



**Effets de la formation des enseignant.e.s au niveau professionnel et au niveau personnel
dans trois régions du Sénégal (Fatick, Kaffrine et Kaolack)**

Ndeye Tening NIANG, Coordonnatrice générale

Mouhamet Ahmet BADJI, Coordonnateur adjoint



Dakar, décembre 2020

Effets de la formation des enseignant.e.s au niveau professionnel et au niveau personnel dans trois régions du Sénégal (Fatick, Kaffrine et Kaolack)

COORDINATION ET SUPERVISION

Ndeye Tening NIANG, Coordonnatrice générale

- Enseignante-chercheure en éducation et sociologie/ recherches qualitatives

Mouhamet Ahmet BADJI, Coordonnateur adjoint

- Enseignant-chercheur en sociologie/ recherche quantitative

COLLABORATEURS (ENQUETEURS)

- Babacar Kane, Statisticien, Collaborateur (enquête quantitative), UCAD ;
- Mariétou Kanté, Etudiante en sociologie, Collaboratrice (enquête quantitative). UCAD ;
- Gessy Kanza, Etudiante en journalisme/ Communication, Ensup-Afrique ;
- Mamadou Dieng, Etudiante en journalisme/ Communication, Ensup-Afrique.

Avant-propos	4
Remerciements	6
Acronymes	7
Liste des tableaux	8
Résumé	9
Introduction	12
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET ANALYTIQUE	15
Objectif.....	24
Méthodologie.....	24
IV.2. Méthodologie quantitative.....	26
Chapitre II. Présentation du Sénégal et des trois régions	31
Projections démographiques2019.....	35
Chapitre III : Formation IFADEM	36
III.1. Dimensions	36
III.2. Organisation de la formation	40
III.3. Livrets de la formation	41
DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS QUALITATIFS ET QUANTITATIFS	42
Résultats de la recherche	42
Chapitre IV : Effets de la formation au niveau personnel et personnel.....	44
IV.1. Ressentis au niveau professionnel.....	44
Du matériel didactique (livret 7 et tablette) hautement utile, du savoir acquis avec des témoignages à l'appui	45
Chapitre V : Plus de ressentis positifs que négatifs au niveau professionnel et personnel	54
V.1. La dimension académique	54
Mention spéciale au matériel didactique : Le livret 7 sur la législation et la tablette	54
V.2. La dimension didactique	54
V.3. La dimension pédagogique	54
V.4. La dimension de la formation à la recherche.....	54
V.5. Effets personnels.....	55
Chapitre VI : IFADEM : Une formation enrichissante à maintenir, renforcer et étendre	56
Conclusion.....	64
Bibliographie	65

Ouvrages et articles.....	65
Sites internet	66

Avant-propos

La présente étude a été commanditée par IFADEM et réalisée par une équipe d'enseignants chercheurs(es) et d'autres collaborateurs. L'équipe apporte un éclairage sur les ressentis des enseignants une année après leur formation de novembre 2018 à septembre 2019. Le but de la formation était d'obtenir le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle).

L'étude a été menée dans les trois régions d'intervention de l'initiative au Sénégal : Fatick, Kaffrine et Kaolack, notamment dans ces départements suivants : Foundiougne, Gossas, Diofior, Fatick ; Birkilane et Kaffrine ; Kaolack Commune, Kaolack département, Niore et Guinguineo.

Elle portait plus précisément sur les effets de la formation d'IFADEM au niveau professionnel (aspects académique, didactique et pédagogique) et personnel (écoute, empathie, comportement et motivation).

Elle a mobilisé 400 enseignants du cycle élémentaire public sur une population enseignante de 451 exerçant majoritairement en milieu rural (soit 86,4% de l'ensemble). Cet échantillonnage a été réalisé en tenant compte du nombre d'enseignants dans chaque région et dans chaque département. Deux approches ont été ici adoptées, l'une qualitative et l'autre quantitative. La démarche qualitative a intégré le principe de la saturation et la quantitative a presque atteint l'échantillon.

L'objectif de l'étude est d'analyser les effets de la formation d'IFADEM au niveau professionnel et personnel en tenant compte des variables suivantes : genre, lieu d'exercice de la fonction, maîtrise pédagogique et niveau de formation (note obtenue à l'examen final).

Les résultats qualitatifs et quantitatifs convergent. Ils attestent que les enseignants en général (99%) ont eu des ressentis positifs suite à la formation ; certains (1%) ont cependant été insatisfaits par rapport à d'autres aspects. Partant de leurs suggestions très précises au niveau technologique, organisationnel (distance et note d'évaluation), contenus, genre (65% des enseignants contre 34,6 pour l'application d'une discrimination positive), extension de la formation. L'étude débouche sur cinq recommandations au-delà des suggestions des enseignants, pour une institutionnalisation et une extension de la formation d'IFADEM. Elle est confortée par le rapport récent du PASEC (2019)¹.

Ces recommandations s'inscrivent dans des préoccupations globales mondiales : l'appel du partenariat mondial pour l'éducation GPE (Global Partnership for Education) qui propose d'inclure le coaching des enseignants dans les programmes d'éducation à travers le monde et la déclaration d'INCHEON 2030.

¹ Confemen.org/rapport-international-pasec2019/

L'étude n'a pas été menée sans difficultés. Nous avons été confrontés à des obstacles au niveau de la planification périodique et financière.

L'équipe exécutive va cependant au-delà de ces recommandations. En effet, elle souhaite d'abord l'approfondir et exhorte et recommande ainsi fortement à IFADEM de porter cette continuité sous un format de projet longitudinal (2021-2025) étant donné que pour 82 % des participants à l'enquête, la formation n'a pas encore eu d'effets sur leur promotion professionnelle.

Le but du projet est d'atteindre, entre autres, les objectifs que l'initiative s'est fixée avec les gouvernants et ce, pour des retombées pérennes pour tous, particulièrement pour les enseignants, les élèves, les communautés, le Sénégal, voire la sous-région et l'Afrique (du fait de la mobilité). L'équipe souhaite avancer encore sur ce chemin toujours avec l'initiative vers l'atteinte de la déclaration d'INCHEON 2030 (en ce qui concerne les objectifs de la déclaration pour les enseignants de l'élémentaire).

L'équipe tient cependant à préciser qu'une de ses responsables, Gessy Kanza, une ressortissante du Congo-Brazzaville qui étudie à Dakar, est disposée à servir IFADEM une fois rentrée en République démocratique du Congo.

Remerciements

A Monsieur Christian DEPOVER, Université de Mons ;
A Monsieur Youga DIENG, coordonnateur d'IFADEM ;
A Monsieur Cedric ARMAND, coordonnateur d'IFADEM ;
A Madame Fatoumata CISSE ;
A Madame Léna SENE, directrice de la formation IFADEM ;
A Monsieur MALLAM GARBA Maman, l'expert chargé du suivi de la recherche ;
A Madame Concilie MBWAYIBA Attachée de Programme IFADEM ;
Aux responsables à l'IFEF ;
A Monsieur Siaka GOUDIABY, Inspecteur d'Académie de la région de Kaolack ;
A Monsieur Aboubackry Sadikh NIANG, Inspecteur d'Académie de la région de Kaffrine ;
A Monsieur Mamadou NIANG, Inspecteur d'Académie de la région de Fatick ;
A Monsieur Djibril NDIAYE, Directeur du CRFPE de Fatick ;
A tous les Inspecteurs d'Education et de la Formation des départements des trois régions ;
A tous les enseignants du cycle élémentaire des régions de Fatick, Kaffrine et Kaolack ;
A tous les enseignants du cycle élémentaire des régions de Fatick, Kaffrine et Kaolack qui ont suivi la formation d'IFADEM ;
A tous les superviseurs ;
A tous les tuteurs ;
A Monsieur Cheikh BITEYE, administrateur de l'Institut Ensup Afrique ;
A Monsieur Ibrahima MBENGUE, Directeur Général d'Ensup Afrique ;
A Madame Awa Saleh SARR, Directrice des études d'Ensup Afrique ;
A Madame Fatima MBENGUE, Directrice Administrative et Financière d'Ensup Afrique ;
A Madame Ndiémé THIAM NGOM, Comptable principal d'Ensup Afrique
A l'ensemble du personnel d'Ensup-Afrique
A tous les membres de l'équipe
A vous tous, nous vous disons : Merci infiniment.

Acronymes

AFD	Agence Française de Développement
ANSD	Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie
AOF	Afrique Occidentale Française
APC	Approche par les compétences
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CEM	Cours d'Enseignement Moyen
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education Nationale
COVID	Corona Virus Disease (Maladie à corona virus)
EPT	Education pour Tous
GPE	Global Partnership for Education, Partenariat mondial pour l'éducation (PME)
IA	Inspection d'Académie
IEF	Inspection d'Education et de Formation
IFADEM	Initiative Francophone pour la formation à distance des maîtres
IFEF	Institut de la Francophonie pour l'Education et la formation
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MOCC	Massive Open Online Course
NVIVO	Logiciel d'Analyse Qualitative
ODD	Objectifs de Développement Durable
PAQUET	Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Equité et de la Transparence
PDEF	Programme de Développement de l'Education et de la Formation
SE	Système éducatif
SPSS	Logiciel d'Analyse quantitative
UCAD	Université Cheikh Anta Diop de Dakar
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
USAID	United States Agency for international development

Liste des tableaux

- Tableau 1 Récapitulatif de l'échantillon de l'étude
- Tableau 2 Récapitulatif de l'échantillon qualitatif
- Tableau 3 Répartition de la population de la région de Fatick par groupe d'âges et selon le sexe, en 2019
- Tableau 4 Le personnel de l'enseignement élémentaire dans la région de Fatick
- Tableau 5 Répartition de la population de la région de Fatick par groupe d'âges et selon le sexe, en 2019
- Tableau 6 Le personnel de l'enseignement élémentaire dans la région de Fatick
- Tableau 7 Le personnel de l'enseignement élémentaire dans la région de Kaolack

Résumé

Le présent rapport porte sur les effets de la formation d'IFADEM (2018-2019) au niveau professionnel et personnel. L'étude a été pilotée par une équipe composée d'une coordonnatrice générale, d'un coordonnateur adjoint, de deux superviseurs et de quatre enquêteurs.

Elle porte sur un échantillon de 400 enseignants du cycle élémentaire public sur une population enseignante de 451 dans les trois régions d'intervention de IFADEM : Kaolack Fatick et Kaffrine et. La région de Kaolack compte l'échantillon le plus élevé avec 185 enseignants sur une population départementale totale de 210 dont Kaolack Commune avec 20 sur 23 enseignants, Kaolack département avec 70 sur 85, Guinguineo avec 45 sur 50, Niore avec 50 sur 52. La région de Fatick est échantillonnée à 180 enseignants sur 192 dont Foudiougne avec 60 sur 65, Gossas avec 10 sur 13, Diofior avec 50 sur 51, Fatick 60 avec sur 63. La région de Kaffrine est représentée par Birkilane avec 25 enseignants sur 31 et Kaffrine avec 10 sur 18.

