

LA CONTRIBUTION DES ENSEIGNANTS À LA PERTINENCE DE L'ÉDUCATION DE BASE EN AFRIQUE DE L'OUEST : LE CAS DU SENEGAL

THIBAUT LAUWERIER *Université de Genève*

RÉSUMÉ. Cet article vise à comprendre quelle est la contribution des enseignants à une éducation de base de qualité au Sénégal, avec un accent particulier sur le concept d'éducation « pertinente ». Après avoir fait un détour par la caractérisation des concepts de qualité et de pertinence, nous contextualisons la situation des enseignants au Sénégal, puis nous présentons l'intérêt d'explorer les liens entre ces concepts et la question enseignante. D'un point de vue méthodologique, les données proviennent essentiellement d'entretiens et d'observations. Il ressort de nos analyses que les enseignants de manière générale ne sont pas en capacité de permettre une éducation pertinente. Toutefois, cette recherche met en avant certains facteurs favorables à plus de pertinence.

THE CONTRIBUTION OF TEACHERS TO THE RELEVANCE OF BASIC EDUCATION IN WEST AFRICA: THE CASE OF SENEGAL

ABSTRACT. This paper seeks to understand the contribution of teachers to quality basic education in Senegal, with a particular focus on the concept of education "relevance." After a detour looking at the characterization of the concepts of quality and relevance, we contextualize the situation of teachers in Senegal, then present the benefits of exploring the links between these concepts and the teacher issue. From a methodological point of view, the data mainly come from interviews and observations. It is clear from our analysis that, in general, teachers are not in a position to enable relevant education. However, the research highlights some factors that enhance relevance.

EXPLORATION DES ÉCRITS SUR LA QUALITE ET LA PERTINENCE

La littérature sur la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne est abondante et intéressante.¹ Divers problèmes relatifs au taux d'abandon scolaire, aux faibles résultats des élèves en matière d'apprentissage et au manque d'enseignants² qualifiés persistent. Ces aspects sont largement documentés.

Toutefois, cette notion de qualité est controversée en particulier en raison de l'usage excessif d'indicateurs quantitatifs ou mesurables pour l'évaluer (Tawil, Akkari et Macedo, 2012). Et il nous semble, à la suite d'auteurs de plus en plus nombreux (Barrett et Tikly, 2012 ; Nikel et Lowe, 2010), que cette appréhension de la qualité, même si elle est incontournable, reste limitée : « Quality education is defined as going beyond quantitative inputs such as the number of qualified teachers, adequate and appropriate physical structures and facilities, and equipment, to include teacher competence and commitment, curricula relevance and gender sensitivity » (Forum for African Women Educationalists, 1995, cité dans Brock-Utne, 2000, p. 60).

Des cadres plus approfondis existent pour analyser la qualité de l'éducation. Parmi eux, nous pouvons pointer celui de Barrett et Tikly (2012) qui utilise lui-même des cadres développés antérieurement. Il a l'avantage d'avoir été pensé pour l'analyse des systèmes éducatifs dans les pays en développement, et en particulier en Afrique subsaharienne. Il met l'accent sur trois dimensions clés : une éducation est de bonne qualité si elle est inclusive, pertinente et démocratique. Parmi ces trois dimensions, celle sur laquelle nous nous sommes focalisé est la pertinence.

Même si les écrits scientifiques sur cette question restent encore rares, les réflexions sur la pertinence ne sont pourtant pas récentes en Afrique. Elles ont même existé pendant la période de la colonisation (Halaoui, 2003). Plusieurs déclarations et initiatives ces dernières décennies au niveau du continent africain allaient dans le sens de plus de pertinence des systèmes éducatifs africains, tels que le *Language Plan of Action for Africa* de l'Organisation de l'Unité africaine (1986), et la *Déclaration de Harare* de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1997). De nombreux penseurs, pédagogues, décideurs politiques ont également eu la volonté de lier la question éducative à ce concept. C'est le cas notamment de Nyerere (1967) ou de Ki-Zerbo (1990).

Voici donc comment Barrett et Tikly (2012) définissent la pertinence : « Learning outcomes are meaningful for all learners, valued by their communities and consistent with national development priorities in a changing global context » (p. 3).

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

Ainsi, les questions à se poser sont : Les apprenants comprennent-ils réellement ce qui leur est enseigné ? L'école est-elle désincarnée de leurs besoins ?

En outre, l'idée d'être utile pour *tous* les apprenants suggère que l'éducation reconnaisse la diversité des apprenants, en particulier ceux qui ont tendance à être marginalisés d'un point de vue socioculturel. Le contenu éducatif devrait être en mesure de s'adapter à cette diversité (Brock-Utne, 2000).

Une deuxième caractéristique clé de l'éducation pertinente, selon la définition ci-dessus, correspond à la capacité des communautés à décider du contenu de l'éducation et à se l'approprier. Or, dans les contextes africains, les décisions se prennent surtout au niveau des acteurs de la coopération internationale et des ministères de l'Éducation, mais peu avec les acteurs locaux, en particulier les enseignants et les parents qui sont les premiers concernés (Lauwerier, Brüning et Akkari, 2013). Aikman (2011) donne l'exemple de la Tanzanie pour illustrer cette idée : « Maasai parents and communities have limited opportunities to participate in local level decision making about how to increase the meaningfulness and relevancy of education for the kinds of challenges they face in Ngorongoro District today » (p. 19). Au-delà du fait que les pays africains ont en grande partie suivi le modèle scolaire des pays colonisateurs au lendemain des indépendances, il faut aussi relever le fait que la priorité des décideurs africains ou de la coopération internationale n'a pas toujours été de mettre l'accent sur la qualité, et encore moins sur la pertinence, mais plutôt sur les questions d'infrastructures ou d'équité (Aikman, 2011).

Nous voyons ici que ce concept de pertinence, bien que fondamental, n'en est pas moins complexe dans sa mise en œuvre. En effet, est-ce possible qu'une diversité d'acteurs aux niveaux local, national et international, prenne part à la conception du contenu éducatif ? À ce propos, Nickel et Lowe (2010) soulignent la complexité de l'identification des besoins des apprenants : les intérêts pouvant être divergents, des tensions peuvent apparaître, y compris au sein de groupes à un même niveau.

