

Table des matières

Sigles et abréviations.....	3
Partie introductive.....	6
Contexte et justification.....	6
Principes directeurs.....	8
Organisation pratique.....	8
Conception du curriculum à partir de l'existant.....	9
1^{ère} partie : État des lieux	11
1.1. Les Programmes scolaires.....	11
Par rapport à l'approche préconisée.....	11
Par rapport à l'articulation des programmes.....	12
Par rapport à l'évaluation préconisée au « BFEM ».....	12
Par rapport à l'aménagement du temps d'enseignement /apprentissage.....	12
1.2. Les pratiques de classe	13
Organisation et gestion de la classe	13
Organisation de la classe.....	13
Gestion de la classe.....	14
Questionnement.....	16
Les pratiques d'évaluation des apprentissages.....	16
Les textes officiels.....	17
Résultats des enquêtes.....	17
1.3. Les enseignants et le dispositif de formation.....	19
Le personnel enseignant.....	19
Le dispositif de formation des enseignants	20
1.4. Spécifications pédagogiques et techniques des ressources	21
1.5. Les Profils.....	22
Définition	22
Le profil de sortie	22
Le profil d'entrée.....	22
Le profil d'entrée dans le moyen.....	22
Profil actuel de l'apprenant de l'enseignement moyen.....	23
1.6. Quelques éléments caractéristiques du contexte	24
La situation de « grands groupes ».....	24
Des contraintes réelles.....	25
Les contraintes matérielles et humaines	25
Les contraintes didactiques et méthodologiques	25
Les données sociologiques	25
Le rapport au savoir des élèves	26
Les caractéristiques psychologiques des apprenants du collège.....	26
L'approche genre, une exigence de bonne gouvernance au collège.....	27
1.7. Conclusion sur l'état des lieux	28
2^{ème} partie : cadre théorique	30
2.1. Définition du Curriculum.....	30
Le concept de programme.....	30
Le concept de curriculum.....	31
Principales entrées pour l'élaboration d'un curriculum.....	32
L'entrée par les contenus.....	32
L'entrée par les apprentissages à installer	33
La pédagogie par objectifs (PPO)	33

L'approche par les compétences (APC)	35
2.3. Les différents types de compétences	36
Les compétences transversales	37
Les compétences de base.....	38
Les compétences disciplinaires et les compétences interdisciplinaires.....	38
2.4. Stratégies d'enseignement : mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration.....	38
Une phase d'acquisition des ressources.....	39
Une phase d'intégration	39
Une phase d'évaluation.....	40
2.5. Les modalités d'opérationnalisation de l'évaluation	40
3^{ème} partie : cadre opératoire.....	41
3.1. Options pour l'amélioration des curricula.....	41
Les considérations d'ordre méthodologique relatives à l'élaboration du curriculum.	41
Construction active du curriculum.	41
Mise en œuvre d'une synergie entre les disciplines.....	41
L'intégration des TIC pour améliorer les enseignements/apprentissages.....	42
Profil de sortie attendu à la fin de cycle moyen	42
Les domaines de compétences.....	43
Culture scientifique et technologique	43
Pensée critique et raisonnement logique.....	43
Maîtrise de soi-même et de son environnement	43
Conduite citoyenne.....	44
Culture du travail et de la créativité.....	44
Culture de l'expression et de la communication.....	45
Le socle de compétences transversales.....	45
Le choix d'une approche.	47
L'option pédagogique et didactique.....	48
Par rapport à la prise en compte du contexte	49
Par rapport à l'implication des acteurs.....	49
Démarche méthodologique d'évaluation d'une compétence.....	49
Définition	49
Les étapes de l'évaluation d'une compétence.....	49
3.2. Un modèle d'écriture de curriculum pour une pédagogie de l'intégration	53
3.3. Modélisation du « smic » pour les compétences interdisciplinaires	56
Recommandations.....	57
Bibliographie.....	61
Documents de politique éducative et du PDEF	61
Documents USAID/PAEM/EDB.....	62
Documents de la formation professionnelle.....	62
Documents en science de l'éducation	63

Sigles et abréviations

ATADEN : assistance technique à l'aménagement et au développement économique des Niayes

APC : Approche par compétences.**BAD** : Banque africaine de développement

BFEM : Brevet de fin d'études moyennes.

BID : Banque islamique de développement (I...),

CNEC : Comité national d'élaboration du curriculum

CNFC : coordination nationale de la formation continuée

CRAC- CEM : cadre de référence pour l'amélioration du curriculum de l'enseignement moyen

CIME : Cellule informatique du ministère de l'Éducation

CPI : conseiller pédagogique itinérant

DEDD : Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable

DEMSG : Direction de l'enseignement moyen et secondaire général

DPRE/BSS : Direction de l'enseignement moyen et secondaire général/ bureau des statistiques scolaires

DPRE : Direction de la planification et de la réforme de l'éducation

DNUA : Décennie des Nations Unies pour l'éducation

DSRP : Document de stratégie de réduction de la pauvreté

EC : éducation civique.

EPT : Éducation pour tous

ENSETP : Ecole normale supérieure d'enseignement technique et professionnelle

FASTEF : Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation

Fr : français

HG : histoire et géographie

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale

INEADE : Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation

IS : Inspecteur de spécialité

IVS : Inspecteur vie scolaire

Maths : mathématiques.

ME : ministère de l'Éducation

MEPEMSLN : ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales

OMD : Objectifs du millénaire pour le développement

PAEM : Programme d'appui à l'enseignement moyen

PC : physique chimie

PDRH : Programme de développement des ressources humaines,

PDEF : Programme décennal de l'éducation et de la formation.

PPO : Pédagogie par objectifs

PTF : Partenaires techniques et financiers

QCM : question à choix multiples

SVT : sciences de la vie et de la terre.

TICE : technologies de l'information et de la communication en éducation (I...),

USAID / EDB: United States agency for international development / Education de base

PRESENTATION

Au Sénégal, le ministère de l'Enseignement préscolaire de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales (MEPEMSLN), grâce à l'appui de l'United States agency for international development (USAID) s'est engagé dans un processus d'amélioration du curriculum de l'enseignement moyen. Le Ministre a instruit la direction de l'enseignement moyen secondaire général pour l'exécution de cette mission.

La supervision politique et administrative est assurée par le Comité national pour l'élaboration du curriculum (CNEC) présidé par le Directeur de l'enseignement moyen secondaire général, et l'exécution technique par le Secrétariat exécutif (SE) présidé par le Doyen de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN). Le présent document conçu par le secrétariat exécutif est une première étape dans le processus d'élaboration. Il constitue un cadre de référence pour améliorer le curriculum de l'enseignement moyen.

Dans un premier temps, l'introduction présente les principales raisons qui justifient le projet. Les arguments sont aussi bien d'ordre contextuel que scientifique. En effet, le projet s'insère dans un processus national déjà entamé dans l'enseignement élémentaire d'une part et se fonde surtout sur les performances encore insuffisantes de l'enseignement moyen d'autre part. Au niveau scientifique, il s'agit de se conformer aux concepts et théories actuels qui sous-tendent la conception des curricula.

Dans un second temps, l'option d'une démarche qui s'appuie sur l'existant a conduit à faire un état des lieux, dans la perspective d'un processus de recherche-action. Dans cet état des lieux, on retrouve une analyse des programmes scolaires, la situation de quelques pratiques de classe des enseignants, des spécificités de l'environnement pédagogique des collèges, ainsi que certaines caractéristiques sociologiques et psychologiques des apprenants débouchant sur les profils des élèves des collèges d'enseignement moyen.

L'état des lieux est suivi d'un cadre théorique et conceptuel qui a permis de cerner le concept de curriculum et de proposer des choix théoriques de base tournant autour du concept de compétence.

En effet, ce concept nous semble plus adapté pour atteindre les finalités qui se dégagent des textes réglementaires sur la politique éducative, d'une part, et d'autre part, pour corriger, les insuffisances constatées dans les profils des sortants des collèges d'enseignement moyen.

À la suite de ce cadre théorique, il est proposé un cadre opératoire qui s'appuie sur un socle de quatre (04) compétences transversales attendues à la fin de l'enseignement moyen.

Ces compétences transversales sont ainsi présentées :

- savoir s'exprimer et communiquer ;
- savoir utiliser les éléments de base de mathématiques de sciences et de technologie ;
- être un citoyen responsable ;
- être autonome et coopératif.

Pour installer ces compétences transversales à la fin du cycle moyen, des recommandations d'ordre méthodologique ont été formulées.

Parmi celles-ci on peut noter :

- adopter un référentiel de compétences disciplinaires et interdisciplinaires ;
- adopter l'approche par les compétences (APC) et assurer la continuité entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen qui constituent le cycle fondamental ;
- concevoir des modules de formation conformes à l'APC ;
- assurer la formation des enseignants ;
- concevoir des outils d'évaluation conformes à l'APC ;
- mettre en place un dispositif de suivi évaluation de tout le processus.

Ce cadre opératoire propose des options pour parvenir à un curriculum pertinent par la mise en œuvre d'une démarche de recherche-action qui permet de favoriser une rencontre constructive entre chercheurs, praticiens (enseignants), utilisateurs (administration scolaire) et bénéficiaires (élèves et parents, société).

Partie introductive

Contexte et justification

Depuis plus d'une décennie notre pays, à l'instar des autres, est entré dans un processus d'amélioration de l'environnement scolaire pour une meilleure prise en charge de la qualité des apprentissages.

En effet, la communauté internationale a lancé depuis quelques années de grandes initiatives dans le domaine de l'Éducation en vue de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des populations. Parmi ces initiatives, on peut noter :

- les objectifs du millénaire pour le développement (OMD) à atteindre à l'horizon 2015 ;
- l'Éducation pour tous (EPT) à atteindre à l'horizon 2015 ;
- la Décennie des Nations Unies pour l'éducation (DNUA 2003 - 2012) ;
- la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (DEDD 2005 - 2014).

C'est dans ce cadre que le Sénégal est entré dans un processus d'amélioration des curricula existants avec comme axes majeurs :

- une redéfinition du profil de l'élève sortant de l'enseignement moyen ;
- la mise en place d'un dispositif de requalification du personnel enseignant ;
- l'amélioration de l'environnement scolaire pour une meilleure prise en charge de la qualité des apprentissages ;
- l'implication de la communauté éducative.

La Loi d'Orientation 91-22 du 16 février 1991, modifiée et complétée par la loi N° 2004-37 du 3 décembre 2004, stipule, en son article premier, que l'Éducation nationale tend « à préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation toute entière : elle a pour but de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays; elle porte un intérêt particulier aux problèmes économiques, sociaux et culturels rencontrés par le Sénégal dans son effort de développement et elle garde un souci constant de mettre les formations qu'elle dispense en relation avec ces problèmes et leurs solutions ». Afin de répondre aux attentes d'une société en perpétuelle mutation, le système éducatif a opté pour une réforme de son projet éducatif.

Ainsi, depuis 1998, le Sénégal a inscrit ses orientations dans le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), dont l'un des axes majeurs est l'amélioration de la qualité des apprentissages qui passe, entre autres, par le développement des curricula.

En outre, la Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation d'avril 2009, qui s'inspire de la Loi d'orientation précitée en son chapitre IV relatif à l'amélioration de la qualité de l'éducation et des performances du système éducatif, vise la qualité de l'éducation. Elle s'appuie notamment sur « la réforme du curriculum fondé sur l'entrée par les compétences afin d'orienter les activités d'apprentissage vers un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être intégrés, significatifs et nécessaires pour la résolution des problèmes scolaires et ceux de la vie courante ».

C'est la raison pour laquelle l'enseignement élémentaire a amorcé des changements importants avec l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum de l'école de base comme étape vers la construction d'un curriculum unique pour l'école sénégalaise.

Le Curriculum de l'éducation de base (CEB) a, ce faisant, opté pour l'entrée par les compétences afin d'orienter les activités d'apprentissage vers un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être intégrés, significatifs et nécessaires pour la résolution des problèmes scolaires et ceux de la vie courante » .

C'est la raison pour laquelle l'enseignement élémentaire a amorcé des changements importants avec l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum de l'école de base comme étape vers la construction d'un curriculum unique pour l'école sénégalaise.

Le Curriculum de l'éducation de base (CEB) a, ce faisant, opté pour l'entrée par les compétences, réaffirmant ainsi la volonté de « lier l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production et à adapter les contenus enseignés, les objectifs et les méthodes aux besoins spécifiques des enseignés », Selon les dispositions pertinentes de la Loi d'orientation de l'Éducation nationale (Loi 91-22 du 16 février 1991), la finalité de l'enseignement élémentaire est « de doter chaque enfant d'un substrat moral, civique, intellectuel et pratique solide pour servir de base à une vie accomplie » (LPG).

Par souci de cohérence et de continuité dans le système éducatif, il est apparu nécessaire de réviser les curricula des autres ordres d'enseignement.

Différents constats ont rendu nécessaire la révision du curriculum de l'enseignement moyen, parmi lesquels, on peut citer :

- les faibles rendements scolaires (en particulier les résultats au BFEM) ;
- le recrutement massif d'enseignants et d'enseignantes non formés dans le secteur de l'enseignement moyen ;
- l'inadéquation des pratiques de classe ;
- le non achèvement des programmes scolaires ;
- l'inadaptation des supports et des contenus d'apprentissage se traduisant par un écart entre la formation subie et les nécessités de la vie courante ;
- l'incapacité des élèves sortant du moyen à s'insérer dans le secteur productif.

Principes directeurs

La note d'orientation du Ministre de l'Éducation n° 001284 /ME/SG/DEMG du 17 avril 2009 indique les directions pour l'amélioration du curriculum de l'enseignement moyen. Il s'agira non d'une refonte totale mais d'une amélioration qui prend en compte les acquis en termes d'élaboration de programmes, de pratiques et de stratégies d'enseignement-apprentissage en articulation avec le Curriculum de l'éducation de base (CEB).

Cette amélioration du curriculum s'orientera vers :

- la définition d'un profil du sortant du collège maîtrisant un ensemble de compétences de base à la fin de ce cycle, quel que soit son parcours futur ;
- la définition de compétences liées aux valeurs, à la pensée critique et s'ouvrant à la vie et au monde du travail ;
- l'intégration dans les contenus de thématiques émergentes comme l'éducation à la citoyenneté, à la bonne gouvernance, à la santé, à l'environnement pour un développement durable ;
- l'utilisation des TIC ;
- la définition de compétences transversales comme l'un des fondements de l'interdisciplinarité ;
- l'installation de la culture de l'évaluation continue pour mieux consolider les apprentissages et améliorer les méthodes d'enseignement;
- le décloisonnement des cycles élémentaire, moyen et secondaire à terme en vue d'une transition cohérente d'un cycle à un autre.

À cet égard, la place centrale de l'élève, dans sa propre formation, constitue le fil conducteur de la révision des programmes. C'est pourquoi, au cours de l'élaboration du curriculum, les réalités locales et l'environnement de l'élève seront pris en compte.

Le but du collège n'est pas de spécialiser les élèves dans une discipline, mais plutôt de leur donner une culture générale et des compétences fondamentales nécessaires à une orientation future. Cependant, la priorité accordée à l'enseignement des sciences sera réaffirmée dans les programmes révisés pour un meilleur développement de l'esprit scientifique et l'acquisition de compétences de résolution de problème.

Les résultats attendus doivent donc conduire à un nouveau paradigme permettant à l'enseignement moyen de former des élèves compétents et capables à la fin de ce cycle, soit de poursuivre leurs études dans l'enseignement général ou professionnel, soit de s'insérer dans la vie active.

Organisation pratique

Le Ministère de l'Éducation est accompagné dans ce vaste chantier par ses partenaires au développement, en particulier l'USAID.

Ce travail est confié à la Direction de l'enseignement moyen secondaire général (DEMSG) appuyée par le projet USAID/EDB.

La supervision politique et administrative est assurée par le Comité national pour l'élaboration du curriculum (CNEC) présidé par le Directeur de l'enseignement moyen secondaire général et l'exécution technique par le Secrétariat exécutif (SE) présidé par le Doyen de l'IGEN.

Le Secrétariat exécutif a déjà procédé à certaines activités de recherches :

- une analyse des pratiques pédagogiques
- une analyse du profil de l'entrant/sortant du cycle moyen
- une définition du cadre théorique et méthodologique de la réforme curriculaire.