La méthodologie qualitative a été déployée selon le principe de la saturation de l'information qui a été obtenu dès l'atteinte des 100, une prolongation de 68 autres enseignants a permis de confirmer cette saturation. L'enquête quantitative a cependant atteint un nombre proche de l'échantillon, soit 300 questionnaires. En réalité, certains facteurs bloquants ont induit la réduction de l'échantillon, car environ 162 enseignants n'ont pas été atteints pour diverses raisons notées aussi pour l'enquête qualitative : rendez-vous non respectés liés à des contretemps ; numéros injoignables pour causes diverses (mauvais numéro, maladies de l'enseignant ou d'un membre de sa famille, décès) ; certains enseignants étaient indisponibles aussi à cause de la préparation d'examens (CEPE) ou pour d'autres situations (préparation de la fête de la Tabaski, entretiens involontairement interrompus (réseaux téléphonique), etc.)

Ces obstacles sont en partie spécifiques à l'enquête par téléphone mais sont inhérents aux enquêtes de terrain pour la plupart. Le contexte de la COVID 19 n'a pas permis une présence physique sur le terrain, réduisant ainsi certaines opportunités d'observation et de ratissages visites sur les lieux de travail.

Cette démarche méthodologique a permis de conduire la recherche et d'arriver à une analyse qualitative de type compréhensive déductive et quantitative à visée descriptive. L'outil qualitatif a été le guide d'entretien libre et le quantitatif, le questionnaire. Trois grands composants dont deux en particulier ont été leur socle, ils ont constitué les axes centraux qui les ont alimentés. Il s'agit de la formation, des effets au niveau professionnel et personnel.

Les résultats révèlent majoritairement que les enseignants ont eu des ressentis positifs suite à la formation. Ces ressentis positifs au niveau professionnel et personnel sont illustrés par les extraits tirés de leurs entretiens. Les convergences de réponses ont fait qu'ils n'ont pas tous été nommément cités. La satisfaction a cependant été plus notée pour le livret 7 : *la législation*. En effet, les enseignants affirment qu'il leur a permis de connaître leurs droits et devoirs en tant qu'enseignants, de réduire les conflits avec les directeurs. Les ressentis positifs des enseignants ont été confirmés par les superviseurs et tuteurs de la formation qui les

accompagnait. Ils ont toutefois déploré la pandémie de COVID 19 qui ne leur ait pas permis de mettre en application les contenus appris des 6 livrets suite à la formation.

Si les ressentis ont été positifs dans l'ensemble, certains enseignants ont cependant été insatisfaits par rapport à des aspects. En effet, au plan professionnel (académique, didactique et pédagogique plus précisément) des enseignants affirment qu'ils n'ont pas appris, autrement dit, suite à la formation, ils n'ont pas été capables de modifier les savoirs savants en savoirs enseignés dans les classes, à installer une situation favorable en classe. Ces enseignants s'interrogent encore aujourd'hui sur les processus de modification du savoir savant en savoir enseigné et sur le moyen de parvenir à une situation favorable en classe. Au plan personnel, des difficultés sont soulignées par rapport au lieu de la formation, à la distance, à la gestion de la tablette et aux notes obtenues tardivement. En effet, les lieux de formation étaient non seulement enclavés et surtout très distants de lieux d'intervention. Il s'y ajoute de nombreux problèmes concernant le fonctionnement de la plateforme, la gestion de la tablette, le code Android des tuteurs, la connexion, les notes trop attendues. Le lieu d'exercice de la fonction n'a pas non plus été apprécié positivement par certains enseignants dans les différents départements ; ils aspirent à venir servir dans la région de Dakar, en tant qu'enseignants ou pour intégrer l'équipe d'IFADEM en tant que collaborateurs.

L'analyse des ressentis par rapport au genre a montré certes un engagement responsable de la part des enseignantes et enseignants, cependant les arguments des enseignantes ont été plus porteurs. En effet, de par leurs suggestions, aspirations et par rapport aux initiatives innovantes qu'elles prennent dans leur démarche pédagogique et didactique, par rapport à la suite réservée à la formation, les enseignantes bien que minoritaires se démarquent des enseignants.

Concernant des notes, les enseignants n'ont pas apprécié leur communication tardive mais les notes (entre 11 et 20) des exercices d'évaluation étaient déjà révélatrices des niveaux d'acquis des contenus de formation.

Les difficultés rencontrées ont été surmontées grâce à l'appui d'Ensup et les efforts supplémentaires fournis.

L'équipe recommande cependant à IFADEM de porter la suite de cette étude dans le cadre d'un projet longitudinal (2021-2025) et de lui confier son exécution. L'équipe en donne les grands axes et laisse la primauté d'appréciation à l'initiative.

Le projet longitudinal partira d'une sélection des meilleurs enseignants selon des critères précis (assiduité, responsabilité, engagement, participation, innovations, détermination, sérénité, ambition, motivation, etc.). Il favorisera la discrimination positive en impliquant toutes les enseignantes. Cette étude permettra d'apprécier en profondeur les ressentis des enseignants par rapport à la formation, leur niveau d'expression orale et écrite de la langue française et surtout le processus de concrétisation de leurs ressentis à long terme (Comment est-ce qu'ils s'y prennent ? Se sont-ils fixés des objectifs précis avant et après la formation ?

Ont-ils établi un planning à court, moyen ou long terme pour atteindre ces objectifs ; en quoi la formation a-t-elle déclenché ou consolidé ces aspirations ?).

Le but de l'étude est de rendre compte des effets concrets et précis de la formation à long terme, d'une part et d'autre part, munis des résultats, de pouvoir préparer minutieusement un texte de plaidoirie lors de la rencontre internationale qui fera le bilan de la déclaration d'INCHEON en 2030 ; de parvenir à plus d'appuis qui permettront de concrétiser l'institutionnalisation de la formation au niveau national voire régional.

Introduction

L'enseignant est au cœur du système éducatif, au centre du processus d'accompagnement à l'acquisition des connaissances. Il est donc un maillon important dans la chaîne éducative. Cette position importante qu'il occupe légitime entre autres la formation IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres) qui vise à relever le défi de l'amélioration de la qualité de l'éducation par le renforcement de la formation des enseignants déjà en exercice. La formation porte particulièrement sur l'enseignement du et en français à travers un accompagnement à distance et en présentiel, accompagnement adapté à leurs besoins et à leur environnement de travail et de vie. Cette formation qui engage l'enseignant, au plan professionnel et relationnel, a naturellement des effets sur lui.

Au Sénégal, l'initiative IFADEM a commencé avec la première phase (1) suite à la signature de l'accord cadre du 24 novembre 2014 ; elle a conduit entre 2014 et 2017 à 500 enseignants formés chaque année, 20 000 élèves qui ont bénéficié des effets de la formation, 30 formateurs et encadreurs qui avaient été mobilisés, 800 ouvrages et dotations pédagogiques et 700 équipements numériques distribués.

La deuxième phase mise en œuvre avec l'appui de Wallonie-Bruxelles international (WBI) et l'Association pour la promotion de l'éducation et de la formation à l'étranger (APEFE) s'est concrétisée par la signature en octobre 2017 d'un accord entre les parties concernées pour la formation de 1500 enseignants des académies de Fatick, Kaolack et Kaffrine entre 2017 et 2021.

Cette étude concerne les enseignants de cette deuxième phase, ceux notamment qui ont suivi la formation de 2018-2019. Rappelons que la formation d'IFADEM est fondée sur les dimensions professionnelles et personnelles. Ces dimensions rappelées par Cros et al² sont les suivantes : professionnelle (l'académique, la didactique et la pédagogique) et personnelle (l'écoute, l'empathie, le comportement et la motivation). Les chercheurs ont cependant ajouté une autre dimension qui est celle de la formation par la recherche qui relève de la dimension personnelle, de la motivation personnelle de l'enseignant.

En plus de l'intérêt porté aux différentes dimensions relevant des domaines du professionnel et du personnel, l'étude s'est aussi penchée sur des éléments de différenciation relevant du genre, du lieu d'habitation, de la note obtenue.

IFADEM part du constat selon lequel, la plupart des recherches menées sur l'initiative sont centrées sur les examens en fin de parcours des enseignant.e.s bénéficiaires et des observations en situation de classe. Peu de renseignements sur les effets de la formation au niveau personnel et professionnel ainsi que sur les éléments de différenciation notés précédemment sont disponibles, très peu d'attention a été accordé à ces aspects. Qu'est-ce qui se passe dans la classe à la suite de la formation ? En quoi la formation a-t-elle produit des effets au niveau professionnel et personnel ? Quels sont ces effets ? Comment l'enseignant apprécie-t-il cela et comment ces effets le projettent-ils dans ses ambitions futures au niveau professionnel et personnel ?

² https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rapport_evaluation_externe.pdf;

Selon les recherches, l'effet de la formation n'est pas aussi clair, les résultats vacillent entre les enseignants peu qualifiés qui auraient plus de meilleurs résultats que ceux ayant reçu une formation initiale. Les recherches se poursuivent et donc aucune confirmation ou infirmation ne peut être faite à l'heure actuelle à ce sujet dans les pays francophones. En revanche, l'étude révèle que deux déterminants ont des répercussions négatives sur les résultats.

Le niveau de recrutement et le manque de formation initiale ; il s'y ajoute ce que la littérature a appelé l'effet maître et l'effet établissement.

Les recherches qui sont menées sur la formation des enseignants en général et en particulier, la formation continue notamment au niveau du cycle élémentaire attestent des effets positifs sur la carrière professionnelle de l'enseignant et au niveau personnel, bien que le niveau personnel soit plus complexe. Les travaux de Rana Salman³ et Danièle Houpert⁴, pour ne citer que ceux-là, sont révélateurs. Les chercheuses sont unanimes, la formation continue en l'occurrence améliore les compétences professionnelles des enseignants et a des répercussions considérables sur eux et sur les élèves. En effet, la formation continue a pour objectif de changer les pratiques enseignantes dans les classes. Les enseignants attestent des répercussions positives en affirmant une centralité de leurs enseignements, une maîtrise plus grande des savoirs disciplinaires avec des répercussions également positives au plan pédagogique et une évolution de l'empathie. Houpert est allée plus loin en précision de ces compétences construites, la chercheuse s'exprime en ces termes : la formation continue a produit différents types de praticiens « réflexif, savant, artisan, technicien, etc. ».