Un troisième avantage de la définition retenue de la pertinence est que, même si l'éducation doit être fondée sur la diversité des besoins des apprenants et la participation de la communauté, elle ne peut guère être pertinente si elle se renferme uniquement sur un contexte local spécifique. Elle doit également être mise en perspective avec des priorités nationales et internationales. Cela est important à préciser dans la mesure où il est souvent reproché à l'école en Afrique d'être décontextualisée. D'ailleurs, même si nous ne partageons pas complètement ce point de vue, pour certains auteurs, l'éducation occidentale serait même en contradiction avec l'éducation africaine. Il ne s'agit pas simplement d'inculcation de faits, mais aussi de transmission de valeurs. Y compris d'un point de vue épistémologique, il y aurait une incompatibilité entre l'esprit cartésien et des explications basées sur la magie, le mystique, l'invisible, l'émotionnel. Ces postures divergentes auraient un impact sur le

développement, l'éducation ne visant pas les mêmes finalités. Dans ce cas-là, l'éducation est vue comme une violence culturelle en Afrique (Nyamnjoh, 2004).

Cependant, même au niveau des acteurs locaux, la volonté des parents d'avoir une école africaine ou africanisée n'est pas évidente. Leur croyance en la supériorité de l'éducation à l'occidentale, tant dans sa forme que son contenu, reste bien ancrée. Par exemple, ils envoient quand ils peuvent leurs enfants en Occident, car même une école de second niveau sera « toujours mieux » qu'une école chez eux (Nyamnjoh, 2004). De ce point de vue, l'éducation devrait trouver un équilibre entre prise en considération de modes de vie traditionnels et la possibilité de bénéficier de la mondialisation (économie, citoyenneté mondiale, etc., Nussbaum, 2006). Ainsi, une éducation pertinente fournit aux apprenants les capacités de faire face avec succès aux diverses problématiques de leur environnement local, national et mondial. L'UNESCO (2007) met d'ailleurs en évidence un certain nombre d'objectifs qui pourraient inspirer une éducation pertinente :

Education is relevant if it fosters the learning of skills necessary to fully participate in different spheres of human life, face demands and challenges of society, find proper employment, and develop a life project in relation with others. That is, if it makes possible socialization and individuation. (p. 29)

En conséquence, la pertinence suppose de s'intéresser 1) au contenu des programmes éducatifs, 2) à l'implication des communautés dans la conception de ce contenu (en particulier, les enseignants, formateurs d'enseignants, directeurs d'établissement, parents, élèves), et 3) aux médiums utilisés pour favoriser l'enseignement de ce contenu (langues d'instruction, approches pédagogiques, matériel didactique). Comme nous le verrons dans la présentation des résultats de recherche, ces trois éléments ont servi de base pour notre analyse.

LES ENSEIGNANTS AU SÉNÉGAL

Après avoir caractérisé la pertinence comme enjeu crucial de la qualité de l'éducation, en particulier en Afrique subsaharienne, interrogeons-nous à présent sur la situation des enseignants au Sénégal, et donc sur l'intérêt d'explorer les liens entre pertinence et enseignants.

Même si elle est de nouveau au centre de l'attention aux niveaux international et national, la profession enseignante a connu une période de précarisation croissante sur le continent africain. Cette précarisation correspondait à un double mouvement politique parallèle : les Programmes d'ajustement structurel dont un des effets a été le départ d'enseignants fonctionnaires qualifiés ; les initiatives d'Éducation Pour Tous qui mettaient l'accent sur l'accès à l'école à travers la scolarisation massive d'élèves plutôt que sur la qualité de l'éducation et, donc, des enseignants. Cela a conduit au recrutement massif d'enseignants sans contrats fixes avec des bas salaires. Ainsi, des recherches montrent que les conditions de travail des enseignants peuvent être un frein à la qualité de

l'éducation, notamment en induisant un manque de motivation. Toujours dans ce contexte, la qualité des formations initiales et continues s'est dégradée pour des enseignants au niveau déjà faible de scolarisation (pour une majorité, niveau de second cycle du secondaire). Le temps de ces formations a fortement diminué, et les contenus sont souvent inadaptés. Enfin, spécifiquement sur la qualité de l'enseignement, « des lacunes dans les connaissances des enseignants concernant les contenus pédagogiques et dans les pratiques de classes portent atteinte à l'apprentissage et la réussite des élèves » (Akyeampong, Pryor, Westbrook et Lussier, 2011, p. 7).

Le Sénégal, contexte sélectionné pour cette étude, n'est pas épargné par ce constat. Les enseignants sont pour 56 % d'entre eux en 2004 des « volontaires », non des fonctionnaires. Une position d'enseignant régulier peut être obtenue notamment à la suite de qualifications supplémentaires. Le Sénégal a été un pionnier dans la mise en place de cette nouvelle catégorie d'enseignants en 1995 (Bureau de l'UNESCO à Dakar, 2009). Aussi, la dernière évaluation PASEC a fait ressortir qu'un peu plus de 50 % des enseignants au cycle élémentaire n'ont pas suivi de formation initiale. C'est le cas pour 77 % des enseignants du privé. Et le pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation pédagogique de moins d'un an est de 81,1 % pour les contractuels / volontaires en 2007 contre 19,1 % pour les fonctionnaires (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie [CONFEMEN], 2007). En 2014, plus de 50 % des enseignants sénégalais du primaire ne sont pas formés, ce qui correspond à environ un enseignant formé pour 70 élèves (Institut de statistique de l'UNESCO, 2014). La formation pédagogique initiale est d'une durée de neuf mois. Elle était descendue à trois mois en 1994, ce qui en faisait le pays le plus touché par la réduction de la préparation des enseignants (Dembélé et Mellouki, 2013). Et les formations continues, censées mettre à niveau les enseignants, ne semblent pas avoir d'effets positifs sur les acquis des élèves, une des raisons étant qu'elles sont de faible qualité et elles ont pour effet de faire passer moins de temps aux enseignants dans leur classe (CONFEMEN, 2007).

Ainsi, les quelques données récentes disponibles dans ce pays révèlent une faible qualité des apprentissages. Les taux de diplomation ou de réussite aux examens officiels sont faibles à tous les niveaux d'enseignement. Et les résultats aux tests, notamment en français et en mathématiques, dévoilent des carences importantes dans la qualité des apprentissages.

