du volume horaire des disciplines, à l'élargissement du programme. Actuellement, une relecture du programme est souhaitée par les interviewés et semble sur toutes les lèvres des enseignants, tant au niveau des établissements scolaires, à l'IPRES qu'à la DNP. Ce qui suppose, quelque part, qu'il a été mal élaboré. Il est à noter que les concepteurs du programme ne sont pas tous issus de la DNP. Cette dernière est responsable de l'élaboration du programme, mais en collaboration avec tous les segments de l'enseignement secondaire. L'implication de beaucoup d'enseignants en classe, en lieu et place des bureaucrates, pourrait contribuer à améliorer la qualité des documents. Par conséquent, elle pourrait faciliter leur utilisation en classe et favoriser l'application de la réforme APC.

5.2.7.5. Absence de suivi-évaluation de la réforme APC

Le changement successif des innovations pédagogiques et l'absence de leur suivi-évaluation créent aussi des problèmes à la qualité de l'enseignement. En conséquence, le maintien de la réforme APC dans le temps avec un suivi-évaluation pourrait apporter des améliorations dans sa mise en œuvre :

« Je sais que les innovations pédagogiques ne sont jamais suivies et évaluées. Je souhaiterais quand même que l'APC soit suivie et évaluée. Elles n'ont pas aussi une durée de vie. On commence une innovation, cinq ou six ans, on l'abandonne pour embrasser une autre. Ça aussi fait problème dans la recherche de la qualité de l'enseignement. Je souhaiterais que l'on maintienne l'APC dans la durée et cela ne pourrait se faire sans un suivi-évaluation, voir ce qui va et ce ne va pas. Cela peut nous aider à améliorer son application. Le monde évolue, d'accord et on peut améliorer la réforme en cours, mais chaque fois changer aussi pose problème. » Interviewé 2

L'interviewé 8 va dans le même en accusant les autorités du peu d'intérêt qu'elles accordent aux résultats l'évaluation de la réforme :

« Il faut évaluer d'abord. Après deux ou trois ans d'application d'une réforme, il faudra l'évaluer. Mais c'est ce qui ne se fait pas au Mali. On se lance là-dans comme ça et même s'il y a évaluation, les hautes autorités accordent peu d'importance aux résultats de cette évaluation. Comme conditions, il faut une formation exhaustive des enseignants, le suivi et l'évaluation de l'APC. »

À l'issue de l'étape de l'application généralisée des programmes, quelques temps après, il est question de procéder à leur suivi-évaluation. Les directeurs des études avaient souhaité cette évaluation à mi-parcours des programmes pour corriger les insuffisances, lesquelles sont aussi évoquées par les inspecteurs. Mais depuis l'application de la réforme APC, aucune mission de suivi-évaluation de la mise en œuvre des programmes n'a été effectuée, nous confie un agent de la DNP. Ce suivi-évaluation est pourtant vu comme nécessaire pour corriger les imperfections des programmes et ne pas pénaliser les apprenants car les retombées finales de ces errements influencent négativement les acquis des apprenants. Par conséquent, le fait que les autorités scolaires traînent les pieds quant à la réalisation du suivi-évaluation de la réforme pour corriger les insuffisances contribue à sa mise en œuvre minimale.

5.2.7.6. Non-respect des étapes de mise en œuvre de la réforme APC

La réforme APC n'a pas été suivie de toutes les étapes de mise en œuvre, en l'occurrence la formation des formateurs et l'élaboration des manuels selon la méthode APC, ce qui a

entraîné une compréhension difficile pour les enseignants dans sa mise en œuvre. C'est ce que nous souligne l'interviewé 7 :

« Après, j'ai eu des entretiens avec un inspecteur qui a participé à l'élaboration des programmes. Il dit qu'en réalité, le problème s'est posé parce que la mise en œuvre de l'APC devait se faire à plusieurs étapes et les étapes suivantes n'ont pas été faites telles que la formation des formateurs, l'élaboration des manuels suivant l'APC et c'est ce qui a fait que les enseignants n'ont pas compris. »

Au vu du matériau récolté et des discours, nous pouvons dire que la mise en œuvre de la réforme curriculaire APC a été tronquée. D'abord, les consultations se sont limitées au niveau central pour l'introduction de la réforme. Les nouveaux programmes issus de la réforme ont été élaborés sans associer beaucoup d'enseignants. En outre, les étapes d'élaboration n'ont pas été respectées. Une fois ces programmes rédigés, il devait s'ensuivre l'étape de mise à l'essai ou, de façon plus approfondie, l'étape d'expérimentation. Mais, l'application généralisée des programmes a été faite sans procéder au préalable à leur mise à l'essai. Ce qui fait que les enseignants rencontrent beaucoup de problèmes dans leur application. Il était aussi prévu que la formation des formateurs ait lieu bien avant la généralisation des programmes. Depuis leur généralisation, il y a plus de dix ans, les programmes n'ont pas encore été évalués. Ensuite, les manuels sont absents partout. Seul l'enseignement secondaire technique a mis à la disposition des enseignants des guides pédagogique et d'évaluation pour accompagner le programme d'études. Les directions des établissements n'ont pas été formées en APC avant son application. De plus, beaucoup d'inspecteurs qui suivent les enseignants en classe ne maîtrisent pas la réforme APC. Le respect de toutes ces étapes augmente les chances de réussite de la réforme.

5.2.7.7. Nécessité de prise en compte des réalités de la base

L'échec des réformes est souvent lié à la non-prise en compte des réalités de la base, du terrain. Dans ce cas, pour réussir, toute réforme doit s'adapter aux réalités de la base en intégrant des besoins du terrain et la réforme APC ne fait pas exception à cette règle :

« Toute réforme doit tenir compte des desiderata de la base et ceux qui sont sur le terrain. Les informations remontées du terrain doivent servir pour engager une réforme. Mais quand les réformes viennent d'en haut pour s'imposer à la base, les réformes dans l'éducation vont connaître le même sort que les opérations du développement dans le pays à la base. Parce que dans ces opérations du

développement, on n'a pas tenu compte des besoins réels des populations. Les projets, les ONGs ont échoué au Mali. Beaucoup de projets venant de l'extérieur ont échoué au Mali. Pour quelle raison ? Parce que l'on n'a pas tenu compte des besoins des populations. Quand vous allez dans un village, vous êtes une ONG qui vient pour, disons, alléger les travaux des femmes, mais vous dites, nous venons avec des projets maraîchers. Vous venez avec des projets maraîchers pour les appliquer dans une contrée où les gens ont besoin d'eau pour boire. Mais quand vous faites des puits, on ne va pas faire du maraîchage, on va boire d'abord, on va faire boire les animaux, on va laver les habits, on va se sentir à l'aise d'abord avant de penser au maraîchage. Mais vous amenez ce projet de maraîchage quelque part chez les gens qui font déjà du maraîchage mais dont le besoin criard c'est l'école. Eux ils ont besoin d'école et vous dites, nous, on a quarante millions à mettre dans le maraîchage et ils ont besoin d'école. Mais, ils vont vous dire d'amener l'argent et ils vont le bouffer car ça ne répond pas à leur besoin. Donc, il faut d'abord demander les besoins de la base et en fonction de ces besoins on engage les réformes. Les réformes ne se font pas à tue-tête. C'est sur la base d'un vécu or le vécu de l'éducation au Mali n'est pas pris en compte dans les réformes et ça depuis 1962 à nos jours. Les vécus de l'éducation ne sont pas pris en compte, sinon les problèmes sont connus, leurs solutions sont connues. Mais ce qui manque, c'est la volonté politique de mise en œuvre des solutions, c'est tout. Voilà, pour que la réforme réussisse, il faut tenir compte des besoins de la base. Et l'APC n'échappe pas à la base. Si l'APC n'intègre pas dans sa phase dynamique l'adaptation aux réalités du terrain, elle va suivre le même sort que les autres. J'en ai terminé. »

Interviewé 6

La réussite ou l'échec d'une réforme dépend de la stratégie adoptée pour sa mise en œuvre. En lisant les entretiens, nous nous rendons compte que la base a été ignorée depuis le début. Elle n'a pas été consultée pour s'enquérir de ses besoins et elle a participé très faiblement à l'élaboration des programmes. Au Mali, la manière par laquelle la réforme APC a été engagée avoisine la stratégie du *top down* qui a montré ses limites depuis longtemps. Selon Skedsmo et Huber (2019), l'approche *bottom-up* qui met l'accent sur la responsabilité collective des enseignants et des chefs d'établissement permet d'avoir des résultats positifs plus que l'approche *top-down*. Cependant, les deux approches ont leurs avantages et leurs inconvénients (Mpolomoka et al, 2019). C'est la raison pour laquelle, dans la mise en œuvre d'une politique éducative, Carpentier (2012) a privilégié une stratégie hybride de *top-down* et de *bottom-up*

dont la mise en œuvre passe par quatre dimensions à savoir : 1°) une bidirectionnalité (centralisation et décentralisation), 2°) une zone de pouvoir et de marchandage, 3°) une évolution de la politique et 4°) une prise en compte du contexte, ainsi que les différentes stratégies gouvernementales associées à chaque dimension (*ibid.*). Mais, comme le vin est déjà tiré, une descente sur le terrain dans l'optique d'évaluer la mise en œuvre de la réforme APC peut s'enquérir des réalités de la base en vue de les intégrer. La base a l'impression de subir une réforme imposée qui n'a pas pris en compte les réalités du terrain. L'ignorance des réalités du terrain dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre de la réforme contribue à son application minimale. Elle pourrait également pousser les acteurs du terrain à adopter une attitude d'indifférence vis-à-vis de cette réforme.

5.2.7.8. Conviction des acteurs de mise en œuvre de la pertinence de la réforme

La différence entre les outils pédagogiques, les pratiques pédagogiques, les méthodes pédagogiques, les systèmes pédagogiques tient au fait de l'assurance de la pertinence que les acteurs de mise en œuvre leur accordent. En d'autres termes, les résultats de toute réforme pédagogique découlent du degré de pertinence accordé par les acteurs chargés de sa mise en œuvre :

« Pour la petite histoire, ce que je dis, c'est que tous les outils pédagogiques se valent en réalité, tous les concepts pédagogiques se valent, tous les systèmes pédagogiques peuvent se valoir. Seulement, la différence entre un outil pédagogique et un autre, entre un système pédagogique et un autre, c'est les hommes qui l'appliquent. C'est ceux qui sont convaincus de la pertinence du système qui arrivent à mieux l'appliquer et à produire des résultats. C'est tout. L'APC est une bonne pratique pédagogique comme d'autres. C'est une bonne pratique comme d'autres, mais encore, faut-il la maîtriser, en être convaincu. La différence entre les pratiques pédagogiques c'est ça, le fait d'être convaincu de sa pertinence, maîtriser la pratique, l'appliquer et il y aura des résultats. La preuve, c'est que l'APC n'est pas la pratique pédagogique dans tous les pays du monde. Pourtant tous les pays du monde forment des médecins, des ingénieurs, des artisans, des menuisiers sans l'APC. Bien sûr, ils ont d'autres pratiques pédagogiques mais elles ne valent que par les hommes qui les mettent en œuvre et c'est tout. Sinon toutes les idées se valent au monde hein ! Ce sont les hommes qui mettent les idées en pratique qui font la différence. Voilà ce que je peux dire. » Interviewé 6

Ici, la question de pertinence de la réforme APC est évoquée. Si la réforme n'est pas pertinente aux yeux des acteurs de sa mise en œuvre, cela contribuerait à sa mise en place minimale.

Chapitre 6 : Discussion des résultats

La discussion des résultats porte sur l'hypothèse formulée dans cette étude qu'il nous semble important de rappeler ici. L'hypothèse soutenue est qu'il existe des résistances dans l'appropriation de la réforme curriculaire APC au niveau de l'enseignement secondaire au Mali. Cette hypothèse a été testée dans le chapitre précédent lorsque nous avons mis en évidence des pratiques qui contribuent à son application minimale. Elle est à nouveau testée dans ce chapitre au travers des points de discussion suivants.

6.1. Généralisation précoce de la réforme curriculaire APC

Nous avons démontré, à travers la figure n°4 de l'analyse quantitative, qu'il n'y a pas eu un consensus sur l'application de l'APC. En majorité, les enseignants n'ont pas été consultés sur la nouvelle réforme curriculaire. Du côté des chefs d'établissement, il n'y a pas eu de véritables consultations pour introduire l'APC dans les programmes scolaires. Pour certains, les consultations restreintes au niveau central ne sont pas à qualifier de véritables consultations parce qu'elles n'ont pas touché les acteurs de mise en œuvre de la réforme APC à la base. Il ressort des entretiens que le curriculum a été élaboré sans prendre en compte les réalités de la base. Cet état de fait constitue l'un des facteurs de résistance qui ne favorise pas l'application de la réforme APC car la base a l'impression de subir une réforme à laquelle elle n'a pas été associée.

Les enseignants sont minoritaires à avoir participé à l'élaboration des programmes comme nous avons pu le voir dans le tableau n°20. Cette élaboration n'a pas respecté toutes les étapes que l'on peut retrouver dans la formulation des politiques publiques telle que nous pouvons la voir aujourd'hui. Récemment, les politiques publiques ont été caractérisées par des approches beaucoup plus *bottom-up* que *top-down* et des analystes de politiques publiques les étudient en utilisant l'approche séquentielle des politiques publiques (Jacquot 2014). Si elle a fait l'objet de critiques, cette approche largement décrite par Jones (1970) est vue comme une méthode d'analyse des politiques publiques qui présente une série organisée en séquences d'action qui permet de décomposer le processus politique en étapes distinctes allant de l'identification d'un problème à sa résolution, en passant par les phases test de la politique. Pour ce qui concerne le processus d'adoption et de mise en œuvre de l'APC, le Mali semble être passé directement à une application généralisée de la réforme sans passer par l'étape importante de mise à l'essai auprès d'un nombre limité d'acteurs et établissements. De plus,

cette généralisation a été faite sans la formation des enseignants et sans la production des manuels et d'autres documents.

Nos résultats vont dans le sens de ceux mis en évidence par d'autres auteurs. Dans une étude qu'il a rédigée pour l'UNESCO, Lewy (1992) a mis en évidence le constat fait depuis des années 1970 que les programmes d'études élaborés au niveau central n'affecteraient pas les méthodes d'enseignement parce que les enseignants, ne s'identifiant pas à l'innovation et ne comprenant pas les nouveaux matériels pédagogiques, préfèrent continuer avec les anciennes méthodes. Selon cet auteur, la solution adoptée pour pallier ce problème de non-appropriation a été de faire confiance à la compétence de l'enseignant sur toutes les questions relatives au programme. C'est ainsi que l'implication des enseignants dans l'élaboration du programme a été reconnue et sollicitée ces dernières années et que toute idée de rédiger un programme sans y associer les enseignants a été abandonnée par les autorités politiques de nombreux pays, de même que l'accent a été mis sur leur investissement dans la préparation des matériels pédagogiques qu'ils seront amenés à utiliser (*ibid.*).

De Ketele (2009) abonde dans le même sens en déconseillant qu'un seul pôle d'acteurs puisse monopoliser la réforme. Il a ainsi préconisé la prise en compte des points de vue de différents acteurs et un travail de compromis et d'écoute, affirmant que l'avenir et le devenir d'une réforme reposent sur les acteurs locaux et les pratiques des enseignants. Ce qui implique de les faire participer à tout le processus. Selon De Ketele (*ibid.*), si une telle implication n'est pas assurée au niveau local, il est difficile de s'attendre à un changement des pratiques, et le rôle des acteurs politiques est d'identifier les priorités du pays avec la participation des acteurs, de les communiquer et de définir le profil du citoyen à long terme (*ibid.*).

Dans leur étude, Opertti et Duncombe (2012) vont dans le même sens que DeKetele (2009). Ils ont mis l'accent sur la collaboration des parties prenantes dans le développement et la mise en œuvre d'un curriculum pour aboutir à une réelle réforme sur le terrain. Ces auteurs, privilégiant le caractère inclusif, affirment que le changement de rôle des enseignants est nécessaire dans l'élaboration curriculaire. Ainsi, de metteurs en œuvre, ils passeraient aux « co-développeurs » du curriculum (*ibid.*).

Rogers et Taylor (2002) indiquent que l'élaboration d'un nouveau programme est liée aux idées que l'on se fait de l'enseignement et de la formation. Selon eux, les premières personnes impliquées doivent être celles qui auront en charge la mise en œuvre de ce programme, à savoir les administrateurs d'établissement, les enseignants et les élèves ou étudiants. Ils

situent les consultants, autorités académiques, planificateurs de l'enseignement, hommes politiques, etc. au second plan (*ibid.*).

Le BIE (2016), agence de l'UNESCO très active dans la planification des politiques d'éducation en Afrique, note que l'élaboration inclusive et consultative est une des qualités dans l'élaboration curriculaire qui ne doit pas se faire « à huis clos » par des spécialistes. Pour le BIE, elle doit se faire dans un processus ouvert et participatif, dans un esprit pluraliste recueillant les observations de toutes les parties prenantes (en l'occurrence les directeurs d'établissement et les enseignants) afin de savoir ce que l'on attend d'elles et d'augmenter les chances de mise en œuvre de la réforme curriculaire dans les salles de classe (*ibid.*). Selon Demeuse et Strauven (2006), la collaboration des diverses parties doit être sollicitée et il est nécessaire de faire de ces parties des partenaires et non de simples exécutants. Si le personnel de terrain est négligé, les résultats seront décevants. De plus, l'un des facteurs de résistance au changement provient de la non-consultation de ce personnel qui a l'impression de subir ce changement (*ibid.*). Perrenoud (1997) avance de nombreux arguments à ce refus des enseignants. Selon lui, les résistances des enseignants sont rationnelles car la réforme ne résout pas les problèmes mais les déplace et le pire est de les prendre pour irrationnelles et de les ignorer, en sachant que l'approche par compétences entraîne un changement important dans les métiers de l'enseignant, de l'élève et des autres personnels de l'école (*ibid.*).

C'est pour cette raison que le Québec avait procédé par plusieurs états généraux, assises régionales et nationales et forums publics dans le cadre d'élaboration de sa réforme de l'éducation afin de mobiliser tous les acteurs sociaux et scolaires autour des perspectives de l'éducation, et les orientations retenues de la nouvelle réforme ont été légitimées au travers ces larges consultations publiques (CSE, 2003). Ces consultations permettent l'implication et l'émulation populaire en vue d'aboutir à la mobilisation du terrain dont dépend l'acceptation de la réforme (Depover, 2006).

Pour Jonnaert et Ettayebi (2007), la démarche de consultation des acteurs débouche sur l'adoption d'une vision commune du curriculum qui réunit en un tout les finalités et les objectifs d'éducation de l'école, la description de l'organisation pédagogique, les orientations concernant les programmes d'études, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études. Selon eux, les conceptions des enseignants sur le curriculum sont un élément indispensable pour sa mise en œuvre. À ce niveau, Opertti et Duncombe (2012) notent que les enseignants ont besoin d'une vision et d'une compréhension lucides de tous ces éléments afin de faciliter la mise en œuvre d'un curriculum. Depover (2006) ajoute que sans une vision claire, les

enseignants se confortent dans leurs habitudes et routines de travail, car faute d'informations suffisantes, ils découvrent la réforme au moment de sa mise en œuvre.

Par conséquent, la généralisation précoce de la réforme APC par les autorités scolaires caractérisée par la non-consultation des acteurs de mise en œuvre (chefs d'établissement et enseignants), leur non-implication dans l'élaboration des nouveaux programmes et le non-respect de certaines de ses étapes de mise en œuvre contribuent à son application minimale.