L'effet crucial de la formation continue a par ailleurs amené les responsables qui s'étaient rencontrés à INCHEON en 2015 à faire, entre autres, de la formation continue un point qui figure en bonne place dans les priorités des objectifs à atteindre d'ici 2030. Parmi ces objectifs ; leurs recrutements adéquats, une formation, des qualifications professionnelles et la motivation. Ces postures conduisent inévitablement à contribuer à l'efficacité de l'exercice professionnel avec des répercussions porteuses sur les élèves.

C'est dans cette dynamique que se situe cette étude qui a pour objectif de présenter les résultats de l'analyse des effets professionnels et personnels au regard d'éléments de différenciation.

Au-delà de cette étude, une récente publication, celle de Sylvia Montoya peut être mise à contribution dans une investigation longitudinale 2021-2025 afin d'apprécier l'effet net de la formation professionnelle et ce, toujours dans la perspective de 2030.

Cette vision est d'autant plus pertinente que l'appréciation des effets après une année ne donne pas suffisamment de temps à l'enseignant pour les apprécier, une réalité rendue encore plus complexe par la pandémie de COVID 19. Nous recommandons donc fortement la

³ Salma, R. (Octobre 2014). L'impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif Syrien (cas de l'enseignement de base : de la première à la sixième). Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Bourgogne.

⁴ Houpert, D. (Août 2005). « Enseigner, un métier qui s'apprend ». En quoi la formation continue des enseignants contribue elle au développement des compétences professionnelles ? Cahiers pédagogiques. Dossier n° 435.

continuité de cette étude, son prolongement sous un format longitudinal qui permettra de se rendre dans les classes pour pouvoir apprécier de manière détaillée les effets au plan professionnel et, au plan personnel, d'apprécier ces effets par une observation continue et des entretiens, y compris par rapport aux questions du recrutement, de formation et de qualifications professionnelles qui ont été abordées par des chercheurs dans d'autres pays et, en tenant compte toujours des éléments de différenciation.

Il faudra de ce fait partir de ces résultats qui justifient la pertinence d'une étude longitudinale sur les compétences développées par les enseignants quelques années après la formation à l'image de l'étude de Rayna.

Il est aussi crucial de s'intéresser à ces aspects concrets qui s'inscrivent aussi dans les perspectives internationales (déclaration d'INCHEON en l'occurrence) tout en cherchant des effets encore plus précis, voire nets y compris sur les points de différenciation suivants : genre, lieu d'exercice de la profession, note obtenue, etc.

Cette étude est présentée en trois parties : une première partie qui fait état du cadre théorique et analytique, une deuxième qui présente les résultats de la recherche et une troisième partie qui en analyse les résultats.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET ANALYTIQUE

Chapitre I. Contexte et méthodologie

Contexte

Ce projet est mis en exécution dans un contexte où l'enseignant est positionné au cœur du recentrage de la qualité de l'éducation dans le cycle élémentaire dans les pays en développement, les pays d'Afrique de l'Ouest, le Sénégal en l'occurrence.

L'ancrage du déficit en qualité de l'éducation scolaire au Sénégal comme dans les autres pays d'Afrique de l'Ouest remonte bien avant la Déclaration mondiale de Jomtien en 1990. Cette déclaration rendue formelle dans le cadre d'action de Dakar avait pour objectif d'atteindre une éducation pour tous (EPT) en 2015.

Depuis le forum de Dakar en l'an 2000 qui a décliné les six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), des progrès ont été certes réalisés dans le domaine de l'éducation au niveau mondial mais les objectifs qui avaient été fixés en 2015 ne sont toujours pas atteints à ce jour.

C'est compte tenu de cette situation que les institutions internationales ont décidé de continuer le chemin pour l'atteinte des objectifs en se fixant une autre échéance : 2030 pour réaliser entre autres cet objectif : Transformer notre monde, notamment « *Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité, et promouvoir un apprentissage tout au long de la vie pour tous* ».

En effet, à cause de cette situation de manque de qualité dans l'éducation, les institutions internationales ont décidé de se mobiliser officiellement à Jomtien (Thaïlande). En effet, la situation scolaire de plus en plus critique a amené les institutions internationales à convoquer en 1990 une rencontre à Jomtien. A l'issue de cette rencontre, la vision de l'Éducation Pour Tous (EPT) est lancée. Il s'agit d'un engagement global visant à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes. Les représentants de 155 pays et de 150 organisations se sont accordés sur le fait que l'éducation serait faite sur mesure, adaptée aux besoins, à la culture et aux moyens des apprenants.

Face à l'insuffisance de la qualité du système éducatif sénégalais, les autorités sénégalaises se ressaisissent pour faire face à la situation, comme rappelé précédemment pour la première fois dans l'histoire de l'éducation au Sénégal, une première réforme se manifeste. En 1991, la loi d'orientation sur l'éducation nationale n°91-22 du 30 janvier 1991 (en annexe) régissant l'éducation est élaborée et mise en exécution afin de réformer le système éducatif.

Cette loi votée dix ans après la rencontre des Etats Généraux de l'Éducation rappelle et précise les finalités de l'éducation qui est sous la responsabilité de l'État. Elle met l'accent sur le caractère laïc et démocratique du système, définit le nouvel organigramme de l'école et assigne des objectifs à chacune des composantes et étapes du système de l'Éducation nationale. En 2000, s'est tenue à Dakar la conférence mondiale sur l'éducation qui lance le slogan « Education pour tous (EPT) d'ici 2015 ».

L'USAID ⁵ précise dans une recherche que la scolarisation universelle figure parmi les priorités du Gouvernement du Sénégal. Cet objectif s'est en effet traduit par la mise en œuvre, entre 2001 et 2010, d'un ambitieux Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation (PDEF). L'EPT dont l'échéance était fixé à 2015 constituait dès lors « un des huit objectifs internationaux de développement auxquels 189 pays s'étaient engagés en 2000 dans la perspective de réduire la pauvreté et d'améliorer le bien-être de la population des pays à faible revenus »⁶ soulignent Mingat *et al* (2002)⁷.

Mingat précise que le Forum de Dakar a introduit un élément nouveau qui concerne directement les responsables locaux. Il s'agit de la responsabilité qui leur est attribuée dans la conception et l'élaboration de leur programme éducatif. A travers l'objectif 1 « Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés » ; à travers l'objectif 2 « Faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficultés, et appartenant à des minorités ethniques aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme » ; à travers l'objectif 6 qui est « Améliorer la qualité de l'éducation de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne : la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ».

La communauté internationale, notamment celle présente à la dernière rencontre mondiale sur l'éducation tenue à Dakar, reprochait donc aux nationaux : de n'avoir pas réussi jusqu'à l'heure actuelle (plus de 50 ans après l'indépendance) à mettre en place des programmes à grande échelle, adaptés, mis en exécution sur de longues périodes ; évaluables et porteurs de développement de la protection et de l'éducation; l'accès au cycle élémentaire et surtout le maintien des filles à l'école ; assurer la qualité de l'enseignement dans le cycle élémentaire et ceci, malgré de multiples alertes qui datent depuis la déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1958 au cours de laquelle 58 États membres qui constituaient l'Assemblée générale ont adopté la Déclaration universelle des droits de l'homme à Paris au Palais de Chaillot⁸. En effet, il est stipulé en son article 26 que : toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire.

A cela s'ajoute le dernier rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) qui dresse un tableau morose de l'état de l'éducation dans le monde. Un nombre croissant d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne, un nombre significatif d'enfants incapables de lire une phrase complète après six ans de scolarité

⁵ USAID, Sénégal., 2017, *Etude Nationale sur les enfants et jeunes hors du système éducatif au Sénégal*.

⁶ Mingat, A., Rakotomalala, R., Tan, J. P. 2002 « Le financement de l'éducation pour tous en 2015 : Simulation pour 33 pays d'Afrique subsaharienne », Equipe d'appui à l'analyse sectorielle et au développement des politiques départements du Développement Humain, Région Afrique, Banque Mondiale, avril.

⁷ Id.

⁸ Site des Nations Unies ⁸ LATRES-

IFAN 2014.

primaire. Le programme Jangando⁸ sur les enfants de 6-18 ans au Sénégal le confirme. Il montre que si une grande majorité d'enfants (85%) réussit en culture générale, le taux d'échec en lecture et calcul demeure élevé (95%) à l'échelle des 14 régions du Sénégal.

Le Rapport mondial de suivi de 2012 souligne qu'il est essentiel d'éduquer les jeunes de manière à ce qu'ils soient prêts pour le monde du travail. Ils devraient être capables de lire, d'écrire, de faire des additions et de disposer du bon sens, de la confiance et des compétences interpersonnelles nécessaires à tout type d'emploi. Cependant, l'éducation ne se limite pas à faire en sorte que tous les enfants puissent aller à l'école : elle doit aussi préparer les jeunes à la vie, en leur donnant la possibilité de trouver un emploi décent, de gagner leur vie et de contribuer à celle de la communauté et de la société auxquelles ils appartiennent.

Problématique

La problématique des effets de la formation des enseignants au niveau professionnel et au niveau personnel, en général dans l'élémentaire et dans le moyen-secondaire en particulier, a fait l'objet de diverses recherches (Grandière⁹, Salma⁸, Houpert⁹, Tchagnaou¹², Girod¹⁰, Bauersfeld¹¹, Perrenoud P¹², Alt et M et Britten D¹³, Barth B. M¹⁴, Bucheton¹⁵, De Ketele J.

Il faut dire que c'est avec le développement des écoles normales que l'histoire de la formation des maîtres a commencé en France. Marcel Grandière¹⁶ souligne à ce propos les parts respectives de la pédagogie et les savoirs académiques dans la formation des instituteurs et institutrices ; le point d'équilibre est encore aujourd'hui recherché entre la formation savante et la formation pratique.

Depuis, les réflexions se poursuivent avec les recherches qui introduisent des déterminants de la formation enseignante à partir desquels est mesurée l'efficacité de l'enseignement. En effet ; Cros et al.¹⁷ démontrent la complexité du métier de l'enseignant qui nécessite une formation poussée, appréciée selon cinq dimensions qui relèvent respectivement du volet professionnel : la dimension académique, didactique, pédagogique, la plus récente, celle relative à la législation (qui vient d'être introduite dans la formation) et la dimension personnelle.

L'efficacité de toute formation dépendrait de ces quatre dimensions, la personnelle étant la plus complexe à déceler. La recherche précise que tant que ces cinq dimensions ne sont pas connues efficacement par l'enseignant, il n'est pas possible de parler de professionnalisation

⁹ Huppert, D. (Août 2005). « Enseigner, un métier qui s'apprend ». En quoi la formation continue des enseignants contribue-elle au développement des compétences professionnelles ? Cahiers pédagogiques. Dossier n° 435. ¹² Tchagnaou.wordpress.com

¹⁰ Girod De L'Ain, B et al. (1968). « La Formation initiale et formation permanente des maîtres ». Revue française de pédagogie. Pp 5-23.