TABLEAU 1. Résultats aux tests (en %), notamment en français et en mathématiques, Sénégal

Disciplines	1995-1996	2007
Français	43,5	45,4
Mathématiques	39,2	41,5

NOTE. Source : CONFEMEN, 2007

Ainsi, c'est dans un tel contexte d'adversité que nous avons cherché à comprendre quelle est la contribution des enseignants à une éducation de base pertinente au Sénégal.

Peu de recherches ont traité directement du lien entre pertinence de l'éducation et enseignants dans le contexte d'Afrique subsaharienne. Pourtant, les enseignants font partie des piliers d'une bonne qualité de l'éducation, comme l'ont démontré un certain nombre de recherches ou de déclarations politiques. Ces acteurs et la qualité de leur enseignement sont maintenant largement reconnus comme les plus importants parmi de nombreux facteurs qui se combinent pour générer la qualité l'éducation (Leu et Ginsburg, 2011 ; UNESCO, 2004). En d'autres termes, si nous voulons une bonne qualité de l'éducation, il faut avoir des bons enseignants. Et plus spécifiquement sur notre problématique, et pour reprendre une réflexion d'Halaoui (2003), « l'adaptation des curricula est certes l'opération qui mène à la pertinence de l'éducation, encore faut-il que l'éducateur qui en a la charge fasse preuve de lucidité dans son analyse des réalités constitutives de la société » (p. 19). En effet, quel que soit le curriculum national, c'est l'enseignant qui va en dernier lieu mettre en œuvre le programme éducatif. Or, voici un enjeu de taille : les enseignants sont-ils en mesure de permettre une éducation pertinente au Sénégal ?

MÉTHODOLOGIE

Comme l'ont noté Alexander (2008) ou Buckler (2011), il y a une dépendance excessive aux indicateurs quantitatifs pour mesurer la qualité de l'éducation. D'ailleurs, les tests restent le principal moyen actuel pour mesurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (O'Sullivan, 2006). Même si ces tests peuvent donner quelques indications sur la qualité, ils restent limités. Ces auteurs affirment que nous avons besoin de plus d'observations en classe et de jugements qualitatifs. C'est pourquoi notre recherche est centrée sur des données qualitatives. D'ailleurs, comme nous l'avons vu plus haut avec les caractéristiques de la pertinence, celle-ci s'appréhende avant tout sous un angle qualitatif : l'idée est notamment de voir si les enseignants sont capables de proposer une éducation qui a du sens pour les apprenants.

Au-delà d'un accent sur le qualitatif, l'intérêt de notre étude réside aussi dans le fait que, même s'il y a un intérêt croissant pour les questions de qualité éducative, très peu de recherches se sont penchées sur les perceptions des acteurs de l'éducation au niveau local, alors qu'ils sont directement concernés (Edge, Marphatia, Legault et Archer, 2010). Il ressort donc souvent un décalage entre le discours de l'État, des organisations internationales, et ce qu'il se passe réellement sur le terrain.

Ainsi, les données proviennent d'observations et d'entretiens réalisés en 2014 au Sénégal. L'intérêt d'avoir recours à ces outils réside notamment dans le fait qu'ils s'enrichissent mutuellement. L'observation permet de saisir des

actions dans le présent, et de prendre du recul et mettre du contenu sur le discours des acteurs au moment des entretiens ; ces derniers autorisent l'approfondissement de l'observation à travers la rétroaction du chercheur aux personnes observées, le questionnement de points encore en suspens ou qui méritent d'être explicités et la mise en perspective du point de vue des acteurs interrogés sur les moments observés.

L'idée était dans un premier temps de suivre des enseignants au Sénégal au cours de leur formation initiale et continue : la formation permet-elle aux enseignants d'obtenir des outils pour une éducation pertinente ? Est-elle un lieu d'échange sur ce qu'est une éducation pertinente ? Par ailleurs, comme le rappelle O'Sullivan (2006), l'apport de la formation des enseignants se mesure surtout dans la pratique en classe. C'est donc ce que nous avons étudié dans un second temps : les enseignants sont-ils en mesure d'utiliser leur formation dans leur pratique pour permettre une éducation pertinente ? Au-delà de la formation, les enseignants ont-ils recours à des stratégies leur permettant d'aller vers plus de pertinence ?

Que ce soit pour la formation initiale ou continue, nous avons pu analyser directement le lien entre formation et pratique. En effet, y compris lors de la formation initiale, les enseignants sont à présent directement maîtres stagiaires au Sénégal : ils alternent théorie et pratique afin d'être directement opérationnels à la fin de leur formation.

Ainsi, d'une part, nous avons analysé une formation initiale théorique pour des futurs enseignants du primaire dans la commune de Mbour, à environ 80 km au sud de Dakar. Nous avons observé spécifiquement une formation en pédagogie (huit enseignants et un formateur) et en langue française (six enseignants et un formateur), et nous sommes entretenu avec un formateur. Nous avons aussi observé sept enseignants stagiaires, en pratique, et conduit des entretiens avec trois d'entre eux dans une école privée de cette même commune. À noter qu'il est habituellement difficile d'accéder à une formation initiale : l'attente de subventions et d'accords des autorités ainsi que les grèves des enseignants et inspecteurs freinent leur lancement et leur bon déroulement. C'est pourquoi nous nous sommes rendu à Mbour, commune où se déroulait une formation initiale au moment de notre séjour.

D'autre part, nous avons participé à une *Cellule d'animation pédagogique (CAP)* dans une école publique de Dakar qui est la forme la plus répandue de formation continue et dont l'objectif officiel est d'améliorer les acquis issus de la formation initiale et mettre à jour les compétences nécessaires dans le cadre des nouvelles réformes, avec le soutien du directeur d'écoles et de collègues enseignants. Ces cellules sont d'une durée de deux heures et ne sont pas fréquentes (une à deux fois par an). Nous avons observé un enseignant et mené un entretien avec deux formateurs.

Par ailleurs, nous avons observé trois enseignants en emploi dans l'enseignement public à Dakar (deux du primaire et un du préscolaire) que nous avons ensuite interviewés.