Le travail du secrétariat s'est enrichi des résultats du « mapping » et de partages d'expériences avec des experts nationaux et internationaux.

Le présent document de synthèse, qui comporte trois (03) grandes parties suivies de recommandations, expose les résultats des travaux du Secrétariat Exécutif.

- Dans la première partie il est fait l'état des lieux sur les pratiques pédagogiques, les programmes et les profils actuels de l'élève sortant dans l'enseignement moyen.
- La deuxième partie, consacrée au cadre théorique, présente les concepts-clés et les principales entrées pour l'élaboration de ce curriculum de l'enseignement moyen.
- La troisième partie porte sur le cadre opératoire qui indique les considérations méthodologiques et les options majeures d'ordre pratique pour l'amélioration effective • du curriculum de l'enseignement moyen.

Enfin, des recommandations fortes sont formulées à l'intention des décideurs et des concepteurs en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un curriculum pertinent.

Conception du curriculum à partir de l'existant

Un curriculum pertinent doit commencer par recueillir un ensemble d'informations sur l'existant pour travailler dans la continuité et éviter, entre autres, les problèmes liés au changement brutal.

Les informations à recueillir peuvent être classées en deux grands types :

- des faits : informations documentaires, informations sur des pratiques en cours,
- des représentations : informations issues des préconceptions des acteurs.

Pour cette collecte de données, diverses sources d'informations sont exploitées : les textes organisant le système éducatif, les acteurs du terrain (enseignants, personnels administratifs, élèves, parents).

Le tableau suivant résume les types d'informations, leurs contenus et leurs sources

Types d'informations	Contenus	Sources
DOCUMENTS	Loi d'orientation Lettre de politique générale PDEF Programmes d'enseignement Curriculum de l'élémentaire Rapports d'études	Ministère et démembrements Commissions nationales des programmes Projets intervenant dans le sous-secteur Programme d'appui à l'enseignement moyen (PAEM etc.)
PRATIQUES	Pratiques sociales de référence	Société
	Pratiques d'enseignement (pédagogiques, didactiques, évaluation...) observées et/ou déclarées.	Grille d'observations PAEM Mapping
REPRESENTATIONS	Profil de l'élève du moyen souhaité	Parents Enseignants Élèves Monde du travail Syndicats d'enseignants Autorités politiques

Tableau 1 : source : secrétariat exécutif

L'analyse de cet existant, combinée au cadre conceptuel et aux spécificités du contexte, a conduit à la réalisation d'opérations capitales :

- renseigner les représentations des élèves ;
- dégager un profil de l'élève de l'enseignement moyen;
- renseigner les pratiques curriculaires des enseignants ;
- mieux faire les choix stratégiques précédents.

N.B. : *C'est à ce niveau qu'il faut situer le « mapping » dont le rapport a fourni d'importants résultats et des recommandations fortes pour l'élaboration d'un nouveau curriculum.*

En définitive, il devra alors être plus aisé de définir les moyens et les stratégies de mise en œuvre du curriculum (aux plans didactiques, pédagogiques et pour les évaluations). Et cette recherche-action, dès l'entame, s'est voulue dans sa démarche comme dans son principe, une entreprise collective, participative et intégrative. Tous les acteurs du sous-secteur ont été fortement impliqués pour qu'un curriculum pertinent de l'enseignement moyen prenne forme.

1^{ère} partie : État des lieux

L'objectif d'arriver à un curriculum pertinent implique, d'abord, le recours à une démarche de recherche-action. La première phase de cette démarche est un état des lieux sur quelques aspects fondamentaux de l'enseignement moyen.

Cet état des lieux, qui peut être considéré comme une évaluation diagnostique, doit permettre essentiellement d'orienter les prises de décision par rapport aux actions à mener, de guider les concepteurs et de servir éventuellement de référence dans la mise en œuvre.

Les grandes composantes de cet état des lieux concernent les programmes scolaires en cours, quelques pratiques de classe des enseignants, des spécificités de l'environnement pédagogique des collèges, ainsi que certaines caractéristiques sociologiques et psychologiques des apprenants débouchant sur les profils des élèves des collèges d'enseignement moyen.

Le « Mapping » effectué par la composante curriculum de USAID/EDB en avril 2009 et d'autres enquêtes (PAEM, travaux du SE) ont permis de parachever la réalisation de cet état des lieux.

1.1. Les Programmes scolaires

Une quinzaine de disciplines est enseignée dans le moyen. Les enseignants de chacune de ces disciplines utilisent comme référence un programme mis à jour plus ou moins régulièrement par les commissions nationales.

L'état des lieux sur les programmes a consisté en une analyse comparative de leur écriture suivant cinq axes principaux.

Par rapport à l'approche préconisée

On constate :

- que trois disciplines (sur onze) en sont encore à la PPO, malgré les instructions de l'IGEN relatives à la réécriture des programmes selon l'APC en 1998 ;
- une absence de consensus en ce qui concerne l'écriture des programmes selon l'APC ;
- chaque commission disciplinaire y va selon sa compréhension.

Par rapport aux référentiels et aux compétences ciblées

Il existe, selon les disciplines, une multiplicité de référentiels :

- des référentiels de compétences,
- des référentiels de notions,
- des référentiels d'objectifs.

Par rapport à l'articulation des programmes

Il y a une différence notoire dans l'articulation des différents programmes.

L'articulation des programmes met en avant le cloisonnement disciplinaire au détriment de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité.

Généralement l'articulation des programmes met en avant les contenus.

Par rapport à l'évaluation préconisée au « BFEM »

Certaines disciplines ne proposent pas de format.

Pour celles qui en proposent, le format préconisé n'est pas toujours adapté à l'évaluation des compétences.

Par rapport à l'aménagement du temps d'enseignement /apprentissage

La mise en œuvre des programmes scolaires est décrite par le décret n° 77.178 du 09/3/1977 relatif au contrôle des connaissances dans l'enseignement moyen secondaire, général et technique et son annexe II donne les indications sur les coefficients et les horaires consignées dans le tableau ci-dessous :

Matières		Coefficient	Horaire élève en classe de :			
			Sixième	Cinquième	Quatrième	Troisième
Français	Rédaction	2	6	6	6	6
	Orthographe	1				
	TSQ	1				
	Récitation	1				
Mathématique		4	5	5	6	6
SVT		2	2	2	2	2
Sciences physiques		2			2	2
Histoire et Géographie		2	4	4	4	4
Éducation civique		1	1	1	1	1
Anglais		2	5	5	3	3
Langue vivante 2		2			3	3
Économie familiale et sociale		1	2	2	2	2
Éducation artistique		1	1	1	1	1
Éducation musicale		1	1	1	1	1
Éducation physique et sportive		1	1	1	1	1

Tableau 2 : coefficients et les horaires dans l'enseignement moyen (source : Décret n° 72.863 du 13.07.1972 relatif à l'enseignement moyen - J.O n°4274 du 1^{er} février 1973)

- NB :**
1. Certaines matières ne sont pas enseignées dans beaucoup d'établissement, faute de professeur.
 2. En raison de contraintes locales, déficit de salles ou professeurs, des chefs d'établissement en arrivent à procéder à des réductions de crédits horaires.
 3. Des réalités du terrain amènent souvent les chefs d'établissement à opérer des réductions horaires (déficit d'enseignants, massification des effectifs, déficit de salles/classes pédagogiques..).

1.2. Les pratiques de classe

Les informations sur l'état des lieux concernant les pratiques de classe des enseignants proviennent essentiellement de deux sources :

- les résultats du PAEM sur l'observation des pratiques des enseignants en 2008 ;
- le « Mapping » réalisé par la composante curriculum du projet USAID/EDB.

Ces informations recueillies au niveau de quelques CEM du Sénégal présentent les caractéristiques générales suivantes :

80% des classes ciblées étaient bien entretenues, spacieuses, éclairées et bien ; aérées.

La plupart des élèves, soit 80%, sont assis à deux sur les tables bancs.

Pour la majeure partie des établissements, l'effectif moyen par classe est compris entre 50 et 60. Cependant, les effectifs des classes observées varient entre les régions

Les filles sont minoritaires dans toutes les régions. Cependant, même si les filles sont minoritaires, elles sont plus assidues et plus présentes à l'école.

-Organisation et gestion de la classe

Organisation de la classe

Les élèves ont exprimé à travers le « Mapping » des pratiques de classe qu'ils jugent favorables à l'apprentissage :

- l'enseignement méthodique donnant du sens aux enseignements/apprentissages ;
- l'utilisation de méthodes efficaces et variées : expériences pratiques, sorties, TP, ressources adéquates ;
- l'intégration des TIC ;
- l'implication des élèves dans les activités d'apprentissage ;
- la planification rigoureuse des leçons ;
- l'évaluation des apprentissages avec des exercices pertinents en interaction avec les élèves.

Il n'a pas été noté, dans les résultats du « mapping », des pratiques liées à la pédagogie du projet, à la démarche d'investigation raisonnée aux situations problèmes et aux problèmes ouverts.

De même, des pratiques ne favorisant pas l'installation des compétences ont été identifiées en termes *:

- de non utilisation de supports adéquats ;
- de cours dictés sans explications préalables ;
- de leçons mal résumées ;
- d'incapacité des professeurs à utiliser le matériel disponible ;
- de refus de prendre en charge les préoccupations des élèves (questions, rythme de travail...) en rapport avec le cours ;
- de leçons abordées sans tenir compte des prérequis des apprenants ;
- mauvaise utilisation du tableau (écrire mal, mauvaise présentation des schémas...) ;
- d'exercices corrigés à la place des élèves ;
- de sacrifices d'animaux pendant le cours ;
- d'absence d'approche épistémologique dans l'enseignement ; etc.

Ces constats sont confirmés par l'enquête du PAEM (Enquête du PAEM « Teacher observation ») où les observations rendent compte de l'existence de classes dans lesquelles le professeur dispense un cours magistral : les élèves écoutent passivement, sans opportunités d'échanges ou d'interventions. Le savoir vient généralement du professeur et ne répond pas toujours aux besoins des élèves. L'apprentissage coopératif et collaboratif est quasiment absent : les activités d'apprentissage par pairs et en groupes demandent plus de préparation et une connaissance de la pédagogie différenciée de la part du professeur.

Cette situation pourrait s'expliquer par l'existence de classes pléthoriques avec un effectif moyen de 54 élèves ainsi que par le profil des enseignants souvent sans formation appropriée.

Gestion de la classe

Relations élèves et professeurs dans la classe

Dans l'enquête du PAEM intitulée « Teacher observation », il a été relevé ce qui suit : « On voit des classes ordonnées, des élèves disciplinés, assis tranquillement sur leurs tables bancs. Les activités d'apprentissage ne causent aucun problème aux élèves : ils savent ce qu'il faut faire, ils connaissent les règles de fonctionnement de la classe. De temps en temps, le professeur fait un rappel à l'ordre, mais surveille bien ses élèves. C'est rare qu'un élève pose une question de clarification s'il ne comprend pas. »

Par ailleurs, dans le « Mapping » des élèves interrogés 2009 disent aimer les professeurs qui :

- font preuve de professionnalisme ;
- font preuve d'assiduité, de ponctualité, de mesure, de régularité, de rigueur, d'honnêteté intellectuelle, de compréhension, de persuasion, d'attention, de tolérance et de patience ;
- sont capables de faire régner l'ordre et la discipline en classe,
- ont une capacité d'écoute, une voix audible, une bonne prononciation et une bonne articulation.

Par contre, les mêmes élèves interrogés n'aiment pas chez leurs professeurs :

- l'insolence, la sévérité, l'autoritarisme, les violences physique et verbale sur les élèves ;
- la nervosité face aux questions des élèves ;
- l'exclusion des élèves ;
- le bavardage, le laxisme, et la partialité,
- la non assiduité (absentéistes, retardataires, sorties intempestives) ;
- le fait de fumer en classe ;
- l'utilisation abusive du téléphone portable ;
- un manque de maîtrise de la langue d'enseignement par le professeur ;
- un manque de maîtrise des contenus disciplinaires par le professeur ;
- une inadéquation du niveau de formulation des contenus et des objectifs ;
- une insuffisance de travaux pratiques.

L'enquête du PAEM « Teacher observation » complète ces constats par l'absence d'interactions entre les élèves, la rareté de situations d'apprentissage qui font appel à des compétences d'ordre supérieur, donnant comme résultat un environnement d'apprentissage bien appauvri, sans stimulation, tournant exclusivement autour du professeur.

Les grands effectifs influent sur les choix des activités. Gérer une classe d'une cinquantaine d'adolescents demande une main ferme, un certain métier.

Même si les salles de classes sont relativement spacieuses, elles ne se prêtent pas facilement au travail de groupe où beaucoup d'élèves sont obligés de communiquer, souvent à haute voix et en même temps.

Prise en compte de la pensée critique

Les observations démontrent que moins de 20% des professeurs utilisent les stratégies d'apprentissage qui encouragent la réflexion critique et le raisonnement chez les élèves. En réalité dans les classes, les élèves ne sont pas souvent mis en situation de construire leurs savoirs et de s'approprier le sens et la signification de leurs apprentissages. Les occasions de montrer ce qu'ils ont compris (par la reformulation, les graphismes; et d'autres expressions ou manifestations de capacités telles que classer, analyser, synthétiser, juger, résumer des informations, émettre des hypothèses et tirer des conclusions, etc.), sont plutôt rares.

Prise en compte de la motivation des élèves

Un nombre important d'élèves accordent peu d'intérêt aux enseignements dispensés ; ils s'absentent régulièrement ou abandonnent les cours. Les causes en sont multiples :

- l'avenir incertain offert par l'école ;
- les influences de l'environnement familial et social ;
- la course permanente à la survie ;
- les conditions d'enseignement et d'apprentissage, etc.

Les responsabilités sont partagées à différents niveaux. Celles de l'enseignant sont engagées par rapport aux conditions didactiques et pédagogiques. La tâche du professeur consiste à organiser et à coordonner les ressources disponibles pour parvenir à une meilleure motivation de ses élèves. Sur les six indicateurs des stratégies qui motivent les élèves, il n'y en a qu'un seul qui est utilisé par la majorité des professeurs : celle de la valorisation du progrès de l'élève.

La classe reste centrée sur le professeur comme en témoignent les multiples observations qui montrent que dans les salles de classe les élèves ne sont pas véritablement les « agents » de leur apprentissage.

Questionnement

Le questionnement constitue une stratégie centrale pour tout enseignant. Par le biais des questions, il peut évaluer le niveau de compréhension, stimuler la réflexion, capter l'attention, démontrer le processus de résolution d'un problème, faire participer les élèves réticents, dramatiser un point central.

Les résultats des observations démontrent que les professeurs observés se servent d'une variété de types de questionnement. La plupart des professeurs posent des questions à la classe. Et les questions sont souvent ouvertes. Les trois-quarts des professeurs attendent que l'élève réfléchisse avant de répondre, une stratégie positivement associée aux performances des élèves.

Et comment les élèves répondent-ils à toutes ces questions ?

Généralement, les élèves répondent aux questions en chœur souvent. Les garçons répondent plus que les filles, mais lorsque l'on compare les fréquences aux effectifs de filles, on constate que ces dernières sont plus interrogées que les garçons, mais qu'elles répondent moins. Paradoxalement, on note aussi que les filles répondent plus que les garçons quand le professeur est une femme : 60% aux professeurs femmes contre 44% aux professeurs hommes.

Prise en compte de l'interdisciplinarité

Dans la préparation des cours, le « Mapping » a révélé l'absence de collaboration entre enseignants d'une même discipline et enseignants de disciplines différentes. La préparation de cours reste une activité individuelle. Les enseignants pensent que l'existence de cellules mixtes devient un impératif.

Les voyages et excursions, les travaux d'équipes d'enseignants, l'assistance mutuelle, les cours en commun, la production de fresques sont identifiées par la quasi-totalité des enseignants comme des activités pertinentes pouvant donner lieu à des enseignements interdisciplinaires. Dans les faits, ces activités ne sont pas menées en interdisciplinarité dans l'établissement, il s'agit là d'un souhait. (« Mapping » 2009).

Utilisation des TIC

L'absence des TIC est manifeste dans les classes observées lors de l'enquête du PAEM.