6.2. Isolement ou individualisation des enseignants

L'isolement se caractérise par le faible accompagnement pédagogique des enseignants en période de réforme. Nos résultats montrent que les enseignants ne sont pas accompagnés pédagogiquement par les chefs d'établissement en termes d'observation des pratiques et de conseils fournis dans le cadre de l'application de la réforme. Puis, le suivi pédagogique des enseignants organisé par les inspecteurs se fait rarement et leurs conseils ne montrent pas réellement comment appliquer la réforme APC. De plus, les comités pédagogiques des enseignants organisés par disciplines se réunissent rarement et leurs travaux ne portent pas sur son application. Enfin, il est également constaté l'inexistence d'un cadre du travail collaboratif en vue de mettre en pratique l'interdisciplinarité, un des concepts-clés de la réforme curriculaire APC qui est décrit dans les documents du ministère de l'éducation nationale. Tous ces facteurs permettent d'affirmer que la réforme APC se trouve dans les textes et non dans la pratique. Ils constituent des faiblesses qui contribuent à son application minimale.

Perrenoud (1997) soulignait que les enseignants doivent agir collectivement pour gagner le pari d'une réforme. Selon lui, en agissant dans une solitude professionnelle, les enseignants n'accordent pas beaucoup d'importance à la réforme et la perçoivent comme « une utopie, une folie, un gadget, une fantaisie ministérielle, un rêve de technocrate, un coup d'épée dans l'eau ou toute autre qualification aussi élogieuse » (*ibid.* : 114).

L'interdisciplinarité, la réalisation de projets globaux et intégrateurs, le regroupement des disciplines en grands domaines d'apprentissage et la résolution des problèmes complexes dépassent le champ d'une seule discipline spécifique, d'où l'idée d'un professionnalisme collectif qui appelle à un renforcement des pouvoirs et des responsabilités au niveau local dans un système moins centralisé et un leadership local fort (CSE, 2003).

6.3. La formation des chefs d'établissement et l'autonomie des établissements

Les chefs d'établissement n'ont pas été formés pour jouer leur rôle pédagogique afin d'accompagner les enseignants et le statut déconcentré des établissements scolaires réduit leur autonomie en termes d'initiatives visant le changement dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire APC. Deux raisons conduisent à des situations qui contribuent à l'application minimale de la réforme APC.

6.3.1. Première raison : la formation des chefs d'établissement

Leur formation initiale les prépare à l'enseignement et non pas à exercer les fonctions d'un chef d'établissement et beaucoup d'entre eux n'ont pas encore bénéficié de formation continue pour accompagner la mise en œuvre de la réforme curriculaire APC. Comme le note Bouvier (2001), à défaut d'être « prof des profs » ou « super prof », le chef d'établissement est formateur des formateurs, méthodologue et expert pédagogique, mais sous réserve de la mise à sa disposition des ressources et de l'accompagner dans l'exercice de ce rôle.

Beaucoup d'auteurs (cf. ci-dessous) ont évoqué la question de formation des chefs d'établissement pour la professionnalisation du métier afin qu'ils puissent répondre aux changements actuels que les systèmes éducatifs rencontrent.

La formation des directions d'établissement a subi des transformations considérables sur le plan international depuis la fin des années 1980 (D'Arissso, 2015). Selon Pelletier (1999), la fonction des chefs d'établissement se professionnalise pour éviter qu'ils s'installent dans la routine. Considérés comme des pilotes, ils affrontent différentes situations exigeant des réponses contextualisées et l'actualisation de leur formation est nécessaire en vue de les doter de compétences pour mieux effectuer leur travail (*ibid.*). De même, Bouvier (2001) s'interroge sur la formation actuelle des chefs d'établissement en rapport avec l'innovation, la démarche projet, la conduite du changement, le management et l'organisation apprenante. C'est pourquoi, au Québec, un comité a été mis en place pour réfléchir sur la formation des directions d'établissement (D'Arissso, 2015). Fortin et Gélinas (1999) vont dans le même sens en affirmant que la pratique professionnelle de direction d'établissement constitue un apprentissage qui se produit d'une part, lors de la formation initiale des directeurs d'établissement où ils acquièrent le savoir de l'expérience qu'ils mettront en pratique, d'autre part, lors de la formation continue des chefs d'établissement en exercice dont l'objet

d'analyse est leur pratique en question. Selon D'Arissso (2015), la formation initiale est rendue obligatoire pour la fonction du chef d'établissement au Québec et un référentiel de compétences y est attaché. Garant (1999), évoquant le cas de Belgique francophone, avance que l'entrée en fonction du chef d'établissement n'était pas sujette à une formation ou une certification. Mais, à la suite de l'étude qu'elle a menée auprès des chefs d'établissement, Garant signale que ces derniers ont besoin d'une formation professionnelle. Cependant, le cas de la Belgique a évolué avec l'adoption du décret du 2 février 2007 qui rend obligatoire la formation initiale des chefs d'établissement et en précise les modalités pour qu'ils puissent exercer leurs responsabilités autour de trois grands axes qui sont : 1) axe relationnel, 2) axe administratif, matériel et financier et 3) axe pédagogique et éducatif (Tutak, Demeuse et Artus, 2015). Selon Tutak *et al.* (2015), le leadership éducatif occupe une place de choix dans la formation initiale des chefs d'établissement. Ce sont les nouveaux défis créés par des réformes pédagogiques et administratives qui ont poussé les acteurs du champ de formation des directions d'établissement à adapter leurs dispositifs de formation afin de former les futurs leaders éducatifs (D'Arissso, 2015). Daviau et St-Pierre (2007) notent que le chef d'établissement est interpellé de tous les côtés dans la conduite d'un changement, d'une innovation ou d'une réforme au sein de son établissement alors que l'on ne questionne pas sa formation universitaire initiale, sa formation continue et ses pratiques de gestion pour savoir s'il est apte à implanter ce changement. C'est pourquoi, ils jugent nécessaire de renouveler les pratiques de gestion, la formation initiale et continue des chefs d'établissement, cadres ou gestionnaires d'école. Ce renouvellement est un passage obligatoire pour le chef d'établissement vers la gestion de la complexité, de l'innovation et de l'appropriation tant personnelle que collective du sens des grandes orientations de la réforme (Daviau et St-Pierre, 2007).

Selon Rich (2010), les enjeux auxquels les chefs d'établissement sont confrontés quotidiennement et le *New Public Management* exigent que l'on s'interroge sur la formation des chefs d'établissement et de ce fait, l'université est aussi interpellée. C'est ce qui a amené le département de gestion de l'éducation et de la formation de l'université de Sherbrooke à reconsidérer le référentiel de compétences des dirigeants d'établissement, vu la diversité et la complexité de leurs pratiques, à travers un renouvellement de son programme d'études (Boyer, Corriveau et Pelletier, 2007).

Quant à St-Germain (1999), il affirme que la mise à jour de la formation des chefs d'établissement en termes de contenus et de méthodologies est nécessaire compte tenu des

changements qui affectent les systèmes d'éducation. Le chef d'établissement, considéré comme manager du changement, doit avoir des compétences en ressources humaines, en organisation et en pédagogie pour inciter son personnel à la mise en œuvre du changement (Bouvier, 2001). Selon Savoie-Zajc et Dolbec (1999), la recherche-action est l'une des stratégies qui permet d'actualiser leur formation. La formation des personnes accompagnatrices en milieu scolaire vise à développer des aptitudes d'adaptation et de transposition pour une modification de la démarche expérimentée selon les nouvelles situations d'accompagnement en contexte (Lafortune et Lepage, 2007).

L'évolution de la profession du chef d'établissement exige une formation initiale et continue (Tilman et Ouali, 2001) qui doit viser le développement « a) du goût d'une éducation permanente qui lui permettra de réfléchir « hors cadre », avec ses pairs et avec d'autres acteurs, à l'évaluation et à la gestion de pratiques quotidiennes ; b) de la capacité de s'engager et de s'organiser collectivement ; c) de la conscience que tout ce qui se fait dans l'école doit être mis en œuvre de manière à contribuer au développement éducatif des élèves » (*ibid.* : 233). Cette formation peut s'opérer au travers des méthodes traditionnelles de formation, elle peut aussi s'effectuer à travers l'analyse de pratique, l'alternance, le tutorat ou le mentorat (Pelletier, 1999).

Gather Thurler (1999) propose d'identifier d'abord les savoirs d'action⁴⁷ des chefs d'établissement avant d'implanter des programmes de formation. Pour ce faire, leur formation s'effectuera sur le principe de l'articulation entre leurs expériences et les savoirs enseignés (D'Arissso, 2015).

Considérant les chefs d'établissement comme premiers accompagnateurs, nous pouvons dire qu'ils ont besoin de cette formation pour voir comment ils peuvent accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des changements de la réforme curriculaire APC.

6.3.2. Deuxième raison : l'Autonomie des établissements

Le manque d'autonomie des établissements semble être l'une des raisons qui donne le sentiment aux chefs d'établissement d'être démunis pour jouer leur pleine responsabilité au sein des établissements. En d'autres termes, ils sont toujours assujettis aux instructions de la hiérarchie et toute initiative de leur part qui engage des dépenses ne bénéficie pas d'un soutien

⁴⁷ Un savoir d'action est « un savoir associé, par le praticien, à un processus d'élaboration de schèmes et de construction de sens au regard d'un résultat donné. En ce sens, un savoir d'action pourrait constituer un savoir d'expérience "actualisé" » (Pelletier, 1999 : 23).

favorable de la hiérarchie. De plus, nous pouvons sentir la colère des chefs d'établissement au travers des entretiens en ces termes : « la hiérarchie accapare tout » ; « administration coloniale », « nous sommes des machines » ; « les mains liées » ; « blocage des initiatives » ; « obligation de soumission à la hiérarchie » ; « nous gérons le paraître » ; « la base ignorée », etc. C'est pourquoi certains n'hésitent pas à déclarer qu'ils ne sont pas responsables de la mise en œuvre de la réforme curriculaire APC. Cette attitude de déresponsabilisation est davantage caractéristique d'un comportement d'apathie et non pas de *voice* ou d'*exit*. Les directeurs ne protestent pas ouvertement (*voice*) devant les autorités politiques et n'affichent pas publiquement qu'ils refusent la mise en place de la réforme (*exit*). Ils choisissent de se taire, sauf dans les interviews qu'ils nous ont accordées, et de trainer les pieds en se plaignant dans les couloirs du peu de moyens, du manque d'autonomie et de formation.

La question de l'autonomisation des établissements scolaires est toujours d'actualité et beaucoup d'auteurs s'y intéressent.

Pour Maulini et Progin (2016b : 18), « il est difficile de parler d'autonomie des écoles quand l'essentiel des tâches à assumer est conçu au sommet d'un organigramme pyramidal, selon un schéma taylorien, puis distribué vers le bas du système sous forme de programmes, de manuels, de directives, de marche à suivre, de procédures de mesure et de classement, autant de ces contraintes formelles que Weber appelait bureaucratiques ». Selon eux, la plus grande autonomie revendiquée par les enseignants et les chefs d'établissement a été recommandée par les spécialistes de l'innovation et du management et elle peut être une réelle solution à l'équation de l'ajustement entre le projet au niveau central et les besoins au niveau local. Ce besoin d'accorder une plus grande autonomie aux établissements scolaires, en termes de gestion de ressources humaines et du budget, de l'organisation du travail scolaire, des moyens préconisés afin de lutter contre l'échec scolaire, de la façon d'impliquer les parents ou certains contenus de l'enseignement, n'est pas nouveau (*ibid.*). Il s'est déjà fait sentir dans divers pays, notamment en Europe, comme les exemples ci-dessous le montrent.

En France

Buisson-Fenet et Rey (2017) notent qu'il y a plus de 30 ans en France, l'autonomie des établissements était la thématique de multiples débats entre le ministère de l'éducation nationale et celui de l'intérieur depuis les premières lois de la décentralisation (loi Defferre de 1982) jusqu'au statut juridique de l'EPL (Etablissement public local d'enseignement) et qu'elle est questionnée aujourd'hui par « le dehors » qui renvoie aux comparaisons

internationales (PISA, politiques d'obligation de résultats) et le fonctionnement du secteur privé sous contrat de l'éducation nationale.

Delahaye (2006) note que le contexte de la décentralisation et de la déconcentration a accru les marges d'autonomie des collèges et des lycées sur lesquels, selon Chevaillier (1999), la collectivité territoriale et l'administration de l'éducation nationale exercent la tutelle. Cependant, selon Buisson-Fenet (2008), le pouvoir bureaucratique est toujours présent et fait que le chef d'établissement soit un administrateur délégué du pouvoir central. Nous retrouvons cette même conception chez Barrère (2006) lorsqu'elle affirme que le champ d'action des chefs d'établissement est largement influencé par la bureaucratie. Ainsi, l'établissement se trouve être entre deux variantes de la régulation bureaucratique : celle de l'État régulateur et celle du quasi marché (Bertani et Saint-Do, 2017), d'où une double subordination (Monnier, 2008). Selon Bertani et Saint-Do (2017), ce modèle bureaucratique se révèle un handicap à l'innovation et au changement et crée un malaise chez les chefs d'établissement en les mettant au cœur de toutes les tensions, des contradictions et paradoxes, car leur autonomie est limitée par deux types de tutelles à savoir la tutelle externe (dont le pouvoir est renforcé par la déconcentration) et le contrôle exercé par l'organe administratif et éducatif collégial sur place. Pour Dutercq (2016), la tradition bureaucratique et la résistance au libéralisme sont des facteurs qui entravent l'autonomisation des établissements en France, même si cette résistance est moins forte aujourd'hui à cause des évaluations internationales du système éducatif français, et l'auteur poursuit en affirmant que l'autonomie des établissements scolaires français est marginale en termes de programmes d'enseignement, recrutement des enseignants, financement des actions. Barrère (2016) confirme cela en déclarant que les chefs d'établissement se voient parfois empêchés par des tutelles méfiantes lorsqu'il s'agit de prendre davantage de décisions et leur espace de décision au niveau des établissements scolaires est à recréer quotidiennement alors qu'il est légitimé théoriquement. Ainsi, destinataires de notes de service et de circulaires en provenance de la hiérarchie, ils sont aussi contraints de faire remonter certaines décisions sur lesquelles ils n'ont pas de pouvoir au sein de leur établissement (*ibid.*). C'est ce que note Grellier (2011) en déclarant que la réalisation de l'autonomie des établissements rencontre des obstacles. De plus, l'autonomie imposée par le sommet crée un paradoxe chez les chefs d'établissement qui sont toujours confrontés au défi de construire un projet d'établissement⁴⁸ spécifique tout en restant

⁴⁸ <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=28&cHash=5e610ad918> consulté le 28/04/2019

dans le cadre du respect des objectifs nationaux (Saint-Do, 2000 ; Saint-Do, Henry et Pointereau, 2006 ; Pointereau-Bertani et Saint-Do, 2014 ; Bertani et Saint-Do, 2017). Ce qui met en difficulté l'exercice de leur autonomie d'autant plus qu'il s'agit de l'autonomie de l'EPLE et non la leur car c'est le conseil d'administration⁴⁹ qui est l'instance décisionnelle (Bertani et Saint-Do, 2017). Il est à « retenir que l'autonomie (y compris pédagogique) est toujours relative et que l'autonomie revendiquée se distingue de l'autonomie octroyée, de l'autonomie construite, de l'autonomie conquise et surtout de l'autonomie assumée » (Bouvier, 2001 : 25). Actuellement, le terme d'autonomie n'a pas bonne presse en France car son usage a entraîné une concurrence entre les établissements scolaires et qu'il est question aujourd'hui de responsabilisation des établissements (Dutercq, 2016). Il revient d'éviter de réduire les chefs d'établissements à de simples courroies de transmission en leur accordant plus de responsabilités effectives, ce qui va à l'encontre de l'exercice des tutelles étatiques et territoriales (Bouvier, 2017). Rey (2017) note que c'est l'académie qui s'est emparée de l'autonomie des établissements car la Centrale (administration centrale du ministère de l'éducation) a délégué aux rectorats et académies les compétences de production et de mise en œuvre des réformes de la politique éducative. Selon lui, cette délégation de compétences s'inscrit dans le troisième âge de la décentralisation qu'il a appelé la « déconcentration » française (*ibid.*). Ce cas français est voisin du cas suisse évoqué par Bouvier (2007 et 2017), lorsqu'il affirme que la Suisse a décentralisé la centralisation au niveau des cantons et que, par conséquent, les établissements scolaires voient leur autonomie fonctionnelle affaiblie.

En Belgique

Dupriez et Draelants (2016), évoquant le cas de la Belgique francophone dont l'histoire est fondée sur la liberté d'enseignement dont jouissent les pouvoirs organisateurs, soulignent que l'autonomie des établissements est revendiquée par bon nombre d'acteurs qui ne veulent plus de l'accroissement de la régulation publique et demandent un ajustement face à des excès bureaucratiques et une différenciation pédagogique selon les contextes locaux. Selon Tilman et Ouali (2001), les autorités éducatives des chefs d'établissement poussent à innover tandis qu'elles leur imposent des règles limitant leur champ de travail. En reconnaissant qu'il n'est pas facile de se débarrasser de la tradition bureaucratique, ces auteurs sont persuadés qu'une redéfinition d'une nouvelle politique éducative, qui introduit un changement de rapports de pouvoir, est nécessaire pour prendre en compte les orientations politiques centralisées et les

⁴⁹ <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=16&cHash=4f281da138> consulté le 28/04/2019

initiatives locales (*ibid.*). Gather Thurler (2001) note à ce propos que toute innovation provoque une transformation des rapports de pouvoir alors que de nombreux chefs d'établissement avouent leur impuissance contre les murs de la bureaucratie, et qu'il s'agit de voir ce que chacun peut faire de son propre chef sans autorisation, ni compte rendu.

En Suisse romande

En Suisse romande, si l'autonomie est d'abord cantonale, la réclamation en faveur de la liberté collective et du pouvoir mutuel de coercition par certains militants et les comparaisons internationales et cantonales incitant une remise en question ont amené à revisiter l'autonomie des établissements (Maulini et Gather Thurler, 2016). Elle doit être revisitée car les mesures en faveur de l'autonomie sont accompagnées d'un mouvement de centralisation (injonctions et prescriptions très nombreuses) réduisant ainsi la marge de manœuvre des chefs d'établissement en vue de s'adapter aux besoins et problèmes locaux (Progin, 2016). Ainsi, l'introduction du projet d'établissement est vue d'une part, comme un instrument au service de l'autonomie, d'autre part, comme un instrument de l'évaluation externe peu favorable à l'autonomie déclarée ou affichée par le système (Progin, 2017).

Au Québec

L'autonomie des établissements scolaires au Québec est une question qui n'a jamais été complètement résolue car le Québec oscille entre deux conceptions contradictoires (l'école pivot de l'approche *bottom-up* et l'école succursale de l'approche *top-down*) qui caractérisent la gouvernance du système éducatif québécois (Lessard, 2016). Selon lui, la question de l'autonomie des établissements repose sur trois objectifs à savoir la restauration de la légitimité du réseau public à travers l'accroissement du pouvoir des acteurs locaux (parents), la quête de qualité par la mobilisation des établissements et la quête d'efficacité et d'économie se rapportant à la nouvelle gestion publique. La mise en œuvre de ces nouvelles pratiques en éducation depuis 2008 est confrontée à une lourdeur d'instrumentation et un processus de bureaucratisation entravant l'autonomie de l'établissement scolaire qui n'existe pas « en soi » (Pelletier, 2016), car les autorités scolaires jouent parfois à l'État pédagogue dans les missions (instruire, socialiser et qualifier) assignées à l'école québécoise (Lessard, 2016).