En plus des entretiens et des observations, pour analyser les pratiques des enseignants, nous avons eu recours à une troisième source de données, à savoir un manuel remis par une de mes interlocutrices, servant de guide à la plupart des enseignants des cours moyens de l'élémentaire au Sénégal pour concevoir leurs leçons, *Guide pédagogique, Enseignement élémentaire, 3^e étape CM³* (République du Sénégal, 2008). Il donne une bonne indication sur ce qui est attendu des enseignants dans le cadre du Curriculum d'Éducation de Base. Il nous a entre autres permis de voir si les directives du ministère de l'Éducation mettent en avant la question de la pertinence, et comment les enseignants utilisent ce guide pour proposer des contenus pertinents.

De manière générale pour le traitement des données, nous avons procédé à une analyse de contenu qui a été développée en quatre étapes principales à considérer de manière itérative : préanalyse, catégorisation, codification et interprétation (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 ; Robert et Bouilaguet, 2007).

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous souhaitons à présent mettre en évidence les principaux résultats de notre recherche qui, rappelons-le, porte sur la contribution des enseignants au Sénégal à une éducation de base pertinente.

Des enseignants impliqués dans la conception des contenus ?

Nous avons vu dans la caractérisation de la pertinence que l'implication des communautés dans la réflexion autour du contenu enseigné pourrait favoriser une meilleure réponse aux besoins des apprenants et permettrait ainsi une éducation ayant plus de sens. Puisque nous nous intéressons ici plus particulièrement aux enseignants, nous avons tenté de comprendre dans quelle mesure ils ont été impliqués dans la conception du contenu qu'ils allaient par la suite utiliser dans leur enseignement.

Le manuel analysé portant sur l'application du curriculum mentionne explicitement l'implication d'enseignants dans sa conception. Nous avons également constaté un certain nombre de marges de manœuvre quant à l'ajustement de leur enseignement au milieu :

Quand on fait des activités, on tient compte du milieu de l'enfant. Avec le curriculum, nous avons un programme préétabli qui est parti du ministère. Mais n'empêche qu'avec les exemples, les activités que nous menons, on part toujours du milieu. [E9]

Cependant, les enseignants rencontrés nous disent avoir été peu sollicités et peu écoutés pour concevoir le contenu qu'ils enseignent, ni même les autres acteurs d'ailleurs (formateurs d'enseignants, directeurs d'établissement, parents, élèves) :

Dans ce pays, il n'y a pas de remontée de ce qui se fait sur le terrain avec les difficultés, avec les avancées. Les inspecteurs discutent avec les ministères, mais à ma connaissance, il n'y a jamais eu de suivi. Quelquefois, les supérieurs hiérarchiques, soit ils n'y adhèrent pas, soit ils ont baissé les bras. Moi, à mon avis, je pense qu'ils ont plus baissé les bras. Par rapport à cette approche par compétences, à un moment donné, on a essayé de faire remonter tous les écarts qu'on avait trouvés. [E1]

Cette concertation avec les parties prenantes de l'éducation, y compris au niveau local, est pourtant importante pour avoir l'adhésion des personnes concernées, et surtout pour assurer un suivi en dehors de l'école. Un directeur d'école nous a raconté son expérience lorsqu'il enseignait dans un village :

Quand j'étais là-bas, les gens refusaient d'envoyer leurs enfants à l'école. Alors, je me suis intégré au village. Il m'est arrivé de monter sur un âne pour découper des branches. Je l'ai fait pour qu'ils se disent que même en étant un intellectuel, on ne doit pas être coupé de son milieu. Donc j'avais observé ce milieu. J'avais essayé de le transformer en menant les mêmes activités que ces villageois. Et si le directeur fait ça, pourquoi interdire nos enfants d'aller à l'école ? La première année, j'avais une classe de 29. La deuxième année, on avait 54 élèves. Donc j'ai procédé à une certaine transformation de la société. [E7]

D'ailleurs, selon ce même interlocuteur, un enseignement au village serait plus favorable à des apprentissages pertinents que dans les grandes villes du fait de la proximité des communautés.

Les personnes interrogées ont surtout évoqué le rôle prépondérant du ministère de l'Éducation dans la définition du contenu des programmes éducatifs, tout en notant que les agents auraient une faible connaissance des difficultés du terrain. La coopération internationale ou les experts internationaux jouent également un rôle clé dans l'élaboration des contenus. Par exemple, De Ketele, Roegiers ou Paquay, experts en éducation de Belgique, ont inspiré l'approche curriculaire décrite dans le manuel.

De manière générale, les enseignants suivent les orientations provenant du ministère : « Nous, on vient, on trouve déjà un programme en place. On ne fait que prendre en quelque sorte » [E4]. Ils basent en grande partie leur enseignement sur le manuel qui sert de guide, avec une obsession de la « fiche pédagogique » souvent identique entre les différents enseignants :

Dans la formation, on nous apprend surtout à nous référer au guide qui a été proposé par l'État, je crois. On se réfère toujours au guide. Mais on essaie aussi de l'approprier aux enfants : on suit les recommandations, mais on fait en sorte de guider les enfants par rapport à ces recommandations. [E3]

Nous avons d'ailleurs constaté que les formateurs d'enseignants poussent souvent les enseignants à respecter scrupuleusement le programme national.

Ainsi, les enseignants sont souvent dans une posture passive, surtout ces deux dernières décennies, depuis que des personnes non qualifiées et sans réelle vocation ont été recrutées massivement au Sénégal. Nous l'avons constaté dans les observations de formation initiale théorique. Ils recopient ce que le formateur leur dicte sans remettre en cause ce qui leur est proposé. La formation continue, bien que limitée, pourrait également être un lieu opportun pour échanger sur l'appropriation du contenu par les enseignants. Toutefois, ces derniers ne s'en servent pas comme espace pour proposer des contenus qui leur sembleraient plus pertinents.

Cela tranche avec le fait que les enseignants ou formateurs interrogés ont, dans leur majorité, reconnu l'intérêt d'une éducation ayant du sens pour les apprenants. Il y a une réelle prise de conscience de leur part :

La seule réponse que je peux donner, c'est qu'au finish les élèves réussissent à transmettre ce qu'ils ont appris à l'école dans la vie courante. Cela ne sert à rien d'apprendre à quelqu'un à calculer, à compter si tes parents qui ne sont pas allés à l'école te demandent de compter et tu ne parviens pas à le faire. Un enseignant ne pourra être heureux que s'il voit que l'enfant a appris quelque chose à l'école, qu'il puisse vraiment le transcrire dans la vie courante. [E4]

Des contenus pertinents des programmes d'éducation de base ?