- Les pratiques d'évaluation des apprentissages

On prendra appui sur les documents anciens et les recherches récentes pour aborder la question sensible des pratiques d'évaluation.

Les textes officiels

Décret n° 77.178 du 09/3/1977 relatif au contrôle des connaissances dans l'enseignement moyen secondaire général et technique :

Article premier : L'année scolaire est divisée en deux semestres.

Article 2 : Outre les contrôles des connaissances dits de routine (devoirs, exercices leçons, etc.) est institué un régime mixte de contrôle des connaissances associant le contrôle continu aux compositions traditionnelles dans toutes les disciplines où ces dernières constituaient le seul mode d'évaluation des connaissances déterminant le classement des élèves.

Article 3 : Le contrôle des connaissances de routine intervient dans l'appréciation générale de l'élève sur le bulletin semestriel. Le régime mixte de contrôle des connaissances donne lieu au classement semestriel de l'élève.

Article 4 : Le contrôle continu est constitué par des devoirs surveillés, des interrogations ; écrites ou orales ou tout autre exercice propre à une discipline donnée.

Article 5 : La note de contrôle continu est la moyenne des notes obtenues aux différents exercices énumérés à l'article 4

Article 6 : Cette note est intégrée à la note de composition suivant une proportion variable selon les disciplines. La note définitive ainsi obtenue est dite note de classement semestriel. Les coefficients affectés à la note de contrôle continu et à la note de composition sont fixés dans l'annexe II du présent décret. La note de la dernière composition n'est pas doublée.

Article 7 : La note de contrôle continu, la note de composition, la note de classement et le rang de l'élève figurent sur le bulletin semestriel.

Résultats des enquêtes

Les résultats du « Mapping » font apparaître que l'évaluation sommative, sous forme de devoirs surveillés et de compositions, est la principale activité d'évaluation programmée par les enseignants. L'évaluation formative n'est pas systématiquement pratiquée par la plupart des enseignants. Pour certains enseignants c'est une perte de temps, comme l'affirme l'un d'entre eux : *« on fait les rappels, mais on n'a pas vraiment le temps pour les évaluations formatives »*.

Dans ce cadre, les élèves interrogés lors du « Mapping » suggèrent :

- des évaluations bien planifiées et en nombre suffisant (au moins deux avant la composition) ;
- des évaluations portant sur les notions effectivement enseignées ;
- des questions pertinentes et clairement formulées ;
- des comptes rendus de devoirs faits dans des délais raisonnables ;
- des devoirs conformes aux épreuves de l'examen ;
- des notes justes et justifiées ;
- des notes de cahier.

Les élèves, interrogés lors du « Mapping », rejettent les formes d'évaluation telles que :

- les devoirs surprise ;
- les devoirs mal calibrés (devoirs trop longs par rapport au temps imparti) ;
- l'évaluation de ce qui n'a pas été enseigné ;
- les questions pièges dans les devoirs ;
- les questions d'évaluation mal posées ;
- l'absence d'évaluation formative ;
- les corrections contestables ;
- les comptes rendus des devoirs non faits ou faits tardivement (plus d'un mois après le devoir, par exemple) ;
- des sujets sans barèmes (ou avec des barèmes incompréhensibles) ;
- les retraits abusifs de points ;
- la délivrance de notes de complaisance ;
- l'absence de sanction de la fraude contre les coupables.

En outre, les résultats tirés du « Mapping » révèlent que les enseignants utilisent les modalités et les outils suivants dans les évaluations sommatives.

Par rapport aux modalités d'évaluation

- des devoirs sur table (devoirs surveillés) ;
- des interrogations orales ;
- des devoirs à la maison ;
- des travaux de groupes ;
- des jeux de rôles.

Par rapport aux outils d'évaluation

- des QCM ; QRC ; appariements ; Vrai/Faux ; exercices ; recherches ;
- des exposés ;
- des dissertations, commentaires, résumés ;
- des expressions libres ;
- des rédactions, dictées ;
- des thèmes et versions ;
- des comptes rendus.

Par rapport aux capacités évaluées

- les capacités de type I (connaissances) et de type II (application) sont les plus évaluées. Ces deux types font 80% de l'épreuve ;
- les élèves réussissent mieux aux capacités de type I qu'aux capacités de type III (raisonnement, résolution de problème, communication...) ;
- sur dix épreuves données cumulant les trois types de capacités, quatre n'atteignent pas un taux de réussite de 50% et moins de 8% des épreuves administrées enregistrent des taux de réussite supérieurs à 75%.

Les observations (Enquête du PAEM « Teacher observation ») démontrent que les professeurs contrôlent assez bien les acquis des élèves pendant le cours. Ils aident les apprenants à se corriger et supervisent leur travail. Mais l'évaluation reste centrée sur le professeur et les élèves ne travaillent pas ensemble pour résoudre les problèmes, identifier les erreurs, discuter et comparer leurs réponses. Or, ce sont ces types de stratégies qui poussent les élèves à développer la réflexion critique et aident le développement cognitif de leur pensée.

Les élèves, travaillant de façon individuelle, ont leur attention fixée sur le professeur et sur ce qu'il dit, sans opportunités d'échanges verbales entre eux. La pauvreté de langage dans la salle de classe a des conséquences négatives sur les compétences de communication en langue française. Et si les professeurs ne donnent que de rares opportunités aux élèves de parler dans les situations linguistiques authentiques, comment peuvent-ils maîtriser la langue et les compétences correspondantes telles que l'argumentation et la logique?

D'ailleurs, les résultats des tests de performance des élèves de quatrième en Mathématiques, Sciences physiques et Sciences de la vie et de la terre conduits par le projet USAID/PAEM (rapport août 2008) axés sur deux grands domaines de compétence :- *maîtrise des connaissances et maîtrise du raisonnement* - démontrent également que c'est le raisonnement qui pose le plus de problèmes aux élèves.

« Tout ce qui relève des quatre niveaux supérieurs du domaine cognitif, à savoir *l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation* est en général raté par les élèves.... » Enfin, on constate que les professeurs ne donnent pas beaucoup d'opportunités aux élèves, d'appliquer leurs connaissances à des situations de la vie courante, et de transférer leurs savoirs.

Enfin, on constate que les professeurs ne donnent pas beaucoup d'opportunités aux élèves, d'appliquer leurs connaissances à des situations de la vie courante, et de transférer leurs savoirs.

1.3 Les enseignants et le dispositif de formation

- **Le personnel enseignant**

En 2008, l'Etat du Sénégal a procédé à un recrutement massif d'environ 7000 enseignants et enseignantes non formés dans le sous secteur de l'enseignement moyen secondaire, soit près de 61% du corps enseignant (DRH).

Cette situation s'explique par le fait qu'entre 2000 et 2008, l'effectif des élèves au niveau des collèges est passé de 186138 à 437532 élèves, faisant passer, du coup, le TBS de 19,6% à 39,2% pendant la même période (Annuaire statistique de la DPPE 2008).

De même le réseau des établissements d'enseignement moyen secondaire

s'est progressivement densifié entre 2003 et 2008 passant de 551 à 1006 établissements, avec une augmentation globale de 455, soit un accroissement global de 82,6%.

(Cf. Rapport national sur la situation de l'éducation 2008, DPRE, décembre 2008).

En 2006/2007, le personnel enseignant du moyen était composé de 11537 agents à l'échelle nationale. Ces effectifs sont passés à 14518 (pour le moyen secondaire) en 2007/2008. La distribution de ces enseignants selon la zone géographique et le statut montre que 9106 d'entre eux (78,9 %) enseignent dans les écoles publiques contre 2431 (21,1 %) qui offrent leurs services dans les écoles privées (Annuaire statistique de la DPRE 2008).

Une enquête réalisée par le PAEM a montré que dans l'ensemble des classes des quatre régions concernées par le projet, on note la prédominance des professeurs hommes (en moyenne huit (08) enseignants sur dix (10) sont des hommes). Par contre dans les établissements PAEM, la présence des professeurs femmes est un peu plus importante.

Parmi les enseignants observés 17% seulement sont des fonctionnaires alors que les deux tiers ont 30 ans ou plus (Enquête du PAEM « Teacher observation »).

Ces données sont confirmées par le « Mapping » 2009 qui montre que ce sont les hommes (titulaires et contractuels) qui sont les plus nombreux dans les établissements.

Par ailleurs sur un échantillon de 316 professeurs, pour l'ensemble des dix établissements concernés par l'enquête du PAEM, les 155 sont non titulaires soit 49,05 %.

- Le dispositif de formation des enseignants

D'après les informations tirées de la CNFC, les formations reçues par certains enseignants sont de deux ordres :

1. La formation initiale dispensée par les structures traditionnelles de formation telles que la Faculté des sciences et techniques de l'éducation et de la formation (FASTEF) et l'Ecole normale supérieure d'enseignement technique et professionnelle (ENSETP). Elle repose sur l'étude de programmes, la didactique des disciplines, la psychopédagogie, les technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE), l'évaluation,... Elle est essentiellement disciplinaire.

2. Les formations continuées dispensées par la CNFC (avec les formations Programme de développement des ressources humaines (PDRH), PEES, Banque africaine de développement (BAD) III, BAD IV, Qualité, Banque islamique de développement (BID)...), et celles dispensées par le PAEM.

Ces formations sont axées sur différents types de modules :

- des modules transversaux tels que : la motivation ; la planification ; la gestion de classe ; l'évaluation ; la pensée critique ; la démarche d'investigation raisonnée (pour les sciences) ;
- et des modules disciplinaires (Maths, PC, Français et SVT)

Pour exécuter ces formations deux types de dispositifs sont mis en place. L'un est celui de la DEMSG (Direction de l'enseignement moyen secondaire général) avec la CNFC, l'autre est celui du PAEM. De manière succincte, ils se présentent ainsi :

. Dispositif de la DEMSG

- responsabilité de la production des modules de formation: CNFC ;
- validation des modules : IGEN ;
- formation des enseignants et suivi: IS, CPI ;
- supervision technique de la formation des enseignants par la CNFC ;
- animation pédagogique : la cellule pédagogique est l'unité de base de la formation continue des enseignants. Les cellules disciplinaires existent mais ne fonctionnent pas régulièrement. Les cellules mixtes ne sont pas encore mises en place dans la plupart des localités (Cf. « Mapping » 2009). Les visites de supervision et de soutien par les conseillers pédagogiques itinérants (CPI) varient beaucoup entre les régions. (Enquête du PAEM « Teacher observation »)

. Dispositif du PAEM

- élaboration des modules par un groupe d'experts ;
- formation des formateurs par un groupe d'experts ;
- formation et suivi des enseignants par les CPI et IS ;
- supervision de la formation des enseignants par le groupe d'experts ;
- révision des modules.

Il est à noter que la formation à la motivation a un impact positif sur les pratiques en évaluation.

1.4- Spécifications pédagogiques et techniques des ressources

Il existe un certain nombre de manuels mis à la disposition des élèves du collège. Le ratio élèves / manuel au niveau national est en moyenne de 2,2 livres par élève en sixième, 2,1 en cinquième, 3,4 en quatrième et 3,8 pour la classe de troisième.(Cf. Rapport national 2008 sur la situation de l'éducation ; Page 82 DPPE)

L'enquête du PAEM « Teacher observation » révèle quant à elle que la grande majorité des professeurs n'utilisent pas des manuels d'élève comme appui à l'apprentissage. Ce n'est que 29 professeurs sur les 411 observés, soit 7%, qui se servent des manuels comme support aux activités d'apprentissage. Et peu de professeurs, soit 2%, utilisent les ouvrages de référence en classe.

On ne constate la présence des manuels d'élèves que dans 48 sur 411 classes observées, soit 12% des classes. En plus, dans ces classes, il n'y a, en moyenne, qu'un manuel pour 4 élèves. Il est intéressant de noter que lorsque l'on trouve les manuels dans les classes, c'est surtout dans les classes d'Anglais et les classes de Mathématiques. On trouve des ouvrages d'élèves. Il est intéressant de noter que lorsque l'on trouve les manuels dans les classes, c'est surtout dans les classes d'Anglais et les classes de Mathématiques. On trouve des ouvrages de référence dans 31 classes seulement, soit 7.5% des classes.

Le « Mapping » a révélé l'inadaptation des supports qui s'est traduite par un écart important entre les contenus enseignés et les compétences de vie courante. Par ailleurs, on constate qu'un professeur sur cinq (un peu plus de 20%) utilise des

supports didactiques pour soutenir le cours. Dans aucune des classes il n'a été observé l'utilisation des TIC.

Ces résultats impliquent que les élèves ont peu d'opportunités de lecture, peu d'opportunités de faire des recherches, peu d'opportunités d'aborder les contenus autrement que par l'écoute du professeur et la lecture du tableau noir.

1.5- Les Profils

- Définition

On distingue deux types de profils : le profil de sortie et le profil d'entrée.

Le profil de sortie

Il est défini par l'ensemble des compétences (savoir, savoir faire, savoir être, savoir devenir mobilisables) attendues de l'élève d'un cycle donné en vue d'articuler les enseignements/apprentissages à une orientation, une vision conforme à la Loi d'orientation.

Il permet de définir un référentiel de compétences afin d'aider à l'élaboration des programmes, à l'organisation des situations d'enseignement/apprentissage et des situations d'évaluation. Il sert de référentiel pour la régulation des formations et pour les contrats et cahiers des charges liant formateurs et apprenants.

Le profil de sortie traduit les visées et les intentions du programme, identifie les apprentissages essentiels et présente une vision articulée et intégrée de ces apprentissages (H. Allaire : 1996, 13).

Le profil d'entrée

Il désigne un ensemble de savoirs, valeurs, attitudes et compétences que l'élève ayant achevé un cycle doit avoir maîtrisé pour poursuivre sa formation.

C'est ainsi que le profil d'entrée à l'enseignement moyen correspond au profil de sortie de l'enseignement élémentaire.

- Le profil d'entrée dans le moyen

Dans l'enseignement élémentaire, le français et les mathématiques sont considérés comme des disciplines-outils. Ils constituent par conséquent le savoir fondamental (le pré-requis) qui doit permettre l'intégration des nouvelles connaissances et le développement progressif des compétences dès l'accès en classe de sixième.

Ces compétences fondamentales qui déterminent le profil de sortie de l'élève de CM2 sont réparties en cinq domaines :

1. *Langue et communication* (lecture, écoute, communication orale et écrite, prise de parole dans un groupe ; maîtrise des règles de fonctionnement du français à travers des activités de rédaction, de narration, de description etc.)

2. *Éducation à la science* : mathématiques (résolution de problèmes pratiques à travers des activités numériques, géométriques et de mesure ; maîtrise des mécanismes opératoires : addition, soustraction, multiplication et division). Initiation scientifique et technologique : observation, expérimentation ...)

3. *Éducation à la vie sociale* : vivre ensemble ; vivre dans son milieu ; éducation civique, morale et sanitaire, citoyenneté (paix, prévention mines). Le paquet essentiel de compétences liées aux services : assainissement (eau, hygiène) - compétences de vie sanitaire (VIH/sida, paludisme, nutrition et reproduction) ; vie familiale (gestion et participation communautaire, jardinage)-*Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008* UNICEF-Sénégal, 2006.

4. *Éducation musicale et artistique* : « la formation du goût à travers le développement de la mémoire, de la voix ; la familiarisation avec le patrimoine culturel ; l'amélioration de la maîtrise de soi par une régulation des rythmes biologiques ; l'enrichissement de l'imagination avec l'appel continu à la création et à l'improvisation » (Guide pédagogique enseignement élémentaire, 2008).

5. *Éducation physique* : « développement de la personnalité de l'enfant au plan intellectuel en fortifiant l'attention, et au plan moral en raffermissant la volonté. »

Ces compétences de fin de cycle de l'enseignement élémentaire doivent être liées aux compétences fondamentales du moyen pour atteindre l'articulation souhaitée.