En conclusion, Gather Thurler (2016 : 172) pense que « l'école apprend et progresse à condition que le pouvoir politique ait confiance dans le bon sens des acteurs à l'œuvre sur le terrain, leur accorde les marges d'autonomie voulues, les incite à trouver (et donc à chercher) les solutions les mieux adaptées aux besoins locaux ». Cela revient à amorcer des réformes

fondées sur une approche globalisée du management avec une répartition logique du pouvoir entre le niveau central et le niveau opérationnel qui favorise l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs (Germain, 2018). Selon Obin (2001), être chef d'établissement, c'est abriter en permanence quatre impératifs étrangers qui sont l'obéissance, l'efficacité, le devoir et le plaisir. Excepté l'efficacité, les trois autres ne sont pas favorables à l'innovation, ajoute-t-il. Pour ce faire, une indispensable marge de manœuvre doit être accordée au chef d'établissement (Tilman et Ouali, 2001). Tout en reconnaissant que l'autonomie peut avoir des avantages et des inconvénients, Gather Thurler (2016) pense qu'elle pourrait être un moteur nécessaire pour les futurs changements si elle s'inscrivait dans un cadre politique et professionnel en s'écartant des impasses ou routes trop périlleuses. Dans ce cas, il revient d'explicitier s'il s'agit d'une autonomie structurelle, budgétaire, organisationnelle, de gestion des ressources humaines, de pilotage de la pédagogie et de son évaluation (Buisson-Fenet et Rey, 2017). À cela, Feyfant (2017) répond que l'autonomie des établissements dans différents pays est parfois basée plus sur les préoccupations budgétaires que des valeurs éducatives ou éthiques alors qu'elle doit se définir en partie par le degré de responsabilité pédagogique des chefs d'établissement. Pour Germain (2018), tout dépend des modalités d'autonomie transférées par le niveau central au niveau des établissements scolaires qui peuvent acquérir une autonomie de décision dans la politique pédagogique et la gestion des ressources financières et humaines, mais il faudra aussi noter que l'autonomie de l'établissement dans ces différents champs n'est pas totale car le pouvoir central, en déléguant ses attributions, renforce aussi les modalités de contrôle et d'évaluation. Cet auteur recense ci-dessous les différents champs d'autonomie des établissements scolaires.

Tableau 98 : Autonomie des établissements scolaires

Autonomie de décision de la politique éducative	Autonomie des contenus de formation	L'établissement scolaire dispose de la liberté des curricula. La définition des contenus de formation et des modalités de certification des formations est la prérogative de chaque établissement dans le respect des objectifs pédagogiques fixés par l'autorité centrale.
	Autonomie de diagnostic	L'analyse de l'environnement éducatif local et l'identification des besoins éducatifs des élèves se font au niveau local.
	Autonomie	L'établissement scolaire est autonome pour définir sa

	de projet éducatif	politique éducative et construire un projet éducatif qui précise l'utilisation des moyens. Il fixe lui-même ses priorités en fonction de son diagnostic d'établissement. Il est libre de contractualiser avec différents partenaires éducatifs.
Autonomie de mise en œuvre de la politique éducative	Autonomie financière	L'établissement scolaire dispose d'une marge d'autonomie dans la recherche et dans l'utilisation des moyens financiers qu'il obtient. L'autonomie est partielle car en management public, une partie importante des moyens est fléchée. [...]
	Autonomie de gestion des ressources humaines	L'établissement dispose de l'autonomie de recrutement, de la répartition des services, de la rémunération des activités pédagogiques et de la formation continue.
	Autonomie des moyens matériels	L'établissement est libre dans ses choix des moyens matériels et pédagogiques : mobilier, moyens informatiques et numériques et supports pédagogiques.

Source : (Germain, 2018 : 16).

6.4. Conditions de réussite de l'APC

Les conditions nécessaires à l'implantation de la réforme curriculaire APC évoquées par les chefs d'établissement et les enseignants sont de l'ordre de la formation de qualité des enseignants, de la documentation, de la réduction des effectifs, d'équipement approprié et de moyens. L'absence ou l'insuffisance de ces différentes conditions conduit à des pratiques qui contribuent à l'application minimale de l'APC.

6.4.1. Formation de qualité des enseignants

Au cours de l'implantation de la réforme curriculaire APC, les enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation de qualité. La qualité insuffisante des formations est à attribuer à la non-maîtrise de l'APC par les formateurs ainsi qu'à la durée des formations. Si ces formateurs ne

la maîtrisent pas, il va de soi que les enseignants ne peuvent pas non plus la maîtriser. Les formations sont faites sous forme de lecture de brochure et sans montrer aux enseignants, de la part des formateurs, une leçon modèle en APC. Par ailleurs, l'application généralisée de la réforme a précédé la formation des enseignants en APC, et certains d'entre eux n'ont toujours reçu aucune formation. De plus, on continue de recruter les enseignants sans formation initiale en APC. C'est la raison pour laquelle, les chefs d'établissement ne s'en prennent pas aux enseignants quant à la non-application de la réforme APC. Toutes ces insuffisances impactent négativement les pratiques des enseignants et contribuent à son application minimale.

6.4.2. Documentation

Dans le cadre de l'application du curriculum APC, les enseignants sont confrontés au manque de documents. Excepté le programme d'études, les enseignants n'ont pas d'autres documents. Or les guides pédagogique et d'évaluation et les manuels sont susceptibles d'apporter une aide précieuse aux enseignants dans leurs pratiques. Ils remédient, non seulement aux difficultés rencontrées lors des formations, mais aussi ils permettent aux chefs d'établissement de contrôler les pratiques enseignantes en classe ou au travers des cahiers de texte. L'absence de ces documents est plus perceptible au niveau de l'enseignement secondaire général qu'au niveau de l'enseignement technique, car dans les lycées techniques, en plus du programme d'études, il existe le guide pédagogique et le guide d'évaluation.

6.4.3. Réduction des effectifs

La réduction des effectifs dans les classes constitue une condition nécessaire à l'application de la réforme curriculaire APC au Mali. Sans cela, il nous semble difficile qu'elle ait de meilleurs résultats. C'est pourquoi d'ailleurs, certains enquêtés (chefs d'établissement et enseignants) n'hésitent pas à déclarer que le contexte malien est défavorable à l'application de l'APC. Cette application exige une participation active de tous les apprenants aux cours et l'application d'une pédagogie différenciée de la part de l'enseignant. Mais les enseignants se trouvent dans la difficulté d'exercer cette mission à cause de la pléthore de l'effectif.

Du côté des enseignants, le tableau n°25 identifie l'effectif élevé comme obstacle majeur à l'application de l'APC dans les classes. L'effectif pléthorique est encore évoqué par les enseignants dans le tableau n°32 comme argument justifiant la non-participation de tous les élèves aux cours. Enfin dans le tableau n°62, il est la deuxième difficulté rencontrée la plus

importante dans l'application de l'APC. Il constitue la raison prépondérante des enseignants qui sont défavorables à l'APC.

6.4.4. Nécessité d'équipement approprié et de moyens

Le manque d'équipement approprié handicape aussi la mise en œuvre de la réforme APC. Cet équipement passe par la dotation des enseignants en ordinateurs, des ateliers et laboratoires en matériels adéquats et l'adaptation des salles de classe et tables-bancs, sans oublier la connexion internet.

La mise en œuvre de la réforme APC est également confrontée à un problème de moyens. Son application est très coûteuse pour l'État. Certains enseignants enquêtés vont jusqu'à affirmer que l'État est incapable de supporter son coût. Toutes les conditions évoquées ci-dessus ont un coût et nécessitent un accompagnement conséquent de la part de l'État.

Toutes les insuffisances précitées hypothèquent l'application de la réforme curriculaire APC au Mali et par conséquent confirment notre hypothèse selon laquelle la réappropriation de la réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire comporte des résistances qui se présentent davantage sous la forme de la loyauté et de la mise en œuvre minimale de la réforme. Ces résultats concernant l'enseignement secondaire au Mali rejoignent d'autres études effectuées au niveau de l'enseignement fondamental.

Ainsi, Roegiers (2011) signale que le curriculum n'est pas seulement le programme. Selon lui, en plus du programme, il faudra au moins les formations, le matériel didactique, les manuels scolaires et les modalités d'évaluation. En l'absence de ceux-ci, c'est croire qu'une table qui peut se poser sur un seul pied (*ibid.*). Les mêmes insuffisances ont été évoquées en 1995 par la CONFEMEN au début de l'introduction de la réforme curriculaire APC au niveau de l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne (CONFEMEN, 1995). Le rapport du forum national de l'éducation tenu en 2008 au Mali est revenu sur ces difficultés qui caractérisent le système éducatif malien en vue de procéder à sa refondation. Le document de Tehio (2009) qui porte sur la réforme curriculaire APC dans cinq pays dont le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie a constaté les mêmes insuffisances. La phase de généralisation de la réforme a été faite bien avant l'organisation des formations et la mise à disposition des outils, ce qui a parfois entraîné une perte de sens et de cohérence qui invite à une réflexion sur l'efficacité de la gestion des productions pédagogiques, la qualité de production de ces outils et la cohérence entre les formations initiales et continues des enseignants et les outils produits en vue de leur utilisation (*ibid.*). Tehio (2009) propose de

partir sur des pratiques réelles des enseignants pour amorcer le changement, sinon les formations de type *top down* en mode cascade et l'insuffisance de leur durée contribuent à la perte de qualité des formations entravant par conséquent le changement des pratiques des enseignants. En termes de formation, Roegiers (2011) préconise le principe d'isomorphisme selon lequel « je te forme selon la manière dont je voudrais que tu formes les élèves ». D'emblée, nous nous rendons compte que ce principe ne rime pas avec les formations en mode cascade.

Vu les conditions nécessaires à la réussite de la réforme APC au Mali, dont certaines ont été évoquées dans les pages qui précèdent, nous sommes tentés de nous poser la question de savoir si la réforme APC au Mali relève de la gouvernementalité ou de la souveraineté.

Ces deux principes ont été expliqués par Charlier et Croché (2012) sur la transposition du processus de Bologne vers les universités africaines francophones. Il ressort de l'article de Charlier et Croché (*ibid.*) que le processus de Bologne avec son système LMD s'est imposé dans le monde (souvent sous l'appellation LMD) comme la référence de l'enseignement supérieur. Il est soutenu par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, l'OCDE, la Banque mondiale et l'UNESCO en vue de promouvoir son internationalisation (Croché, 2006). Charlier et Croché (2012) distinguent deux principes (gouvernementalité et souveraineté) d'introduction du LMD en fonction des pays du nord et ceux du sud. Selon eux, son introduction dans les pays du nord s'est déroulée sur le principe foucauldien de la gouvernementalité, décrit comme la « conduite des conduites », en laissant aux pays la latitude de définir leurs manières concrètes de faire. Contrairement aux pays du nord, les manières concrètes de faire ont été imposées aux pays du sud, ce qui peut être interprété davantage comme un principe de la souveraineté et non de gouvernementalité, car les pays d'Afrique ont été contraints de s'aligner et les règles qui leurs ont été imposées sont ainsi devenues incontestables (Charlier et Croché, 2012). Ainsi, les universités africaines ont été encouragées à adopter le modèle de Bologne par des organisations africaines telles que le CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur), le REESAO (Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest), la CEDEAO (Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest), l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique), l'AUA (Association des universités africaines), la CRUFAOCI (Conférence des recteurs des universités francophones d'Afrique et de l'océan Indien), l'UEMOA (Union économique et monétaire ouest-africaine) et la CMAC (Communauté Monétaire de l'Afrique Centrale) (*ibid.*). C'est ainsi que la réforme LMD a fait

son introduction dans les universités africaines de façon beaucoup plus rigide qu'elle ne l'a été en Europe.

Qu'en est-il de la réforme APC ?

C'est le principe de gouvernementalité qui a prévalu dans l'adoption de la réforme curriculaire APC, mais les pays africains s'y sont engagés avec la promesse de l'aide internationale. Tehio (2009 : 8) explique cela en ces termes : « Aux environs des années 2000, les aides internationales auprès des pays subsahariens en matière d'éducation ont convergé vers l'installation de cette APC avec plus ou moins de bonheur, à la manière d'une solution magique répondant, selon les experts, aux résultats des recherches occidentales récentes en matière d'apprentissage des jeunes, et censée convenir parfaitement à tous les enfants du monde, dans une sorte d'apesanteur ».

La sociohistoire de la réforme APC, décrite au chapitre 1 de cette thèse, corrobore ces dires. Les initiateurs de la Conférence de Jomtien en 1990 sur l'EPT, à savoir le PNUD (Programme des Nations-Unies pour le Développement), l'UNICEF (Fonds des Nations-Unies pour l'Enfance), la Banque mondiale et l'UNESCO (Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture), se sont engagés avec d'autres agences de développement à accompagner le processus d'installation de l'APC en Afrique, avec l'aide d'un financement international. La CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage), comme mécanisme institutionnel, a joué un rôle majeur en ce qui concerne l'introduction de cette réforme APC dans les pays d'Afrique subsaharienne.

Selon Demeuse et Strauven (2006), depuis leur indépendance, les finalités d'éducation des États d'Afrique subsaharienne, au travers de l'évolution, se rapprochent de celles des pays occidentaux. Ce rapprochement se matérialise par des réformes pédagogiques et des nouveaux curriculums avec le soutien technique et financier des organismes internationaux qui visent un projet commun des finalités éducatives (*ibid.*). Ainsi, les deux auteurs s'interrogent sur la question d'un processus d'universalisation des valeurs occidentales et la mondialisation de ces finalités.

Runner ((2007) situe le phénomène de la mondialisation depuis la plus haute Antiquité et son summum à l'époque de la colonisation européenne. En reconnaissant le rôle majeur de la mondialisation dans le processus des réformes curriculaires, l'auteur affirme que les pays du Maghreb et beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne se sont engagés dans ce processus grâce aux programmes ou projets d'aide extérieure (*ibid.*). Selon NDoye (2009), l'influence

extérieure est énorme et les programmes et types de réformes proposés par les opérateurs internationaux avec des financements sont aisément approuvés par les gouvernements en Afrique, ce qui explique le caractère bureaucratique des réformes sans un réel diagnostic de la réalité et des contraintes de chaque pays. Une étude de la COMFEMEN a recensé des partenaires comme l'UE, la BM, l'UNESCO, la BAD, la BID, l'ACDI, la DDC/Suisse, les Pays Bas, l'OIF, le PNUD, l'AFD, la JICA, le GIZ, la Norvège, le Danemark, la Suède, l'US/AID, la Belgique, le PME/ex-FTI, les ONG internationales, etc. engagés dans le financement de l'éducation de treize pays qui sont Bénin, Burkina-Faso, Burundi, Cambodge, Côte d'Ivoire, Guinée Bissau, Liban, Mali, Maurice, Niger, République Centrafricaine, Sénégal et Tchad (CONFEMEN, 2011). Deux, trois voire quatre partenaires techniques financiers peuvent intervenir dans un même pays de façon dispersée sans une harmonisation de leur appui (Tehio, 2009 ; AFD, 2010).

Effectivement, lors du Forum mondial de l'Éducation pour Tous tenu à Dakar en 2000, le Cadre d'action adopté incitait les pays à s'engager dans cette vaste réforme visant les objectifs de l'EPT 2015 tout en les assurant du soutien des Partenaires Techniques et Financiers ou des bailleurs de fonds en termes de ressources (UNESCO, 2000). Mais ce soutien, n'ayant pas été honoré à hauteur de souhait, a plongé les pays d'Afrique francophone dans un contexte d'insuffisance de ressources (Hima, 2012). Ce mouvement de réforme s'est imposé avec force tout en ignorant le contexte institutionnel et les préalables techniques et pédagogiques indispensables à son implantation.

Si en dépit de l'aide internationale (financière et technique), des difficultés comme la baisse de niveau des élèves, la difficile construction des savoirs par les élèves eux-mêmes, l'effectif pléthorique dans les classes, l'incohérence de la formation des enseignants en lien avec la réforme APC, l'insuffisance de production des outils pédagogiques en lien avec la réforme et leur disponibilité subsistent, nous sommes en droit de nous interroger sur la rationalité de la transposition de cette réforme APC vers les pays du sud, en l'occurrence, l'Afrique subsaharienne.

Conclusion générale

L'avènement de la réforme curriculaire Approche par compétences dans les systèmes éducatifs est le corollaire de la gouvernance supranationale de l'éducation par les organisations internationales. Cette gouvernance supranationale, dont l'optique est de rendre homogènes les systèmes éducatifs, réduit ainsi le pouvoir des États-nations dans l'élaboration et l'adoption des politiques éducatives de leur pays. Le système éducatif des États-Unis a été considéré comme l'exemple à adopter pour l'homogénéisation des systèmes éducatifs.

Dans ce cadre d'homogénéisation, les assises mondiales sur l'éducation ont servi d'espaces d'influence et d'orientation des politiques éducatives. De la Conférence mondiale sur l'éducation en 1990 à Jomtien au Forum mondial sur l'éducation en Incheon 2015, ou encore de l'adoption des objectifs de l'Éducation Pour Tous (EPT) à l'adoption de l'agenda ODD4 Éducation 2030, la compétence est devenue un élément important de toutes ces assises mondiales sur l'éducation en vue de réformer les systèmes éducatifs de tous les pays.

Ainsi, avec le transfert d'idées et de manière de faire via des « forums », la réforme Approche par compétences a fait son introduction dans les systèmes éducatifs et tous les pays l'ont adoptée. Cette intégration de l'APC dans tous les systèmes relève de la gouvernamentalité, qui consiste à conduire les conduites des acteurs sans qu'ils ne s'en rendent compte : les acteurs sont invités à suivre une réforme qui s'est imposée partout comme référence incontestable et la seule manière de faire dans un système de compétition internationale.

L'utilisation d' « instruments d'action publique » et la méthode ouverte de coordination (MOC) ont été des mécanismes qui ont considérablement contribué à l'acceptation de l'APC. La fixation des critères d'évaluation et des indicateurs quantitatifs et qualitatifs de mise en œuvre des orientations communes, la diffusion de bonnes pratiques et la comparaison ou la compétition internationale des politiques éducatives constituent des éléments en vue d'inciter les pays à réformer leur système éducation selon les orientations communes adoptées. En effet, le PISA en Europe et le PASEC en Afrique constituent des instruments d'action publique qui ont beaucoup incité les pays à adopter l'APC.

L'Afrique de l'Ouest, plus particulièrement le Mali, a adopté la réforme curriculaire Approche par compétences sous l'égide de la CONFEMEN avec l'appui des organisations internationales en termes de financement dans le cadre de réduction de la pauvreté et d'expertise technique. En effet, la CONFEMEN a été désignée par la Conférence mondiale

sur l'éducation de Jomtien 1990 pour conduire les politiques éducatives sous régionale de l'Afrique subsaharienne. Dans l'optique de répondre aux orientations communes adoptées lors de cette Conférence mondiale sur l'éducation, la CONFEMEN a créé le PASEC qui est devenu l'instrument d'action publique utilisé pour conduire les politiques éducatives. Le PASEC évalue et compare les systèmes éducatifs des pays membres de la CONFEMEN, diffuse les résultats du PASEC au niveau international et, sur la base de ces résultats, élabore des positions communes en matière de politiques éducatives dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation de ses pays membres.

Ainsi, les pays de l'Afrique de l'Ouest, ayant à l'esprit la promesse de l'accompagnement financier des organisations internationales, se sont inscrits dans ce vaste mouvement d'internationalisation des politiques éducatives en acceptant de réformer leur système éducatif selon l'Approche par compétences. Si l'adoption de cette réforme curriculaire est faite au niveau international, sa réappropriation dans la pratique comporte des résistances au niveau local.

En effet, l'objectif de cette thèse a consisté à voir comment le PASEC a été reçu par les acteurs de terrain au Mali et à identifier les formes de résistances dans la mise en œuvre de la réforme Approche par compétences. L'identification des résistances dans la réappropriation de l'APC a consisté à analyser les changements opérés dans l'application de cette réforme au niveau de l'enseignement secondaire. Ces résistances sont perceptibles dans les aménagements mis en place dans le cadre de l'application de la réforme APC. Certains aménagements ont été faits pour adopter la réforme. Mais son application appelle beaucoup d'autres aménagements qui sont absents dans le contexte malien. C'est pourquoi, nous qualifions ces absences ou manquements de facteurs conduisant à des résistances dans la réappropriation de la réforme curriculaire APC.