Même si les enseignants, parmi d'autres acteurs concernés, n'ont pas été impliqués dans la conception du contenu comme nous venons de le voir, ils reconnaissent dans leur grande majorité l'apport positif de l'approche curriculaire choisie. Ils mettent en avant les mérites du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) lié à l'Approche par compétences (APC) par rapport à la pertinence. Une des caractéristiques est que les élèves doivent trouver des solutions aux problèmes de leur milieu. Elle serait selon bon nombre de nos interlocuteurs un moyen de traiter d'aspects liés au vécu des apprenants. En tout cas, par rapport aux anciennes approches, l'APC permet de proposer un contenu qui a plus de sens pour les apprenants.

Effectivement, parmi les principes fondamentaux énoncés dans le manuel analysé, il y a l'idée de « donner du sens aux apprentissages » à travers la pédagogie de l'intégration :

La pédagogie de l'intégration repose sur la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des connaissances et savoir-faire, mais qui apprend à mobiliser ces connaissances et savoir-faire dans un contexte social, éthique, moral, etc. pour résoudre des situations-problèmes qui ont du sens pour l'élève. Les apprenants sont davantage motivés, parce qu'ils découvrent l'utilité des savoirs. (p. 14)

Ce même manuel reconnaît que les approches utilisées précédemment dans le pays proposaient des connaissances trop générales, désincarnées par rapport aux réalités de la vie courante. C'est également ce que pensent certains acteurs interrogés :

C'est plus pratique que l'approche qu'on avait par les contenus. Normalement, ce sont des situations de vie. Elles sont en tout cas plus ou moins réelles, même si elles ne sont pas vécues réellement. Elles peuvent s'appliquer dans le milieu de l'enfant. Ce n'est plus la résolution de problèmes posés comme ça, mais ce sont des problèmes qui sont liés au vécu des enfants de tous les jours, à leur besoin d'achat, de vente, avec les opérations qui les accompagnent. Le curriculum a intégré pas mal d'activités diverses qui gravitent autour de l'école par rapport à l'éducation à la vie, à la citoyenneté, sanitaire, environnementale. Tout cela, ce sont des composantes du vécu de l'enfant. [E1]

Il y a donc eu un effort de vouloir situer les apprentissages plus près du milieu des enfants. L'analyse du guide utilisé massivement par les enseignants propose d'ailleurs beaucoup d'activités ancrées dans le contexte sénégalais, et sur lesquelles les enseignants peuvent puiser pour apporter des éléments en lien direct avec le vécu des élèves.

Les séances de formation initiale théorique observées ont également fait référence à l'idée de traiter de problématiques porteuses pour les enfants dans les classes :

C'est le centre de notre formation. C'est la base. On nous dit qu'on ne peut pas enseigner quelque chose sans partir du vécu des enfants. Quand tu dois faire la leçon, tu dois d'abord partir du vécu des enfants. Tu ne peux pas parler dans le vague. Quand tu fais une leçon sur le gramme ou le kilogramme, tu amènes les enfants dans une situation où ils sont dans le besoin. Par exemple, tu dis : « papa apporte de la viande à la maison. C'est tellement lourd que tu aimerais savoir combien ça pèse ». Là, tu les suscites à vraiment vouloir aller chercher. Tu dois susciter l'intérêt pour qu'ils aient envie de peser. [E4]

Nous avons en effet observé dans les formations quelques activités portant sur la nécessité de proposer des contenus qui doivent être intégrés de manière à ce que les élèves soient compétents pour régler des problèmes du vécu quotidien.

Cependant, il n'y a pas d'accent particulier dans la formation initiale sur l'idée de pertinence et, surtout, la formation est trop basique pour que les enseignants acquièrent la capacité de proposer des contenus pertinents :

La formation donne des éléments de base. Il ne faut pas se voiler la face. On ne fait que poser les jalons. On peut appeler cela une initiation. Si c'est un métier qu'il aime, qu'il ne fait pas par défaut, il va essayer de progresser lui-même. [E1]

Quand nous demandons aux enseignants si la formation envisage des contenus qui seraient pertinents pour les apprentissages, ils répondent plutôt négativement. Nous nous questionnons même sur la priorité de certains cours en forma-

tion, tels que celui de législation, qui sont éloignés de ce que les enseignants devraient maîtriser pour apporter une meilleure qualité de leur enseignement.

Quant à elles, les formations continues au Sénégal sont, de manière générale, trop superficielles et ne se préoccupent pas ou très peu de l'apport des enseignants pour une plus grande pertinence des apprentissages.

Nous avons eu, à travers les observations en classe, la démonstration que des enseignants peuvent être en mesure d'ancrer leur enseignement dans le milieu des apprenants. Par exemple, nous avons suivi des leçons sur les royaumes du Sénégal, sur l'exode rural, la sécheresse, la pauvreté, le manque d'infrastructures, le mythe de la prospérité en ville ou le surpeuplement. Les contextes proposés sont souvent liés au quotidien des enfants : « C'est le dimanche. Ta maman va au marché. Elle achète un poisson pour préparer un bon riz au poisson. Consigne. Coche la bonne réponse. Le poisson vit toujours. Le poisson est mort » [O6].

Mais en général, la plupart des activités proposées par les enseignants en classe sont déconnectées des réalités des apprenants : « Le curriculum, c'est un peu dur, car ils sont petits. Par exemple au CI⁴, l'algorithme récursif, c'est un peu dur pour les enfants » [E2].

Dans un même cours, pour illustrer sa leçon, un enseignant prenait des exemples qui étaient éloignés des réalités d'enfants sénégalais issus de familles pauvres. C'est le cas pour ce texte support distribué aux élèves :

C'est une maison en terrasse peinte en rouge. Le portail métallique a deux battants. De jolies fleurs recouvrent le mur. La cour est pavée de carreaux multicolores. La maison compte quatre chambres, un salon, une cuisine et des toilettes. Le salon est meublé de fauteuils et d'une magnifique bibliothèque. De belles gravures et des photos décorent le salon. La maison est accueillante. [O4]

Certaines disciplines mènent à plus de pertinence, en particulier celles qui sont liées aux questions locales ou nationales. Elles font en effet sens pour les apprenants puisqu'elles traitent d'un contexte qu'ils connaissent. Il s'agit de l'éducation civique (ou éducation au développement durable), la géographie ou l'histoire. D'après nos observations, elles intéressent généralement davantage que le français et les mathématiques. Mais ces disciplines sont adaptées si toutefois les enseignants sont suffisamment qualifiés pour les traiter, ce qui n'est pas le cas de tous les enseignants observés.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressé à la question de l'ouverture sur le monde, que nous retrouvons comme essentielle dans notre définition de la pertinence. Dans quelle mesure les enseignants sont en capacité de proposer un contenu qui va au-delà des frontières locales ou nationales ?