¹¹ Bakersfield, B. (1994). Revue des sciences de l'éducation. Réflexion sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire. Volume 20, numero 1.

¹² Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. Revue des sciences de l'éducation, 19 (1), 59-76.

¹³ Alet, M. et Britten, D., Micro-enseignement et formation des enseignants, Octarès, Toulouse, 2011.

¹⁴ Barth, B.-M., Élève chercheur, enseignant médiateur, Montréal/Paris, Chandelière éducation/Retz, 2013.

¹⁵ Bucheton, D., L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Octarès, Toulouse, 2009

¹⁶ Grandière, M. (Mensuel N° 179 – Février 2007). « La formation des maîtres en France (1792-1914) ». INRP, 2006, 221 p,

¹⁷ [rapport_evaluation_externer.pdf \(ifadem.org\)](#)

de l'enseignant. Pourtant, nombreux sont aujourd'hui les enseignants qui sont dans ce cas, qui ont un déficit de formation dans ces cinq dimensions ou qui n'ont pas reçu une formation initiale. Le cas d'enseignants communautaires qui servent dans le sous-secteur de l'élémentaire recrutés sur la base de critères uniquement personnels est révélateur ; ils sont généralement confrontés à des situations extrêmes comme le fait de ne pas savoir lire par exemple.

Les résultats des recherches précédemment citées, celles de Cros et al. Notamment, recommandent que toute formation considère ces cinq dimensions : la dimension académique qui doit constituer la base de la formation fait référence à la connaissance du programme des 7 livrets et du niveau de la culture générale de l'enseignant, la connaissance du milieu social de l'élève en l'occurrence.

L'enseignant doit avoir une bonne connaissance du milieu de l'élève ainsi que de ses fonctions mentales, il doit aussi pouvoir profiter de ses périodes optimales d'apprentissage pour consolider ses acquis. La dimension didactique, quant à elle, concerne la capacité à modifier les contenus des livrets (à partir des outils du milieu social) en savoirs à enseigner. Quant à la dimension pédagogique qui est intrinsèquement liée aux précédentes, elle renvoie à des situations favorables d'apprentissage qui sont créées de manière innovante par l'enseignant. En effet, sans la connaissance académique, il est quasi impossible d'intégrer la didactique et la pédagogique.

Enfin, à côté des dimensions précédentes qui vont produire les effets professionnels de la formation se trouve la dimension personnelle qui est une toute autre dimension qui caractérise l'enseignant au plan personnel. Cette dimension personnelle fait référence à quatre attitudes : le comportement, l'écoute, l'empathie et la motivation. Ces déterminants de la dimension personnelle sont complexes puisqu'ils invitent le côté inné et acquis de l'enseignant. Si des lacunes ont été constatées dans le processus d'accompagnement des enseignants, elles sont généralement le fait de manquements relevant de ces dimensions dans leurs formations initiales. Ces manquements ont cependant des répercussions graves sur le niveau des élèves et ceci en écriture, lecture et calcul.

Partant, entre autres d'une telle situation, IFADEM a décidé de lancer ce programme de formation continue à l'endroit des enseignants du cycle élémentaire. C'est donc sur ce terrain de l'étude de ces dimensions qui font l'efficacité de toute formation au plan professionnel et personnel à la fois, celle d'IFADEM en l'occurrence que s'inscrit cette recherche. Compte tenu de leur importance pour l'enseignant ainsi que pour l'élève, il est crucial d'aller vers une institutionnalisation de la formation continue.

Au-delà de ces aspects relevant des dimensions, l'étude s'intéresse particulièrement à des éléments de différenciations qui ont aussi des effets sur les activités enseignantes, il s'agit du genre, autrement dit en quoi le fait d'être un enseignant ou une enseignante peut-avoir des effets positifs ou négatifs sur l'efficacité de l'exercice de la fonction enseignante et ce, au niveau professionnel et personnel ? Le lieu d'habitation, en quoi ce lieu a-t-il eut un effet ou non sur l'efficacité de l'exercice de la fonction enseignante et ce, au niveau professionnel et personnel, enfin la note obtenue, en quoi elle est liée aux performances de l'enseignant ou non au niveau professionnel et personnel ?

Bien que IFADEM fait des évaluations sur les enseignant.e.s bénéficiaires à travers un examen de fin de parcours et des observations en situation de classe, ces dernières n'ont pas jusque-là renseignées sur des aspects précis concernant par exemple les effets de la formation des bénéficiaires au niveau professionnel et personnel y compris sur des éléments de différenciation des effets en terme de genre, de lieu d'habitation et de niveau de réussite de la formation (note); le constat est cependant presque général.

En effet, après le Sommet mondial de Jomtien de 1990 (UNESCO 1990-1996) et le Forum de Dakar (UNESCO 2000), les politiques et programmes sectoriels en éducation adoptés dans les pays d'Afrique au Sud du Sahara ont mis l'accent sur les intrants nécessaires à la qualité (formation initiale et/ou continue des enseignants, manuels scolaires, encadrement et supervision, réforme des curricula), et parfois aussi sur les processus ; ils ont peu considéré des questions d'ordre général comme la redevabilité des établissements ou l'implication des parents dans la gouvernance des écoles. Ils n'ont toutefois pas accordé une attention suffisante à ce qui se passe une fois la formation initiale terminée, aux processus réellement à l'œuvre dans les classes et dans les écoles, il s'y ajoute qu'ils ne sont pas les mêmes. En effet, selon les experts, malgré les efforts et les résultats obtenus à la suite de Jomtien 1990 et Dakar 2000, les résultats souvent mitigés de la formation des maîtres telle que déployés actuellement dans les pays d'Afrique francophones soulèvent bien des controverses.

Certains auteurs estiment que les enseignants peu qualifiés font de meilleurs résultats que les enseignants qui ont reçu une formation initiale ; ce que des études tentent de vérifier (CONFEMEN, 2004 ; Kantabase, 2010, Barahinduka, 2010). Les bilans des études menées en Afrique sub-saharienne, les études PASEC, RESEN et TISSA (Unesco Pôle de Dakar mars 2011) montrent des variations dans l'impact des enseignants sur la qualité et les résultats de l'enseignement (Rapport OPERA, 2015).

Quelques études réalisées au Sénégal et au Mali sur des financements de l'USAID (Venäläinen, World Bank avril 2008) ou de la Banque mondiale utilisant le Stallings snapshot pour mesurer le temps effectif d'enseignement (WORLD BANK (2007)) ont mis en lumière l'inefficacité de certaines pratiques au niveau de la classe et de l'école, et la nécessité de prendre en compte l'effet-maître et l'effet établissement (Rapport OPERA 2015).

Dans la même dynamique, Rana Salman s'est intéressée aux effets aux programmes de formation continue (une à trois ans après) sur l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants du cycle primaire dans le contexte éducatif syrien.

Selon la chercheuse, la définition de la formation continue de G. Masselter (2004) se rapproche le plus de sa recherche en mettant l'accent sur les compétences professionnelles des enseignants: « La formation continue est considérée comme étant un processus qui vise à transformer le formé. La formation continue veut donc aboutir à un changement de la personnalité du formé en ayant une influence sur ses pratiques professionnelles. Dans le cadre de la formation continue des enseignants, celle-ci vise à changer leurs attitudes et leurs manières de faire. En bref, la formation continue veut aboutir à des changements des pratiques éducatives des enseignants dans la classe ».

La chercheuse est partie de cette hypothèse : « la formation continue des enseignants du cycle primaire a effectivement des effets positifs sur les compétences professionnelles des enseignants ». Son hypothèse a été confirmée. Elle soutient que les études les plus nombreuses évoquent d'une part des effets positifs considérables de la formation continue sur les compétences des enseignants et les apprentissages des élèves.

Dans un autre contexte, français en l'occurrence poursuit Rana « la plupart des enquêtes réalisées ont montré que la quasi-totalité des enseignants enquêtés ont considéré que grâce aux formations continues qu'ils ont suivies, leur travail est devenu centré de plus en plus sur l'élève, qu'ils sont devenus des 'guides', laissant ainsi aux élèves la possibilité de s'investir dans leur travail, et qu'ils ont mieux maîtrisé certains savoirs disciplinaires dont ils n'étaient pas spécialistes, ce qui leur a permis de mieux dominer certaines pratiques pédagogiques. De façon générale, les enseignants ont estimé que c'est leur relation aux élèves, à tous les élèves, qui a évolué grâce aux programmes de formation continue qu'ils ont suivis. Ils s'accordent de dire que le sens de leur travail, après la formation continue, c'est d'être capable d'amener les élèves à réfléchir, à se mettre vraiment au travail et à reprendre confiance en eux-mêmes, en leur faisant partager leurs nouvelles connaissances et stratégies éducatives acquises pendant la formation tout au niveau de la théorie qu'au niveau de la pratique ». Elle a cependant constaté d'autre part que plusieurs concluent à des effets soit minimes soit négatifs des activités de perfectionnement professionnel.

A l'instar des autres chercheurs, Rana (2014) s'est aussi intéressée aux éléments de différenciation pas spécifiquement selon, le lieu de résidence, le niveau de réussite et la formation pédagogique (qui sont entre autres des préoccupations de l'IFADEM) mais plutôt selon certains facteurs comme le sexe, l'expérience professionnelle, le diplôme et le nombre d'élèves en classe : parmi ces différents facteurs, seul le nombre d'élèves dans la classe peut faire apparaître des différences significatives. C'est aussi le seul facteur qui génère des différences entre les réponses des enseignants quant au degré d'importance et au degré de contribution des programmes de formation continue à l'amélioration de leurs compétences.

Ces appréciations des effets (certes positifs en grande partie d'une part et négatifs d'autre part dans une moindre mesure) ont emmené Danièle Houpert (2005) à qualifier les éléments qui contribuent à la formation, qu'elle soit initiale ou continue, de mystérieux.

Enumérant une variété de types de compétences construites en formation continue, celles du « praticien réflexif, de l'enseignant-savant, de l'enseignant technicien, de l'enseignant-artisan », elle précise trois compétences que l'enseignant doit tirer de la formation et de la pratique au niveau personnel, compétences qu'il doit développer. La compétence de communication qui passe par l'empathie. La capacité à entrer en contact avec tous les autres : dans la classe, avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. C'est dire que l'enseignant doit maîtriser des formes multiples de communication ; une autre compétence est le contrôle des affects face à un élève qui l'émeut ou qui l'irrite, face à une classe qui le surprend, aux parents qui l'agressent, l'enseignant doit contrôler ses émotions et rester maître de lui-même ; une dernière compétence liée à la personne concerne l'engagement.