En l'absence des résistances manifestes (*exit* et *voice*), l'enquête a révélé des attitudes de loyauté et celles qui contribuent à la diffusion et à l'application minimale de la réforme APC. Selon le tableau 1 de Charlier et Panait (page 18), les attitudes de loyauté correspondent aux actions conformes ou précipitées ou celles au-delà de ce qui est attendu, actions volontaires pour accélérer la mise en œuvre, marchandage, négociations, recherche de consensus, propositions de solutions basées sur l'expérience des utilisateurs avec la mise en œuvre de la prescription, des formes permettant l'appropriation de la prescription et l'adoption de stratégies de bon élève. Contrairement à ces pratiques, il existe d'autres qui ne favorisent pas

l'application de la prescription. Il s'agit de la diffusion minimale sans aucun ajustement, de la mise en œuvre minimale, des plaintes sur les difficultés d'application, de l'arrêt de la mise en œuvre de la prescription lié au premier obstacle. À partir de ces explications, nous identifions des attitudes de loyauté et celles qui constituent des obstacles dans la réappropriation de la réforme APC.

En effet, sous l'influence des organisations internationales et l'annonce d'un financement accompagnant la réforme curriculaire Approche par compétences, le Mali, à l'instar de beaucoup de pays africains, a adopté cette réforme. Cette adoption s'est traduite par l'élaboration par les autorités maliennes en collaboration avec l'expertise internationale des documents ou des textes concernant l'Approche par compétences. L'adoption de la loi n°46-99 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali, l'élaboration du document PRODEC1 énonçant les éléments d'application de cette loi, l'organisation du forum national sur l'éducation en 2008, l'élaboration de la lettre de politique éducative en 2010, la création de nouvelles filières et séries, l'élaboration des nouveaux programmes APC et leur nouvelle architecture, la généralisation précipitée de la réforme APC sans la formation des professionnels de terrain et sans une mise à l'essai, l'organisation des consultations restreintes au central, l'adoption de la réforme en faisant fi du contexte malien, en l'occurrence, le cas des effectifs pléthoriques constituent des attitudes de loyauté des autorités scolaires exprimant des gages d'application de la prescription des organisations internationales.

À côté de ces attitudes de loyauté, il y a des facteurs ou des obstacles qui impliquent la diffusion et la mise en place minimale de la réforme APC. Il s'agit entre autres : de la faible implication des acteurs de mise en œuvre dans le processus décisionnel, du non-respect de la phase test dans la mise en œuvre de la réforme, du statut déconcentré des établissements scolaires qui dépossède les chefs d'établissement de leurs pouvoirs, de l'absence de texte sur leur responsabilité pédagogique en termes d'encadrement et de leadership pédagogique en lien avec la réforme, de l'inexistence de la réforme APC dans la formation initiale des enseignants, de la non-disponibilité de la documentation en APC, notamment, les guides pédagogiques et d'évaluation pour les professionnels de terrain, de la routinisation des anciennes pratiques, de l'individualisation ou l'isolement des enseignants, de l'absence de l'APC dans le nouveau décret de l'enseignement secondaire général, du non-respect du décroisement disciplinaire dans la pratique, de l'application des pédagogies (pédagogie par objectifs et pédagogie des grands groupes) au détriment des pédagogies (pédagogie

intégrative et pédagogie différenciée), la pratique d'évaluation sommative au détriment de l'évaluation formative, du faible accompagnement financier des établissements scolaires, des insuffisances dans les formations des professionnels de terrain (absence d'un noyau de formateurs appropriés, non-maitrise de l'APC par les formateurs, formations de courte durée) du faible équipement des salles de classe (matériels TIC et autres), de l'effectif pléthorique dans les classes, de la non-relecture des nouveaux programmes, de la non-évaluation de la réforme APC, de la non-implantation de la réforme dans les établissements privés.

De tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que la réforme APC est dans les textes et documents, mais pas dans la pratique et cet état de fait semble indiqué une adoption de façade de la réforme APC. C'est la raison pour laquelle cette thèse défend que la réappropriation de la réforme Approche par compétences comporte des résistances passives. Les obstacles l'emportant sur des attitudes de loyauté nous poussent à affirmer que l'application de la réforme APC au Mali est une application aveugle, selon le tableau sur la typologie des réactions présenté par Panait et Charlier (2018), eu égard à sa diffusion et à son application minimale avec beaucoup de difficultés.

Enfin, comme pistes de nouvelles recherches, il serait intéressant d'étudier l'observation des pratiques des enseignants en classe en rapport avec l'application de la réforme APC, étendre la recherche sur d'autres régions et cercles du Mali en dehors des capitales régionales. De plus, il serait intéressant de mener une étude comparative sur l'application de la réforme entre le District de Bamako et les régions, ce qui permettrait de révéler d'autres écarts dans sa mise en œuvre. Une étude sur l'attitude des inspecteurs et des syndicats serait aussi pertinente. Enfin, il serait bon de mener une étude approfondie sur les formations des inspecteurs dans le cadre du suivi de l'application de la réforme APC en classe.

Cette thèse se termine par cette question : Si les autorités nationales résistent passivement dans la mise en pratique des prescriptions internationales, est-ce que la promesse de financement faite par les organisations internationales constituerait-elle également une ruse en vue d'amener les autorités nationales à souscrire à ces prescriptions internationales ?

Bibliographie

Textes officiels (législatifs)

Loi n°2017-051 du 02 octobre 2017 portant code des collectivités territoriales en République du Mali.

Loi n°2017-052 du 02 octobre 2017 déterminant les conditions de la libre administration des collectivités territoriales en République du Mali.

Loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali.

Décret n°2002-313/P-RM du 04 juin 2002 fixant les détails des compétences transférées de l'Etat aux collectivités territoriales en matière d'éducation.

Arrêté n°94-9438/MESSRS-CAB du 30 septembre 1994 fixant les attributions des responsables d'enseignement secondaire

Ordonnance n°01-050/P-RM du 25 septembre 2001 portant création de la direction nationale de l'enseignement secondaire général du Mali.

Ordonnance n°10-029/P-RM du 4 août 2010 portant création de la direction nationale de la pédagogie du Mali.

Décret n°2011-234/P-RM du 12 mai 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire général du Mali.

Décret n°2011-663/P-RM du 06 octobre 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire, technique et professionnel du Mali.

Décret n°2016-0807/P-RM du 20 octobre 2016 fixant les missions des académies d'enseignement du Mali.

Décret n°2013-333/P-RM du 17 avril 2013 portant création des inspections pédagogiques régionales de l'enseignement secondaire en République du Mali.

Décision n°94-000723/MESSRS-DNESH-DNETP du 03 octobre 1994 fixant règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire.

Documents scientifiques et littérature grise

ADEA (2012). *Triennal de l'éducation et formation en Afrique. Etude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation : les réformes curriculaires en éducation : l'expérience malienne*. Tunis : ADEA, 25 pages.

- AFD (2010). *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Document de travail n°97*. Paris : AFD, 113 pages.
- Altinok, N. (2016). *Analyse critique et méthodologique des données d'éducation de l'Afrique subsaharienne*. Paris : AFD, 147 pages.
- AMALAN (2015). *Accord pour la paix et la réconciliation au Mali issu du processus d'Alger*. Bamako : AMALAN, 200 pages.
- Anderson-Levitt, K. (2003). A World Culture of Schooling. In K. Anderson-Levitt (Éd.) *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New-York : Palgrave MacMillan, pp. 2-41.
- Anderson-Levitt, K. (2003, dir). *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New-York : Palgrave MacMillan.
- Ardouin, T. (2005). Pour une épistémologie de la compétence. In J-P. Astolfi (dir). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre, pp. 31-49.
- Astolfi, J-P. (dir, 2005). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre, 266 pages.
- Audigier, F., Sgard, A. et Tutiaux-Guillon, N. (2015, dir). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 206 pages.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (2008, dir). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 224 pages.
- Audigier, F. et al. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 280 pages.
- Baby, A. (2013). *Qui a eu cette idée folle ? Essai sur l'éducation scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 322 pages.
- Bajoit G. (1988). Exit, voice, loyalty, ... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement. *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 325-345.
- Barrère, A. (2016). Décider au niveau local : l'expérience ambivalente des chefs d'établissement français. In O. Maulini et L. Progin. *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pp. 84-91.
- Barrère, A. (2^{ème} ed, 2013). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : Presses Universitaires de France, 192 pages.

- Batal, C. et Fernagu-Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté ? *Savoirs*, n°33, pp. 39-60.
- Beillerot, J. et Mosconi, N. (2014, dir). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, 576 pages.
- Bertani D. et Saint-Do Y. (7^{ème} ed, 2017). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement. Construire du collectif*. Paris : Berger-Levrault, 285 pages.
- Besnier, J-M. et al (2000). *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation. Actes de forum*. Cahors : les éditions Demos, 190 pages.
- Beyer, C. (2017). *IEA TIMSS et PIRLS. Atelier régional sur les systèmes d'évaluation national de l'apprentissage en Afrique subsaharienne. Partage des connaissances et évaluation des besoins. 6-8 décembre à Dakar*. Hambourg : IEA. En ligne http://education2030-africa.org/images/talent/atelier061217/PPT_IEA_TIMSS_PIRLS.pdf consulté le 12/02/2021.
- Bloch, H. et al (2011). *Grand Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse, 1064 pages.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In M. Bonami et M. Garant (Eds). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 185-216.
- Bonami, M. et Garant, M. (Eds, 1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck Université, 243 pages.
- Boniface, C. (2009). Eloge d'une notion floue. *Les Cahiers pédagogiques*, n°477. En ligne <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Eloge-d-une-notion-floue> consulté 15/04/2020.
- Bonini, N. et Lange, M-F. (2016). L'école en Afrique. Principales thématiques de recherche depuis 40 ans. *Regards scientifiques sur l'Afrique depuis les Indépendances*, pp. 397-418.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *ERES, Connexions*, n°81, pp. 25-41.
- Bouvier, A. (2017). *Pour le management pédagogique : un socle indispensable. Connaître – Eclairer – Evaluer – Agir*. Paris : Berger-Levrault, 398 pages.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : PUF, 352 pages.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette, 223 pages.
- Boyer, M., Corriveau, L. et Pelletier, G. (2007). Innovation collective et formation des dirigeants de l'éducation. In F. Cros (dir). *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 17-29.

Bronckart, J.P. et Gather Thurler, M. (Eds, 2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck Université, 253 pages.

Bronckart, J. P. et Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz et E. Ollagnier. (Eds). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 25-44.

Buisson-Fenet, H. (2008). *L'administration de l'éducation nationale*. Paris : PUF, 128 pages.

Buisson-Fenet, H. et Rey, O. (2017). L'autonomie, des enjeux de pilotage du système à l'engagement des acteurs de l'éducation. In H. Buisson-Fenet et O. Rey. *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants. Entretiens Ferdinand Buisson*. Lyon : ENS, pp. 7-10.

Buisson-Fenet, H. et Rey, O. (2017). *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants. Entretiens Ferdinand Buisson*. Lyon : ENS, 86 pages.

Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, volume 40, numéro1, pp. 12-31. En ligne <https://id.erudit.org/iderudit/1010144ar>. Consulté le 01/06/2021.

Carpentier, A. (2010). *Etude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal, 573 pages.

Champy, P. et Etévé, C. (3^{ème} ed, 2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : RETZ, 1102 pages.

Charlier, J-É. (2015). *Des résistances subreptices*. Contribution au congrès de la société suisse de sociologie, 3-5 juin.

Charlier, J-E. (2009). Faire du processus de Bologne un objet d'analyse. *Education et sociétés*, n°24, pp. 109-125.

Charlier, J-E. (2006a). Qui veut encore harmoniser l'enseignement supérieur européen ? *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome XLV, pp. 23-30.

Charlier, J-E. (2006b). Savants et sorciers. Les universités africaines francophones face à la prétendue universalité des critères de qualité. *Education et sociétés*, n°18, pp. 93-108.

Charlier, J-E. (2005). De quelques enjeux et effets de la mondialisation. *Education et société*, n°16, pp. 17-22.

Charlier, J-E. (2004). Écouter la critique du Sud. *Education et sociétés*, n° 13, pp. 161-176.

Charlier, J-E. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents. *Education et sociétés*, n° 12, pp. 5-11.

- Charlier, J-É. (2002). Le retour de Dieu : l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal. *Éducation et Sociétés*, 10, pp. 95-111.
- Charlier, J-E. et Croché, S. (2018). L'efficacité du dispositif de production de l'Homo sustainabilis. *Education et sociétés*, n°42, pp. 15-29.
- Charlier, J-E. et Croché, S. (2017). Résistances, esquives, ruses et réappropriations. Jeux de dupes et production collective de la doxa en éducation. *Education et sociétés*, n°39, pp. 119-135.
- Charlier, J-E. et Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Education et sociétés*, n°29, pp. 87-102.
- Charlier, J-E. et Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Education et sociétés*, n°29, pp. 87-102.
- Charlier, J-E. et Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. *Revue française de pédagogie*, n°172, pp. 77-84.
- Charlier, J-E. et Croché, S. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. *Education et sociétés*, n° 12, pp. 13-34.
- Charlier, J-É., Croché, S. et Panait, O. (2017). Fragmentation de l'offre éducative et projets de réforme de l'enseignement religieux au Sénégal. La difficile conciliation des modernités occidentale et islamique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, pp. 125-134.
- Charlier, J-E. et Moens, F. (2004). Vers une concentration de la recherche ? Construction européenne et gestion nationale de la recherche universitaire. *Revue française d'administration publique*, n°112, pp. 687-696.
- Charlier, J-É. et Panait, O. (2018). Resistances to global educational prescriptions in the Global south: theoretical considerations through Michel Foucault's lenses. *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), pp. 348-364.
- Charlot, B. (2014). 40 Education et globalisation. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Malakoff : Dunod, pp.479-488.
- Charton, H. (2017a). Mesurer et comparer les compétences des élèves : les leçons de la réforme du PASEC. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5 hors-série, pp. 153-171.
- Charton, H. (2017b). De l'art de bien gouverner l'école en Afrique : Domination gestionnaire et élimination des résistances. *Education et Sociétés*, n°39, pp. 101-117.
- Charton, H. (2015). Penser la fabrique de l'école comme un objet politique. Politique africaine, n°139, pp. 7-21.

Charton, H. et Noûs, C. (2020). Ce que le néolibéralisme fait à l'école en Afrique. *Politique africaine*, n° 157, pp. 189-198.

Chevallier, T. (1999). L'économie de l'éducation et la gestion des établissements scolaires et universitaires. In J-J. Paul. *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, pp. 97-117.

Cohen-Steiner, O. (1993). *L'enseignement aux Etats-Unis : structure, bilan, et perspectives*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 240 pages.

Colardyn, D. (2010). *La formation des adultes aux Etats-Unis. Quelles leçons pour la formation en Europe ?* Bruxelles : De Boeck Université, 158 pages.

Colognesi, S, Beusaert, S et Van Nieuwenhoven, C (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. In C. Van Nieuwenhoven et al. *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Bruxelles : Presses universitaires de Louvain, Bruxelles, pp. 5-14.

CONFEMEN (2012). *Synthèse des résultats PASEC VII, VIII et IX*. Dakar : CONFEMEN, 17 pages.

CONFEMEN (2011). *Analyse des politiques éducatives des pays du Sud membres de la CONFEMEN*. Dakar : CONFEMEN, 96 pages.

CONFEMEN (2001a). *La CONFEMEN au Quotidien. Bimestriel n°45*. Dakar : CONFEMEN, 20 pages.

CONFEMEN (2001b). *Stratégies pour une refondation réussie des systèmes éducatifs*. Dakar : CONFEMEN, 43 pages.

CONFEMEN (2000). *Actes de la 49^{ème} session ministérielle de la CONFEMEN*. Dakar : CONFEMEN, 160 pages.

CONFEMEN (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC dans neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien. Rapport de synthèse du Programme d'Analyses des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (PASEC)*. Dakar : CONFEMEN, 141 pages.

CONFEMEN (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école. Document de réflexion et d'orientation*. Dakar : CONFEMEN, 66 pages.

Conseil Supérieur de l'Education (2003). *Appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire. Avis au ministre de l'éducation*. Québec : Conseil Supérieur de l'Education, 76 pages.

- Crahay, M., Audigier, F. et Dolz, J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être Objets d'investigation scientifique ? In F. Audigier et al. *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 7-37.
- Crahay, M. et Dutrévis, M. (dir) (2^{ème} éd, 2015). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 431pages.
- Crahay, M., Dutrévis, M. et Marcoux, G. (2015). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. In Crahay, M et Dutrévis, M (dir, 2^{ème} ed). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 15-49.
- Croché, S. (2015). *Produire l'homme au-delà de la modernité et de l'état-nation. HDR de sciences de l'éducation*. Amiens : Université de Picardie Jules Verne.
- Croché, S. (2009). *Bologne confisqué. Constitution, autour de la Commission européenne, d'un acteur-réseau et d'un dispositif européen de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat de sciences politiques et sociales et de sciences de l'éducation. Louvain-la-Neuve/Lyon, Académie Louvain/Université Lyon II.
- Croché, S. (2006). Qui pilote le processus de Bologne ? *Education et sociétés*, n°18, pp. 203-2017.
- Croché, S. et Charlier, J-E. (2009). Bologne, dix ans après. *Education et sociétés*, n°24, pp. 5-10.
- Cros, F. (dir, 2007). *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck Université, 170 pages.
- Cros, F. (2004). La recherche en éducation : une nouvelle forme d'accompagnement de l'innovation, entre acteurs et décideurs politiques. In G. Pelletier (Eds). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 10-123.
- Daviau, C. et al. (1^{ère} ed, 2012). *Ecoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 278 pages.
- Daviau, C. et Saint-Pierre, M. (2007). Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme. In L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 97-113.
- D'Arisso, D. (2015). La place du leadership dans la restructuration de la formation des directions d'établissement scolaires au Québec. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. et

Pelletier (dir). *Leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 87-101.

Dehousse, R. (2003). The open method of coordination: a new policy paradigm? *Cahiers Européens de Science Po*, n°3. Consulté le 15/03/2018 à l'adresse http://www.portedeurope.org/publications/cahiers/cahier_3_2003.pdf.

De ketele, J-M. (2015). Vers une synthèse ouverte. Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. In F. Merham, A. Jorro et J-M. De ketele (dir). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 145-164.

De ketele, J-M. (2009). La pluralité des acteurs au cœur du changement. In V. Tehio. (dir). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, 10-12 juin 2009*. Sèvres : CIEP, pp. 126-128.

Delahaye, J-P. (2006). Préface. In Y. Saint-Do, M-A. Henry et D. Pointereau. *Le rôle pédagogique du chef d'établissement. Défis d'aujourd'hui : de la théorie à la pratique*. Paris : Berger-Levrault, pp. 9-11.

De la Rosa, S. (2005). *La place de la méthode ouverte de coordination dans la soft law communautaire (MOC). Une ressource normative en gestation ? Rapport provisoire*. Consulté le 12/05/2018 à l'adresse <http://pagesperso-orange.fr/ceric/recherche/config/SOFTLAW-SDelaRosa.pdf>.

Deledalle, G. (1995). *John Dewey. Pédagogues et pédagogies*. Paris : PUF, 128 pages.

Dewey, J. (4^e éd, 2011). *Démocratie et Education suivi de Expérience et Education*. Paris : Armand Colin, 518 pages.

Delors, J. (2^{ème} ed, 1999). *L'Education : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO, 265 pages.

Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement, *Rue Descartes*, n°73, pp. 7-21.

Deltour, A. et Mangez, E. (2015). Recompositions curriculaires et sociétés. Le cas de l'approche par compétences. In : F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon .(dir). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 37-50.

- Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 304 pages.
- Depover C. (2006). *Conception et pilotage des réformes du curriculum*. Paris : UNESCO, 54 pages.
- Depover, C. et Strebelle, A. (2012). Les aléas des réformes curriculaires, les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation. In C. Daviau et al. *Ecoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 41-51.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 148 pages.
- Di Martino, A. et Sanchez, A-M. (2011). *Socle commun et compétences. Pratiques pour le collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 207 pages.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative ». In J. Dolz et E. Ollagnier. *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Supérieur, pp. 7-24.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002, dir). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 234 pages.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Supérieur, pp. 7-24.
- Dormont, T (2017). Résistances des éducateurs au projet éducatif individualisé en Belgique francophone. *Education et Sociétés* n°39, pp. 53-68.
- Draelants, H. (2017). De l'autonomie à la spécialisation des établissements. Incidences de la liberté pédagogique pour la lutte contre les inégalités scolaires. In H. Buisson-Fenet et O. Rey. *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants. Entretiens Ferdinand Buisson*. Lyon : ENS, pp. 13-27.
- Dupriez, V. et Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. In C. Van Nieuwenhoven et al. *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Bruxelles : Presses universitaires de Louvain, pp. 249-263.
- Dupriez V. et Draelants H. (2016). Entre liberté, régulation et autonomie : les aléas de la gouvernance éducative en Belgique francophone. In O. Maulini et L. Progin. *Des*

établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système. Paris : ESF, pp. 45-53.

Duret, E. (2005). Atteindre les objectifs d'Éducation Pour Tous en Afrique subsaharienne : état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publiques. *Mondes en développement*, n°132, pp. 57 à 84.

Durkheim, E. (10^e éd, 2013). *Education et Sociologie*. Paris : Quadrige/PUF, 131 pages.

Durkheim, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Quadrige/PUF, 403 pages.

Dutercq, Y. et Buisson-Fenet, H. (2015). Les cadres de l'éducation. *Recherche et formation*, n°78, 130 pages.

Dutercq, Y. (2016). De l'autonomie à la responsabilisation des établissements : une histoire française ? In O. Maulini et L. Progin. *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pp. 35-44.

Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (2015). Introduction. In. *Leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 7-19.

Dutercq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (dir, 2015). *Leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 179 pages.

Dutercq, Y. et Maleyrot, E. (2017). Le dispositif « Plus de maitres que de classes » : un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant. 159-179 pages. In Y. Dutercq et C. Maroy (dir). *Professionnalisme, enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 265 pages.

Dutercq, Y. et Maroy, C. (dir, 2017). *Professionnalisme, enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 265 pages.

Enthoven, S., Letor, C. et Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, n° 192, pp. 95-108.

Favre, D. Hasni, A. et Reynaud, C. (2008, dir). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 192 pages.

Feyfant, A. (2017). L'autonomie des établissements vue par les recherches. In H. Buisson-Fenet et O. Rey. *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants. Entretiens Ferdinand Buisson*. Lyon : ENS, pp. 29-41.

Fortin, R. et Gélinas, A. (1999). Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école. 47-69. In G. Pelletier (Eds). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université, 211 pages.

- Foucault, M. (2017). *Dits et écrits, volume II. 1976-1988*. Paris : Quarto Gallimard, 1760 pages.
- Foucault, M. (2014). *Subjectivité et vérité. Cours au Collège de France de 1980-1981*. Paris : Editions EHESS Seuil/Gallimard, 338 pages.
- Foucault, M. (2004a). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Paris : Editions EHESS Seuil/Gallimard, 435 pages.
- Foucault, M. (2004b). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*. Paris : Editions EHESS Seuil/Gallimard, 355 pages.
- Garant, M. (1999). Actions et savoirs chez les chefs d'établissement. In G. Pelletier (Eds). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université, pp.72-99.
- Garant, M. et Castin, J. (2007). Le pilotage de pratiques pédagogiques innovantes au-delà du cycle. Place des savoirs d'action et de la controverse dans le développement professionnel d'enseignants. In F. Cros (dir). *L'agir innovant. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 103-119.
- Garant, M. et Letor, C. (dir, 2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 213 pages.
- Gather Thurler, M. (2016). L'autonomie des établissements scolaires : astuce sans lendemain ou passage obligé ? In O. Maulini et L. Progin. *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pp. 161-174.
- Gather Thurler, M., Pelletier, G. et Dutercq Y. (2015). Leadership éducatif ? In Y. Dutercq et H. Buisson-Fenet. *Les cadres de l'éducation. Recherche et formation n°78*, pp. 95-109.
- Gather Thurler, M. (2004a). Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire. In G. Pelletier. *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 69-99.
- Gather Thurler, M. (2004b). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In Bronckart J.P. Bronckart et M. Gather Thurler. (Eds). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 99-125.
- Gather Thurler, M. et Bronckart, J-P. (2004). Divers regards sur la transformation de l'école, en hommage à Micheal Huberman. In J.P. Bronckart et M. Gather Thurler (Eds). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 7-27.

Gather Thurler, M. (2001). Diriger pour transformer l'établissement scolaire. In F. Tilman et N. Ouali N. *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck université, pp. 187-215.

Gather Thurler, M. (1999). Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement. In G. Pelletier (Ed). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 101-131.

Georgopoulos, T. (2005). La méthode ouverte de coordination européenne: 'En attendant Godot ?'. *Note de recherche n°1, Institut d'études européennes*, Université de Montréal, 19 pp.

Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires. Ecoles, collèges, lycées*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 352 pages.

Grellier, Y. (2011). *2000-2010 : Les nouvelles responsabilités du chef d'établissement*. Lyon : SCEREN/CRDP de l'académie de Lyon, 104 pages.

Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). L'Approche par compétences en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique. *Recherches & éducations* [En ligne], Articles Inédits, mis en ligne le 15 octobre 2008.

Hallak, J. (1992). *L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?* Contribution de l'IPE n°3, Paris : UNESCO, 30 pages.

Hasan, A. (1997). La formation tout au long de la vie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 16 | Décembre 1997, mis en ligne le 07 juin 2013, consulté le 09 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3025> ; DOI : 10.4000/ries.3025

HCE (2012). *Rapport 2012. Haut Conseil de l'éducation*, 36 pages. En ligne <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/hce-rapport.pdf> consulté le 21/09/2019.

Henaff, N. et Lange, M-F. (2011). Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction. *Autrepart*, n°59, pp. 3-18.

Henaff, N., Lange, M-F. et Martin, J-Y. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue Française de Socio-Économie*, n°3, pp. 187-194.

Hima, A. (2012). Les réformes curriculaires en Afrique francophone : investissements et résultats, quel paradoxe ? In C. Daviau et al. *Ecoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 17-27.

Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard: Harvard University Press.

- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. En ligne <http://sel-syndicat.e-monsite.com/medias/files/hirtt-nico-approche-par-competes-mystification-pedagogique.pdf> consulté le 29/04/2019.
- Humatcher, W. (2005). Enjeux éducatifs de la mondialisation. *Education et sociétés*, n°16, pp. 41-51.
- Imaniriho, D. (2015). *Appropriation des politiques éducatives. Réflexion sur le fonctionnement du réseau d'acteurs au Rwanda*. Thèse de doctorat. LLN : UCL.
- INSTAT (2020). *Le Mali en chiffres 2013-2017*. Bamako : INSTAT, 28 pages.
- Jacobsson, K. (2002). Soft regulation and the subtle transformation of states: the case of EU employment policy. *Score Research Report n°4*, Stockholm Center for Organizational Research.
- Jacquot, S. (2014). Approche séquentielle. In L. Boussaguet (dir.) *Dictionnaire des politiques publiques*. 4^e édition. Paris : Presses de Sciences Po, pp. 82-90.
- Jobert, B. (1994). Introduction : le retour du politique. In B. Jobert (dir.). *Le tournant néo-libéral en Europe*. Paris : L'Harmattan.
- Jobert, B. (1994, dir.). *Le tournant néo-libéral en Europe*. Paris : L'Harmattan.
- Johansson, A. et Vinthage, S. (2014). Dimensions of everyday resistance: An analytical framework. *Critical sociology*. En ligne <http://crs.sagepub.com/content/early/2014/05/12/0896920514524604> consulté le 25/11/2020.
- Jones, C.O. (1970). *An introduction to the Study of Public Policy*. Belmont: Duxbury Press.
- Jonnaert, P. (2^{ème} ed, 2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck, 100 pages.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 116 pages.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (3^{ème} ed, 2008). *Créer des conditions d'apprentissages. Une cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 448 pages.
- Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement. Un processus dynamique complexe. In L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 15-32.
- Kamunzini, M. (2007). *Confrontation de sept modèles explicatifs des visées de la planification en éducation. Élaboration du plan d'éducation pour tous au Rwanda : étude de cas*. Thèse de doctorat. LLN : UCL.

- Labé, A.O. (2010). *Le redoublement, la réussite scolaire et l'objectif de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) d'ici 2015 dans le cadre de l'Éducation Pour Tous (EPT): Cas du Sénégal à partir des données longitudinales du PASEC*. Thèse de doctorat en mesure et évaluation en éducation. Montréal: Université de Montréal, 382 pages.
- Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (dir., 2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses universitaires de Québec, 251 pages.
- Lafortune, L. et Lepage, C. (2007). Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation. Des orientations à réinvestir dans d'autres contextes. In L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir). *Observer les réformes en éducation*. Québec : PUQ, pp. 33-52.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Québec : PUQ, 208 pages.
- Langanay, J-Y. (2016). *Le chef d'établissement pédagogue*. Poitiers : Canopé Editions, 74 pages.
- Lange, M-F. (2003a). Vers de nouvelles recherches en éducation. *Cahiers d'études africaines*, XLIII, pp. 7-17.
- Lange, M-F. (2003b). Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahiers d'études africaines*, XLIII, pp. 143-166.
- Lange, M-F. (1999). Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique. *Les cahiers ARES*, n°1, pp. 49-63.
- Lange, M-F. et Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation. *Revue Tiers Monde*, n°223, pp. 11-28.
- Lange, M-F. et Yaro, Y. (2003). *L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne. Quatrième conférence sur la population africaine UAPS/UEPA, Tunisie, 8-12 décembre 2003*.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2005). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lauwerier, T. (2013). *L'influence de la banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'ouest francophone. Les cas du Mali et du Sénégal de 1980 à 2010*. Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève, 317 pages.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise : Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte, 336 pages.

Laval, C. et Weber, L. (2002, dir). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris : Syllepse, 121 pages.

Le Boterf, G. (6^{ème} éd, 2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle agir avec compétence en situation*. Paris : Eyrolles, 304 pages.

Le Boterf, G. (6^{ème} éd, 2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation, 607 pages.

Le Boterf, G. (5^{ème} éd, 2010). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Paris : Editions d'Organisation, 288 pages.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Les Editions d'Organisation, 141 pages.

Le Boterf, G. (2000). La mise en place d'une démarche compétence : quelques conditions de réussite. *Personnel*, n°142, ANDCP. En ligne <http://www.guyleboterf-conseil.com/images/ANDCP.PDF> consulté le 14/08/2020.

Le Bourhis, J-P. et Lascoumes, P. (2014). En guise de conclusion/Les résistances aux instruments de gouvernement. Essai d'inventaire et de typologie des pratiques. *Académique*, pp. 493-520.

Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In. F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon. (dir). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 27-50.

Léger, L. (2016). *Manuel de psychologie cognitive*. Malakoff : Dunod, 248 pages.

Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud. (dir). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 39-53.

Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire ? In F. Audigier et al. *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 119-141.

Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États Unis: Eléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation, *Revue suisse des sciences de l'éducation, Thema*, n°24, pp. 91-128.

- Lessard, C. (2016). L'autonomie des établissements publics : au Québec, une question non résolue. In O. Maulini et L. Progin. *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pp. 65-76.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (Eds, 2005). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck Université, 327 pages.
- Lator, C. et Garant, M. (2014). Contours et dynamiques de pratiques d'encadrement et de leadership dans les actions pédagogiques et socio-éducatives. In M. Garant et C. Lator (dir). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 11-20.
- LeVasseur, L. et Robichaud, A. (2017). L'envers de la résistance en éducation : émancipation, conservatisme et paradoxes. *Education et sociétés* n°39, pp. 85-99.
- Lewy, A. (1992). *L'élaboration des programmes scolaires à l'échelle centrale et à l'échelle des écoles*. Paris : UNESCO-IIEP, 131 pages.
- Loosli, C. (2016). Analyse du concept "approche par compétences". *Recherche en soins infirmiers*, n°124, pp. 39-54.
- Loua, S. (2019). Les grandes réformes de l'école malienne de 1962 à 2016. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 75 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 12 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5917> ; DOI : 10.4000/ries.5917
- Mahieu, C. et Moens, F. (2003). De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes. *Education et Sociétés*, n°12, p. 35-55.
- Maroy, C. et Dutercq, Y. (2017). Introduction à la problématique. Le travail et le professionnalisme des enseignants face aux politiques de responsabilisation. In Y. Dutercq, et C. Maroy (dir). *Professionnalisme, enseignant et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 13-32.
- Martens, K., Niemann, D. et Teltemann, J. (2015). L'influence de PISA sur les politiques de l'éducation. *Administration et Education*, n°145, pp. 115-120.
- Masciotra, D. (2006). Un accompagnement compétent : une clé de la réussite du nouveau pédagogique. Document de travail avril 2006. En ligne <https://www.researchgate.net/publication/236035933> Un accompagnement compétent une clé de la réussite du nouveau pédagogique consulté le 26/04/2019

- Maulini O. et Gather Thurler, M. (2016). Gouvernance et autonomie locale en contexte de démocratie directe : le cas de la Suisse. In O. Maulini et L. Progin. *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pp. 54-64.
- Maulini, O. et Progin, L. (2016a). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, 192 pages.
- Maulini, O. et Progin, L. (2016b). L'autonomie : conquête, fiction ou cadeau empoisonné ? In *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pp. 8-23.
- MEALN (2011a). *Programme d'études 10^{ème} commune. Lycées techniques*. Bamako : MEALN, 144 pages.
- MEALN (2011b). *Guide pédagogique 10^{ème} commune. Lycées techniques*. Bamako : MEALN, 243 pages.
- MEALN (2011c). *Guide d'évaluation 10^{ème} commune. Lycées techniques*. Bamako : MEALN, 310 pages.
- MEALN (2011d). *Guide du formateur. Formation des formateurs à l'utilisation des nouveaux programmes selon l'APC de la 10^{ème} commune des lycées techniques du 19 au 22 octobre 2011*. Bamako : MEALN, 76 pages.
- MEALN (2010). *Note technique relative à la création de nouvelles filières et séries de l'enseignement secondaire*. Bamako : MEALN, 6 pages.
- MEALN (2009). *Lettre de politique éducative du Mali 2010-2012*. Bamako : MEALN, 12 pages.
- Meirieu, P. (2005). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In C. Lessard et P. Meirieu (Eds). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 5-21.
- Meirieu, P. (2000). Le paradoxe pédagogique : de la construction du sens à l'évaluation des résultats. In J-M. Besnier et al. *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation. Actes de forum*. Cahors : les éditions Demos, pp. 87-100.
- MEN (2018a). *Atelier de formation de 50 professeurs de l'enseignement secondaire général de l'académie d'enseignement de Bamako Rive Gauche à l'APC, juillet-août 2018. Cahier de participant*. Bamako : MEN, 60 pages.
- MEN (2018b). *Situations des effectifs et du personnel enseignant de l'enseignement secondaire général au titre de l'année scolaire 2017-2018*. Bamako : MEN.

MEN (2017a). *Atelier de formation des nouveaux DG (Directeurs Généraux), DE (Directeurs des Etudes), CDT (Chefs des Travaux), et SG (Surveillants Généraux) de l'enseignement technique et professionnel de l'AE de Bamako Rive Gauche sur l'administration des épreuves d'évaluation sommative en APC. Cahier de participant, décembre 2017.* Bamako : MEN, 42 pages.

MEN (2017b). *Formation de 50 professeurs de l'enseignement secondaire général à l'APC. Cahier de participant, décembre 2017.* Bamako : MEN, 33 pages.

MEN (2015a). *Document de formation des professeurs de l'enseignement secondaire général aux nouveaux programmes et à l'APC.* Bamako : MEN, 99 pages.

MEN (2015b). *Formation des nouveaux enseignants du secondaire technique. Cahier du participant.* Bamako : MEN, 65 pages.

MEN (2015c). *Formation des nouveaux enseignants de l'enseignement secondaire technique à l'APC. Cahier du participant.* Bamako : MEN, 97 pages.

MEN et MESRS (2015). *Projet d'urgence Education Pour Tous et projet d'appui au développement de l'enseignement supérieur. Cadre de gestion environnementale et sociale.* Bamako : MEN et MESRS, 140 pages.

MEN (2008). *Le développement de l'éducation. Rapport national du Mali. 48^{ème} session de la conférence internationale de l'éducation.* Bamako : MEN, 60 pages.

MEN (2003a). *Résultats du forum national sur la gestion de l'école en mode décentralisé.* Bamako : MEN, 20 pages.

MEN (2003b). *Cadre référentiel de la décentralisation de l'éducation au Mali.* Bamako : MEN, 33 pages.

MEN (2000a). *Les innovations pédagogiques au Mali.* Bamako : Mali, 41 pages.

MEN (2000b). *Les grandes orientations de la politique éducation. Programme Décennal de Développement de l'Education(PRODEC).* Bamako : MEN, 78 pages.

MEN (2000c). *Le cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali.* Bamako : MEN, 53 pages.

MEN (1998a). *Programme Décennal de Développement de l'Education. Les grandes orientations de la politique éducative.* Bamako : MEN, 70 pages.

MEN (1998b). *Note de présentation du Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC).* Bamako, MEN, 12 pages.

Merham, F., Jorro, A. et De ketele, J-M. (2015, dir). *Mutations éducatives et engagement professionnel.* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 190 pages.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation de base (1999). Education pour tous, bilan à l'an 2000. Rapport national de la Côte d'Ivoire. Abidjan : MENFB, 169 pages.

Monnier, M. (2008). *Le système administratif dans les établissements publics locaux d'enseignement*. Paris : L'Harmattan, 121 pages.

Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, pp. 409-423.

Moussy, B. (2016). *Les pédagogues dans l'histoire : entre invention et continuité*. Lyon : Chronique sociale, 205 pages.

Mpolomoka, D. et al. (2019). Bottom Up and Top-Down approaches to school management : Lessons from primary schools in Chadiza District, Eastern province, Zambia. *Texila International Journal of Academic Research*, Volume 6, Issue 2. En ligne https://www.researchgate.net/publication/336785553_Bottom_Up_and_Top-Down_approaches_to_school_management_Lessons_from_Primary_Schools_in_Chadiza_District_Eastern_Province_Zambia. Consulté le 05/06/2021.

Ndagijimana, J-B. (2013). Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda. Psychologie et comportements. Université de Bouaké/Côte d'Ivoire.

Ndoye, M. (2009). Les pays africains face aux réformes curriculaires. In V. Tehio. (dir). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, 10-12 juin 2009*. Sèvres : CIEP, pp. 51-57.

Neuman, A. (2012). La résistance, un principe sociologique à l'œuvre. *Variations-16*, en ligne le 13-03-2017, <http://variations.revues.org/141>.

Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle. Afrique subsaharienne*. Paris : L'Harmattan, 135 pages.

Normand, R. (2015). L'enquête PISA : un objet-frontière des politiques éducatives. *Administration et Education*, n°145, pp. 121-126.

Normand, R. et Vincent-Dalud, M. (2012). Sciences de gouvernement de l'éducation et réseaux transnationaux d'experts : la fabrication d'une politique européenne. *Éducation et sociétés*, n°29, pp. 103-123.

Obin, J-P. (2001). Le chef d'établissement scolaire pilote d'un processus de changement. In F. Tilman et N. Ouali N. *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck université, pp. 218-229.