Les enseignants traitent avant tout d'aspects nationaux, voire de la sous-région. Il y a donc de ce point de vue un décalage entre ce que suggère le curriculum et la pratique en classe. Le manuel traite en effet de thématiques, telles que

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

On ne sait même pas ce qui se passe au niveau de la Gambie, voisin du Sénégal. Nous, on se focalise seulement sur ce qui se passe au Sénégal parce que c'est notre réalité, ce qu'on connaît. Je n'ai jamais quitté le Sénégal : j'ai aucune idée de ce qui se fait ailleurs. [E4]

C'est également faute de matériel :

Cette ouverture serait plus intéressante si on avait les supports. Il y a une petite ouverture à travers la poésie, à travers les chants, à travers l'étude du milieu où on extrapole un peu vers d'autres cultures. Au CMI, on étudie les reliefs, les climats, les modes de vie, la culture de chaque région du Sénégal. Sur l'extérieur, il n'y en a pas beaucoup. [E1]

Les seules ressources pouvant avoir un lien avec d'autres régions du monde, telles que des livres venant de France, ne sont pas utilisées par les enseignants comme moyens pédagogiques pour cette ouverture, faute de qualifications suffisantes.

D'ailleurs, les enseignants ne considèrent pas toujours comme importante l'idée que les élèves comprennent les problématiques du reste du monde : « Ils comprennent mieux ce qui se passe au Sénégal. Quand tu parles de l'Italie, de la France, des États-Unis, ils ne comprennent pas » [E6].

Enfin, un autre élément incontournable lorsque l'on traite de la pertinence, et en particulier de la volonté de permettre une éducation qui ait du sens pour tous les apprenants, correspond à la prise en compte de leur diversité sociale et culturelle, d'autant plus dans des contextes comme au Sénégal où il y a une forte diversité culturelle, à travers notamment les différentes ethnies ou langues. D'ailleurs, le manuel analysé va dans le sens d'une reconnaissance de cette pluralité avec une partie consacrée au « vivre ensemble ». Or, il est apparu que les enseignants proposent plutôt un contenu uniforme, homogénéisant : « Nous sommes Sénégalais. Un point c'est tout » [E6].

Ce n'est pas étonnant puisque lors d'une formation observée, un formateur a précisé que la diversité ethnique est « aspect secondaire » dans le contenu. Par ailleurs, la formation n'a « pas trop » donné d'outils pour connaître les différents contextes [E3].

Certains enseignants peuvent être malgré tout sensibles à cette problématique :

Quand on regarde le programme, on ne se limite pas seulement à Dakar. Regardez, la carte du Sénégal est là. En géographie, il faut apprendre les autres régions. Donc les apprentissages ne se limitent pas seulement à Dakar. Beaucoup d'élèves ne viennent pas de Dakar. Pendant les fêtes, les gens désertent la ville pour aller au village. Donc ils viennent avec leur particularité et avec ce qu'il y a dans cet établissement. [E5]

Des médiums d'enseignement pour plus de pertinence ?

À côté des contenus proposés par les enseignants pour permettre une éducation pertinente, il est également incontournable d'analyser les médiums qu'ils utilisent pour transmettre ces contenus.

Dans un premier temps, nous avons souhaité mettre en évidence l'utilisation des langues par les enseignants puisqu'elles constituent un élément clé de la pertinence. Dans quelle mesure sont-elles comprises par les élèves ? Les langues choisies vont-elles dans le sens d'une meilleure qualité des apprentissages ?

Au Sénégal, le français est la langue officielle d'enseignement. Malgré des tentatives d'introduction de langues nationales, cette langue est bien ancrée dans les systèmes d'éducation de base. Il est frappant de voir que non seulement le français est une langue très mal maîtrisée par les élèves, mais que c'est également le cas pour les enseignants, et même des formateurs d'enseignants. Que ce soit dans le cadre de la formation ou de la pratique en classe, nous avons constaté des difficultés d'expression et de compréhension du français chez les enseignants :

Vous savez, même pour nous les enseignants, ce n'est pas facile. Moi, à part à l'école et à l'internat, quand je suis à Dakar avec mes proches, je ne m'exprime pas en français. Je parle le wolof ou ma langue maternelle, c'est-à-dire le mancagne. [E4]

Certains enseignants apprennent même aux élèves des termes inexacts en français. Par exemple, le « poisson respire avec ses bronchites » : l'enseignant aurait dû dire « branchies » au lieu de « bronchites » [O6].

De ce fait, les élèves ne réagissent pas positivement aux propos des enseignants d'autant plus que ce n'est pas leur langue maternelle :

Les parents parlent le wolof avec les enfants. Et quand ils entrent en classe, ils ont l'habitude de parler le wolof. Il y a des enfants qui éprouvent des difficultés à s'exprimer. Ils veulent participer, mais ils n'arrivent pas à parler. [E2]

Par exemple, quand l'enseignant pose une question, peu d'élèves lèvent la main pour y répondre. Les élèves réagissent lorsqu'il s'agit de répéter des mots ou des phrases, mais sans que toutefois nous soyons assuré de la compréhension de ce qu'ils répètent :

Cette approche bloque leur réaction spontanée parce qu'ils n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer. Il y a un blocage chez les enfants qui réagissent toujours après coup. L'enfant, quand il est bloqué dans sa langue pour s'exprimer, il se tait. Et s'il se tait, il n'arrive pas à se faire comprendre. [E1]

Ainsi, allant dans le même sens que les conclusions d'un rapport de la CONFEMEN (2007), il est ressorti que les enseignants ont largement recours à la langue locale dans leurs cours pour contourner ce problème et se faire comprendre par les élèves :

Au CI ou au CP⁵, vous avez l'impression que l'apprentissage se fait dans les langues nationales parce que l'enseignant a recours à ces langues pour susciter la réaction des enfants. Même au CM1, il y a des enseignants qui utilisent beaucoup la langue maternelle pour amener les enfants à comprendre. Ils font presque tout le temps le va-et-vient entre les deux langues. Ils parlent en français, mais ils ont recours à la langue maternelle ou la langue du milieu pour s'expliquer. [E1]

Ce constat contrarie les orientations du ministère qui ne laissent pas vraiment de places à d'autres langues que le français. Par exemple, dans le manuel, pour la communication orale, il n'est pas fait allusion à l'usage du wolof ou une autre langue nationale, alors que, dans les classes, il y a un recours intensif au wolof.