- Profil actuel de l'apprenant de l'enseignement moyen

Le profil décrit ci-dessous est obtenu à partir des enquêtes du PAEM (observation des enseignants et évaluation en sciences) et du « Mapping ». Les résultats montrent que l'apprenant du moyen :

- travaille rarement en groupe ;
- travaille sur des situations-problèmes peu variées et non authentiques (pratiques pédagogiques peu différenciées) ;
- dispose de faibles compétences en expression et en communication : il a rarement l'occasion d'échanger avec ses condisciples ;
- est rarement acteur dans la construction de son savoir : non prise en charge de ses besoins réels et immédiats, les séances d'enseignements/apprentissages sont centrées sur l'enseignant et non sur l'élève.
- fait montre d'une absence de culture scientifique, d'une non-maîtrise des processus cognitifs liés à l'analyse, l'argumentation, la synthèse, le jugement : il n'est pas mis dans des situations favorisant la réflexion critique et le raisonnement logique,
- prend rarement des initiatives : il n'est pas dans des situations d'enseignement/ apprentissage favorisant la prise d'initiatives ;
- manque de créativité, de savoir-faire, de savoir-agir : il n'est pas mis dans

- des situations favorisant le transfert de ses acquis à des situations de la vie courante ;
- manque d'autonomie : il n'est pas mis dans des situations lui permettant de s'auto-évaluer et de faire ses propres remédiations ;
 - n'est pas préparé à s'insérer dans la vie courante ;
 - présente de faibles dispositions en sciences, en mathématiques et en français ;
 - est plus apte à restituer des connaissances qu'à raisonner et à communiquer ;
 - est incapable de faire le lien entre différentes disciplines (interdisciplinarité, transfert des savoirs) ;
 - est peu motivé.

1.6- Quelques éléments caractéristiques du contexte

- La situation de « grands groupes ».

La croissance de la population scolaire laisse percevoir qu'il existe encore une demande importante d'éducation en particulier au niveau de l'enseignement moyen (que l'Etat a du mal à satisfaire, occasionnant ainsi une croissance rapide de l'enseignement privé).

Au Sénégal, Le rythme de construction de nouvelles salles de classes n'ayant pas suivi, faute de moyens suffisants, l'augmentation des effectifs d'année en année, une situation de « grands groupes » s'est instaurée dans bon nombre d'établissements. (Annuaire de statistiques de 2000 à 2008, DPRE).

La situation de grands groupes est le résultat de la conjonction de différents facteurs :

- les ambitions légitimes de scolarisation universelle signalées ci-dessus,
- la démographie galopante non contrôlée par une politique de planification et de maîtrise des naissances,
- la politique délibérée de démocratisation de l'enseignement qui se fonde sur le principe de la garantie du libre accès, avec des chances égales, à toutes les couches sociales,
- la crise économique et budgétaire qui sévit (ses origines remontent au début des années 70) et dont la manifestation immédiate dans le système éducatif est le blocage des crédits alloués à l'école et qui limite de façon drastique (en dépit des efforts) le recrutement des enseignants, la création de nouvelles infrastructures d'accueil, l'acquisition d'équipements et de matériels adéquats.

Des contraintes réelles.

De la situation de grands groupes qui prévaut dans les collèges et lycées, on peut relever au moins deux types majeurs de contraintes :

Les contraintes matérielles et humaines

Les infrastructures disponibles ne permettent pas de répondre aux besoins croissants en salles de classes chaque année, d'autre part et surtout, l'architecture de ces salles reste à adapter aux effectifs et aux conditions géographiques locales.

Le rapport effectif, espace – classe et mobilier scolaire existant est tel que l'enseignant et les élèves baignent dans une certaine promiscuité qu'il convient de bien gérer au profit d'un apprentissage efficace.

Le matériel didactique (les manuels scolaires plus particulièrement) n'est pas toujours suffisant. Il en est de même du matériel expérimental utilisé dans les enseignements scientifiques, expliquant à raison ou à tort que certains enseignants ont tendance à opter pour des expériences de cours où eux seuls manipulent, les élèves restant spectateurs.

Les contraintes didactiques et méthodologiques

Devant les difficultés à maintenir l'attention de pareilles « foules », les enseignants peuvent être tentés de se réfugier dans un enseignement frontal, dominé par l'exposé magistral abstrait ou le cours dicté.

Dans les situations d'enseignement de « classes à effectifs surchargés », l'établissement des relations individualisées est difficile mais demeure possible. Toutefois, la prise de parole et l'expression personnelle des élèves ne seront avantageusement développées que si l'enseignant prend conscience de ce qu'elles peuvent apporter à la construction du savoir par les élèves et les favorise en conséquence. Le « respect » de l'ainé qui habite les élèves ne doit pas les confiner au silence ; au contraire le professeur devrait, les considérer, donc les écouter.

L'analyse de ces contraintes inhérentes aux grands groupes et apparemment paralysantes permet de mieux appréhender la réalité et l'ampleur des défis qui interpellent les professionnels de l'éducation afin de leur trouver des stratégies pédagogiques nouvelles et pertinentes.

- Les données sociologiques

IL y a des valeurs et des réalités sénégalaises qu'il convient de conserver malgré les changements que peuvent inspirer les besoins de la vie moderne à notre société. La vie communautaire basée sur l'esprit de solidarité, de partage, d'entraide, de parenté, sont des valeurs cardinales qui fondent et soudent la société.

Le sens et la pratique de la vie de groupe partout présents dans les activités de la société africaine et sénégalaise. Qu'il s'agisse du baptême, du mariage, du décès, de la circoncision, tout le monde est intéressé : les parents au sens africain du terme, les amis, les voisins, les camarades de promotion d'école, les collègues, bref, même ceux qu'on ne connaît pas, et qui se rendraient de leur propre chef au lieu de l'événement. Dans les actes de la vie quotidienne, toute décision fait l'objet de discussions et de concertation. C'est la vie de groupe qui domine.

Dans une telle société où pratiquement tout le monde est parent de l'autre, il est facile, sinon naturel, pour un enfant qui en est issu, de vivre et de travailler en groupe.

Du reste, avant, pendant et après l'école, on ne connaît qu'une telle vie.

C'est l'apprentissage et la pérennisation de la vie de groupe qui expliqueraient les relations privilégiées entre élèves de la même classe, en particulier dans les travaux de groupe.

En définitive, d'un point de vue pédagogique, la situation de grands groupes qui existe de fait dans les établissements peut être perçue comme une richesse dans la mesure où elle offre de nombreuses possibilités de communication aux élèves, à condition de veiller à la bonne gouvernance à l'école et en classe.

- Le rapport au savoir des élèves

Les résultats du « Mapping » ont montré que quand les élèves sont interrogés sur ce qui les attire à l'école, ils affirment clairement leur préférence pour les cours et en donnent la justification :

- pour réussir dans les études,
- pour l'acquisition de connaissances sur la vie et sur l'avenir ;
- pour rencontrer des amis et nouer des amitiés ;
- pour les travaux de groupes entre élèves pour mieux comprendre les leçons.

En somme les élèves viennent à l'école pour les cours et pour le travail (item ajouté par eux-mêmes) mais aussi pour rencontrer les amis afin de mener des activités de groupes, l'objectif (ajouté par eux-mêmes) étant de réussir dans leur entreprise.

Le « Mapping » a aussi révélé que pour les élèves « les jeux, ce n'est pas pour l'école ! ».

- Les caractéristiques psychologiques des apprenants du collège

Le passage des élèves de l'école élémentaire au collège ne correspond pas seulement à un simple passage en classe supérieure. C'est à la fois un passage à un milieu différent et à un autre stade de développement. En effet, l'adolescence se situe généralement entre 10-19 ans. C'est le passage de l'enfance à l'âge adulte : le corps se transforme pour devenir celui d'un adulte, la personnalité s'affirme. C'est pendant cette période que la puberté apparaît. La puberté correspond à l'acquisition de la fonction de reproduction induite par la maturation sexuelle.

Au plan psychologique, l'adolescence est un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près à la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendance d'action, c'est-à-dire lorsqu'il est psychologiquement et socialement mûr et qu'il possède l'expérience, l'habileté et la motivation nécessaires à l'accomplissement de son rôle d'adulte.

L'adolescence est un mélange d'enthousiasme et d'insécurité, de déception, de dynamisme, de passion, d'engouement, bref, d'une ambivalence des sentiments ; c'est aussi le moment de l'éveil du désir sexuel et des attirances sexuelles, c'est-à-dire de nouvelles sensations, de nouvelles émotions, des désirs et des fantasmes que chacun va vivre à sa manière.

Ces transformations peuvent s'accompagner de passages plus ou moins difficiles pour l'adolescent et son entourage. L'adolescent qui arrive au collège a un âge compris entre 11 et 12 ans. Il a donc dépassé les deux premières phases de développement définies par Jean Piaget que sont : le stade de l'intelligence sensori-motrice (0 à 2 ans), et la période préopératoire (2 à 7 ans).

C'est dire donc que l'élève adolescent ou adolescente du collège a atteint un développement psychologique qui lui permet d'être au centre des apprentissages et de leur donner un sens. Il (ou elle) est capable d'activités d'acquisition à l'intérieur de plusieurs disciplines, mais aussi et surtout, il (ou elle) est capable de comprendre et d'utiliser des concepts abstraits, de raisonner à partir de données diverses, d'intégrer les acquisitions, et d'adopter une démarche hypothético-déductive... pourvu qu'on l'y entraîne.

La bonne gouvernance du collège suppose donc la prise en compte de ces caractéristiques psychologiques propres aux élèves qui arrivent à ce niveau. Dans ce cadre, le chef d'établissement, les enseignants, les assistants sociaux, le personnel d'orientation et aussi les parents, ont tous des rôles décisifs à jouer.

- L'approche genre, une exigence de bonne gouvernance au collège

L'éducation des filles et la parité entre les sexes constituent pour le Ministère de l'éducation nationale un enjeu majeur de la formation. Cette optique est renforcée dans la Lettre de politique générale du secteur de l'éducation et le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF). En effet, depuis 1995 sous l'impulsion de l'État, les partenaires au développement et les organismes volontaires ont mené des interventions déterminantes pour l'élargissement de l'accès des filles à l'école. On peut aussi noter l'adhésion des populations et de la société civile à la scolarisation des filles et à la généralisation de l'accès à l'élémentaire.

Pourtant, malgré tous les efforts fournis par l'État et ses partenaires à travers le ministère de tutelle en faveur de l'éducation des filles pour rétablir la parité entre les sexes, on constate une faible représentativité des filles par rapport aux garçons à différents niveaux.

L'examen de la situation des filles, à travers les différents cycles, fait ressortir que leur représentation numérique globale reste faible, comparée à celle des garçons. Cette sous-représentation, beaucoup moins sensible dans le cycle élémentaire, s'accroît au fur et à mesure que l'on progresse dans les cycles. Elle est particulièrement marquée dans le secondaire, surtout dans les séries techniques où les filles sont, la plupart du temps, quasi absentes.

Mais au-delà de ces lieux communs, on observe qu'au plan des performances, les filles se comportent dans l'ensemble aussi bien que les garçons et ceci, même dans les séries scientifiques réputées particulièrement difficiles.

L'obstacle majeur qui limite la promotion en nombre des filles semble davantage lié à leur sous-représentation numérique dans les effectifs existants qu'à une quelconque inaptitude pour ces études.

L'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement est donc loin d'être atteint malgré les efforts déployés.

L'une des causes identifiées du déficit dans la parité entre les sexes est l'environnement familial des garçons et des filles : prise en charge des ménages, mariages précoces, grossesses non désirées empêchant les filles de faire des études poussées, activités domestiques pendant les vacances en lieu et place de cours de vacances...

Si des recherches ont bien montré que l'environnement familial des filles est une des causes déterminantes du déficit des filles (KAMA, 2008), on n'a pas suffisamment mené des investigations du côté de l'environnement scolaire.

Dans le cadre de l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum du moyen, une attention particulière doit être portée à l'influence des différents facteurs pour la prise en compte de la parité entre les sexes.

1.7- Conclusion sur l'état des lieux

Malgré les améliorations notées, l'enseignement moyen est encore caractérisé par de grandes difficultés, telles que :

- l'insuffisance de l'intégration des TIC dans les activités d'enseignement-apprentissage (Rapport PAEM « Teacher Observation ») ;
- la prédominance du cours frontal dans les pratiques pédagogiques encore marquées par la centralité de l'enseignant (Résultats enquêtes PAEM 2009) ;
- l'inadéquation des stratégies et pratiques d'évaluation (liée essentiellement au déficit ou à l'absence de formation initiale) ;
- la faiblesse du système de suivi-évaluation qui ne joue plus le rôle de régulation des apprentissages (Rapport UNESCO Sénégal, 2007) ;
- la non-atteinte du quantum horaire, qui est de 900 heures, soit un cumul de trente semaines de trente heures (standard international).

Cette carence est essentiellement due à la perte de temps due aux grèves ;

- la lourdeur des programmes scolaires, qui ne sont presque jamais achevés, ainsi que la longueur des leçons. A ce propos le « Mapping » 2009 révèle que le taux moyen de réalisation des programmes est inférieur à 50% pour la quasi totalité des disciplines de la 6ème à la classe de 4ème et le rythme de progression des enseignants est lent à ces niveaux d'enseignement. Par contre, en classe de 3ème le rythme de progression est généralement très bon et le taux de réalisation des programmes est de 100%. ;
- les problèmes relatifs à la gestion des enseignements-apprentissages : la faible maîtrise des contenus d'enseignement et le manque de souci de la qualité (Rapport Qualité de l'EDB, avril 2009).
- les projets d'établissement (PE) qui n'atteignent, en moyenne, leurs objectifs qu'autour de 22%, d'après les chefs d'établissement interrogés lors du « Mapping » 2009.

Les conséquences les plus visibles en sont :

- la baisse du rendement scolaire : les résultats du BFEM sont passés de 51,3% à 55,4% en 2004, avant de chuter avec la réforme de l'examen à 37,3% en 2008 ;
- des résultats faibles aux évaluations internes : les pourcentages des élèves ayant la moyenne en maths, SVT et français dépassent rarement 40% des effectifs des classes considérées (Mapping 2009) ;
- une tendance à la hausse du taux de redoublement global de 15,8% et du taux de redoublement par niveau (Annuaire Statistique national 2007/2008) ;
- la non-employabilité des élèves sortant du moyen : l'incapacité des élèves sortant du moyen à s'insérer dans le secteur productif ;
- le manque de motivation des personnels enseignants et de service qui est aussi un facteur de blocage quant à la recherche de la qualité ;
- la non-intégration des enfants vulnérables et défavorisés, des apprentis, des enfants handicapés etc.

2^{ème} partie : cadre théorique

La démarche adoptée par le Secrétariat exécutif pour l'amélioration du curriculum a consisté d'abord à procéder à un état des lieux sur l'existant. Le cadre théorique qui suit présente les concepts-clés et les principales entrées pour l'élaboration du curriculum de l'enseignement moyen.

2.1- Définition du Curriculum

D'une manière générale, qu'il soit formel ou informel, à l'échelle nationale ou d'une formation spécifique, un groupe social quelconque est régulièrement confronté à la problématique de l'éducation et à la formation de ses membres. Cette formation doit être une intention systématique dont il faut définir les contours pour obtenir les résultats escomptés. L'approche curriculaire constitue une voie possible pour la réalisation de cette intention. C'est ainsi que le concept de curriculum est apparu petit à petit dans les systèmes d'éducation pour englober celui de programme plus connu et plus usité.

-Le concept de programme

Le concept de programme n'a pas une acception univoque.

Pour Deketele (1996), le concept de programme désigne « une liste de matières à enseigner accompagnée ou non d'instructions qui la justifient éventuellement et qui donnent des indications sur la méthode et sur l'approche que les auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces matières ».

En d'autres termes le programme est davantage centré sur les contenus à enseigner que sur les intentions pédagogiques et les méthodes. Bon nombre de plans d'étude en vigueur dans notre système entrent dans cette catégorie.

Il faut faire la différence entre cette acception première de la notion de programme avec le concept de programme pédagogique opérationnel qui comprend non seulement une liste de matières mais également une liste d'activités, de savoir-faire, de compétences, de savoir-être que les apprenants devraient manifester au terme de l'enseignement projeté. Il doit en plus préciser les objectifs évaluable et les critères de maîtrise de ces objectifs en vue de l'évaluation des apprentissages.

Cette définition rejoint celle de Seguin pour qui le programme est une liste de disciplines à enseigner (lecture, orthographe, sciences d'observation..), accompagnées de directives pédagogiques donnant des indications sur les méthodes jugées les meilleures pour enseigner ces disciplines.

-Le concept de curriculum

Plusieurs définitions de la notion de curriculum peuvent être relevées.