- OCDE (2016). *PISA 2015 : Résultats à la loupe*. Paris : Editions OCDE, 16 pages.
- OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*. Paris : Éditions OCDE, 568 pages.
- Offe, C. (2003). The European model of 'social' capitalism: can it survive European integration?". *Journal of Political Philosophy*, vol.11, n°4, pp. 437-469.
- Opertti, R. et Duncombe, L. (2012). Education et curriculum pour inclusion : faire avancer l'agenda de l'EPT. In C. Daviau et al. (1^{ère} ed). *Ecoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 29-40.
- Panait, O. et Teodoro, A. (2017). Présentation du dossier. Vers l'analyse des résistances aux normes éducatives issues de la globalisation. *Éducation et Sociétés*, n°39, pp. 5-18.
- Paul, J-J. (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 360 pages.
- Pauvert, J-C. (1961). Les trois aspects positifs de la conférence d'Addis-Abeba. Bulletin de Liaison - *Institut Pédagogique National*, n°22, p.7-13.
- Pelletier, G. (2016). Entre le pouvoir partagé et confisqué : le cas du Québec. In O. Maulini et L. Progin. *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pp. 109-116.
- Pelletier, G. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris : L'Harmattan, 291 pages.
- Pelletier, G. (1999, dir). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université, 211 pages.
- Pelletier, G. (1999). Management de l'éducation, formation et savoirs d'action. In *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 10-28.
- Pelletier, G. (1996). Innover ou... la légèreté de l'art de diriger. In M. Bonami et M. Garant (dir). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 217-225.
- Perrenoud, P. (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur, 125 pages.
- Perrenoud, P. (1997b, 6^{ème} éd 2014). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF,.. pages.

Pillonel, M. et Rouiller, Jean. (2007). La conception de projets pédagogiques favorise-t-elle le développement de compétences professionnelles ? In F. Cros (dir). *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 91-102.

PNUD, UNESCO, UNICEF et Banque mondiale (1990). *Rapport final de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, 5-9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande*. New York : UNICEF, 134 pages.

Pointereau-Bertani, D. et Saint-Do, Y. (6^{ème} ed, 2014). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement. Principes et mise en œuvre*. Paris : Berger-Levrault, 275 pages.

Primature (2008). *Rapport du forum national sur l'éducation*. Bamako : Primature, 106 pages.

Progin, L. (2014). Implanter des directions d'établissement : émergence d'un nouveau leadership pédagogique ? In M. Garant et C. Letor (dir). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 39-53.

Progin, L. (2017). Une autonomie ambivalente. In H. Buisson-Fenet et O. Rey. *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants. Entretiens Ferdinand Buisson*. Lyon : ENS, pp. 43-51.

Progin, L. (2016). Le pouvoir d'agir au sein des établissements scolaires en Suisse romande. In O. Maulini et L. Progin. *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF, pp. 102-108.

Radaelli, C.M. (2003). *The Open Method of Coordination: A new governance architecture for the European Union?*. Report n°1, SIEPS, 66 pp.

Récopé, M. (2001). *L'apprentissage*. Paris : Editions Revue EP.S, 127 pages.

Régent, S. (2002). The Open Method of Co-ordination: A supranational form of governance?". *Discussion Paper Series-DP/137/2002*. Geneva: International Institute for Labour Studies.

Rey, A. (dir., 2010). *Dictionnaire historique de la langue française. Nouvelle édition*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2617 pages.

Rey, O. (2017). Synthèse des débats. In H. Buisson-Fenet et O. Rey. *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants. Entretiens Ferdinand Buisson*. Lyon : ENS, pp. 69-77.

Rey, O. (2011). PISA : ce que l'on en sait et ce que l'on en fait. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°66, octobre. Consulté le 21/02/2018 En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=66&lang=fr>

- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université, 169 pages.
- Robert, F. et Bernard, J-M. (2005). Un contexte nouveau pour les générations contemporaines. In *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 23-33.
- Robert, F. et Bernard, J-M. (2005). *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 120 pages.
- Rogers, A. et Taylor, P. (2002). *L'élaboration participative des programmes d'enseignement. Manuel de formation*. Roma : FAO, 153 pages.
- Roegiers, X. (2011a). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 298 pages.
- Roegiers, X. (2011b). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°49, Janvier 2011, pp. 36-48.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck Université, 306 pages.
- Roegiers, X. (2^{ème} ed, 2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, 304 pages.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 338 pages.
- Runner, P. (2007). Mondialisation, évolution des curriculums. L'arbre cache-t-il la forêt ? In L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir). *Observer les réformes en éducation*. Québec : PUQ, pp. 115-130.
- Saint-Do Y. (3^{ème} ed, 2000). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement*. Paris : Berger-Levrault, 141 pages.
- Saint-Do, Y., Henry, M-A. et Pointereau D. (4^{ème} ed, 2006). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement. Défis d'aujourd'hui : de la théorie à la pratique*. Paris : Berger-Levrault, 222 pages.
- Saurugger, S. et Terpan, F. (2013). Analyser les résistances nationales à la mise en œuvre des normes européennes : une étude des instruments d'action publique. *Quaderni* n°80, pp. 5-24.

Savoie-Zajc (2007). L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. In F. Cros (dir). *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 63-75.

Savoie-Zajc, L et Dolbec, A (1999). Former pour transformer : une recherche-action conduite auprès des chefs d'établissement et visant l'implantation d'une culture de formation continue. In G. Pelletier (Eds). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 135-151.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université, 342 pages.

Schleicher, A. (2015). PISA 2012 : repenser l'éducation sous un angle nouveau. *Administration et Education*, n°145, pp. 17-24.

Scott, J.C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance*. New Haven & Londres: Yale University Press.

Scott, J.C. (1989). Everyday forms of resistance. *Copenhagen Papers-4*, pp. 33-62.

Simbagoye, A. (2012). Approche par les situations et intégration des TIC dans l'enseignement apprentissage du français langue d'enseignement à l'élémentaire. In C. Daviau et al. *Ecoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 159-174.

Simons, G. (2014). La place des savoirs dans l'approche par compétences. *Education et Formations* - e-302, Décembre.

Skedsmo, G. et Huber, S-G. (2019). Top-down and bottom-up approaches to improve educational quality: their intended and unintended consequences. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, n° 31, pp. 1-4. En ligne <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-019-09294-8>. Consulté le 05/06/2021.

Skilbeck, M. (1990). *La réforme des programmes scolaires : où en sommes-nous ? [rapport de recherche]*. Paris : OCDE, 108 pages.

Solomon Tsehaye, R. (2015). Les stratégies scolaires face aux enjeux normatifs internationaux. Quelques exemples de Djibouti. *Revue Tiers Monde*, 3, n°223, pp. 183 à 204.

Souto Lopez, M. (2017). Compétences et Acquis d'apprentissage. Histoires internationale et locale. En ligne https://www.ares-ac.be/images/midis/presentations/2017-03-21_Compences_et_acquis_d_apprentissage_histoires_internationales_et_locales_M_Souto_Lopez.pdf consulté le 20/04/2019.

- Souto Lopez, M. (2016). *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur. Le management par la pédagogie au service du projet de société européen*. Louvain-la-Neuve : Academia/L'Harmattan, 394 pages.
- Souto Lopez, M. (2015). *Resserrer le dispositif européen de l'enseignement supérieur par les acquis d'apprentissage*. Thèse de doctorat en sociologie. Lyon et Louvain : ENS/UCL.
- St-Germain, M. (1999). La formation des gestionnaires de l'éducation : nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies. In G. Pelletier (dir). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 153-180.
- Stroobants, M. (2002). La qualification ou comment s'en débarrasser. In J. Dolz et E. Ollagnier. *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck Supérieur, pp. 61-73.
- Tehio, V. (2009, dir). *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique, 10-12 juin 2009*. Sèvres : CIEP.
- Tilman, F. et Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck université, 241 pages.
- Tilman, F. et Ouali, N. (2001). Recherche-action sur le directeur pilote d'un processus de changement. In *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck université, pp. 11-183.
- Tutak, A., Demeuse, M. et Artus, F. (2015). Devenir directeur en Belgique francophone : quels obstacles à un leadership éducatif efficace ? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. et Pelletier (dir). *Leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, pp. 103-119.
- UNESCO (2019). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019. Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*. Paris : UNESCO, 437 pages.
- UNESCO (2017a). *Changeons les esprits, pas le climat. Le rôle de l'éducation*. Paris : UNESCO, 4 pages.
- UNESCO (2017b). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8. Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*. Paris : UNESCO, 503 pages.
- UNESCO (2015a). *Résultats du forum mondial sur l'éducation 2015. 197ème session du Conseil exécutif*. Paris : UNESCO, 7 pages.
- UNESCO (2015b). *Education 2030. Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Paris : UNESCO, 84 pages.

UNESCO (2014a). *Enoncé de position sur l'éducation après 2015*. Paris : UNESCO, 16 pages.

UNESCO (2014b). *Examen national 2015 de l'Education pour tous : Mali 2014*. Paris : UNESCO, 31 pages.

UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris : UNESCO, 59 pages.

UNESCO (2005a). *L'éducation pour tous. L'exigence de la qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris : UNESCO, 50 pages.

UNESCO (2005b). *La réforme de l'enseignement secondaire. Vers la convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences*. Paris : UNESCO, 30 pages.

UNESCO (2002). *L'éducation tout au long de la vie : défis du vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO, 182 pages.

UNESCO (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris : UNESCO, 79 pages.

UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris : UNESCO, 42 pages.

UNESCO-BIE (2016). *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?* Genève : UNESCO-BIE, 38 pages. En ligne https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_fre consulté le 13 mai 2019.

UNESCO-BIE (2014). *Outils de formation pour le développement du curriculum. Banque de ressources*. Genève : UNESCO-BIE, 230 pages.

UNESCO-BIE (2001). *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les états africains au sud du Sahara. Rapport final du séminaire-atelier Libreville, Gabon, du 23 au 28 octobre 2000 «Politique de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXIème siècle»*. Genève : UNESCO-BIE, 115 pages.

UNESCO BRENDA (2007). *Education pour tous en Afrique 2007. Rapport Dakar+7*. Dakar : pôle de Dakar, pages.

UNESCO-IIPE (2008). *Ecole et décentralisation : le cas du Mali*. Paris : IIPE, 133 pages.

UNESCO-ISU (2011). *Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne. Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité*. Montréal, Québec : UNESCO-ISU, 129 pages.

- UNESCO-Mali (2015). *Rapport de l'étude diagnostique de la question enseignante en République du Mali*. Bamako : UNESCO-Mali, 161 pages.
- UNESCO et UNICEF. (2014). *L'après 2015 : l'éducation que nous voulons*. Paris : UNESCO, 6 pages.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J et Quivy, R. (5^{ème} éd, 2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff : Dunod, 384 pages.
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Bruxelles : Presses universitaires de Louvain, 295 pages.
- Vinokur A. (2005) "Qui pilote l'éducation?". *Nouveaux Regards*, n°29, pp. 11-15.
- Wade, R. et Parker, J. (2010). *Dialogue pour un monde durable. Éducation pour tous et éducation pour le développement durable*. Paris : UNESCO, 66 pages.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Aldershot: Gower.
- Worth, O. (2013). *Resistance in the Age of Austerity. Nationalism, the Failure of the Left and the Return of God*, Halifax-Winnipeg/London-New York, Fernwood Publishing/Zed Books.
- Yessoufou, A. (2014). From Global Advocacy to Local Resistance: Benin's Experience of Competency-based School Curriculum. *ZEP*, 37, pp. 14-21.

Sitographie

http://malijet.com/la_societe_malienne_aujourd'hui/education_et_formation_au_mali/133400-taux-d%E2%80%99%C3%A9chec-de-82,1-au-bac-l%E2%80%99approche-par-comp%C3%A9tences-apc-en-ca.html

<https://www.maliweb.net/education/resultats-des-examens-de-fin-dannee-2017-2018-un-bilan-qui-interpelle-tous-les-chefs-detablissement-et-les-dcap-de-lae-brg-2802727.html>

unesco.org

Francophonie.org

Site des conclusions des Conseils européens 1993-2003

<https://www.consilium.europa.eu/fr/european-council/conclusions/1993-2003/>

https://en.m.wikipedia.org/wiki/National_Assessment_of_Educational_Progress

<https://fr.unesco.org/pag/but-et-objectifs>

https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/journal_fr.pdf

<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&categorieLien=id>

<https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html&xtmc=cpe&xtnp=1&xtr=9>

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>

https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_fr

https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm?textMode=on

http://www.unesco.org/education/pdf/ABABA_F.PDF

<https://core.ac.uk/download/pdf/39893244.pdf>

<http://www.confemen.org/1649/declaration-de-yaounde-sur-l%E2%80%99education-de-base-juillet-1994/>

https://www.francophonie.org/IMG/pdf/actes_som_vi_04121995.pdf

<https://www.banquemonde.org/fr/topic/education/overview#1>

http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEUCATION/Resources/444659-1212165766431/ED_Rapport_detat_systeme_educatif.fr.pdf

<http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/813861468279338356/pdf/592390RESEN0Mauritanie02006.pdf>

<https://www.confemen.org/le-pasec/mandat-et-objectifs/>

<https://www.confemen.org/evaluation-pasec-2019-lafd-met-a-la-disposition-de-la-confemen-2-millions-deuros/>

<https://www.confemen.org/le-pasec/rapports-et-documents-pasec/les-rapports-du-pasec/#>

<https://www.confemen.org/evaluation-pasec-2019-lafd-met-a-la-disposition-de-la-confemen-2-millions-deuros/>

<https://www.confemen.org/le-pasec/mandat-et-objectifs/>

<http://www.pasec.confemen.org/>

<https://www.confemen.org>

https://malijet.com/a_la_une_du_mali/217680-nouveau-d%C3%A9coupage-territorial-au-mali-les-communaut%C3%A9s-s%C3%A9dentaire.html

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=28&cHash=5e610ad918>

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=16&cHash=4f281da138>

<https://globaldev.blog/fr/blog/le-diem-la-petite-corruption-qui-nuit-au-d%C3%A9veloppement-de-l%E2%80%99afrique#:~:text=Financement%20du%20d%C3%A9veloppement,Le%20per%20diem%20%3A%20la%20petite%20corruption%20qui%20nuit%20au%20d%C3%A9veloppement,vers%20des%20activit%C3%A9s%20non%20productives>

Annexes

Loi 99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali

Questionnaire

Guide d'entretien

Liste des interviewés

Annexe 1 : Loi 99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali

Présidence de la République

République du Mali

Un peuple - Un but – Une foi

Loi 99-046 du 28 décembre 1999 Portant loi d'orientation sur l'éducation

L'Assemblée Nationale a délibéré et adopté en sa séance du 16 décembre 1999 ;

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Titre 1 : Des dispositions générales

Article premier : La présente loi fixe les grandes orientations de la politique nationale dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Article 2 : L'éducation est une priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des apprenants et en tenant compte des objectifs de développement et des valeurs socioculturelles du Mali. Il contribue à l'égalité des chances.

Chapitre 1 : Des définitions

Article 3 : Dans la présente loi, on entend par :

- Apprenant : une personne en situation d'apprentissage;
- Centre d'animation pédagogique (CAP) : la structure d'appui et d'encadrement des maîtres qui remplace l'Inspection d'enseignement fondamental actuelle ;
- Communauté éducative : l'ensemble des personnes qui participent, d'une façon ou d'une autre, à l'accomplissement des activités d'éducation et de formation (les apprenants, les enseignants, les parents d'élèves, le personnel d'administration, de gestion et d'appui pédagogique) ;
- Compétence : un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être constatés et mesurés, permettant à une personne d'accomplir, de façon adaptée, une tâche ou un ensemble de tâches ;
- Curriculum : l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants;

- Ecole : un établissement d'enseignement destiné à assurer la formation de l'apprenant. Il comprend des salles de classe, une bibliothèque, une salle d'activités pratiques, un point d'eau, une aire de jeux, des latrines, une clôture, un magasin, des bureaux de l'administration, une infirmerie, des salles pour les enseignants ;
- Education de base : l'éducation préscolaire, l'enseignement fondamental et l'éducation non formelle ;
- Education informelle : l'éducation qui se fait de façon fortuite et diffuse. Elle a pour principaux véhicules la cellule familiale, les groupes sociaux, les médias communautaires et les autres instruments de communication, les divers mouvements associatifs, la communauté, les scènes de la vie, le spectacle de la rue ;
- Education non formelle : l'éducation qui se fait dans les centres d'alphabétisation des adultes, les centres d'apprentissage féminins et les centres d'éducation pour le développement;
- Elève : celui ou celle qui reçoit un enseignement dans un établissement d'enseignement fondamental ou secondaire ;
- Enseignant : une personne qui a la charge, dans un établissement scolaire ou universitaire, de faire acquérir à des élèves ou à des étudiants des savoirs, savoir-faire et savoir être ;
- Espace partenarial : un espace de concertation de tous les acteurs concernés par le développement de l'école ;
- Etudiant : Celle ou celui qui reçoit un enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur ;
- Langue maternelle : la langue que l'enfant parle couramment et qui est la langue dominante de son milieu de vie ;
- Langues nationales : les langues telles que définies par la loi portant modalités de promotion des langues nationales;
- Langue officielle : la langue de l'Administration et des Institutions de l'Etat ;
- Programme : un ensemble structuré de compétences, d'objectifs et de contenus d'apprentissage visant à orienter et faciliter la formation des apprenants et l'évaluation de leur progression;
- Programme décennal de développement de l'éducation (Prodec) : la planification stratégique de la politique nationale de refondation du système éducatif pour la période allant de 1998 à 2008.

Article 4 : Le droit à l'éducation est garanti à chaque citoyen. Il s'exerce à travers l'accès à l'éducation et la fréquentation des établissements d'enseignement publics ou privés.

Article 5 : L'école est le cadre de création, de transmission, de construction et de développement des connaissances. A ce titre, elle a pour mission d'éduquer, d'instruire, de socialiser et de qualifier les femmes et les hommes en vue de leur permettre de conduire leur vie personnelle et collective, civique et professionnelle.

Article 6 : L'enseignement est obligatoire dans les conditions déterminées par la loi.

Article 7 : L'enseignement public est gratuit et laïc. L'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi.

Article 8 : Il peut être dispensé un enseignement religieux dans les écoles privées sous réserve qu'il ne porte pas atteinte aux droits et libertés définies par la Constitution et les lois de la République.

Un décret pris en Conseil des Ministres fixe les modalités d'organisation de l'enseignement religieux.

Article 9 : Le droit d'aller à l'école s'exerce sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion.

Article 10 : L'enseignement est dispensé dans la langue officielle et dans les langues nationales. Les modalités d'utilisation des langues nationales et étrangères dans l'enseignement sont fixées par arrêtés des ministres en charge de l'éducation.

Chapitre 3 : Des objectifs

Article 11 : Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote et bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées aux progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne.

A ce titre, le système éducatif a pour objectifs de :

- faire acquérir à l'apprenant, au niveau de chaque ordre d'enseignement, des compétences lui permettant de s'insérer dans la vie active ou de poursuivre ses études ;
- doter l'apprenant des instruments de l'expression et de la communication parlée, écrite, graphique et symbolique, développer ses capacités de compréhension, d'analyse, de raisonnement formel et de résolution de problèmes ;
- amener l'apprenant à analyser, apprécier et exploiter l'histoire et la culture de son pays, les caractéristiques principales de son organisation politique, sociale et économique et

l'informer des potentialités et des perspectives de développement dans un contexte de mondialisation ;

- développer les capacités de l'apprenant à planifier et à organiser ses apprentissages et son perfectionnement culturel en lui fournissant les outils de base de son propre travail intellectuel autonome ;
- asseoir chez l'apprenant, par la pratique des méthodes actives, participatives et le dialogue et par l'organisation de la classe et de la vie sociale, l'apprentissage de la vie en commun, du travail en équipe et des bienfaits de la coopération ;
- entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer tant les prérogatives que les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix et des droits fondamentaux de l'homme et du citoyen ;
- rendre l'apprenant attentif et sensible aux valeurs de l'engagement personnel et de la solidarité familiale et sociale, de la responsabilité parentale, de la préservation de la santé d'autrui et de la protection de l'environnement ;
- créer et stimuler chez l'apprenant l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- fournir à l'apprenant, tout au long de la scolarité, notamment dans les années terminales de chaque ordre ou type d'enseignement, toute information apte à l'éclairer et à l'orienter sur les débouchés possibles dans la vie active et faciliter ainsi un choix conscient et responsable de ses activités futures ;
- répondre aux besoins du pays en cadres ayant un niveau élevé de savoir-faire, d'expertise et de recherche scientifique et technologique.