On peut faire son travail d'enseignant avec assiduité et ponctualité sans plus, mais l'institution attend davantage, elle attend un engagement qui emplisse complètement le rôle professionnel. En particulier l'enseignant doit montrer le goût d'apprendre, dans l'immédiateté de sa formation tout autant qu'à moyen, et long termes. Il doit montrer le désir d'une réelle formation tout au long de sa vie. Ces quelques recherches montrent déjà que la manière dont les enseignants s'engagent dans la formation au niveau personnel et professionnel est diverse. Ces données illustrent l'importance de la recherche de ces effets pour le formateur et donc le caractère crucial d'engager des investigations sur ces effets, la pertinence de l'appel à proposition pour cette thématique.

Ce caractère crucial des études sur la formation enseignante initiale ou continue efficace en général a été réitéré à INCHEON pour une marche sereine vers l'atteinte des objectifs en 2030. Il s'agit d'un point précis qui figure en bonne place dans la déclaration dans la perspective de l'atteinte de cet objectif d'efficacité. En effet, les autorités réunies s'étaient engagées à « faire en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, qu'ils soient recrutés de manière adéquate, qu'ils reçoivent une formation et des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente, et dotés de ressources suffisantes ».

« Une éducation de qualité favorise la créativité et les connaissances et garantit l'acquisition des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en calcul, ainsi que des compétences en matière d'analyse et de résolution de problèmes, et d'autres aptitudes cognitives, interpersonnelles et sociales de haut niveau. Elle développe également les compétences, les valeurs et les attitudes qui permettent aux citoyens de mener une vie saine et épanouissante, de prendre des décisions éclairées et de relever les défis locaux et mondiaux, grâce à l'éducation en vue du développement durable (EDD) et à l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) ».

À cet égard, la mise en œuvre du Programme d'action global pour l'EDD a été lancée lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'EDD tenue à Aichi-Nagoya en 2014. Soulignant l'importance de l'éducation et de la formation aux droits de l'homme en vue de la réalisation du programme de développement durable pour l'après-2015. Ils se sont engagés à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie dans tous les contextes et à tous les niveaux de l'éducation ; ce qui implique un accès équitable et élargi à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels, ainsi qu'à l'enseignement supérieur et à la recherche, avec une attention particulière portée à l'assurance qualité... ».

C'est dans cette perspective que se situe aussi cette étude commanditée par IFADEM, qui cherche à répondre à la question suivante : en quoi la formation d'IFADEM a-t-elle eu des effets professionnels et personnels au niveau des enseignants ? De manière plus détaillée :

1. La formation reçue a-t-elle eu un effet sur une promotion professionnelle ?
2. La formation reçue a-t-elle pu modifier leurs attentes en tant que bénéficiaire ?
3. La formation reçue a-t-elle donné envie de continuer à s'investir dans la formation ?
4. La formation reçue a-t-elle poussé à rechercher de nouvelles responsabilités ?

5. Quelle est leur appréciation, avec le recul du temps, du contenu de la formation reçue ?

Quelle sont leurs appréciations, avec le recul du temps, des aspects pratiques de la formation reçue ? Pour documenter effectivement ces différents points, des termes de références de l'étude ont été précisés dès le départ à travers des axes clairs qui sont les suivants : les éléments d'appui théorique.

- Un premier groupe d'éléments d'appui théorique (informations sur les dimensions et informations nominatives complémentaires qui doivent permettre de compléter le fichier sur le plan des caractéristiques personnelles (genre), géographiques (milieu de l'école), de la réussite à la formation (note obtenue à l'examen, note pédagogique).
- Un deuxième groupe d'éléments d'appui théorique dans le cadre (informations sur les effets de l'engagement des enseignants à la formation ; les bénéfices qu'ils en ont tirés de la formation en général, aux plans professionnel et personnel plus précisément.
 - Est-ce qu'il y a eu ou non un changement dans leur manière de travailler ?
 - Est-ce qu'ils se sont vu offrir un poste plus élevé dans la hiérarchie enseignante ou administrative ?
 - Est-ce que la formation a modifié les attentes des bénéficiaires ?
 - Est-ce qu'il leur a été donné envie de continuer à s'investir dans la formation, est-ce que la formation les a poussés à rechercher de nouvelles responsabilités ?

Afin de renseigner ces différents points, une méthodologie d'enquête et d'analyse a été retenue à travers une approche qualitative (entretiens non directifs ou libres) pour affiner les champs sur lesquels se structure la perception d'IFADEM par les bénéficiaires. Cette approche a été complétée par un questionnement plus quantitatif permettant une analyse plus statistique des éléments considérés (situation, opinions...) selon les différents critères suggérés précédemment.

L'étude s'est aussi intéressée à l'effet d'éléments de différenciation de la cible tels que le genre, le milieu rural/ urbain, la maîtrise pédagogique et le niveau de réussite à la formation

Dans une étude très récente qui vient d'être publiée, Sylvia Montoya³⁰ nous apprend qu'un nouvel indicateur fournira une mesure simple et complète des progrès réalisés vers l'objectif l'ODD4 en éducation. L'Objectif de développement durable (ODD 4) pour l'éducation reconnaît que tous les enfants méritent et ont droit à une éducation de qualité, a-t-elle commencé à préciser. « Au cours des trois dernières décennies, les inscriptions ont atteint des sommets historiques, bien que les perturbations scolaires et les implications économiques de COVID-19 compenseront certains de ces gains. Mais l'inscription n'est qu'une partie de ce dont les enfants ont besoin. Pour que les enfants soient pleinement préparés pour l'avenir, ils doivent terminer leurs études et émerger après avoir appris au moins les bases. Le nouvel indicateur mondial combinera tous ces facteurs critiques pour fournir un aperçu des progrès réalisés vers l'ODD 4 ».

La directrice souligne que l'achèvement et l'apprentissage sont des éléments essentiels d'une éducation de qualité mais dans la plupart des pays pauvres du monde, les enfants

n'achèvent pas le cycle primaire. En effet, soit ils ne terminent pas où ils achèvent à un âge très élevé par rapport à l'âge normal. Elle invite les pays à mettre en priorité l'achèvement et propose dans cette dynamique un nouvel indicateur holistique qui permettra de suivre à la fois l'achèvement et l'apprentissage combinés.

S'adressant particulièrement aux dirigeants mondiaux et responsables des politiques éducatives, elle précise que sa proposition a pour objectif « de faire en sorte que les dirigeants mondiaux et les responsables des politiques en matière d'éducation disposent des preuves dont ils ont besoin pour se concentrer sur leur position sur leurs engagements en matière d'ODD 4. Avec dix objectifs et 42 indicateurs dans le cadre de suivi de l'ODD 4, certains pourraient soutenir qu'il est difficile de saisir rapidement où les pays se situent dans leurs progrès vers l'objectif ».

L'accent mis dans l'ODD 4 sur la qualité de l'éducation est encapsulé dans la cible 4.1 qui combine l'objectif commun de l'inscription et de l'apprentissage en demandant à tous les pays de « veiller à ce que toutes les filles et tous les garçons terminent une éducation primaire et secondaire gratuite, équitable et de qualité menant à des résultats d'apprentissage pertinents et efficaces » d'ici 2030.

Pour mesurer le succès de la cible 4.1 et la qualité globale de l'éducation, l'indicateur 4.1.1 tient compte des résultats d'apprentissage et est défini comme la « *proportion d'enfants et de jeunes (a) en 2^e ou 3^e année ; b) à la fin de l'enseignement primaire; c) à la fin de l'enseignement secondaire inférieur, atteignant au moins un niveau minimal de compétence en (i) en lecture et (ii) en mathématiques, par sexe.* »

Il est vrai que l'indicateur 4.1.1 qui comprend l'apprentissage et l'achèvement peut présenter une vision plus réaliste des défis à venir, en particulier dans les domaines où les taux d'abandon sont élevés. Il montre par exemple en Afrique subsaharienne que 29 % des enfants d'âge primaire répondent aux objectifs d'apprentissage et qu'en raison des taux élevés d'abandon, seulement 18 % sont préparés pour l'avenir. Pourtant en Asie de l'Est et du Sud Est, la différence entre les deux indicateurs est moins prononcée (surtout au niveau primaire) en raison du fait que les taux d'abandon sont beaucoup plus faibles et l'étude de conclure, le fait de s'asseoir dans une classe ne signifie pas que l'enfant va être préparé à l'avenir, il faut qu'ils apprennent et qu'ils terminent leurs études « Pour être pleinement préparés pour l'avenir, il ne suffit pas que les enfants et les adolescents soient simplement assis dans une salle de classe. Ils doivent apprendre, et ils doivent terminer leurs études pour obtenir tous les avantages de l'investissement que font leurs familles. Notre nouvel indicateur met en lumière notre position et indique où nous devons être pour respecter le droit des enfants à une éducation de qualité ».

Il faut dire que la question de l'achèvement fait l'objet d'intérêt et de recherche depuis une vingtaine d'années maintenant. En effet, c'est suite au Forum de Dakar que les institutions internationales ont, entre autres, invité à s'y référer, mais la question se pose encore, cela

veut dire que même s'il y a eu des acquis, il reste encore à faire surtout au niveau opérationnel ; c'est là toute la pertinence de la proposition de Sylvia (Ref) , de la capacité de l'indicateur à apporter un éclairage de là où nous nous situons par rapport au niveau exact de taux d'inachèvement et où nous devons être dans les années à venir. Cette capacité prédictive de l'indicateur permet donc d'anticiper sur les mesures à prendre pour assurer la qualité d'ici 2030.

Il serait intéressant, vu l'efficacité d'un tel indicateur, de voir dans quelle mesure une approche qualitative permettrait d'approfondir les résultats ; dans quelle mesure cette approche d'études quantitative peut être appliquée aux autres domaines à l'instar des taux d'abandon pour savoir exactement où nous nous situons et où nous devons être par rapport à tous les sous-secteurs : éducation de la petite enfance, primaire, secondaire, université, enseignement professionnel, etc.

Dans la perspective d'une professionnalisation efficace durable des enseignants, anticiper à partir de tels indicateurs afin d'avoir une visibilité plus claire de ce que pourrait être plus tard les ressentis et accompagner en tenant compte de cela peut être porteur.

Objectif

L'objectif du projet de recherche est de présenter les effets de la formation IFADEM au niveau professionnel et personnel en tenant en compte des éléments de différenciation en termes de genre, lieu d'habitation et niveau de réussite de la formation.

Méthodologie

Cette recherche a pour objectif d'interroger les bénéficiaires d'IFADEM, environ un an après la fin du cycle de formation. L'enquête et l'analyse ont visé le « bénéficiaire moyen de la formation IFADEM ». Il faut préciser cependant que l'enquête et l'analyse ont dépassé ce niveau et intégré la possibilité d'identifier des éléments de différenciation, des opinions des bénéficiaires sur IFADEM comme de l'usage qu'ils sont à même de faire, des acquis qu'ils en ont retirés. Pour ce faire, nous avons déroulé deux méthodes de collecte, une qualitative et une quantitative. La méthode quantitative nous a permis de constituer notre échantillon d'étude, présenté dans le tableau suivant.