Le curriculum « comprend en général, non seulement des programmes dans différentes matières, mais aussi une définition des finalités de l'éducation envisagée, une spécification des activités d'enseignement-apprentissage qu'implique le programme de contenu et enfin des indications sur la manière dont l'enseignement ou l'élève sera évalué » (D'Hainaut, 1983).

En un mot, un curriculum s'exprime habituellement en termes d'intentions, de contenus, de méthodes, de moyens à mettre en œuvre pour enseigner et évaluer.

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. (Miled, 2002).

Selon la synthèse proposée par Demeuse et Strauven (2007) on peut considérer le curriculum comme un système qui indique le parcours d'enseignement ou de formation souhaité par un groupe social donné.

Le curriculum est donc un plan d'action comprenant :

- les apprentissages à installer
- les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre
- les supports didactiques ou les aides pédagogiques destinés aux enseignants et aux apprenants
- les contenus- matières ou contenus disciplinaires
- les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation des apprentissages.

Certains spécialistes distinguent :

- Le curriculum proprement dit, qui comprend :
 - les programmes (compétences, objectifs, contenus, indications sur les stratégies d'enseignement et d'évaluation),
 - les guides méthodologiques
 - le matériel et les supports didactiques
 - le dispositif d'évaluation
- L'environnement du curriculum constitué par :
 - la formation des enseignants
 - le dispositif de gestion et de pilotage
 - le dispositif de sensibilisation et la mobilisation.

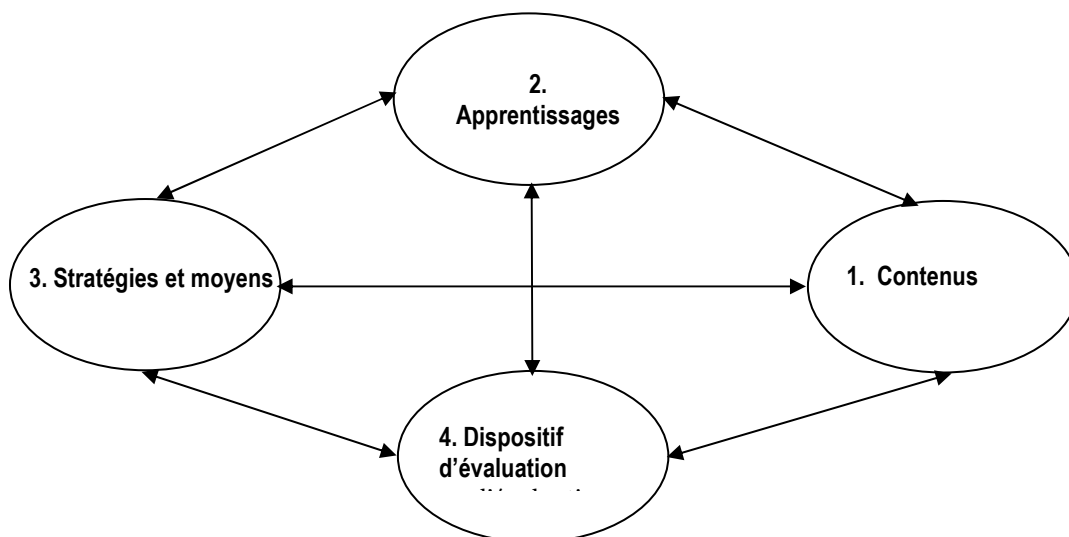
Dans tous les cas le curriculum est un projet éducatif qui doit refléter une orientation politique. Les apprentissages à installer constituent le socle de cette charpente. Ils s'inspirent des valeurs que le groupe social désire promouvoir et de la demande sociale. Par conséquent, l'enjeu principal des résultats escomptés est l'exploitation opportune des acquis dans des contextes et des situations déterminés.

Principales entrées pour l'élaboration d'un curriculum.

De ce qui précède peuvent être déclinés quatre pôles en interaction dans la conception d'un curriculum :

- pôle 1 : les contenus,
- pôle 2 : les apprentissages à installer,
- pôle 3 : les stratégies et moyens,
- pôle 4 : le dispositif d'évaluation.

Dans une approche systémique, cette définition donne le diagramme suivant :



Composantes du curriculum

Comment alors envisager la conception du curriculum à partir de ce cadre ?

Les pôles 3 (stratégies et moyens) et 4 (dispositif d'évaluation) n'ont de sens que par rapport à une mise en place d'apprentissages à installer (pôle 2) et des contenus (pôle 1) qui constituent ainsi deux grandes entrées possibles dans un curriculum.

-L'entrée par les contenus

Le pôle contenu, appelé aussi contenus-matières ou contenus disciplinaires a été la première forme d'entrée dans les curricula. Les connaissances sont transmises de celui qui sait à celui qui est supposé ne pas savoir en suivant une progression linéaire dictée par la logique interne de la matière.

Cette approche a donné naissance à la notion de discipline scolaire et surtout au cloisonnement des matières enseignées. L'enseignant est le principal acteur de l'acte d'enseignement/apprentissage. L'enseignement des contenus se fait en dehors de contextes significatifs pour l'apprenant.

Malgré l'évolution des curricula, le contenu reste central. Qu'il s'agisse d'une entrée par les objectifs ou par les compétences, les apprentissages à installer utilisent des contenus-matières comme premier support.

- L'entrée par les apprentissages à installer

Les apprentissages à installer constituent les résultats escomptés au niveau des apprenants. Ils induisent deux concepts fondamentaux dans les théories de l'apprentissage : la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences.

La pédagogie par objectifs (PPO)

Concevoir les apprentissages à installer en termes d'objectifs pédagogiques a longtemps prévalu dans l'enseignement, à partir des années soixante.

La pédagogie par objectifs a été fortement influencée par le béhaviorisme dans la mesure où les résultats de l'apprentissage sont toujours définis en termes de comportements. Ces comportements doivent être observables et mesurables. Ils sont généralement déclinés en termes d'objectifs généraux et d'objectifs opérationnels (ou spécifiques) et formulés en termes de capacités à maîtriser.

L'objectif décrit les capacités de l'apprenant au terme d'une séquence d'apprentissage.

L'objectif spécifique ou opérationnel est simplement une démultiplication d'un objectif général en énoncés dont chacun satisfait cinq exigences :

- décrire l'activité de l'apprenant par un comportement observable et de façon univoque,
- préciser l'objet sur lequel porte l'activité,
- décrire le produit, résultat de l'activité,
- mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,
- indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat.

La pédagogie par objectifs a conduit à trois notions :

- la construction de taxonomies qui sont des classifications d'objectifs pour rationaliser, systématiser et clarifier les apprentissages. On distingue trois classes principales correspondant à trois domaines : le domaine cognitif (dont la taxonomie la plus célèbre est celle de Bloom), le domaine socio-affectif (on peut citer les taxonomies de Dave et de Klopfer), et le domaine psychomoteur (c'est le cas de la taxonomie de Krathwohl) ;
- la pédagogie de maîtrise ;
- l'objectif terminal d'intégration.

Les avantages de la PPO

La PPO a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires. Au lieu de donner une liste de contenus à transmettre aux élèves, les programmes listent désormais des objectifs que les élèves doivent atteindre.

En précisant les objectifs d'un enseignement en termes de comportements de l'apprenant, la pédagogie par objectif permet le passage d'un enseignement centré sur le maître à un enseignement centré sur l'élève.

La communication des objectifs à l'élève est un facteur de motivation pour celui-ci qui améliore l'efficacité de l'enseignement. L'élève ne doit plus deviner ce que l'on attend de lui. En outre il peut contrôler ses acquis, mesurer ses propres progrès, s'auto évaluer. La détermination des objectifs au départ d'un enseignement permet d'ajuster les situations d'apprentissage par rapport aux savoir-faire et aux savoir-être que : l'on souhaite développer chez l'élève. Des objectifs précis conduisent à la détermination de situations d'évaluation permettant d'évaluer l'efficacité de l'enseignement. L'évaluation est facilitée pour l'enseignant, il peut contrôler son enseignement et procéder à des régulations.

Un curriculum exprimé en termes d'objectifs constitue un puissant instrument de planification et d'organisation de l'enseignement tout en préservant l'autonomie de l'enseignant à qui incombera la tâche de détermination des objectifs opérationnels.

Les Limites de la PPO

Toutefois, beaucoup de recherches ont montré le peu de réinvestissement et de transfert, par les élèves, des acquis scolaires dans divers domaines du savoir. Ce qui frappe, c'est moins l'absence de connaissances des élèves que l'incapacité d'en faire un usage approprié.

Dans la PPO, les objectifs sont déclinés presque exclusivement à partir des directives de l'institution et de l'analyse de la matière sans prise en compte systématique de l'élève.

La décomposition du savoir en objectifs nombreux et variés empêche l'élève de relier les actions les unes aux autres et ainsi d'appréhender le phénomène dans sa globalité.

La maîtrise et l'accumulation de savoirs isolés ne permettent pas non plus à l'élève de résoudre des problèmes concrets de la vie. Or Apprendre, ce n'est pas seulement accumuler des connaissances mais c'est plutôt être capable de les mettre en relation de façon pertinente.

On n'apprend pas mieux dans des situations simplistes mais à travers des activités complexes s'apparentant à la réalité.

Une autre limite de la PPO est la préoccupation souvent exclusive vis-à-vis des résultats d'apprentissage au détriment des processus cognitifs par lesquels ces apprentissages se produisent.

L'approche par les compétences (APC)

Principes de base

L'approche par les compétences opère une rupture avec les approches précédentes. C'est une pédagogie centrée sur le développement des compétences chez l'apprenant.

L'approche par compétences développée d'abord sous le terme de pédagogie de l'intégration, née dans le milieu professionnel de l'entreprise, a été adoptée par le secteur de l'éducation.

Elle repose sur un certain nombre de principes :

- une conception de l'apprentissage selon laquelle un savoir faire s'acquiert plus aisément dans un contexte pertinent ;
- une démarche qui ne part pas nécessairement du simple au complexe ;
- une démarche qui met l'accent sur l'appropriation active des connaissances par l'apprenant ;
- un accent mis sur le processus d'acquisition plutôt qu'uniquement sur le résultat.

L'approche par compétences s'appuie sur des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage.

Le cadre théorique de l'approche par compétence est la psychologie cognitive. Selon cette théorie, l'acquisition des connaissances se fait par construction et non par juxtaposition, soit à l'échelle individuelle : c'est le constructivisme ; et/ou au cours d'interactions sociales : c'est le socioconstructivisme.

Notion de compétence

Le terme de compétence est polysémique. Si dans la définition des anciens programmes le terme a signifié aptitude, parfois capacité et même connaissance, dans l'approche par compétence, il a une signification différente. De plusieurs définitions (Legendre, 1993 ; Wolfs et al. 1997 ; Perrenoud, 1998 ; Roegiers, 2001 ; De Ketèle, 2001), on retient :

- une compétence suppose à la fois des savoirs, savoirs faire et des aptitudes,
- une phase d'intégration des différents types de savoir,
- la résolution de problèmes, la réalisation de projets ou l'accomplissement de tâches,
- une situation appartenant à une famille de situations-problèmes.

Une compétence peut être définie comme la capacité de mobiliser ou d'intégrer un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être pour réaliser des tâches, pour résoudre une famille de situations-problèmes.

Remarques importantes :

1. La compétence est une acquisition, c'est le résultat d'un apprentissage, il ne s'agit pas d'un potentiel que détiendrait l'apprenant en dehors de tout apprentissage ;
2. La compétence s'acquiert à l'issue de plusieurs séances ou leçons; elle doit découler d'activités variées.
3. La compétence est mise à l'épreuve à partir de situations relevant d'une famille de situations-problèmes.

Formulation possible d'une compétence

Les éléments constitutifs pour la formulation d'une compétence sont :

- l'action exprimée par un verbe (intégrer, mobiliser, résoudre.....).C'est l'activité essentielle qui conduit souvent à la formulation : « à l'issue de... (L'année, le trimestre ou toute autre période ayant conduit à un ensemble d'enseignement/apprentissages significatifs), l'élève doit intégrer, mobiliser, résoudre... » ;
- l'indication des ressources (contenus). Il s'agit de préciser les connaissances et les savoir-faire sur lesquels portent les apprentissages ponctuels ;
- l'indication de la situation. Là il faut préciser l'environnement dans lequel l'apprenant doit exercer la compétence ;
- l'indication du résultat attendu : Réalisation effective d'une tâche, résolution d'un problème. La tâche réalisée ou le problème résolu doivent avoir un sens pour l'apprenant.

NB : La formulation précédente de la compétence est surtout adaptée pour les compétences d'année et de cycles

Exemple de formulation d'une compétence : À l'issue de la classe de troisième, l'élève ayant acquis les savoirs, savoir-faire et savoir- être en mécanique (forces, conditions d'équilibre), doit les intégrer dans des situations familières de résolution de problèmes de statique : prévision, réalisation, explication et exploitation d'équilibres de solides.

2.3 - Les différents types de compétences

Il existe plusieurs types de compétences. En effet, la compétence, si elle est le résultat d'une mobilisation de ressources dans une situation donnée, peut revêtir un caractère restreint ou général.

Ainsi nous distinguons :

- des compétences transversales que l'on installe en fin de cycle et qui peuvent même traverser plusieurs cycles ;
- des compétences de base qui peuvent être disciplinaires et/ou interdisciplinaires et sont acquises au bout d'un mois, d'un trimestre, d'un semestre, d'une année ou d'un cycle.

Les compétences transversales

Les compétences transversales découlent d'une analyse des profils des apprenants et sont des compétences de vie.

Pour les atteindre il est possible d'utiliser des démarches dont le développement relève de toutes les disciplines qui n'existent plus en tant qu'entités individuelles.

Dans leur mise en œuvre, un ensemble de ressources faisant appel à toutes les disciplines classiques est mobilisé dans diverses situations. Il s'agit de promouvoir de manière effective la transdisciplinarité et l'interdisciplinarité.

Dans certains cas, elles désignent des capacités très générales comme « analyser, synthétiser, résoudre des problèmes », ou « raisonner, communiquer, s'informer ». Elles se rapprochent alors plus des opérations cognitives comme celles que l'on trouve dans les taxonomies (Bloom, D'Hainaut). Dans d'autres, elles recouvrent des compétences générales liées à la vie : respect de l'environnement, attitudes citoyennes, apprendre à rechercher et à traiter l'information dans la cadre d'une évolution technologique.

Dans tous les cas, le développement des compétences transversales relève formellement de toutes les disciplines. La compétence transversale est donc une compétence :

- interdisciplinaire (ce qui est commun à plusieurs disciplines)
- transdisciplinaire (ce qui fait communiquer des disciplines habituellement séparées)
- de vie courante ;
- atteinte à la fin d'un ou de plusieurs cycles.

Exemples de compétence transversale :

1. Être un citoyen responsable.
2. Utiliser les éléments de base des mathématiques, des sciences et de la technologie pour résoudre un problème de vie courante.

Dans la pratique, une entrée par les compétences transversales est difficile à mettre en œuvre parce qu'elle suppose :

- des élèves qui n'ont pas de problème dans les acquis de base ;
- des enseignants bien formés et très engagés ;
- un environnement très propice en termes de matériels, de supports didactiques, ainsi que des infrastructures adaptées.

La difficulté peut cependant être contournée en entrant par d'autres types de compétences qui sont plus opérationnelles dans le cadre de l'enseignement.

Les compétences de base.

Les compétences de base sont des compétences à atteindre à la suite d'un ensemble significatif d'enseignements/apprentissages qui s'est déroulé pendant un temps pouvant correspondre à un bimestre, un trimestre, un semestre ou une année... Elles sont plus opérationnalisables et plus proches de la réalité scolaire que les compétences transversales.

Les compétences de base font appel à des ressources disciplinaires et/ou interdisciplinaires et concourent à l'atteinte des compétences transversales par la construction de compétences d'année et de cycle disciplinaires et/ou interdisciplinaires.

Exemples de compétence de base :

1. Pour un enfant de 8 ans : « Résoudre une situation-problème qui fait appel aux quatre opérations fondamentales sur les nombres de 0 à 1 000 » ;
2. Construire le diagramme ombrothermique pour déterminer le climat pour un élève de la classe de 2^{nde} en SVT ;
3. Pour un élève de 4^{ème} en sciences physiques : « insérer un appareil dans un circuit électrique en intégrant les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis en électrocinétique ».