Article 12 : Pour l'horizon 2008, la nation malienne se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- porter le taux brut de scolarisation, au niveau de l'enseignement fondamental, à au moins 75% dont 70% pour les filles ;
- permettre à au moins 50% des jeunes déscolarisés et non scolarisés, âgés de 9 à 15 ans, d'accéder à un apprentissage minimum ;
- porter le taux d'alphabétisation des adultes à au moins 50 % dont 40 % pour les femmes ; - promouvoir un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie et porter le taux d'accès à au moins 56 %.

Titre 2 : Des droits et obligations dans le système éducatif

Chapitre 1 : Des élèves et étudiants

Article 13 : Les élèves et les étudiants, en tant que bénéficiaires du service de l'éducation et de la formation scolaires, ont des droits et des obligations.

Article 14 : Les élèves et les étudiants ont droit à l'éducation et à la formation.

Article 15 : Les élèves et les étudiants sont membres de la communauté éducative des établissements d'éducation et de formation. A ce titre, ils siègent dans les instances délibérantes où leur représentation est requise.

Les règlements intérieurs des établissements déterminent, pour chaque niveau du système éducatif, les conditions de leur représentation et les modalités de leur participation.

Article 16 : Les élèves du secondaire et les étudiants ont le droit de s'organiser en associations pour la défense de leurs intérêts matériels et moraux et le développement de leur établissement.

L'exercice de ce droit se fait dans le strict respect des lois et règlements en vigueur.

Article 17 : Dans la limite de ses moyens, l'Etat ou la collectivité peut accorder une aide à l'apprenant sous forme d'allocation ou de prêt.

Un décret pris en Conseil des Ministres détermine les conditions d'allocation de cette aide.

Article 18 : Les organismes privés peuvent également offrir des allocations ou des prêts aux élèves et étudiants. Les conditions d'octroi de ces allocations ou prêts sont définies à travers des conventions entre les autorités scolaires et les donateurs.

Article 19 : Les obligations des apprenants consistent à accomplir les tâches inhérentes à leur éducation et à leur formation. Ces obligations incluent la ponctualité, l'assiduité, le respect du maître, celui des règles de fonctionnement et de vie collective des établissements. En tant que membres de la communauté éducative des établissements, les apprenants ont l'obligation de contribuer à créer les meilleures conditions pour l'organisation des activités éducatives.

Ils participent à la préservation et à l'amélioration de leur cadre de vie et de travail dans les établissements.

Les apprenants sont tenus de prendre soin des matériels mis à leur disposition et de contribuer à la sauvegarde du domaine scolaire.

Chapitre 2 : Des enseignants

Article 20 : Les enseignants occupent une place de premier ordre dans la communauté éducative des établissements.

Article 21 : L'Etat fixe les normes requises pour être enseignant et délivre, le cas échéant, des autorisations d'enseigner.

Article 22 : Les enseignants sont les principaux responsables des activités pédagogiques des élèves et étudiants. Ils ont le devoir d'assurer l'éducation, l'enseignement et l'évaluation

conformément aux objectifs définis par les programmes officiels et dans le respect de l'objectivité scientifique et des obligations professionnelles et morales. Ils contribuent à la rénovation des programmes et méthodes pédagogiques et participent aux activités d'assistance pédagogique, de formation continue, de recherche, de production du matériel didactique et plus généralement, à l'animation de la vie scolaire.

Article 23 : Les enseignants ont droit à la formation et à l'encadrement.

Chapitre 3 : Du personnel d'administration, de gestion, d'encadrement et d'appui pédagogique

Article 24 : Les personnels d'administration, de gestion et le personnel d'appui pédagogique sont membres de la communauté éducative. Ils doivent accomplir des missions d'éducation et de formation. Ils contribuent à assurer le fonctionnement des établissements.

Le personnel d'administration et de gestion et le personnel d'appui pédagogique assurent, chacun dans le cadre de ses attributions, l'organisation et l'animation de la vie scolaire et universitaire, la coordination entre les différents intervenants dans l'action éducative. Ils bénéficient de la collaboration et de l'aide des collectivités locales et des parents d'élèves.

Article 25 : Le personnel d'encadrement pédagogique assure l'animation et l'encadrement des enseignants en formation initiale et continue.

Chapitre 4 : Des parents

Article 26 : Le droit à l'éducation crée une obligation pour les parents d'inscrire leurs enfants à l'école et de les y maintenir au moins jusqu'au terme de l'enseignement fondamental. Les modalités d'exercice et de sanction de l'obligation scolaire sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 27 : Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Ils participent à la gestion et à l'animation des établissements. Ils siègent aux différentes instances délibérantes des institutions éducatives dans des conditions fixées par la réglementation scolaire.

Article 28 : Les parents ont droit à la formation en vue de leur participation active à la vie de l'école.

Un arrêté des ministres en charge de l'éducation fixe les modalités d'application de cette formation.

Titre 3 : De l'organisation du système éducatif

Chapitre 1 : Des ordres et types d'enseignement

Article 29 : Le système éducatif en République du Mali comprend les ordres d'enseignement suivants :

- l'éducation préscolaire ;
- l'enseignement fondamental ;
- l'enseignement secondaire ;
- l'enseignement supérieur.

Article 30 : Le système éducatif en République du Mali comprend les types d'enseignement suivants :

- l'éducation non formelle ;
- l'éducation spéciale ;
- l'enseignement normal ;
- la formation technique et professionnelle.

Section 1: Education préscolaire

Article 31 : L'éducation préscolaire a pour objet de développer les capacités physiques, morales et intellectuelles des enfants afin de faciliter leur socialisation et leur intégration à l'école.

Article 32 : L'éducation préscolaire s'adresse aux enfants âgés de 0 à 6 ans. Elle est assurée par des institutions spécialisées dont les conditions de création, d'ouverture et les modalités de fonctionnement sont fixées par voie réglementaire.

Section 2 : Enseignement fondamental

Article 33 : L'enseignement fondamental a pour objet de développer chez les élèves des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de leur autonomie intellectuelle, physique et morale afin de leur permettre de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans la vie active.

Article 34 : L'enseignement fondamental est un bloc unique de 9 ans. Il accueille les enfants à partir de 6 ans.

Article 35 : L'enseignement fondamental est sanctionné par le Diplôme d'études fondamentales (Def).

Article 36 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement fondamental sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Section 3 : Enseignement secondaire général et technique

Article 37 : L'enseignement secondaire général et technique a pour mission de faire acquérir aux élèves des connaissances générales et techniques, théoriques et pratiques, des modes et des moyens de pensée constituant la base commune des diverses spécialités du savoir, en vue

de leur permettre de poursuivre des études supérieures ou de s'insérer dans la vie active. L'enseignement secondaire général et technique est dispensé dans les lycées.

Article 38 : L'enseignement secondaire général et technique est sanctionné par le baccalauréat.

Article 39 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement secondaire sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Section 4 : Enseignement supérieur

Article 40 : L'enseignement supérieur prépare pour toutes les branches de l'activité nationale des spécialistes hautement qualifiés et des chercheurs capables de réaliser un travail créateur dans tous les domaines de la science et de la technologie. Il prépare aux diplômes du premier et du second cycles de l'enseignement supérieur et aux diplômes post-universitaires. L'enseignement supérieur est dispensé dans les instituts, les facultés et les grandes écoles.

Article 41 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement supérieur sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Section 5 : Education non formelle

Article 42 : L'éducation non formelle a pour but de mettre en œuvre toute forme appropriée d'éducation de jeunes non scolarisés ou déscolarisés et d'adultes en vue d'assurer leur promotion sociale, culturelle et économique.

Article 43 : Le développement des Centres d'éducation pour le développement (Ced) se fait à partir du vécu des communautés à la base et dans le cadre d'une politique nationale à la hauteur de l'importance accordée à l'enseignement fondamental.

Article 44 : Les stratégies éducatives dans les Centres d'éducation pour le développement (Ced) et celles de l'école formelle doivent s'enrichir mutuellement pour permettre l'émergence d'une école endogène plus ancrée dans les réalités socioculturelles et économiques des communautés à la base.

Article 45 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'éducation non formelle sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Section 6 : Education spéciale

Article 46 : L'éducation spéciale a pour objet de donner des soins éducatifs appropriés aux enfants et aux adolescents handicapés afin de leur permettre de conquérir ou de reconquérir leur autonomie intellectuelle, physique et morale et de s'insérer harmonieusement dans le contexte social.

Article 47 : L'éducation spéciale s'adresse aux grands handicapés.

Article 48 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'éducation spéciale sont fixées par un décret pris en Conseil des Ministres.

Section 7 : Enseignement normal

Article 49 : L'enseignement normal a pour mission d'assurer la formation des enseignants pour l'éducation préscolaire et l'enseignement fondamental. .

L'enseignement est dispensé dans les structures spécialisées dans la formation des maîtres.

Article 50 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de l'enseignement normal sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Section 8 : Formation technique et professionnelle

Article 51 : La formation technique et professionnelle a pour objet de développer les compétences requises pour l'exercice d'un emploi ou d'un métier.

La formation technique et professionnelle est donnée dans les centres de formation, les instituts et les entreprises.

Article 52 : L'organisation et les modalités de fonctionnement de la formation technique et professionnelle sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Section 9 : Education informelle

Article 53 : En raison de l'influence considérable qu'exerce l'éducation informelle sur l'individu, les groupes sociaux et la population dans son ensemble, l'Etat, avec le concours de la cellule familiale et des groupes sociaux, exerce un contrôle sur les canaux de sa diffusion et sur les messages diffusés afin que soient respectées les valeurs sociales et culturelles de la société.

Chapitre 2 : Des dispositions communes

Article 54 : Les modalités de délivrance des diplômes, des titres et certificats sanctionnant les études au niveau des ordres et types d'enseignement sont fixées par voie réglementaire.

Article 55 : Les handicapés légers sont accueillis dans les différents ordres et types d'enseignement. Ils reçoivent les mêmes apprentissages que les apprenants non handicapés en même temps qu'ils bénéficient de soins éducatifs spéciaux.

Article 56 : La conception, l'édition et la distribution du livre scolaire et universitaire s'organisent dans le cadre d'une politique nationale en vue d'en assurer la disponibilité.

Chapitre 3 : De l'établissement scolaire et universitaire

Article 57 : L'établissement scolaire et universitaire est un espace qui offre aux élèves et aux étudiants les services éducatifs prévus par la loi.

Article 58 : Il est institué dans chaque établissement scolaire et universitaire un organe de gestion.

Article 59 : L'organisation et les modalités de fonctionnement des établissements scolaires et universitaires et des organes de gestion sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'éducation.

Article 60 : Les fonctions de chef d'établissement, de conseiller pédagogique, d'inspecteur et de directeur de Centre d'animation pédagogique (Cap) sont soumises à un concours.

Les modalités d'organisation de ce concours sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'éducation.

Chapitre 4 : De l'espace partenarial

Article 61 .; Il est créé un espace de concertation regroupant tous les acteurs concernés par l'éducation. Cet espace partenarial a pour objectifs de :

- créer un réseau d'échanges entre les partenaires de l'éducation afin de favoriser une bonne circulation de l'information et d'aider à des prises de décisions pertinentes ;
- mettre en synergie toutes les potentialités pour le développement de l'école.

Article 62 : Le fonctionnement de cet espace partenarial, les rôles et les responsabilités des différents partenaires sont fixés par conventions.

Chapitre 5 : Du Conseil supérieur de l'éducation

Article 63 : Il est créé auprès des ministres en charge de l'éducation un Conseil supérieur de l'éducation.

Article 64 : Le Conseil supérieur de l'éducation a pour mission de :

- émettre des avis et formuler des propositions sur les grandes orientations de la politique nationale en matière d'éducation et de formation ;
- émettre des avis et faire des suggestions sur toutes les questions d'intérêt national relatives à l'éducation et à la formation et sur la réglementation en ces matières ;
- délibérer sur toutes les questions qui lui sont soumises par les ministres chargés de l'éducation.

Article 65 : La composition, l'organisation et les modalités de fonctionnement du Conseil supérieur de l'éducation sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Titre 4 : Du financement et de la gestion de l'éducation

Article 66 : Le financement de l'éducation et de la formation est assuré par l'Etat, les collectivités territoriales, les communautés et le privé.

Article 67 : Les modalités d'intervention de l'Etat, des collectivités territoriales, des communautés et du privé dans le financement de l'éducation seront déterminées par un décret pris en Conseil des Ministres.

Article 68 : L'Etat veille à assurer une allocation équilibrée des ressources destinées à faire face aux charges d'éducation et de formation avec comme priorités l'enseignement fondamental, les Centres d'éducation pour le développement (Ced) et la formation technique et professionnelle.

Article 69 : L'Etat veille à une gestion rationnelle des ressources allouées au système éducatif.

Titre 5 : De l'évaluation de l'éducation

Article 70 : L'évaluation vise le contrôle des connaissances académiques ainsi que l'atteinte des buts et objectifs de la politique éducative.

Chapitre 1 : De l'évaluation des apprentissages

Article 71 : Les enseignants procèdent périodiquement et de façon continue à l'évaluation des apprentissages. Les résultats des évaluations doivent être portés à la connaissance des apprenants, des parents ou des tuteurs.

Les ministres chargés de l'éducation déterminent, pour les différents ordres et types d'enseignement, les modalités de ces évaluations.

Article 72 : L'évaluation porte sur les compétences.

Article 73 : L'évaluation des apprentissages et l'organisation des examens et concours relèvent de la compétence exclusive des corps et des structures commis à cette tâche.

Article 74 : A partir de l'enseignement fondamental, le passage d'un ordre d'enseignement à un autre est subordonné à au moins la détention du diplôme terminal de l'ordre inférieur.

Les modalités et conditions d'accès aux différents ordres sont fixées par arrêté des ministres en charge de l'éducation.

Chapitre 2 : De l'évaluation du système éducatif

Article 75 : L'évaluation du système éducatif doit se faire périodiquement par les corps et structures commis à cette tâche.

Article 76 : Les ministres en charge de l'éducation présentent, annuellement, devant le Conseil supérieur de l'éducation un rapport sur l'application de la présente loi. Ce rapport est rendu public en début d'année scolaire. Ampliation de ce rapport est faite à l'Assemblée Nationale et au Conseil économique, social et culturel.

Article 77 : Un premier rapport d'application de la présente loi est adressé au Premier ministre, trois ans après son adoption. Ce rapport est rendu public.

Titre 6 : Des dispositions transitoires et finales

Article 78 : Les options fondamentales, les objectifs et les stratégies du Programme décennal de développement de l'éducation constituent des éléments d'application de la présente loi.

Article 79 : La politique nationale en matière d'éducation pour la période allant de 1998 à 2008 est énoncée dans le document portant sur les grandes orientations de la politique éducative du Programme décennal de développement de l'éducation et les amendements y afférents.

Article 80 : La présente loi abroge toutes dispositions antérieures contraires, notamment la loi n° 94 - 010 du 24 mars 1994 portant réorganisation de l'Enseignement en République du Mali.

Bamako, le 28 décembre 1999

Le Président de la République,

Alpha Oumar KONARE

Annexe 2 : Questionnaire enseignant

QUESTIONNAIRE ADRESSE A L'ENSEIGNANT

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche de doctorat dont le sujet porte sur l'implication des enseignants dans l'élaboration du curriculum APC et ses mesures d'accompagnement au Mali (cas des lycées). Il est anonyme et s'adresse à l'enseignant. Son objectif est de collecter des informations en vue d'apporter notre contribution à la mise en œuvre de cette réforme curriculaire Approche par compétences au Mali.

Pour la réussite de ce travail, nous comptons beaucoup sur votre collaboration.

Merci d'avance d'avoir répondu à toutes les questions.

I. Informations signalétiques

- 1°) Sexe : Féminin Masculin 2°) Age :
- 3°) Etablissement de formation : ENSup ULSHB (ex FLASH) Autre (précisez) :
- 4°) Statut de l'enseignant :
 Fonctionnaire de l'Etat Fonctionnaire des collectivités Contractuel de l'Etat
- 5°) Classes tenues : (Cochez la ou les classes) : 10^{ème} 11^{ème} 12^{ème}
- 6°) Discipline enseignée : (Cochez la discipline) : Français Maths Autre (précisez) :
- 7°) Nombre d'années dans l'enseignement : (Notez le nombre d'années à partir de la date du recrutement) :
- 8°) Statut du lycée : secondaire général technique

II. Application de l'APC dans votre établissement

1. Y a-t-il eu un consensus sur l'application de l'APC au Mali ? Oui Non
2. Depuis combien de temps votre établissement est dans l'application de l'APC ?
 6 ans 7 ans 8 ans Autre : Il n'applique pas l'APC
3. Le concept APC est-il clair pour vous ? Oui Non
4. Dans l'APC, l'élève...
 construit ses savoirs reçoit les savoirs Je ne sais pas Autre :
5. L'APC est centrée sur...
 la pédagogie par objectifs la pédagogie intégrative
 la pédagogie des grands groupes Autre (précisez) :
 Je ne sais pas
6. Avez-vous rompu définitivement avec l'ancien système d'enseignement ?
 Oui Non
7. Prenez-vous appui sur l'ancien système pour progresser ? Oui Non

III. Les étapes d'élaboration des programmes d'études APC

- 1°) La réforme APC a entraîné un changement de programmes scolaires....
 complètement partiellement aucun Je ne sais pas
8. Les étapes d'élaboration du programme
Cochez l'(es) étape(s) auxquelles vous avez participé.

- Conception Rédaction Mise à l'essai Validation
 Application ou généralisation Suivi-évaluation Non impliqué

9. Selon vous, l'APC dans votre établissement a-t-elle commencé en 10^{ème} année par...

- une mise à l'essai des programmes APC dans des classes sélectionnées
 une application généralisée dans toutes les classes de 10^{ème}.
 autre (précisez) :

6) Avez-vous fait des suggestions d'amélioration du programme après sa généralisation ? Oui Non
Si oui, lesquelles ? :

.....

Vos suggestions ont – elles été prises en compte ? Oui Non Je ne sais pas

7) Depuis la mise en œuvre de l'APC, y – a – t – il eu une évaluation des programmes ?

- Oui Non Je ne sais pas

IV. Formation en APC

1. Quelle sont les formations en APC que vous avez reçues ?

- Une première de 4 jours
 Autres
 Pas encore reçu de formation

2. Le type de formation reçu était une...

- formation commune (toutes disciplines confondues) formation disciplinaire (des profs d'une même discipline) formation aux activités collaboratives formation initiale
 Restitution par d'autres collègues Autre :

3. Le contenu de la formation était..

- pertinent peu pertinent pas du tout pertinent

4. Les supports de formation sont-ils adaptés au contexte local ? Oui Non

5. Cette durée vous a-t-il permis de comprendre l'APC ? Oui Non

6. Selon vous, la formation reçue vous permet-elle d'appliquer l'APC en classe ?

- Oui, pourquoi ? Non, pourquoi ?

Justifiez votre réponse

.....

7. Comment jugez – vous cette ou ces formation (s) ?

- théorique pratique les deux à la fois Aucune idée

8. Y a t- il eu un véritable débat ou échange d'idées pendant la ou les formation(s) ?

- Oui Non

Justifiez votre réponse

.....

9. La ou les formation(s) reçue(s) sont elle(s) issue(s) de vos propres besoins de formation ?

- Oui Non

10. Avez – vous formulé d’autres besoins de formation ? Oui Non

Si oui,

lesquels ? :.....
.....