IA	IEF	Total IEF	Total IA	Échantillon
Fatick	Foundiougne 1,2,3	65	192	60
	Gossas	13		10
	Diofior	51		50
	Fatick	63		60
Kaolack	Kaolack Com	23	210	20

	Kaolack Dép.	85		70
	Guinguinéo	50		45
	Nioro	52		50
Kaffrine	Birkelane	31	49	25
	Kaffrine	18		10
Total		451	451	400

Tableau 1: Récapitulatif de l'échantillon de l'étude

A vue d'œil, il apparaît clairement que la région de Kaolack abrite le plus grand nombre d'enseignants de l'échantillon, 210 notamment avec en tête le département de Kaolack avec 85 enseignants, le département le plus pourvu d'enseignants des trois régions, suivi du département de Guinguineo avec 50 et enfin de Kaolack commune avec 23 ; ensuite le département de Fatick avec 192 enseignants répartis comme suit : le département de Foundiougne 65 vient en premier, puis Fatick 63, Diofior 51, Gossas 13 ; et enfin Kaffrine 49, dont 31 à Birkilane et 18 à Kaffrine.

L'échantillon qualitatif sur le principe de la saturation est ainsi présenté.

IA	IEF	Total IEF	Total IA	Échantillon	Entretiens effectués	Non atteints
Fatick	Foundiougne 1, 2, 3	65	192	60	49	11
	Gossas	13		10	10	-
	Diofior	51		50	19	31
	Fatick	63		60	22	38
Kaolack	Kaolack Com	23	210	20	13	7
	Kaolack Dép.	85		70		-
	Guinguinéo	50		45	7	38
	Nioro	52		50	19	31
Kaffrine	Birkelane	31	49	25	22	3
	Kaffrine	18		10	7	3
Total		451	451	400	168	162

Tableau 2: Récapitulatif de l'échantillon qualitatif

Cadre conceptuel

Cette partie a permis de clarifier les concepts de l'objet d'enquête. Les concepts clés sont les suivants : effets, formation IFADEM reçue, niveau professionnel, niveau personnel, une année de formation IFADEM.

Les recherches conduites sur l'initiative (IFADEM), sur le projet, la formation suivie et sur les bénéficiaires nous ont permis de clarifier les concepts et mieux affiner les objectifs de la recherche, les indicateurs et indices à partir desquels nous sommes partis pour formuler les questions des axes du guide d'entretien non directif.

IV.1 Méthodologie qualitative

En premier lieu, les données statistiques ont permis d'examiner les différentes réactions des enseignants et des enseignantes, ce qui a permis à l'analyse d'être sensible au genre. En second lieu, les réponses des bénéficiaires ont été contrastées selon le lieu d'exercice (urbain vs rural) qui renvoie à la fois à des différences de publics d'élèves, mais aussi à des possibilités très différentes de valoriser la formation reçue en poursuivant l'investissement de façon autonome ou en visant des évolutions de carrière.

Enfin, le niveau de réussite à la formation (notes à l'examen) et la maîtrise pédagogique des enseignantes peuvent constituer des éléments de différenciation de leur opinion sur IFADEM comme de l'usage qu'ils sont à même de faire des acquis qu'ils en ont retirés.

La méthodologie de la recherche pour cette partie est qualitative ; comme noté précédemment, nous avons cherché à disposer d'informations détaillées sur les effets et les éléments de différenciation. L'entretien non directif ou libre a été utilisé comme méthode d'enquête.

L'analyse

Nous présentons d'abord les données de l'enquête, autrement dit les informations concernant les effets professionnels et personnels recueillis auprès des bénéficiaires y compris celles relatives aux différenciations (en termes de genre, lieu de résidence, appréciations suite à l'évaluation de la formation (note). Ensuite, nous passons à l'analyse proprement dite à partir des contenus du logiciel d'NVIVO. Une analyse thématique et axiale de type compréhensive déductive à partir d'une démarche de codage ou délimitation thématique des axes de la recherche c'est-à-dire, la formation d'IFADEM, les effets professionnels et les effets personnels. A partir de ces trois codes, nous avons sélectionné des extraits qui renvoient à chaque code. Grâce à cette opération, nous avons pu détecter des extraits qui n'étaient liés à aucun, ce sont les « nœuds libres » en langage d'NVIVO, puis nous avons travaillé sur les attributs associés à chaque nœud y compris aux nœuds libres grâce au repérage des mots qui renvoient aux mêmes extraits.

IV.2. Méthodologie quantitative

En premier lieu, les données statistiques ont permis d'examiner les différentes réactions des enseignants et des enseignantes, ce qui a permis à l'analyse d'être sensible au genre.

En second lieu, les réponses des bénéficiaires ont été contrastées selon le lieu d'exercice (urbain vs rural) qui renvoie à la fois à des différences de publics d'élèves, mais aussi à des

possibilités très différentes de valoriser la formation reçue en poursuivant l'investissement de façon autonome ou en visant des évolutions de carrière.

Enfin, le niveau de réussite à la formation (notes à l'examen) et la maîtrise pédagogique des enseignantes peuvent constituer des éléments de différenciation de leurs opinions sur IFADEM comme de l'usage qu'ils sont à même de faire des acquis qu'ils en ont retirés.

□ Outils de collecte de données quantitatives

Pour appuyer les données qualitatives, une étude quantitative à visée essentiellement descriptive est mise en œuvre. Avec le questionnaire Connaissances, attitudes et pratiques (CAP) comme principal outil de collecte, nous avons cherché à déterminer les attitudes actuelles des bénéficiaires de IFADEM, les perceptions et les pratiques en rapport avec les ressentis des enseignantes bénéficiaires, une année après la fin de la formation IFADEM.

□ Méthodes de collecte

La recherche quantitative a pour ambition la quantification des causalités documentées en rapport avec la formation IFADEM. Elle a consisté en une enquête par questionnaires destinés aux enseignant.e.s afin de fournir un état des connaissances, pratiques et perceptions/ ressentis sur la problématique de formation des enseignants, singulièrement la formation offerte par IFADEM.

□ Cibles

Le niveau primaire est ciblé en particulier les enseignants bénéficiaires de la formation IFADEM. Par ailleurs, des personnes ressources ont été aussi été interrogées. Au niveau décentralisé, les responsables des Inspections d'Académie ont été contactés à des fins de triangulation, au besoin.

- Échantillonnage

Dans le cadre de cette étude, l'approche qualitative a été privilégiée et soutenue par une approche quantitative à visée descriptive.

L'échantillon quantitatif : la taille de l'échantillon pour une population supérieure à 10000 est donnée par la formule suivante¹ : $n = (t^2 \times p (1- p)) / m^2$; n = taille de l'échantillon requise ; t = niveau de confiance à 95% (valeur type de 1,96) ; p = proportion estimative de la population présentant la caractéristique étudiée dans l'étude (lorsque cette proportion est ignorée, une pré étude peut être réalisée, sinon p=0,5 sera retenue) ; m = marge d'erreur à 5% (valeur type de 0,05). Ce qui nous donne ainsi $n = (1,96^2 \times 0,5(1-0,5)) / 0,05^2 = (3,8416 \times 0,25) / 0,0025 = 0,9604 / 0,0025 = 384,16 = 385$. Pour éviter les biais, nous arrondirons les questionnaires à 400.

En ce qui concerne l'échantillon quantitatif, les échantillons ont été choisis dans les mêmes localités que les enquêtes qualitatives. Le questionnaire « enseignant.e.s » sera administré à un échantillon constitué selon la procédure du sondage aréolaire aléatoire stratifié à trois degrés :

- Premier degré : Pour le choix des unités primaires régions, deux (2) régions aux profils différents sont sélectionnées ;
- Deuxième degré : Pour le choix des unités secondaires (écoles ou lycées), dans chaque région, nous avons choisi un site d'enquête urbain et un autre rural, où un bon nombre d'enseignants ont bénéficié de la formation.
- Troisième degré : Pour le choix des Unités tertiaires, dans chaque localité enquêtée, nous avons choisi 12 enseignants éligibles (aléatoirement 6 femmes et 6 hommes).

▫ **Traitement des données**

En résumé, les données ont été traitées comme suit :

- Les données qualitatives (entretiens non directifs) ont été enregistrées avant d'être transcrites et saisies sous format Word. Tous ces documents ont constitué la base de données qui a été traitée manuellement sur la base du contenu de NVIVO.
- Les données quantitatives sont exploitées avec le logiciel SPSS. Des tableaux descriptifs sont produits pour fournir un état des lieux des connaissances, perceptions et pratiques.

▫ **Organisation de la collecte des données (durée, équipes, formation, supervision)**

La coordinatrice générale de la recherche a supervisé et conduit aussi le volet qualitatif. Le coordonnateur adjoint était chargé de la recherche quantitative et de la supervision de l'enquête quantitative et les quatre étudiants en master mobilisés pour l'enquête qualitative et quantitative.

La coordinatrice de la recherche et le chercheur chargé de la recherche quantitative ont eu ces responsabilités et tâches à accomplir : signature contrat ; formalités administratives, coordination des activités liées à la recherche, préparation des activités de terrain, facilitation des rencontres, sessions de formation, prise de contacts avec personnes ressources/ clés, responsabilité de la production du rapport final.

Deux journées de formation ont été nécessaires pour partager avec l'équipe le protocole de recherche, la méthodologie et les principales orientations de l'enquête : problématique de l'étude, objectifs, approche méthodologique à développer, procédures de collecte des données empiriques dans le but d'atteindre les objectifs de cette étude et d'avoir le même niveau de compréhension des objectifs.

La collecte des données a été étalée sur une durée de 3 mois divisés en deux grandes phases.

Une première phase de collecte d'un mois. Par la suite, trois jours de mise au point ont été organisés entre les équipes de recherche afin de s'assurer de la bonne progression de la collecte et de la qualité des données. Cette durée a été prolongée de 2 mois du fait du nombre important d'entretiens non réalisés. En fait, il avait été prévu un minimum de 10 rendez-vous par jours, ce qui n'a pas fait et qui justifie la prolongation.

Des débriefings périodiques ont permis de recentrer les outils, de les approfondir et d'harmoniser les pistes de recherches intéressantes.

Une deuxième phase d'un mois a bouclé la collecte des données, compte tenu des orientations et des axes retenus comme pertinents après la première phase. Une pareille méthode, en dehors des débriefings quotidiens a permis à tous les chercheurs d'avoir une vue synoptique spontanée de la nature et de la qualité des données collectées. Elle a aussi favorisé des échanges instructifs et bénéfiques à toute l'équipe.