Les compétences disciplinaires et les compétences interdisciplinaires

Dans le domaine de l'éducation, plus précisément de l'enseignement, l'existence de contenus disciplinaires a conduit à la distinction de compétences disciplinaires et interdisciplinaires.

Les compétences disciplinaires spécifiques à chaque discipline qui « s'acquièrent dans le cadre d'une discipline [...] sont relatives à un champ particulier et délimité de savoirs » (Demeuse et Strauven, 2007).

La résolution de problème consiste alors à intégrer un ensemble de savoirs propres à une discipline. La compétence disciplinaire peut revêtir un caractère annuel ou de fin de cycle. Il s'agit dans ce cas d'un objectif terminal d'intégration ciblé à l'intérieur d'une discipline et qui est en relation directe avec le profil à atteindre selon Gérard et Roegiers (1993).

Les compétences interdisciplinaires : elles font référence à plusieurs disciplines. L'intégration de savoirs issus de disciplines différentes est requise pour résoudre les problèmes.

2.4 - Stratégies d'enseignement : mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration repose sur la mise en place d'un processus d'enseignement apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des savoirs et savoir-faire, ni de définir simplement des compétences.

Elle se développe en trois phases.

Une phase d'acquisition des ressources

Dans l'approche par les compétences, les savoirs, savoir-faire et savoir-être continuent à être l'objet d'apprentissages ponctuels mais on met en priorité ceux qui se rapportent à la compétence visée.

Une phase d'intégration

Dans cette phase, il s'agit de faire apprendre à l'élève à mobiliser ses ressources dans des situations-cibles données pour résoudre des problèmes ou réaliser des tâches.

Concrètement, les apprentissages se mènent selon une alternance de deux types : les apprentissages ponctuels, et les apprentissages de l'intégration.

Il est important de souligner que dans le processus de mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration, seule une partie des apprentissages change par rapport aux pratiques actuelles. En plus des apprentissages ponctuels qui visent l'acquisition des ressources, des moments d'intégration sont aménagés. La pédagogie de l'intégration n'élimine pas donc les pratiques actuelles, elle les complète plutôt. L'approche par compétences ne dispense pas des objectifs spécifiques. On continue à développer les objectifs en prenant soin toutefois de les rendre significatifs afin que les élèves sachent à quoi servent les savoirs acquis. Les objectifs généraux classiques de l'enseignement de la discipline trouvent encore toute leur place dans la définition des programmes. L'approche par compétences affirme que sans tourner le dos aux savoirs, sans nier qu'il y ait d'autres raisons de savoir et de savoir-faire, il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir au-delà de l'école.

Le tableau qui suit résume les tâches essentielles de l'enseignant et de l'apprenant (Demeuse et Strauven, 2006).

Tâches de l'enseignant	Tâches de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none">- Organiser des situations mobilisatrices ;- cerner les représentations mentales des apprenants, en provoquer la prise de conscience ;- favoriser la confrontation des points de vue ;- accompagner l'apprentissage et le réguler ;- aider les apprenants à restructurer les schèmes existants autrement, à développer de nouveaux réseaux, à enrichir leur stock de compétences.	<ul style="list-style-type: none">- Analyser une situation- problème, la comparer à d'autres, identifier les relations de parenté ;- formuler des hypothèses, les vérifier ;Identifier les ressources à mobiliser, les mobiliser, les intégrer ;- évaluer ses démarches, les résultats de son action ; varier ou modifier les processus en fonctions des résultats obtenus ;- restructurer les résultats existants, les enrichir, en développer de nouveaux.

Tableau 3 : Les tâches essentielles de l'enseignant et de l'apprenant (source : Demeuse et Strauven, 2006).

La stratégie de base repose sur la résolution de situations-problèmes.

Une phase d'évaluation

L'évaluation constitue une dimension importante du système enseignement/apprentissage dans une perspective de pédagogie de l'intégration.

Deux étapes sont à considérer :

- ***l'évaluation des ressources.*** Tout le long de l'apprentissage, on doit s'assurer que l'apprenant acquiert au fur et à mesure les ressources nécessaires à mobiliser pour construire la compétence. Cette étape se fait selon les méthodes classiques comme dans la PPO.
- ***l'évaluation de la compétence proprement dite.*** Évaluer une compétence revient à demander à l'apprenant de réaliser une tâche complexe dans une situation appartenant à la même famille que la situation cible ayant servi à construire cette compétence.

NB : La méthodologie d'évaluation d'une compétence est développée dans le cadre opératoire.

2. 5. -Les modalités d'opérationnalisation de l'évaluation

Dans l'approche par compétences, l'objet à évaluer est la compétence. Celle-ci fait appel à des ressources à la fois internes et externes. Elle se construit dans un contexte bien défini, à partir de situation-cibles et de conditions précises. Elle s'acquiert à l'école (processus d'apprentissages) et dans la vie courante (par le transfert et la mise en perspective). L'approche par les compétences accorde davantage d'importance à l'évaluation formative.

L'évaluation concerne aussi bien les compétences transversales que disciplinaires.
« L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre ».

Le nouveau curriculum doit promouvoir « l'institutionnalisation et l'optimisation des différentes fonctions de l'évaluation par :

- l'évaluation périodique des acquis scolaires comme outil d'aide à la prise de décision et de pilotage de la qualité au niveau central et déconcentré ;
- la promotion de l'évaluation formative dans les pratiques pédagogiques et de celle de l'auto-évaluation en vue d'une régulation permanente des apprentissages et de l'amélioration du niveau de maîtrise des acquis ;
- l'amélioration à tous les niveaux de la fiabilité et de la validité des épreuves des examens et concours.

3^{ème} partie : cadre opératoire

Dans la logique de recherche action qui a guidé l'élaboration de ce cadre de référence, la dernière partie est consacrée à un cadre opératoire. Il s'agit d'un ensemble d'options et d'indications méthodologiques pour orienter l'étape suivante du projet d'amélioration du curriculum de l'enseignement moyen. Cette étape doit être une phase d'actions concrètes sur certaines composantes du curriculum : écriture des programmes, stratégies d'évaluation, prise en charge de l'interdisciplinarité...

3.1 : Options pour l'amélioration des curricula

- Les considérations d'ordre méthodologique relatives à l'élaboration du curriculum.

Construction active du curriculum.

L'une des ruptures avec ce qui se faisait jusqu'à présent sera l'implication effective des acteurs à tous les niveaux de la conception et de la mise en œuvre du nouveau curriculum. Cette implication suppose responsabilisation et responsabilité des acteurs impliqués. Cela pose la question de la bonne gouvernance à tous les niveaux de gestion du système.

Un accent particulier doit être mis sur les structures de gestion au sein même du collège. La cellule pédagogique doit ainsi être l'unité pédagogique de base de formation et d'encadrement des enseignants comme le conseil de gestion (regroupant enseignants, élèves, parents d'élèves et administration) doit assurer la bonne gouvernance scolaire.

Mais l'implication doit aller au-delà du seul cadre de l'établissement et nouer des relations de partenariat avec le monde du travail, la société civile, les écoles d'enseignement technique et professionnelle. Le partenariat public / privé doit trouver ici toute sa place.

Mise en œuvre d'une synergie entre les disciplines.

Pour arriver à l'acquisition des compétences ciblées dans le référentiel de compétences, il faudra à la fois viser des compétences disciplinaires et décloisonner les disciplines. La réécriture des programmes dans le cadre du nouveau curriculum, doit se faire avec des moments de concertation entre les disciplines pour harmoniser les démarches et les méthodes d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, sur des thèmes porteurs en rapport avec les compétences transversales identifiées, des enseignements interdisciplinaires devront être testés dans la phase d'expérimentation. Cette question de l'interdisciplinarité devra être inscrite au cœur de la recherche-action à mener.

L'intégration des TIC pour améliorer les enseignements/apprentissages

Les TIC deviennent un outil incontournable si on veut améliorer les enseignements et les apprentissages. La réécriture des programmes dans le cadre du nouveau curriculum doit intégrer des activités qui utilisent les TIC dans les stratégies d'enseignement/apprentissage. Les équipes de rédaction doivent prendre en compte cette option fondamentale si on veut atteindre les compétences du 21^{ème} siècle (21th Century Skills).

Sur un autre plan concernant l'environnement du curriculum, les TIC doivent être un outil privilégié pour soutenir la formation des enseignants dans des approches nouvelles centrées sur la collaboration et la coopération. Il s'agit essentiellement d'exploiter les possibilités des TIC pour vaincre la distance et favoriser ainsi l'accès à l'information et aux échanges dans un monde où on n'apprend plus seul. Ce recours aux TIC à ce fin est d'autant plus nécessaire que la majorité des enseignants est constituée de vacataires et de professeurs contractuels n'ayant reçu aucune formation initiale.

-Profil de sortie attendu à la fin de cycle moyen

Le profil de sortie est « l'expression synthétique d'un ensemble de compétences » (mobilisations des connaissances, habiletés et attitudes) visées explicitement et capables de guider et d'orienter le travail éducatif à effectuer dans l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum » (H. Allaire). Selon Le Bœuf, « le profil de sortie est l'ensemble des grandes compétences (mobilisation des connaissances, habileté et attitudes) attendu au terme de la formation et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif dans un programme d'étude » (Diane Larivière : 1997).

Le profil de sortie est donc une vue d'ensemble organisée des apprentissages essentiels de la formation qui vont permettre à l'élève, au terme de son programme, de réaliser correctement les activités liées à l'exercice d'une profession, à la poursuite d'études secondaires dans l'enseignement général ou technique ou bien de s'insérer harmonieusement dans la vie active.

Ce profil de sortie de l'élève est essentiellement déterminé par le rôle qu'il aura à jouer dans la société et les compétences nécessaires à l'accomplissement de ses fonctions. Une analyse de résultats d'études (PAEM) et d'enquêtes effectuées par les équipes de travail du SE ont permis d'identifier six grands domaines de compétences.

- Les domaines de compétences

Les domaines de compétences, non articulés à des champs disciplinaires mais d'application, sont plutôt des éléments constitutifs qui permettent d'élaborer et de mettre en œuvre les programmes d'études, les contenus, les pratiques pédagogiques et les activités d'apprentissage interdisciplinaires qui assurent l'atteinte des visées de formation. Ils sont organisés autour de six piliers que sont :

Culture scientifique et technologique

Ce domaine doit permettre à l'apprenant de développer les compétences suivantes :

- reconnaître les points distincts et essentiels (figures, formes, concepts, modalités etc.) d'une situation problème ;
- décrire et analyser les faits et les arguments de diverses situations-problèmes ;
- identifier et utiliser les procédés d'exposition, de questionnement, de problématisation, d'analyse, d'argumentation, de développement, de raisonnement, d'interprétation, d'assertion, de commentaire, de démonstration, de transposition, de synthèse ; - développer des inférences (analogies, inductions, généralisations, déductions etc.) ;
- être capable de vision et d'abstraction dans un plan donné, dans l'espace et le temps ...

Pensée critique et raisonnement logique

Ce domaine doit permettre à l'apprenant de développer les compétences suivantes :

- choisir et appliquer les outils adéquats et efficaces à la résolution d'un problème donné ;
- décrire ou restaurer le schéma ou les chaînes d'un ordre opératoire ;
- exposer des raisons ou explications pour un projet ou une idée (défendre un point de vue de manière logique et méthodique) ;
- émettre un avis motivé sur un sujet concret et/ou abstrait ;
- exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités ;
- motiver et nuancer ses jugements ;
- contrôler et utiliser des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion d'un énoncé/d'un discours ...

Maitrise de soi-même et de son environnement

Ce domaine doit permettre à l'apprenant de développer les compétences suivantes :

- se comporter d'une manière responsable par rapport à soi (son corps, sa sexualité, sa santé), à autrui et à son entourage personnel et social ;
- faire preuve d'esprit de tolérance (savoir accepter les différences d'opinion, de religion, du genre, de comportement, d'aspects physiques) ;

- connaître son milieu de vie social, culturel, économique et écologique ;
- apporter des réponses adéquates aux problèmes de son environnement immédiat ;
- développer des attitudes de prévention et de gestion du stress ;
- avoir un équilibre physique et mental ...

Conduite citoyenne

Ce domaine doit permettre à l'apprenant de développer les compétences suivantes :

- se comporter en responsable par rapport à des groupes et dans des situations distincts ;
- connaître les droits et les devoirs fondamentaux du citoyen ;
- respecter les valeurs, les institutions (représentations), les biens matériels et immatériels de la République ;
- comprendre et expliquer le sens de la démocratie et des valeurs démocratiques (bonne gouvernance) ;
- participer activement au développement social, culturel et économique de sa communauté (droits humains, protection de l'environnement etc.) ;
- respecter les différences entre les personnes : genre, âge, handicap physique et mental, origines sociales, langues, cultures, religions etc.
- privilégier l'investissement de valeurs et le règlement de conflits (éviter les rapports conflictuels et privilégier la communication : tolérance, de prévention et de gestion des conflits...

Culture du travail et de la créativité

Ce domaine doit permettre à l'apprenant de développer les compétences suivantes :

- être capable d'accéder à des formations professionnelles et techniques (culture de l'orientation scolaire et professionnelle) ;
- évoluer au rythme des mutations technologiques et des normes de qualité du marché ;
- élaborer un CV, une demande/un entretien de stage/recrutement, une lettre de motivation ;
- connaître les réalités du monde du travail et des milieux professionnels (métiers et les filières de formation professionnelle) ;
- organiser son temps de travail de façon efficace (travailler d'une manière autonome) ;
- expliciter ses démarches et résoudre des difficultés ;
- prendre l'initiative par rapport à un besoin immédiat ou/et à une tâche assignée ;
- se montrer coopératif et être capable de travailler en équipe ;
- trouver et traiter les informations nécessaires à accomplir une tâche donnée (reconnaître et appliquer des instructions de façon claire et précise) ;
- être souple, flexible et ouvert (savoir agir et mobiliser des connaissances/ressources) ;

- être capable d'inventer (innovations individuelles) ;
- fixer et motiver un but précis de la vie sociale, professionnelle ou académique ;
- acquérir des outils simples et mettre en œuvre un projet personnel et professionnel...

Culture de l'expression et de la communication

Ce domaine doit permettre à l'apprenant de développer les compétences suivantes :

- utiliser les moyens d'information (médias, informatique etc.) ;
- se servir de l'outil informatique (traitement de textes, Internet, courriel, etc.) ;
- comprendre et analyser les messages pertinents dans les informations reçues ;
- discerner et relativiser les énoncés théoriques et les faits réels ;
- mettre en relation des faits pour étayer ou réfuter des arguments ;
- rendre compte d'une rencontre, d'une visite, d'une expérience vécue ou à vivre ;
- établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée ...

- Le socle de compétences transversales

Les domaines de compétences résument toutes les capacités attendues au niveau de l'apprenant durant sa formation tout au long du cycle moyen. A la fin de ce cycle, il devra être capable de mobiliser toutes les ressources en rapport avec les compétences définies dans ces domaines pour résoudre des problèmes de la vie courante et/ou poursuivre ses études.

Pour rendre opérationnelle cette liste de compétences, quatre macro compétences socles ont été retenues. Ces macro compétences dites compétences transversales sont attendues de l'élève au terme de sa formation. Elles comportent aussi bien des habiletés intellectuelles (savoirs cognitifs et savoir-faire méthodologiques) que socio-affectives (les attitudes et les comportements). Chaque compétence de ce socle requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

Ce socle des compétences transversales est le cadre de référence pour l'organisation des enseignements apprentissages de l'enseignement moyen.

Les quatre compétences transversales retenues sont :

- savoir s'exprimer et communiquer ;
- utiliser les éléments de base des mathématiques, des sciences et de la technologie ;
- être un citoyen responsable ;
- être autonome et coopératif.

Le tableau ci-dessous explicite le socle de compétences transversales.