V. Les documents APC que vous avez reçus.

1. Cochez le ou les documents reçu (s)

- curriculum référentiel de compétences programmes d’études
 guide pédagogique guide d’évaluation manuels pour l’élève
 cahiers de situations bulletins d’évaluation Portfolio
 Autres :

10. Quelle appréciation faites-vous de ces documents reçus ?

- Bien élaborés Assez bien élaborés Peu élaborés Je ne sais pas

3. Ces documents sont –ils adaptés pour l’application de l’APC ? Oui Non

4. Leur contenu permet-il d’atteindre les compétences visées ? Oui Non

5. Ces documents vous permettent-ils de préparer vos leçons ? Oui Non

6. Auriez-vous des propositions d’amélioration de ces documents ? Oui Non

Si oui,

lesquelles ?
.....
.....
.....

11. Quel est le niveau d’utilisation de ces documents dans le déroulement de vos activités en classe ?

- Elevé Moyen Faible Je n’utilise pas ces documents.

VI. Pratiques enseignantes

1. La classe (effectif, équipement, etc) est-elle favorable à l’application de l’APC ? Oui Non

Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

2. Elaborez-vous vos fiches de leçon selon l’APC ? Oui Non

Si non pourquoi ? :

.....
.....

3. Vos séquences pédagogiques sont-elles conçues sur les...

Cochez la ou les réponse (s).

- savoirs (connaissances à transmettre) savoir-faire compétences

4. Dans le déroulement des séquences... (Cochez votre réponse)

- vous mettez en place des situations problèmes.
 vous donnez des ressources (savoirs ou connaissances) aux élèves.
 Autres (précisez) :

5. Quelles sont les méthodes que vous employez en classe ?

- Méthodes actives Méthodes traditionnelles Autres (précisez) :

6. Tous vos élèves participent-ils au cours ? Oui Non

Si non pourquoi ?:

.....
.....

7. Votre processus d’enseignement/apprentissage en classe est de type...

- transmissif participatif les deux à la fois
 Autres (précisez) :
8. Vos sujets d'évaluation sont-ils conçus de façon à évaluer les...
 Cochez la ou les réponse(s).
 Les savoirs Les savoir-faire Les compétences Autres (précisez) :
9. Vous évaluez vos élèves en...
 notation chiffrée (notes de 0 à 20) critères minimaux critères de performance
10. Quel type d'évaluation employez-vous le plus en classe ?
 évaluation formative évaluation sommative (somme de résultats) évaluation certificative
 Autre (précisez) :
11. Les critères d'évaluation des élèves en APC sont-ils clairs pour vous ? Oui Non
12. Vous considérez l'erreur des élèves comme...
 une faute commise par l'élève un levier d'apprentissage si elle ne vous dit rien
 Autres (précisez) :
13. Utilisez-vous des TIC en classe ? Oui Non
14. Utilisez-vous des TIC en dehors de la classe ? Oui Non
15. Disposez-vous d'une connexion internet... ? (Cochez la ou les réponse(s)) Oui Non
 personnelle dans votre établissement (salle des profs ou salle informatique connectée)
 Autre (précisez) :
16. Incitez-vous vos élèves à utiliser les TIC en classe ?
 Si oui, donnez les motifs de son utilisation :
-
-
- Si non, donnez les raisons :
-
-

VII. Accompagnement pédagogique

1. L'inspection vous contrôle-t-elle en classe dans l'application de l'APC ? Oui Non
2. Cochez la fréquence de ce contrôle.
 1fois/2ans 1fois/3ans Autre (précisez) :
3. L'inspection vous donne-t-elle des conseils pour l'application de l'APC ? Oui Non
 Si oui, lesquels ?

-
4. Le proviseur observe-t-il vos pratiques en classe ? Oui Non
5. Le proviseur vous donne t-il des conseils pédagogiques pour l'application de l'APC ? Oui
 Non
 Si oui, lesquels ? :

-
6. Accepteriez-vous que le proviseur observe vos pratiques en classe ? Oui Non
 Si non,
 pourquoi ? :
-
-
7. Avez-vous des réunions avec le chef d'établissement ?
 Souvent Rarement Pas du tout
8. Ces réunions avec le chef d'établissement se font...

- individuellement par comité tout l'établissement
9. Citez quelques motifs des réunions avec le chef d'établissement :.....
.....
.....
10. Votre comité pédagogique vous donne-t-il des conseils pour l'application de l'APC ?
 Oui Non
Si oui, lesquels ? :
.....
.....
11. Dans votre comité pédagogique, faites-vous des travaux de groupe ? Oui Non
Si oui, lesquels ? :
.....
.....
Si non, donnez les
raisons :.....
.....
12. Faites-vous des réunions dans votre comité pédagogique ? Oui Non
13. Dans votre comité, quelle est la fréquence des réunions ?
 1 fois/trimestre 1fois/semestre Autre (précisez) :
14. Quels sont les motifs des réunions ? (Cochez le ou les motif(s))
 Choix du responsable du comité Choix des sujets de composition
 Affaires sociales Echanges de bonnes pratiques sur l'APC
 Autres (précisez) :
15. Assistez-vous aux cours de vos collègues ? A. Oui B. Non
A. Si oui, cette assistance vous a-t-il enrichi ? Oui Non
A. Si oui, cette assistance a-t-elle aidé vos collègues ? Oui Non
B. Si non, pourquoi ?.....
.....
16. Accepteriez-vous qu'un collègue observe vos pratiques en classe ? Oui Non
Si non, pourquoi ?.....
.....
17. Remettez-vous vos pratiques en cause pour progresser ? Oui Non
18. Y a-t-il un cadre d'échanges entre les différents comités pédagogiques au sein de votre établissement pour la bonne application de l'APC ? Oui Non
19. Accepteriez-vous de travailler ensemble entre enseignants ? Oui Non
20. Le travail collaboratif (entre enseignants) peut-il améliorer vos pratiques ?
 Oui Non
Si non,
pourquoi ? :.....
.....
.....
21. Selon vous, quelles pourraient être les conditions de mise en œuvre d'un travail collaboratif ?
Réponse :.....
.....
.....

.....
.....
22. Quelles peuvent être les facteurs empêchant ce travail collaboratif ?

Réponse :

23. Votre établissement vous offre-t-il des mesures d'accompagnement (rencontre, formation, matériels didactiques, etc) ? Oui Non
Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

VIII. Vos opinions sur l'APC

1. Pourriez-vous citer quelques avantages de l'APC ? Oui Non
Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

2. Pourriez-vous citer quelques inconvénients ? Oui Non
Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

3. Rencontriez-vous des problèmes (difficultés) dans l'application de l'APC ? Oui Non
Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

4. Auriez-vous des besoins pour pouvoir appliquer l'APC ? Oui Non
Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

5. Etes-vous favorable à l'APC ? Oui Non
Justifiez votre réponse.

.....
.....
.....
.....

6. Selon vous, l'APC a-t-elle de l'avenir au Mali ? Oui Non
Justifiez votre réponse.

.....
.....
.....

7. Auriez-vous des suggestions pour la bonne application de l'APC ? Oui Non
Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

IX. Autres commentaires

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Je vous remercie.

Annexe 3 : Guide d'entretien du chef d'établissement

GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AU PROVISEUR

Bonjour, je vous remercie de me recevoir et me consacrer un peu de votre temps.

En effet, cet entretien s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche de doctorat dont le sujet porte sur l'implication des enseignants dans l'élaboration du curriculum APC et les mesures d'accompagnement au Mali (cas des lycées). Il est anonyme et s'adresse au chef d'établissement. Son objectif est de collecter des informations en vue d'apporter notre contribution à la mise en œuvre de cette réforme curriculaire Approche par compétences au Mali.

Pour la réussite de ce travail, nous comptons beaucoup sur votre collaboration.

Informations signalétiques

- 1°) Sexe : Féminin Masculin 2°) Age :
- 3°) Etablissement de formation : ENSup ULSHB (ex FLASH) Autre (précisez) :
- 4°) Statut du chef d'établissement :
- Fonctionnaire de l'Etat Fonctionnaire des collectivités Contractuel de l'Etat
- 6°) champ disciplinaire : (Cochez la discipline) : Français Maths Autre (précisez) :
- 7°) Nombre d'années dans la direction d'établissement :
- 8°) Statut du lycée : secondaire général technique

Thème 1 : Elaboration des programmes d'études APC

1. Parlez-moi des consultations qui ont eu lieu pour l'introduction de l'APC.
2. Parlez-moi de votre implication à l'élaboration des programmes APC ?
3. Que pensez-vous du suivi des programmes APC ?
4. Vos conseils ou recommandations à ce thème.

Thème 2 : Vos formations

11. Avez-vous reçu des formations complémentaires pour les chefs d'établissement (management, leadership, encadrement pédagogique, etc) ?
Si oui, des précisions sur ces formations.
12. Quelle est l'utilité de ces formations pour un chef d'établissement ?
13. Vos conseils ou recommandations à ce thème.

Thème 3 : Accompagnement pédagogique

24. Parlez-moi de vos séances d'observation des enseignants faites en classe.
25. Pensez-vous que le chef d'établissement a un rôle pédagogique dans l'aboutissement de la réforme APC ? Si oui, lequel ?
26. Existence d'un cadre d'échanges entre les différents comités pédagogiques au sein de votre établissement pour la bonne application de l'APC ?
(Si oui, son organisation, la fréquence, durée et thèmes abordés)
27. Selon vous, quelles pourraient être les conditions de mise en œuvre d'un travail collaboratif entre les enseignants ?
28. Selon vous, quelles peuvent être les contraintes de ce travail collaboratif ?

29. Quelles sont les mesures d'accompagnement que votre établissement offre aux enseignants (rencontre, formation, matériels didactiques, etc) ?
30. Que pensez-vous de l'expression : « Le chef d'établissement est le premier responsable de la réussite de la réforme APC ? »
31. Vos conseils ou recommandations à ce thème.

Thème 4 : Autonomie du chef d'établissement

1. Que pensez-vous de l'autonomie du chef d'établissement ?
2. Vos conseils ou recommandations à ce thème.

Thème 5 : Avenir de l'APC au Mali

1. Quelles sont les difficultés dans l'application de l'APC ?
2. Selon vous, dans quelles conditions l'APC peut – elle avoir de l'avenir au Mali ?
3. Vos conseils et recommandations à ce thème.

Thème 6 : Autres commentaires.

Je vous remercie.

Annexe 4 : Liste des chefs d'établissement interviewés

1. Chef d'établissement du lycée technique de Bamako (académie rive gauche)
2. Chef d'établissement du lycée Ibrahima Ly de Bamako (académie rive droite)
3. Chef d'établissement du lycée Monseigneur De Montclos de Sikasso (académie de Sikasso)
4. Chef d'établissement du lycée public 2 de Sikasso (académie de Sikasso)
5. Chef d'établissement du lycée technique de Ségou (académie de Ségou)
6. Chef d'établissement du lycée Dioba Diarra de Koulikoro (académie de Koulikoro)
7. Chef d'établissement du lycée Massa Makan Diabaté de Bamako (académie rive droite)
8. Chef d'établissement du lycée public de Kalabancoro (académie de Kati, région de Koulikoro)
9. Chef d'établissement du lycée Kankou Moussa de Bamako (académie rive gauche)
10. Chef d'établissement du lycée technique de Sikasso (académie de Sikasso)

Table des matières

Dédicace	I
Remerciements	II
Résumé	V
Abstract	V
Sigles et acronymes	VIII
Liste des figures	XIV
Liste des tableaux	XV
Introduction	1
Chapitre 1 : Éléments théoriques et notion de compétence.....	10
1.1. Éléments théoriques.....	10
1.1.1. Gouvernamentalité	10
1.1.2. Instruments d'action publique	14
1.1.3. Résistances	15
1.2. Notion de compétence	19
1.2.1. Historique de la compétence	19
1.2.2. L'origine étatsunienne de l'approche par compétences	21
1.2.2.1. Un philosophe américain à l'origine : John Dewey (1859-1952)	21
1.2.2.2. Sur le plan militaire	22
1.2.2.3. Sur le plan économique	22
1.2.2.4. L'introduction de la notion de compétence dans les curriculums	24
1.2.3. Définitions de la notion de compétence	27
Chapitre 2 : Sociohistoire de la réforme APC en Europe et en Afrique	35
2.1. Les assises mondiales.....	35
2.1.1. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) à Jomtien 1990.....	36
2.1.2. Forum mondial sur l'EPT et Cadre d'action de Dakar 2000.....	40
2.1.3. Forum mondial sur l'éducation Incheon 2015	41
2.1.3.1. La déclaration d'Incheon 2015	42
2.2. L'UNESCO, organe de suivi des engagements	46
2.3. L'approche par compétences en Europe	47
2.3.1. Le livre blanc de la Commission, un dispositif stratégique	49
2.3.2. Objectif stratégique de Lisbonne 2000.....	53
2.3.3. Education et formation tout au long de la vie	55

2.3.4. Cadre Européen des Certifications (CEC).....	58
2.3.5. Le cadre conceptuel des compétences du projet DeSeCo et le PISA de l'OCDE.....	59
2.3.5.1. Cadre conceptuel des compétences du projet DeSeCo	59
2.3.5.2. PISA	60
2.3.6. « Éducation et formation 2020 » et Critères de référence européens 2010-2020	64
2.3.7. Projet Éducation 2030 de l'OCDE	65
2.4. La réforme approche par compétences en Afrique de l'Ouest francophone.....	66
2.4.1. La scolarisation primaire universelle en Afrique	66
2.4.2. L'EPT et la pauvreté	71
2.4.3. Élaboration des plans d'action nationaux.....	74
2.4.4. Le PASEC	77
2.4.5. L'engagement de six pays africains francophones en faveur des réformes	82
Chapitre 3 : La réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali	85
3.1. Brève présentation du Mali	85
3.2. La réforme de 1962 et le PRODEC.....	87
3.2.1. Réforme de 1962	87
3.2.2. PRODEC (Programme Décennal de Développement de l'éducation).....	88
3.3. Loi n°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation.....	91
3.4. La réforme APC au niveau de l'enseignement secondaire du Mali	92
3.4.1. Le forum national sur l'éducation de 2008	94
3.4.2. Lettre de politique éducative du Mali 2010-2012	95
3.4.3. Décret n°2011-234/P-RM du 12 mai 2011portant organisation de l'enseignement secondaire général et Décret n°2011-663/P-RM du 06 octobre 2011 portant organisation de l'enseignement secondaire technique et professionnel	95
3.5. Les institutions des établissements d'enseignement secondaire	96
3.5.1. La direction de l'établissement	98
3.5.2. L'académie d'enseignement.....	99
3.5.3. Les IPRES (Inspections Pédagogiques Régionales de l'Enseignement Secondaire)...	100
3.5.4. Direction Nationale de la Pédagogie (DNP)	100
3.5.5. Les collectivités territoriales : Exemple du Conseil de cercle	101
3.6. Le curriculum de l'enseignement secondaire.....	103
3.6.1. Fondements du nouveau curriculum.....	104
3.6.1.2. Fondements législatifs.....	104

3.6.1.3. Fondements sociologiques	104
3.6.1.4. Fondements socio-politiques.....	104
3.6.1.5. Fondements socio-économiques	104
3.6.1.6. Fondements socioculturels	105
3.6.1.7. Fondements pédagogiques	105
3.6.2. Le curriculum de l'enseignement secondaire.....	105
3.6.2.1. Les finalités	106
3.6.2.1.1. Finalités et objectifs généraux.....	106
3.6.2.1.2. Finalités de la formation professionnelle	107
3.6.2.1.3. Finalités de l'enseignement secondaire technique	109
3.6.2.1.4. Finalités de l'enseignement secondaire général	109
3.6.2.2. La durée et les domaines de formation.....	110
3.6.2.2.1. Durée de formation des enseignements secondaire général et technique	110
3.6.2.2.2. Domaines de formation de l'enseignement secondaire général (MEN, 2010 : 3) .	110
3.6.2.2.3. Domaines de formation de l'enseignement secondaire technique (MEALN, 2011a : 3).....	113
3.6.2.3. Architecture des programmes d'études	115
L'avènement de la réforme APC a permis l'élaboration de nouveaux programmes et leur nouvelle architecture. Ce qui constitue une loyauté des autorités scolaires envers les prescripteurs de la réforme APC.	
	115
3.6.2.3.1. Architecture du programme d'études de l'enseignement secondaire général	115
3.6.2.3.2. Au niveau de l'enseignement secondaire technique.....	116
3.6.2.3.2.1. Architecture du programme d'études de l'enseignement secondaire technique .	116
3.6.2.3.2.2. Le guide pédagogique de l'enseignement secondaire technique	117
3.6.2.3.2.3. Le guide d'évaluation de l'enseignement secondaire technique	118
3.6.2.4. Méthodes pédagogiques	119
3.6.2.5. Évaluation des apprentissages	120
3.6.2.6. Matériels didactiques et manuels scolaires	121
Chapitre 4 : Problématique et méthodologie de recherche	123
4.1. Problématique.....	123
4.2. Méthodologie de recherche	125
4.2.1. Population de l'étude.....	125
4.2.2. Échantillonnage.....	126

4.2.3. Collecte des données	128
4.2.3.1. Élaboration et présentation du questionnaire	128
4.2.3.2. Élaboration et présentation du guide d'entretien.....	129
4.2.3.3. Stratégies de collecte des questionnaires	130
4.2.3.4. Analyse des données	131
4.2.3.5. Difficultés de l'enquête	131
Chapitre 5 : Présentation des résultats.....	133
5.1. Présentation et analyse des données quantitatives	133
5.1.1. Connaissances sur l'application de l'APC	133
5.1.2. Les étapes d'élaboration des programmes scolaires.....	136
5.1.3. Formations APC	141
5.1.4. Documents APC reçus	151
5.1.5. Pratiques enseignantes.....	157
5.1.6. Accompagnement pédagogique	171
5.1.7. Opinions sur l'APC	197
5.1.8. Relations entre les variables	208
5.2. Analyse thématique transversale des entretiens	214
5.2.1. Consultations sur l'introduction de la réforme APC	214
5.2.2. Élaboration des programmes	215
5.2.3. Formations.....	221
5.2.4. Accompagnement pédagogique	227
5.2.5. Autonomie du chef d'établissement	246
5.2.6. Conditions de réussite de l'APC au Mali	256
5.2.6.1. Nécessité de formation de qualité des enseignants	256
5.2.6.2. Nécessité de documentation	262
5.2.6.3. Nécessité de réduction des effectifs (50 élèves en moyenne)	264
5.2.6.4. Nécessité d'équipement approprié	265
5.2.6.5. Nécessité de moyens	266
5.2.7. Thèmes latents ressortis dans les interviews	268
5.2.7.1. Primat des perdiems (indemnité de formation) sur la formation	268
5.2.7.2. Faiblesse d'amour pour l'enseignement.....	270
5.2.7.3. Nécessité d'indépendance pédagogique sans financement extérieur	271
5.2.7.4. Faiblesse d'expérience des concepteurs de documents.....	271

5.2.7.5. Absence de suivi-évaluation de la réforme APC	272
5.2.7.6. Non-respect des étapes de mise en œuvre de la réforme APC	273
5.2.7.7. Nécessité de prise en compte des réalités de la base	274
5.2.7.8. Conviction des acteurs de mise en œuvre de la pertinence de la réforme.....	276
Chapitre 6 : Discussion des résultats	278
6.1. Généralisation précoce de la réforme curriculaire APC.....	278
6.2. Isolement ou individualisation des enseignants	281
6.3. La formation des chefs d'établissement et l'autonomie des établissements	282
6.3.1. Première raison : la formation des chefs d'établissement	282
6.3.2. Deuxième raison : l'Autonomie des établissements.....	284
6.4. Conditions de réussite de l'APC	290
6.5.1. Formation de qualité des enseignants.....	290
6.5.2. Documentation	291
6.5.3. Réduction des effectifs	291
6.5.4. Nécessité d'équipement approprié et de moyens	292
Conclusion.....	296
Bibliographie.....	300
Sitographie	326
Annexes.....	328
Annexe 1 : Loi 99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation au Mali	329
Annexe 2 : Questionnaire enseignant.....	341
Annexe 3 : Guide d'entretien du chef d'établissement	348
Annexe 4 : Liste des chefs d'établissement interviewés	350
Table des matières	351