□ **Considérations éthiques**

Dans le cadre de cette analyse situationnelle, les principes éthiques de la recherche ont été respectés. Un formulaire d'informations a été administré à chaque personne incluse dans cette recherche. Les points suivants ont été abordés avant l'administration des guides afin de respecter les aspects éthiques de l'étude. Il s'agit du rappel de l'objectif de l'enquête, de l'explication des procédures de l'enquête, des risques et avantages, de la confidentialité, de la participation volontaire et du droit du participant à rester ou à se retirer de l'enquête.

Les étapes de l'administration des guides ont été expliquées à l'enquêté et portaient sur : (1) la justification de son choix, (2) la durée probable de l'entretien, (3) la méthode de consignation des informations recueillies (enregistrement et annotation), (4) les types d'informations demandées et (5) la possibilité de recontacter le bénéficiaire pour de compléments d'information. Les risques ont été abordés et il avait été expliqué que dans le cadre de la présente étude, il n'y a aucun risque à y prendre part.

Le caractère volontaire de la participation a été notifié et expliqué aux collaborateurs qu'ils ont le droit de refuser de participer à l'étude à tout moment au cours de l'entrevue ou celles à venir. Ils ont eu le droit de refuser de répondre à des questions spécifiques. Les contacts des responsables de l'étude leur ont été communiqués pour leur permettre de faire part de leurs préoccupations ou frustrations en cas de besoin.

Au plan quantitatif un questionnement plus quantitatif (également inspiré du questionnaire de satisfaction) a été conçu ; il a permis une analyse plus statistique des éléments considérés (situation, opinions...) selon les différents critères suggérés précédemment.

□ **Calendrier d'exécution**

Le calendrier d'exécution faisait état de la recherche dans ses grandes lignes. Les frais couvraient tous les besoins de l'enquête (transport, recherches documentaire, enquêtes virtuelles du fait de la COVID 19, impression et confection du document final, repas, imprévus, etc.), certains imprévus n'avaient cependant pas été envisagés.

VI.3. Les difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées se situent au niveau de la planification et de l'analyse des données. Les entretiens avec les enseignants, superviseurs et tuteurs ont été planifiés mais des imprévus de la part des participants ont retardé l'échéance prévue au départ ; il a fallu prolonger les enquêtes, ce qui a induit d'autres coûts et rendu tardive la finalisation de ce rapport. C'est compte tenu de cela que nous avons anticipé avant la signature de la convention en faisant une proposition qui consistait à externaliser la gestion financière. Au plan de l'analyse, nous avons souhaité acheter le logiciel NVIVO mais nous n'avons pas pu compter tenu du temps de la livraison, nous avons finalement utilisé le logiciel NVIVO

manuellement. Compte tenu de qui précède et des manquements dus à ces lacunes dans le contenu de formation initiale du programme de l'élémentaire, nous suggérons aussi à IFADEM de porter la plaidoirie d'un module sur l'éducation à la gestion financière dès le cycle élémentaire en partenariat avec tous les acteurs publics et privés qui s'investissent pour le développement de l'éducation au Sénégal.

Chapitre II. Présentation du Sénégal et des trois régions

Le chapitre II présente le Sénégal et les trois régions concernées. Ce chapitre permet de présenter la situation du pays autant dans sa composante physique, démographique, économique et politique ainsi que la situation d'ensemble des trois régions et des enseignants et, donc de disposer d'éléments qui permettent d'apprécier davantage les effets.

II.1. Histoire, situation géographique et démographique, économique et politique

L'histoire du nom du Sénégal est généralement associée à sa situation géographique de bordure de mer, à son organisation ou aux activités commerciales qu'on y pratiquait, à l'époque de la colonisation. En effet, selon l'historien Mamadou Diouf, « le pays doit son nom au fleuve qui le borde à l'est et au nord et, qui prend sa source dans le Fouta Djallon en Guinée »¹⁸. André Villard¹⁹ le confirme en soulignant le lien de proximité avec le fleuve, la dimension coloniale, le nom de Sénégal est avant tout celui d'un fleuve, d'un grand fleuve, la rivière des Azenègues, des Berbères Zénaga, puis celui d'une colonie qui fut d'abord établie à son embouchure. Il faut cependant souligner que les réflexions sur l'histoire du Sénégal se poursuivent encore et font référence à d'autres faits. En effet, selon Iba Der Thiam²⁰, l'histoire du pays est surtout caractérisée par l'existence de royaumes. En effet, il est constitué historiquement (XIII^e Siècle) de plusieurs démembrements d'empires, celui du Djolof au centre, du Mali à l'est, etc.

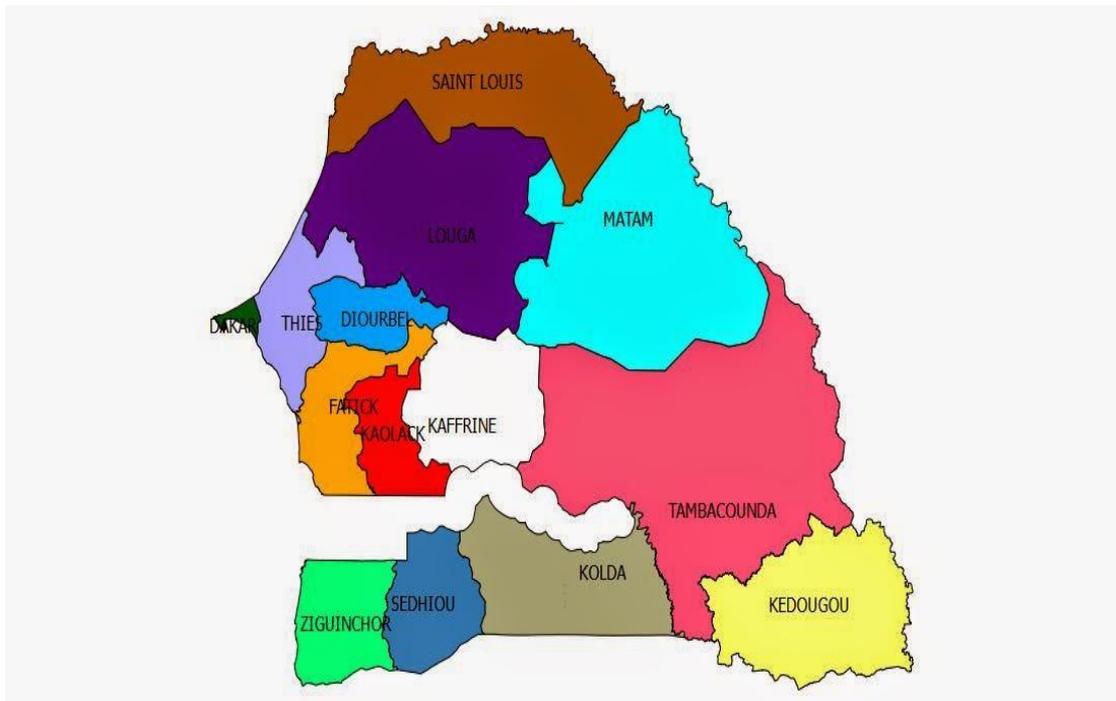
Les premiers Européens étrangers à entrer au Sénégal, déjà en 1444-1445, étaient des Portugais. Ils pratiquaient des activités commerciales ; ensuite vinrent les Français et les Hollandais dans les années 1600.

1. Situation physique

¹⁸ Diouf, M., 1990, *Le Kajor au XIX^e siècle. Pouvoir Ceddo et conquête coloniale*, Karthala.

¹⁹ Villard, A., *Histoire du Sénégal*, Atlas administratif, économique et ethnographique, 1928.

²⁰ Thiam, I. D., 2013, « Les daaras au Sénégal, Rétrospective historique ». Asfiyahi.org.



Source : SIG Sénégal

2. Situation démographique

Le Sénégal est un pays qui se situe à bordure de l’Océan Atlantique. Selon les données de l’ANSD en 2019, il a une superficie de 196712 km carré habitée par 16 209 125 habitants avec une population féminine plus importante que celle masculine, soit respectivement 8140 343 et 8068 782. La région de Dakar est située à l’extrême ouest de la presqu’île du Cap-Vert, au bord de l’Océan Atlantique, elle est la région la plus peuplée. En effet, Dakar, la capitale compte 3732284 habitants.

Les Wolofs sont majoritaires (43%), leur langue (le wolof) est d’ailleurs la plus parlée (80%) ; ensuite les Hal Pulaar (24%), les Serer (15%), les Joola (9%) et les Manding (5%). La langue officielle est cependant le français, la population est à majorité musulmane à environ 95% ; même si elles partagent une vision commune de l’éducation centrée sur le savoir-être et le savoir-faire selon la culture, il y a des spécificités pour chaque ethnie.

3. Situation économique

Selon le PAQUET (2014) le Sénégal est classé au 166^e rang sur 182 pays avec un indice de développement humain de 0,464 (IDH PNUD). Il fait partie des pays les moins avancés.

Cette situation est en grande partie liée au fait que le secteur moderne est peu développé et le rural en stagnation. A cela s’ajoute une densité des activités économiques en milieu urbain au détriment du rural. Les activités informelles dépassent de loin le formel mais contribuent à 55% du PIB.

4. Situation politique

Le pays est laïc et indépendant depuis 1960. Le premier président qui l'a dirigé est Léopold Sédar Senghor, élu en effet président de la République du Sénégal indépendant en septembre 1960, il assure quatre mandats présidentiels : en 1963, en 1967, en 1973 et en 1978. Il se retire de la vie politique en 1980 et s'installe en Normandie, il s'éteint le 20 décembre 2001 à Verson en France. A la suite de la démission de Senghor, Abdou Diouf, qui assumait le poste de Premier ministre, prend en main la présidence le 1^{er} janvier 1981. «Il dirige le pays sous le signe de l'approfondissement de la démocratie, initié par son prédécesseur et sur la décentralisation »²¹. Abdou Diouf cède finalement la place à Abdoulaye Wade après avoir été battu au deuxième tour de l'élection présidentielle du 17 mars 2000. Abdoulaye Wade est élu en 2000, après avoir tenté cinq fois la prise en main du pays ; suite au multipartisme intégral instauré en 1981, le pays compte aujourd'hui plus de soixante partis politiques, dont treize représentés à l'Assemblée nationale. Des contestations électorales ont eu lieu pendant la décennie 1990, par la suite, le pays a connu une alternance politique qui continue aujourd'hui encore. Le pays est actuellement dirigé par le président Macky SALL qui a été réélu en 2019.

Qualité de l'enseignement dans l'élémentaire

Selon le PAQUET, les performances notées quoique bonnes restent encore en deçà de l'attente. Cette situation est tributaire en bonne partie des taux de redoublement et d'abandon encore élevés. Le Taux moyen d'abandon dans les 6 niveaux du cycle élémentaire est passé de 10,3% (en 2004) à 8,6% (en 2011) pour une cible de 6,3%, soit un écart négatif de 2,3% par rapport à la cible. Le taux de redoublement a baissé en passant de 12,8% en 2000 à 3,4% en 2011, soit une avancée dans la fluidité des cohortes. Le taux de transition de l'Élémentaire au collège est passé de 43,8% (en 2002) à 88,4% (en 2011) pour une cible initiale de 67,6%. Cette excellente performance s'explique en partie par les prémices de la mise en place d'une politique d'éducation de base de 10 ans indiquée dans la Loi d'Orientation de l'Éducation.