<p>I- Savoir s'exprimer et communiquer</p>	<p>-C1 : s'exprimer de façon claire et bien structurée (dans les langues de travail, une langue vivante étrangère, au moins une langue nationale et les langages) I-C2 : satisfaire ses besoins concrets de communication (lire, écrire, parler, écouter) I-C3 : diffuser des informations simples et directes sur des sujets familiers (lettres, e-mails, téléphones) I-C4 : s'exprimer en fonction des situations de communication (sens esthétique, normes de communication sociale) I-C5 : passer d'une forme de langage à une autre (représenter graphiquement des données chiffrées...) I-C6 : animer un débat sur des thèmes de la vie courante : le SIDA, la protection des jeunes, la prévention, les risques de contamination, de mutilation génitale... I-C7 : collecter et traiter des données de communication I-C8 : rédiger une correspondance ou raconter un événement, une expérience vécue ou à vivre I-C9 : se servir efficacement de l'outil informatique (multimédia, internet...).</p>
<p>Utiliser les éléments de base des mathématiques des sciences et de la technologie.</p>	<p>II-C1 : appliquer dans sa démarche les principes de la pensée critique, de la créativité et de l'esprit d'initiative II-C2 : observer, analyser et interpréter (identifier les logiques d'un discours ou d'un énoncé) II-C3 : respecter les principes logiques dans une rédaction, une argumentation, une discussion, un débat, un raisonnement... II-C4 : utiliser ses capacités d'abstraction et de vision dans le plan et dans l'espace II-C5 : développer le goût de la démonstration. II-C6 : mettre en relation les différents éléments de la nature et tenir compte des changements positifs ou négatifs induits par l'activité humaine II-C7 : formuler et éprouver des hypothèses, II-C8 : concevoir et mettre en œuvre des stratégies efficaces de résolution de problèmes II-C9 : concevoir et réaliser un projet technologique dans diverses filières (menuiserie, élevage...).</p>
<p>Être un citoyen responsable</p>	<p>III-C1 : avoir une culture humaniste et des règles de vie communautaire (respect, honnêteté, sincérité, intégrité, ponctualité, solidarité, générosité...) III-C2 : avoir une culture de l'hospitalité et de la vertu, etc. III-C3 : respecter les droits de l'homme et du citoyen III-C4 : accomplir ses devoirs de citoyen III-C5 : respecter les règles sociales, civiques et morales III-C6 : respecter les valeurs traditionnelles positives III-C7 : être citoyen responsable dans son pays et pour son pays ; III-C8 : avoir des références de modèles de réussite (surtout de femmes dans les localités encore très traditionnalistes) III-C9 : intégrer dans son comportement une bonne hygiène de vie III-C10 : avoir une culture du secourisme et de soins de première nécessité et d'assistance à son prochain</p>
<p>Usaid/Edb</p>	<p>III-C11: gérer son environnement et son cadre de vie III-C12: prévenir de façon conséquente les fléaux handicapants (MST, VIH/Sida, Choléra, Tuberculose, paludisme, etc.) III-C13 : avoir une culture de la paix et de la tolérance</p>

	<p>III-C14 : respecter les différences (races, religions, croyances, cultures différentes). III-C15 : participer à la conception et au respect du règlement intérieur de son établissement, des associations d'intérêt général III-C16 : avoir une culture artistique et littéraire.</p>
Être autonome et coopératif	<p>IV-C1 : travailler individuellement, en équipe ou en réseau IV-C2 : résoudre des problèmes disciplinaires et de vie courante IV-C3 : être capable de planifier diverses activités et de les réaliser IV-C4 : créer et gérer des activités génératrices de revenus dans différentes filières porteuses (BTP, Agro industrie, élevage, restauration, mécanique, stylisme, coupe couture...) IV-C5 : gérer un budget familial (entretenir une maison) IV-C6 : être capable de procéder à des inventaires limités (faire un devis, un bilan, un rapport de stage; tenir un registre...) IV-C7 : identifier ses besoins personnels et/ou ceux de la communauté et savoir comment les satisfaire IV-C8 : être capable d'initier et faire aboutir un projet personnel (se mettre en mesure de réussir dans la voie choisie) IV-C9 : être capable de s'insérer dans la vie active IV-C10 : développer la capacité d'apprendre tout au long de la vie</p>

-Le choix d'une approche.

Compte tenu de la complexité d'opérationnaliser les compétences transversales, un développement du curriculum par les compétences de base a été retenu.

En effet cette approche par les compétences de base est plus adaptée à la logique des disciplines et permet en même temps de construire les compétences transversales comme nous l'avons montré au paragraphe 2.2.3.

Au-delà du caractère opérationnel, le recours aux compétences de base se justifie par sa conformité avec « la pédagogie de l'intégration » (De Ketèle 1996; Roegiers, 2000, 2003, 2004) qui est fondée sur le fait d'apprendre à l'élève à gérer très tôt la complexité.

Cette complexité est faite:

- des savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève sera appelé à acquérir;
- des situations de la vie courante, des contextes que l'élève sera

- appelé à rencontrer;
- des compétences de vie qu'il sera appelé à mobiliser pour résoudre les situations.

La mise en œuvre des enseignements/apprentissages se fait selon une alternance entre les apprentissages ponctuels et les apprentissages de l'intégration.

Dans un curriculum conçu suivant cette approche, il est défini un ensemble de compétences qu'il faut installer chez tous les apprenants (ou du moins la quasi-totalité) aux différentes étapes du cursus scolaire.

Cette approche doit permettre par ailleurs:

- l'adhésion de tous les acteurs, en particulier des parents et des élèves;
- un gain en efficacité du système éducatif avec une progression de tous les élèves.

Les avantages principaux d'un tel choix qui privilégie les compétences de base sont :

- des compétences d'un niveau de complexité suffisant ;
- des compétences contextualisées ;
- des compétences dont l'évaluation est relativement aisée.

L'approche par les compétences de base, plus adaptée à la logique des disciplines, n'exclue pas les compétences transversales qui restent en toile de fond et constituent un référent.

Il faut noter que cette approche par les compétences de base est déjà en phase de généralisation à l'école élémentaire au Sénégal. Son adoption au moyen garantit la continuité de la réforme entre l'élémentaire et le moyen.

- L'option pédagogique et didactique

Au-delà du caractère opérationnel du choix effectué, le développement du curriculum par les compétences de base se justifie par la pertinence de la pédagogie de l'intégration au regard des réalités objectives de l'école sénégalaise.

En effet, les enseignants intègrent plus facilement un enseignement axé sur les compétences de base plus proches de ce qu'ils savent faire en matière d'enseignement, en matière d'évaluation,.....

Dans la pédagogie de l'intégration, seule une partie des apprentissages change par rapport aux pratiques actuelles. En plus des apprentissages ponctuels qui visent l'acquisition des ressources, des moments d'intégration sont aménagés. La pédagogie de l'intégration n'élimine pas donc les pratiques actuelles, elle les complète plutôt.

C'est ainsi qu'elle s'inscrit à la fois dans la continuité et dans la rupture par rapport à la pédagogie par objectifs. La continuité réside dans le fait que les savoirs et savoir-faire continuent d'être l'objet d'apprentissages, l'élève étant au centre des activités. La rupture se situe à un autre niveau : les savoirs et savoir-faire servent à résoudre des problèmes et des tâches sélectionnés dans des situations d'intégration, permettant ainsi de donner du sens à l'apprentissage.

Il s'agit, dans l'approche utilisée et les moyens pédagogiques à développer, de mettre l'accent sur la prise en compte du contexte et sur l'implication des principaux acteurs de l'éducation.

Par rapport à la prise en compte du contexte

Les réalités locales vont être intégrées tant dans les contenus d'enseignement qu'au niveau de l'évaluation avec des systèmes d'évaluation standardisée aux niveaux régional et départemental. Ces évaluations pourraient compter pour 25% à l'évaluation certificative de fin cycle, c'est-à-dire au BFEM. Les responsables pédagogiques locaux prendront naturellement les dispositions idoines pour l'organisation des tests standardisés.

Par ailleurs l'insuffisance de ressources et la rareté du matériel vont nécessiter une formation spécifique des enseignants dans le domaine de la contextualisation de leur enseignement et du matériel didactique.

Il s'agira alors d'adapter les documents à disposition et de fabriquer du matériel didactique de substitution au cas où le matériel conventionnel coûterait trop cher.

Par rapport à l'implication des acteurs

Le nouveau curriculum en construction a d'ailleurs pris le parti d'impliquer tous les acteurs de l'école. C'est ainsi que les différentes structures de pilotage (CNEC, SE) ont convié tous les acteurs et partenaires de l'école à participer à son élaboration.

Il faut alors renforcer cette implication des acteurs au niveau local avec la création de structures de pilotage au niveau des académies.

- Démarche méthodologique d'évaluation d'une compétence

Définition

Evaluer, c'est recueillir des informations pertinentes, valides et fiables, les analyser à l'aide de critères précis afin de prendre une décision. Evaluer une compétence revient à demander à l'apprenant de réaliser une tâche complexe et à porter sur celle-ci une appréciation à l'aide de critères (pour certifier qu'il est compétent ou non).

Les étapes de l'évaluation d'une compétence.

L'évaluation d'une compétence peut se présenter comme suit :

- Énoncé de la compétence
- Précision d'une situation qui comporte le contexte, la consigne.

- Le contexte est le champ d'application ou champ de l'action dans lequel se réalise l'évaluation de la compétence. Il comprend également les supports.
- La consigne est l'ensemble des instructions données de façon explicite à l'élève pour qu'il exécute la tâche.

Par ailleurs, l'enseignant se donnera des critères d'évaluation accompagnés d'une proposition de barème pour mesurer le degré de maîtrise de la compétence. Le critère est la qualité que l'on attend d'une action ou d'une production.

On distingue :

- les critères minimaux : un critère minimal est un critère à respecter pour prononcer la maîtrise de la compétence ;
- les critères de perfectionnement : un critère de perfectionnement est un critère souhaitable, qui fait la différence entre la maîtrise minimale d'une compétence et une maîtrise plus élaborée.

Pour chaque critère, il faut préciser des indicateurs qui lui sont associés.

Les indicateurs sont des indices de manifestation de la compétence ou les caractéristiques observables permettant de faire correspondre la production avec les critères.

Pour le barème, on pourrait éventuellement appliquer :

La règle des $\frac{3}{4}$

Les critères minimaux comptent pour $\frac{3}{4}$ de la note au moins. Autrement dit, les critères de perfectionnement ne peuvent pas totaliser plus de $\frac{1}{4}$ des points.

La règle des $\frac{2}{3}$

On donne à l'élève au moins 3 occasions indépendantes de vérifier chaque critère. Le critère est considéré comme maîtrisé lorsque 2 occasions sur 3 au moins sont réussies.

2 occasions sur 3 réussies : maîtrise minimale du critère (seuil de maîtrise)

3 occasions sur 3 réussies : maîtrise maximale du critère (seuil de perfectionnement).

La combinaison de la règle des $\frac{2}{3}$ et de la règle des $\frac{3}{4}$

L'élève qui a la maîtrise minimale ($\frac{2}{3}$ des points) des critères minimaux ($\frac{3}{4}$ des points) obtient la moitié des points au moins : $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4} = \frac{1}{2}$. Il est déclaré compétent.

NB : *La situation d'évaluation doit appartenir à la même famille que la situation d'apprentissage.*

Exemple de modalité d'enseignement /apprentissage/évaluation

Le schéma suivant pourrait être envisagé pour mener à bien les activités

d'intégration des apprentissages.

Pendant 5 semaines, l'enseignant développe les ressources nécessaires aux compétences. Ce sont les apprentissages ponctuels qui se font comme l'enseignant en a l'habitude.

Au cours de la sixième semaine, les enseignants arrêtent complètement d'enseigner des choses nouvelles aux élèves. Pendant toute la semaine, et dans toutes les disciplines, les enseignants proposent aux élèves de résoudre des situations complexes dans lesquelles ils doivent mobiliser ce qu'ils ont appris pendant les 5 semaines précédentes (les ressources).

Il est possible d'envisager, à ce niveau, des activités d'intégration interdisciplinaires.

Après ce premier module d'intégration, on reprend 5 semaines d'apprentissages ponctuels, et ainsi de suite quatre ou cinq fois sur l'année scolaire.

Modélisation de l'évaluation d'une compétence

Compétence de base	Situation		
Enoncé de la compétence	Contexte		
	Consigne		
	Critères : ces critères sont destinés à l'enseignant. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de l'évaluation formative, les élèves en sont informés.		
	Critères d'appréciation	Indicateurs de réussite	Barème /Notation
	Critère 1	- Indicateur 1 - Indicateur 2, etc.	
Critère 2	- Indicateur 1 - Indicateur 2, etc.		
Critère 3	- Indicateur 1 - Indicateur 2, etc.		
Total			100% (20/20)

Tableau 5 : Modèle d'évaluation d'une compétence (secrétariat exécutif)

Exemple : Évaluation d'une compétence en chimie (Niveau 4ème)

Compétence de base	Situation				
<p>Énoncé de la compétence Ex : Séparer un mélange hétérogène.</p>	<p>Contexte : Vous avez constaté que l'eau puisée du puits ou du robinet contient des substances solides et que le goût est salé. Vous êtes dans le laboratoire de chimie et vous disposez de tout le matériel nécessaire pour réaliser toutes les opérations requises.</p> <p>Consigne : Réaliser toutes les opérations vous permettant d'obtenir de l'eau pure.</p> <p>Critères : Ces critères sont destinés à l'enseignant. Néanmoins lorsqu'il s'agit de l'évaluation formative, les élèves en sont informés.</p>				
	Critères d'appréciation	Indicateurs de réussite	oui	non	Notation
	Réalisation de la décantation	Agitation du mélange initial			
		Repos du mélange lors de la décantation			
		Transvasement du liquide			
	Réalisation de la filtration	Positionnement correct du filtre dans l'entonnoir			
		Utilisation d'un support pour l'entonnoir			
		Présence d'un récipient de récupération			
		Transvasement correct du liquide en utilisant une baguette de verre			
	Réalisation de la distillation	Montage du dispositif (agencement, étanchéité, etc.)			
		Circulation d'eau dans le réfrigérant			
		Agitation magnétique			
		Régulation du chauffage (pierre ponce, thermostat, etc.)			
		Récupération du distillat			
	Total				

Tableau 5 bis : *exemple de modèle d'évaluation d'une compétence (secrétariat exécutif)*

3.2- Un modèle d'écriture de curriculum pour une pédagogie de l'intégration

Compte tenu des considérations théoriques et des options méthodologiques développées dans les paragraphes précédents, et pour harmoniser l'écriture des programmes, il est proposé dans la suite un modèle qui servira de maquette pour toutes les disciplines.

A terme, il s'agira de concevoir pour chaque discipline un guide d'usage (GU) qui sera opérationnalisé par un guide pédagogique (GP).

Dans chaque document programme, on retrouvera les éléments suivants :

- les finalités de l'éducation telles que définies dans la Loi d'orientation et la Lettre de politique générale ;
- les objectifs généraux de la discipline ;
- les compétences de la discipline pour le cycle ;
- les compétences de la discipline pour chaque niveau ;
- la modélisation du smic pour les compétences disciplinaires par niveau.

Compétences transversales de fin de cycle	Composantes des compétences	Compétences de niveau (compétences de base disciplinaires)	
I.- Savoir s'exprimer et communiquer		6ème	
		5ème	
		4ème	
		3ème	
II.- Utiliser les éléments de base des mathématiques des sciences et de la technologie			
III.- Être un citoyen responsable			
IV. Être autonome et coopératif			

Tableau 6 : *modélisation du « smic » pour les compétences disciplinaires (secrétariat exécutif).*

Le cadre d'écriture pour chaque discipline.

Ce format validé servira pour toutes les disciplines. Il sera revu et amélioré après les essais de terrain.