Comme l'enseignement doit être officiellement en français, le matériel à disposition des enseignants est de manière générale rédigé dans cette langue, et les évaluations proposées aux élèves, y compris les examens nationaux, sont en français.

Ce qui interpelle, c'est que la formation se soucie très peu de la qualification des enseignants en termes de maîtrise linguistique. Les cours proposés sur l'utilisation du français, même s'ils existent, ne permettent pas de combler les lacunes. Et la langue n'est pas une composante essentielle pour valider la formation du futur enseignant : dans l'évaluation finale, la maîtrise de la langue est notée à hauteur de 2 sur 20. Enfin, rien n'encourage les enseignants à s'exprimer en français lors de leur formation, car ils peuvent facilement être victimes de moqueries lorsqu'ils font des erreurs de prononciation.

À part une sensibilisation évoquée par des stagiaires, l'introduction des langues nationales ne semble pas une priorité pour le curriculum, et donc pour la formation. Mais si le français est amené à rester (la ou) l'une des langues d'instruction, la prise en compte de cette problématique dans les formations est un élément déterminant pour préparer les enseignants / animateurs à leur fonction. Les enseignants reconnaissent pour la plupart que la pertinence de l'éducation au Sénégal doit passer par l'introduction des langues nationales, tout en notant que c'est un défi en termes de choix politique :

Les principes élémentaires de certaines notions en sciences, si on les étudiait dans notre langue, les élèves comprendraient mieux et plus vite. Mais avec le français, d'abord, il faut comprendre la langue de façon globale, et aussi le fonctionnement de la langue. Le français est l'une des langues les plus difficiles avec sa conjugaison et sa grammaire. Ce qui fait que la langue constitue un obstacle de taille. Mais sera-t-il facile de mettre le français de côté ? Il y a une multitude de langues au Sénégal. Si tu prends une seule langue à l'école, de surcroît le wolof, pour l'utiliser au détriment des autres, les poulars, les mandingues, les sérères se soulèveront. Si on prend quatre langues, wolof, poular, sérère, diola, les mandingues se soulèveront. Il faut opter. Si on fait cela de façon sectorielle, on va étudier le français, mais au niveau de chaque région, on va étudier avec la langue dominante. Mais ce sera une école à plusieurs vitesses. [E7]

Parmi les médiums d'enseignement analysés pour cette recherche, nous avons également pris en considération la question des moyens pédagogiques pour permettre à l'enseignant plus de pertinence. Ce que nous retenons dans l'ensemble est que ces moyens sont absents ou inadaptes.

L'Approche par compétences, mentionnée plus haut, même si elle est considérée par la plupart de nos interlocuteurs comme pouvant apporter une éducation pertinente, elle est aussi exigeante en termes d'outils pédagogiques à déployer par l'enseignant. Dans un article portant sur l'APC dans l'ensemble de la sous-région, nous avons mis en évidence un certain nombre d'obstacles, y compris par rapport aux enseignants (Lauwerier et Akkari, 2013). Nous avons ici approfondi cet aspect pour le cas des enseignants du Sénégal.

Au-delà du fait que les enseignants soient peu formés et motivés, les observations que nous avons effectuées ainsi que le retour des enseignants lors des entretiens montrent que ceux-ci sont démunis pour mettre en œuvre de ce genre d'approches. Nous avons noté un décalage entre ce qui est demandé aux enseignants dans le curriculum et ce qu'ils peuvent effectivement mettre en pratique, faute de moyens :

Je pense que le curriculum, c'est très bien, car il part du vécu des enfants. Mais le côté un peu négatif du curriculum, c'est que ça demande un peu de moyens. Il faut vraiment l'avouer. Parce qu'on ne peut pas demander aux enseignants de partir du vécu des enfants sans qu'il y ait les moyens. [E4]

Cette approche voudrait pourtant que les enseignants et les élèves puissent utiliser du matériel divers, adapté et en nombre suffisant. Nos interlocuteurs ont souligné la carence en manuels : « Avec l'approche par compétences, l'État donne une dizaine de livres pour une classe de 100, 120 élèves. Ils n'ont même pas un livre pour quatre élèves. L'enseignant est obligé de recopier au tableau » [E3].

Par ailleurs, les quelques livres observés pour les enseignants, en plus du guide que nous avons analysé, sont déconnectés des réalités sénégalaises. Ils proviennent souvent de France et datent des années 1990. À côté des livres, de vieilles cartes sont parfois utilisées pour illustrer un cours de géographie. Dans les salles de classe, les murs sont la plupart du temps décorés d'objets dont nous pouvons contester la pertinence : une affiche de Barack Obama, une femme occidentale à moitié dénudée, une croix de Jésus, un calendrier de la banque française « Société Générale », etc.

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

Même si durant la formation, les formateurs font allusion à l'idée de fabriquer du matériel avec les moyens locaux pour illustrer une leçon, les enseignants ne se sentent pas suffisamment qualifiés.

Finalement, certains moyens utilisés par les enseignants sont malgré tout favorables à la pertinence. C'est le cas du chant ou des contes, en particulier lorsqu'ils sont dans la langue locale. Nous avons observé que les élèves réagissent très positivement à ces outils d'apprentissage. Les contes, par exemple, permettent en même temps de traiter de questions d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté.

Aussi, face à de tels contextes d'adversité, l'expérience des enseignants est ressortie comme étant un élément clé quand nous demandons ce qui leur permet d'apporter plus de pertinence aux apprentissages : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron. En exerçant un métier pendant deux ans, tu te rends compte que tu as des atouts. C'est important l'expérience. C'est surtout l'expérience » [E5].