Discipline :		Classe:	Numéro et Titre du chapitre :		Durée :
Compétence (s) de base:					
Objectifs spécifiques	Contenus	Matériels/supports	Activités d'Enseignement - apprentissage		Évaluation
			Activités professeur	Activités élève	
			<p>- Mise à la disposition de matériels</p> <p>Définition des consignes de travail</p> <p>Organisation de la classe (travail en groupes ; par pairs ; en individuel)</p> <p>Supervision des tâches des élèves</p> <p>Stabilisation des résultats obtenus par les élèves</p>	<p>- Travail de recherche (exploiter les travaux préparatoires éventuels)</p> <p>Réalisation de tâches définies par le professeur et/ou le groupe de travail</p> <p>Communication des résultats au sein d'un groupe, au professeur ou à la classe.</p>	<p>L'Évaluation est essentiellement formative et doit comporter les aspects suivants :</p> <p>Connaissance du cours : les ressources de base (définitions ; théorèmes ; principes...) du chapitre feront l'objet d'exercices de restitution</p> <p>Application : les ressources maîtrisées feront l'objet d'application dans des travaux pratiques, d'exercices à caractère expérimental, d'exercices de maîtrise de techniques (commentaire, résumé, dissertation, de construction....)</p> <p>Résolution de problèmes : Évaluation des compétences de bases déclarées (définition de critères d'appréciation et des indicateurs de réussite) (cf. cadre de référence)</p> <p>NB : Ces problèmes peuvent être proposés sous forme de travaux de groupes de travail, de travaux de recherches à faire par les élèves à fin du chapitre. C'est l'occasion d'aborder les thèmes interdisciplinaires.</p>

Tableau 7 : *Référentiel d'écriture des programmes (secrétariat exécutif).*

Commentaires :

Dans cette rubrique, il s'agit :

- de proposer des activités préparatoires possibles ;
- de clarifier les contenus qui peuvent être source de confusion ou qui sont jugés difficiles ;
- de délimiter les contenus en précisant éventuellement ce qui est « hors programme » et que les enseignants ont tendance à enseigner ;
- de donner des indications méthodologiques (entrées possibles, démarches, utilisation de matériel de substitution,...)

Structuration des contenus :

Parties (Domaines ; Thèmes ; champs d'étude...)	Chapitres	Leçons
Partie 1	Chapitre 1	Leçon 1
		Leçon 2
		Leçon 3
	Chapitre 2	Leçon 1
		Leçon 2
		Leçon 3
		Leçon 4
Partie 2	Chapitre 1	Leçon 1
		Leçon 2
	Chapitre 2	Leçon 1
		Leçon 2

3.3 - Modélisation du « smic » pour les compétences interdisciplinaires

COMPETENCES DE FIN DE CYCLE	DE	COMPETENCES INTERDISCIPLINAIRES PAR NIVEAU (Compétences de base interdisciplinaires)	
Savoir s'exprimer et communiquer	6 ^e	HG	Transformer un document graphique et iconographique en texte et vice versa
		Maths	
		SP	
		SVT	
		FR	
	5 ^e	HG	
		Maths	
		SP	
		SVT	
		FR	
	4 ^e	HG	
		Maths	
		SP	
		SVT	
		FR	
	3 ^e	HG	
		Maths	
		SP	
		SVT	
		FR	

Tableau 9 : Modélisation du « smic » pour les compétences interdisciplinaires (secrétariat exécutif)

RECOMMANDATIONS

N°	I- Recommandations aux concepteurs/commissions nationales de programmes
	Organisation générale/Architecture
1	Adopter, dans un souci de continuité entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen, une approche commune : l'APC
2	Mettre en corrélation les compétences et le profil souhaité ;
3	Proposer un modèle de réécriture des curricula (voir annexe)
4	Adopter un référentiel commun de compétences transversales à côté des compétences disciplinaires ;
5	Harmoniser l'architecture des programmes en les subdivisant en leçons découpées en activités avec des objectifs d'apprentissages précis permettant l'installation de la compétence ciblée
6	- Compte tenu de leur importance, certaines compétences clefs devront également être prises en charge par toutes les disciplines ; il s'agit des compétences liées : à la pensée critique, à la gestion du budget familial, à la citoyenneté, à la gestion de l'espace, à la gestion de l'environnement et du cadre de vie, monde du travail, bonne gouvernance, les TICE
	Interdisciplinarité
7	Pour être accessibles aux élèves, les programmes améliorés devront se recentrer sur leurs besoins fondamentaux et trouver des points d'ancrage interdisciplinaires assurant leur cohérence tout en indiquant de manière explicite comment les enseignants devront les traiter mais aussi et surtout les compétences de base attendues des élèves.
8	Assurer la continuité à l'intérieur des programmes disciplinaires dans chaque niveau pour éviter les ruptures dans la progression et régler les transitions entre les niveaux pour améliorer la qualité des apprentissages, la cohérence voire la pertinence des contenus et les progressions harmonisées.
9	Mettre en cohérence les programmes disciplinaires : chaque discipline doit proposer des activités d'enseignement/apprentissage qui assurent à l'apprenant la réalisation du profil attendu. Les disciplines devront spécifier les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage et d'évaluation.
10	Construire l'interdisciplinarité entre le français la langue d'enseignement et toutes les autres disciplines qui enseignent en français
	Besoins des élèves
11	Donner des instructions précises dans le curriculum sur l'utilisation des pédagogies actives,

Supports documentaires	
12	Proposer les supports indispensables suivants : un document programme contenant les référentiels, les compétences ciblées, les contenus et les activités d'enseignement apprentissage un manuel de l'élève par discipline et par niveau ; un guide méthodologique thématique (sur l'APC, sur l'évaluation des compétences et sur des indications pour le déroulement des activités d'enseignement apprentissage).
Enseignement des sciences	
13	Prendre en compte la dimension expérimentale relativement aux sciences expérimentales dans l'élaboration des curricula,
14	Concevoir des livrets d'activités expérimentales adaptées à l'approche par compétences,
15	Instituer un minimum de travaux pratiques par niveau à réaliser dans les sciences expérimentales.
Evaluation	
16	Proposer un format d'épreuves qui respecte 25% pour les capacités de type I et 75% pour les capacités de type II, de type III et les compétences pour les évaluations sommatives (compositions) et certificatives du BFEM (propre à chaque discipline)

II - Recommandations pour les décideurs (instructions)	
Mise en place des moyens	
17	Inscrire le financement de la formation continue dans le budget du Ministère de l'Education
Enseignement religieux	
18	Examiner les modalités de prise en charge de l'enseignement religieux
Enseignement des sciences	
19	Généraliser l'enseignement des sciences physiques en 4ème dans la perspective d'un enseignement interdisciplinaire au cycle moyen
Organisation du temps scolaire	
20	Réviser le texte attribuant les crédits horaires aux différentes matières
21	Octroyer un crédit horaire conséquent à toutes les disciplines (donner un volume raisonnable de contenus pertinent par rapport au profil défini et insister surtout sur les approches méthodologiques)
22	Inscrire dans les emplois du temps des professeurs des heures de travail collaboratif obligatoires entre les disciplines
Evaluation et contrôle	
23	Réviser le texte attribuant les coefficients aux matières,
24	Réviser les textes organisant le contrôle des connaissances et mettre en place un texte qui tient compte à la fois des connaissances et des compétences.

25	Proposer un nouveau bulletin de note et un livret qui tiennent compte à la fois des connaissances et des compétences disciplinaires et transversales.
	III - Recommandations aux formateurs des enseignants
	Formation continuée
26	Réviser les textes régissant le fonctionnement des cellules pédagogiques
27	Mettre en place une politique de formation continue et une stratégie de mise en œuvre concertées ;
28	Harmoniser l'intervention des Partenaires Techniques et Financiers (PTF)
29	Mettre en place un dispositif de formation continuée cohérent et exécuté sur le terrain par les IS et les CPI
30	Concevoir des modules de formation conformes à l'APC ;
31	Proposer un profil de l'enseignant du moyen en rapport avec un référentiel de compétences attendues ;
	Interdisciplinarité
32	Construire l'interdisciplinarité dans les structures de formation des enseignants (FASTEF, PRF, EFI,...) et d'évaluation des enseignants (IGEN, IA / IS,...).
	Mapping
33	Mettre les résultats du « Mapping » à la disposition d'équipes interdisciplinaires à l'occasion d'ateliers où plusieurs disciplines seront représentées en vue de déterminer les thèmes fédérateurs qui peuvent permettre l'installation des compétences ciblées par chaque niveau.
34	Partager les résultats du « Mapping » avec les chefs d'établissement et les professeurs.
	Evaluation
35	Former les enseignants à l'évaluation dans l'APC
	Supports documentaires
36	Vulgariser les pratiques qui favorisent l'approche par compétences
37	Réviser, adapter et améliorer les modules de PAEM, BAD III et BAD IV à l'approche par compétence ;
38	Intégrer des modules de formation pour le renforcement des capacités des enseignants dans les domaines suivants : la motivation, la pensée critique, la démarche d'investigation raisonnée, la gestion de la classe, la résolution d'énigmes scientifiques, la codification et le rangement du matériel, la formation en TICE, l'éthique et la déontologie
39	Concevoir un guide méthodologique ou un référentiel de formation qui permet de mieux outiller les enseignants et enseignantes à prendre efficacement en charge les activités d'enseignement/apprentissage qui assurent l'atteinte des compétences transversales.

	IV - Recommandations pour la mise en œuvre Chefs d'établissements, IS, IVS, CP, Professeurs, Elèves, APE,
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cadre de référence pour l'amélioration du curriculum de l'enseignement moyen

40	Donner du sens aux apprentissages
41	Planifier la formation de telle sorte que les activités d'enseignement/apprentissage permettent d'installer les compétences visées.
42	Prévoir des moments d'immersion des élèves dans le monde du travail pour susciter l'esprit d'entrepreneuriat, des vocations, ...

V - Recommandations pour l'évaluation des apprentissages Chefs d'établissements, IS, IVS, CP, Professeurs, Elèves, APE,	
43	Privilégier l'évaluation formative et veiller à la congruence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué.
44	Mettre en place un système d'évaluation formative centré sur l'apprenant pour lui permettre de s'auto évaluer à mis parcours (élaboration de grilles procédurales pour les apprenants...)
45	- Suivre les apprentissages grâce à un portfolio
46	Partager avec les élèves les critères de réussite pour chaque type de capacité et pour chaque compétence ;
47	Évaluer à près de 75% les capacités de type II (applications) et type III (raisonnement, communication...); cette forme d'évaluation étant plus conforme à l'APC ;

VI - Recommandations pour le suivi / évaluation IGEN, Chefs d'établissements, IS, IVS, CP, Professeurs, Elèves, APE	
48	Assurer un suivi /évaluation des formations dispensées ;
49	Redynamiser les structures d'encadrement et de contrôle à la base en vue d'accompagner et suivre la mise en œuvre du curriculum amélioré.

BIBLIOGRAPHIE

Documents de politique éducative et du PDEF

- Loi d'Orientation 91-22 du 16 février 1991 modifiée et complétée par la loi n° 2004-37 du 3 décembre 2004
- Document de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP II 2006-2010), juin 2006
- Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation (pour la période 2008-2011), août 2009
- Situation économique et sociale du Sénégal 2007, par l'Agence nationale de la statistique et de la démographie, octobre 2008
- Lettre de Politique sectorielle Micro-finance. Stratégie et plan d'action 2005 - 2010 (14 et 15 décembre 2004)
- La matrice des effets UNDAF et des Effets Programmes (UNDAF Sénégal 2007-2011)
- Programme des Nations Unies pour le développement : Le projet des villages du Millénaire (Informations générales)
- L'Afrique et les objectifs du Millénaire pour le développement. Nations Unies : Le Point en 2007
- Programme pour l'éducation de base en Afrique (document d'information, 2008)
- Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008. L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ? Étude de cas : Sénégal (UNESCO) réalisée par Boubacar Niane et François Robert, Dakar 2008
- Rapport national sur la situation de l'éducation 2008, DPRE, décembre 2008
- Rapport final de l'Évaluation financière des phases de la période 2008-2015 du PDEF, (CRES, sous la direction du Pr. Abdoulaye Diagne), avril 2009
- Rapport de l'atelier sur la mise en œuvre, des constructions et équipements dans le secteur de l'éducation et de la formation, revue du PDEF, 2009
- Synthèse du rapport d'évaluation de la deuxième phase du PDEF et du rapport économique et financier, DPRE, avril 2009
- Recommandations de la huitième revue annuelle du PDEF, Dakar, 20-23 avril 2009
- Plan de développement pour l'éducation des filles au Sénégal 2009-2011, du 15 décembre 2008
- Annuaire statistique national : année scolaire 2007-2008, DPRE/BSS, août 2007
- Annuaire statistique national : année scolaire 2004-2005, DPRE/BSS, juillet 2005
- Annuaire statistique national : les indicateurs (année scolaire 2003-2004), BSS avec l'appui de la CIME juillet 2004
- Ministère de la micro-finance et de la coopération décentralisée : Les cahiers de la coopération décentralisée. Coopération décentralisée et lutte contre la pauvreté. Quelles orientations pour des actions efficaces ? Saint Louis, 28 au 30 juin 2006
- Le cadre d'orientation stratégique et alphabétisation et éducation non formelle, ministère de l'Éducation, avril 2007
- Le référentiel de formation de l'Enseignement élémentaire

Documents USAID/PAEM/EDB

- Rapport du projet pilote écoles vulnérables du nord du Sénégal, USAID/Counterpart International, avril 2009.
- Rapport de Synthèse du Plan de suivi de rendement USAID/PAEM (juillet 2004).
- Rapport de l'atelier du Mapping d'Agnack, USAID/EDB, 24, 25 et 26 avril 2009.
- Rapport relatif aux questionnaires focus élèves – Projet USAID/EDB – Composante Curriculum, 2009.
- Joseph De Stephano, Barbara Thornton, Dr. Mark Robert Lynd, La qualité de l'Éducation de Base au Sénégal : Une revue (rapport final), 14 avril 2009.
- Rapport du Projet PAEM : Expérience de recherche-action pour l'amélioration des performances scolaires dans les collèges ruraux, par Boubacar Niane, Dakar Mai 2005.
- Rapport du Mapping des ateliers de Kolda, Louga, Tambacounda, Boucott, Dakar/ USAID/PAEM/EDB, avril 2009.
- Les opportunités d'emploi, d'insertion sociale des collégiens, DEMSG/PAEM, décembre 2004 (Draft).
- Enquête sur un collège de qualité, USAID/PAEM, Dakar, septembre 2004 (Draft)
- Normes du collège de qualité.
- Susan E. Schuman : « Rapport sur les observations des pratiques d'enseignement/apprentissage, dans les collèges d'enseignement moyen des régions de Fatick, Kolda, Tambacounda et Ziguinchor », Dakar, août 2009 USAID/PAEM.
- Rapport de capitalisation du projet « Réduire la pauvreté par la pédagogie de l'entrepreneuriat dans les collèges et Daaras » : modélisation de l'expérience, août 2007 (USAID/PAEM).

Documents de la formation professionnelle

- Richard Walther, consultant ITG : La formation professionnelle en secteur informel. Rapport sur l'enquête terrain au Sénégal (document de travail), juillet 2006.
- Mamadou Fall : Guide méthodologique en APC, Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, 2009.
- La formation professionnelle en secteur informel - Sénégal • Juillet 2006.
- Rapport de synthèse du projet d'assistance technique à l'aménagement et au développement économique des Niayes (ATADEN) au Sénégal. Version provisoire de février 2007.
- Référentiel de formation de l'enseignement technique et la formation professionnelle.

Documents en science de l'éducation

- Gilbert De Landsheere : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris : PUF 1979.
- Diane Larivière : « Pour circonscrire un bon profil de sortie. Une démarche en trois étapes ». Cégep de Granby, Haute-Yamaska, octobre 1997.
- La formation générale dans les programmes d'études. Référentiel de formation du Québec, projet du 30 avril 2008.
- D'Hainaut (1983). Des fins aux objectifs de l'éducation. Bruxelles.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. De Boeck, Bruxelles.
- KAMA, S.(2008). Déficit des filles dans les filières scientifiques : causes liées à l'environnement scolaire.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal. Guérin.
- Wolfs, J.L et al. (1997). A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. Le point sur la Recherche en Éducation (Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la formation). (2). P.29
- Perrenoud, Ph. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses In Édicateur, Numéro spécial Un siècle d'éducation en Suisse romande, 2002, n° 1, pp. 48-52.
- Miled, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. In Le Français dans le monde, mai- juin 2002, n° 321. p. 35.
- De Ketèle, (1996) . L'approche par compétences : ses fondements. De Boeck. Bruxelles.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement ; de Boeck, 2000, réédité en 2004.
- Roegiers, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. De Boeck.
- Roger Seguin. (1989). Programmes et manuels scolaires, UNESCO, décembre 1989.
- Rapport national sur la situation de l'éducation. DPRE (2008).
- Rapport du Mapping USAID /EDB.(2009).
- Rapport UNESCO (2007).