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous souhaiterions souligner que la contribution des enseignants au Sénégal à une éducation pertinente reste limitée. Nous avons montré qu'ils sont peu impliqués dans la définition du contenu des programmes éducatifs, que le contenu qu'ils enseignent ne fait souvent pas sens pour les apprenants, et que les médiums utilisés sont inadaptés pour permettre plus de pertinence. Les enseignants sont en fait confrontés à un dilemme : ils se situent entre une volonté de pertinence et des environnements de formation et d'enseignement défavorables.

Toutefois, nous avons également vu que des enseignants peuvent faire la différence dans un contexte d'adversité. Les observations de pratiques suivies des entretiens révèlent que certains facteurs sont plus favorables à une éducation pertinente. C'est notamment le cas lorsque les enseignants lient leurs activités au vécu des enfants à travers un matériel et des méthodes adaptés ou lorsqu'ils utilisent une langue familière aux élèves. Nous avons constaté une nette différence dans la réaction et compréhension de ces derniers : les apprentissages semblaient avoir plus de sens à travers ces facteurs. Parmi les réformes prioritaires pour améliorer la pertinence de l'éducation, nous pensons donc que l'accent doit être mis sur la formation continue, l'enseignement bilingue (langues nationales / français) et la disponibilité de matériel adéquat.

Ainsi, la pertinence de l'éducation qui est une question encore sous-estimée dans les débats internationaux ou nationaux, aussi bien du point de vue scientifique que politique, devrait faire l'objet d'une plus grande attention, aussi bien en Afrique subsaharienne que dans les autres régions du monde. Une réelle réflexion sur la qualité de l'éducation de base ne peut faire l'impasse sur l'enjeu de la pertinence. Et les enseignants qui sont les piliers de cette devraient être au cœur de cette réflexion.

NOTES

1. Ce travail a été soutenu par le Fonds national de recherche suisse (FNRS).
2. Dans ce texte, le genre masculin est utilisé à titre épïcène.
3. CM = Cours moyen
4. CI = Cours d'initiation
5. CP = Cours préparatoire

RÉFÉRENCES

- Aikman, S. (2011). Educational and indigenous justice in Africa. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 15-22.
- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J. et Lussier, K. (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa*. Brighton, Angleterre : Centre for International Education, University of Sussex.
- Alexander, R. (2008). *Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy*. Londres, Angleterre : Institute of Education, University of London.
- Barrett, A. M. et Tikly, L. (2012). *Quality in education from an international perspective*. Bristol, Angleterre : EdQual.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. New York, NY : Falmer Press.
- Buckler, A. (2011). Reconsidering the evidence base, considering the rural: Aiming for a better understanding of the education and training needs of Sub-Saharan African teachers. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 244-250.
- Bureau de l'UNESCO à Dakar. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar, Sénégal : BREDA-UNESCO.
- Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). (2007). *Evaluation PASEC. Sénégal*. Dakar, Sénégal : CONFEMEN.
- Dembélé, M. et Mellouki, M. (2013). The drive towards UPE and the transformation of the teaching profession in French-speaking Sub-Saharan Africa. Dans J. Kirk, M. Dembélé et S. Baxter (dir.), *More and better teachers for quality education for all: Identity and motivation, systems and support* (p. 35-53). Brighton, Angleterre : Collaborative Works.
- Dembélé, M. et Ndoye, M. (2003). Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. Dans A. Verspoor (dir.), *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (p. 149-176). Paris, France : ADEA-L'Harmattan.
- Edge, K., Marphatia, A. A., Legault, E. et Archer, D. (2010). *Researching education outcomes in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda: Using participatory tools and collaborative approaches*. Londres, Angleterre : ActionAid International & Institute of Education, University of London.
- Halaoui, N. (2003). *La pertinence de l'éducation. L'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines*. Paris, France : ADEA.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2014). *Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire*. Montréal, Québec : ISU-UNESCO.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou péirir*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses. *Revue Africaine de Recherche en Education*, 5, 55-64.
- Lauwerier, T., Brüning, M. et Akkari, A. (2013). La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux. *Recherches en Education*, 15, 120-136.

- Leu, E. et Ginsburg, M. (2011). *Designing effective education programs for in-service teacher professional development: EQUIPI first principles compendium*. Washington, DC : American Institutes for Research.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nikel, J. et Lowe, J. (2010). Talking of fabric: A multi-dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589-605.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development and Capabilities*, 7(3), 385-395.
- Nyamnjoh, F. B. (2004). A relevant education for African development – Some epistemological considerations. *African Development*, 29(1), 161-184.
- Nyerere, J. K. (1967). *Education for selfreliance*. Dar-es-Salaam, Tanzanie : Government Printer.
- Organization of African Unity. (1986). *Language plan of action for Africa*. Addis Ababa, Éthiopie: Organization of African Unity.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1997). *Déclaration de Harare*. Paris, France : UNESCO.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. L'exigence de qualité*. Paris, France : UNESCO.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2007). *The state of education in Latin America and the Caribbean: Guaranteeing quality education for all: A regional report, reviewing and assessing the progress toward education for all within the framework of the Regional Education Project (EFA / PRELAC)*. Santiago, Chile : UNESCO Regional Bureau for Latin America and the Caribbean.
- O'Sullivan, M. C. (2006). Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*, 26(3), 246-260.
- République du Sénégal. (2008). *Guide pédagogique, enseignement élémentaire, 3e étape CM3*. Dakar, Sénégal : République du Sénégal.
- Robert, A. et Boullaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, France : PUF.
- Tawil, S., Akkari, A. et Macedo, B. (2012). Beyond the conceptual maze. The notion of quality in education. *UNESCO Education Research and Foresight*, 2, 1-16.

THIBAUT LAUWERIER est enseignant-chercheur à l'Université de Genève, Suisse. La comparaison des tendances internationales en matière de politiques éducatives, et l'analyse du rôle de l'éducation dans le développement et des transformations la forme scolaire dans les pays du Sud, font partie de ses champs de recherche. thibaut.lauwerier@unige.ch

THIBAUT LAUWERIER is a teacher-researcher at the Université de Genève in Switzerland. His research interests include the comparison of international tendencies in education policies, and the analysis of the role of education in the development and transformation of educational formats in Global South countries. thibaut.lauwerier@unige.ch