Les trois régions sont marquées par une forte population féminine et cette proportion est encore plus présente dans la tranche d'âge 25-45 ans dont la population enseignante fait partie. La population enseignante féminine est cependant plus importante dans l'enseignement privé que dans le public.

Les activités économiques et le climat sont différents selon les régions. Ils sont cependant importants à souligner du fait qu'ils peuvent être des sources d'inspiration potentielles pour les enseignants dans leur processus d'accompagnement innovant à l'acquisition des connaissances des livrets par les apprenants.

1) Fatick

Fatick est une ville de l'ouest du Sénégal, située entre M'Bour et Kaolack et qui fait partie des 14 régions du pays. Elle est entourée au Nord et au Nord-Est par les régions de Thiès,

²¹ <http://www.au-senegal.com/decouvrir/abdou-diouf.htm>.

Diourbel et Louga, au Sud par la République de Gambie, à l'Est par la région de Kaolack et à l'Ouest par l'océan Atlantique.

L'activité économique de la région reste dominée par l'agriculture, l'élevage et la pêche mais les autres secteurs d'activités notamment le tourisme, présentent un intérêt certain pour le développement économique de la région. L'agriculture occupe plus de 90% de la population.

Fatick à un climat de steppe. Les pluies sont faibles toute l'année.

La répartition géographique de la population présente des inégalités selon les circonscriptions administratives. En effet, le département de Fatick qui abrite la capitale administrative de la région renferme 47,5 % de l'ensemble de la population. Il est suivi de Foundiougne (39,1 %). Le département de Gossas est le moins peuplé de la région (13,4%). Les localités rurales sont très présentes dans la région de Fatick.

Enseignement Élémentaire

Dans l'enseignement élémentaire, la tranche d'âge 6-11 ans constitue la demande potentielle d'éducation ou population scolarisable. L'enseignement élémentaire est articulé autour de six niveaux : le cours d'initiation (CI), le cours préparatoire (CP), les cours élémentaires (1ère et 2e années) et les cours moyens (1ère et 2e années). Il est sanctionné par le Certificat de Fin d'Etudes élémentaires (CFEE).

Académie	Privé	% en femmes	Public	% en femmes	Total général
Fatick	16	87,5%	43	74,4%	59

Tableau 4 : Le personnel de l'enseignement élémentaire dans la région de Fatick.

Ce tableau présente la répartition des enseignants du cycle élémentaire en termes de pourcentage. Dans la région de Fatick, les femmes sont plus nombreuses dans le secteur privé que dans celui du public.

2) Kaffrine

Kaffrine est une ville du centre-ouest du Sénégal, située à environ 50 km de Kaolack. En 2017 d'après les résultats de l'ANSD, la population de la région est estimée à 655 121 habitants répartie ainsi : les hommes : 325 616, les femmes : 329 505 avec un taux de 4,3% au niveau national.

Elle est limitée au nord par les régions de Diourbel et Louga, à l'est par la région de Tambacounda, au sud par la République de la Gambie, à l'ouest par la région de Kaolack.

À la suite des réformes administratives intervenues en 2008, Kaffrine a été nouvellement érigée en région. Les grandes activités économiques tournent autour de l'agriculture, de l'élevage et du commerce. Ville du centre des terres neuves, Kaffrine joue un rôle important dans l'économie de la région. Elle possède un climat désertique (BWh) selon la classification de Köppen-Geiger. Sur l'année, la température moyenne à Région de Kaffrine est de 28.6°C et les précipitations sont en moyenne de 678.5 millimètres.

□ Population

En 2019, la population de Kaffrine a largement augmenté par rapport aux années précédentes : **Hommes** : 349 547 et **Femmes** : 354 013.

Groupes d'âges	Masculin	Féminin	Ensemble
0-4 ans	66 571	66 226	132 797
5-9 ans	58 002	56 650	114 652
10-14 ans	48 495	46 343	94 838
15-19 ans	37 937	35 608	73 545
20-24 ans	29 894	28 903	58 797
25-29 ans	22 669	25 805	48 473
30-34 ans	18 017	22 009	40 026
35-39 ans	15 388	17 121	32 509
40-44 ans	12 788	13 581	26 369
45-49 ans	9 641	10 670	20 311
50-54 ans	7 649	8 473	16 122
55-59 ans	6 554	6 706	13 260
60-64 ans	5 322	5 234	10 556
65-69 ans	3 914	3 882	7 796
70-74 ans	2 786	2 786	5 572
75-79 ans	1 859	1 879	3 738
80 ou plus	2 061	2 138	4 199
Total	349 547	354 013	703 560

Tableau 5: Répartition de la population de la région de Fatick par groupe d'âges et selon le sexe, en 2019. Source : ANSD,

Projections démographiques 2019

□ Enseignement Elémentaire

Tableau 6: Le personnel de l'enseignement élémentaire dans la région de Fatick.

Académie	Privé	% en Femme	Public	% en Femme	Total général
Kaffrine	2	100,0%	34	50,0%	36

Source : Recensement scolaire 2018 DP/RE/MEN

Le tableau ci-dessus présente la répartition du personnel enseignant par académie et selon le statut de la structure et le sexe. Dans le privé, les femmes sont plus nombreuses. Des Académies comme Kaffrine affichent un taux de 100% de femmes dans le secteur Privé.

3) Kaolack

La région de Kaolack est l'une des 14 régions administratives du Sénégal. Située dans le centre ouest du pays, elle est frontalière de la Gambie, à cheval sur la zone sahélienne Sud et la zone soudanienne Nord. Le chef-lieu régional est la ville de Kaolack. Celle-ci a été bâtie dans un site caractérisé par une forte rétention de sel. Le bras de mer du Saloum est la cause de cette rétention et depuis longtemps une société spécialisée dans l'exploitation du sel détient le monopole dans la région. Le climat est de type soudano-sahélien avec des températures élevées d'avril à juillet (35°- 40°C).

La région de Kaolack est limitée au Nord et à l'ouest par la région de Fatick. Au Sud par la République de Gambie. Au nord-est par la région de Diourbel. A l'Est par la région de Kaffrine.

Cette position géographique lui confère des conditions climatiques assez favorables à une variété des écosystèmes naturels. S'éloigne de Dakar d'une distance de 193,2 Km via la A1 et N1 soit 03 heures 12 minutes de route.

- **Population**

Selon les résultats de recherche de l'ANSD 2019/projections 2020 la population de Kaolack est estimé à **1 155 433** répartie par sexe comme suit : - Hommes : **571 826** et Femmes : **583 607**.

- **Enseignement élémentaire**

Académie	Privé	% en Femme	Public	% en Femme	Total général
Kaolack	13	69,0%	55	54,5%	68

Tableau 7: Le personnel de l'enseignement élémentaire dans la région de Kaolack. Source :

Recensement scolaire 2018-DPRE/MEN Le tableau ci-dessus présente la répartition du personnel enseignant par académie et selon le statut de la structure et le sexe. Dans la région de Kaolack, les femmes sont plus nombreuses dans le public comparé au privé.

Chapitre III : Formation IFADEM

III.1. Dimensions

Selon les travaux cités par Cros et al²², les chercheurs recommandent que la formation initiale, tout comme la formation continue considère les dimensions ci-après.

La dimension académique est un préalable à toute formation, celui de l'enseignant de l'élémentaire en l'occurrence. Il s'agit de la formation qui atteste que l'enseignant dispose de la théorie, qu'il sera à même de comprendre le contenu des programmes, livrets notamment à partir desquels partent ses enseignements, le but n'étant pas de faire une présentation livresque du contenu du programme aux élèves mais de comprendre le sens du contenu du programme et surtout l'objectif et de le transformer en enseignements pratiques.

²² <https://tel.archives-ouvertes.fr>

Ces enseignements pratiques devront avoir pour socle le milieu naturel de l'enfant ; de manière plus précise, chaque leçon présentée en classe doit partir des « choses » du milieu social (pour reprendre déjà un terme de Jean Jacques Rousseau²³), autrement dit des artefacts pour paraphraser Patricia Greenfield³⁷. Il s'agit donc d'une dimension cruciale qui doit être effectivement comprise par l'enseignant puisqu'elle lui permet d'accompagner efficacement l'enfant à comprendre la leçon. Il s'avère donc que l'enseignant qui n'a pas reçu cette formation académique aura de fait des difficultés à exercer son métier et, cette situation aura inévitablement des effets néfastes sur les élèves.

La connaissance voire la maîtrise des contenus d'apprentissage, du savoir à enseigner est donc incontournable pour conduire à un accompagnement apprentissage efficace autrement dit pour préparer l'élève à comprendre les contenus de son programme.

La formation d'IFADEM, les livrets conçus ainsi que tous les outils s'inscrivent dans ce sens, ils sont au nombre 7. Ils aident les enseignants à mieux comprendre le programme destiné à l'enfant dans le cycle élémentaire y compris les objectifs attendus de lui et le profil produit à l'issue de l'accompagnement. Les contenus des livrets développent des compétences chez l'enfant. Le livret 1 confère des compétences linguistiques en langue française à l'oral tout comme à l'écrit ; le livret 2 initie au développement durable pour des comportements durables ; le livret 3 initie au développement scientifique et technologique ; le livret 4 développe la communication écrite en français chez l'élève ; le livret 5/1 utilise bien le français et le matériel didactique pour mieux enseigner les mathématiques ; le 5/2 utilise bien le français et le matériel didactique pour mieux enseigner les mathématiques (2^{ème} partie) ; le livret 6 développe la compréhension et la production orale en français chez l'élève ; le livret 7 concerne la législation, elle est considérée par les enseignants comme nouveau.

- La dimension didactique, elle concerne la capacité à modifier les savoirs savants en savoirs enseignés.³⁸ Il s'agit d'une continuité de la dimension académique, c'est comme qui dirait « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément ». L'enseignant qui a bien compris les contenus des livrets, le savoir académique à enseigner et les objectifs attendus a de fait la capacité à modifier les savoirs savants en savoirs enseignés, s'il a de la volonté, il va multiplier les exercices pratiques jusqu'à ce que l'élève comprenne. La dimension didactique invite un concept crucial pour comprendre la didactique, ce concept est la capacité et cette capacité est inexistante sans contenu, autrement dit il est quasiment impossible d'être capable de faire quelque chose sans partir d'un contenu ; ce que confirme Meirieu « aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus »²⁴. Une capacité ne se manifeste donc que parce qu'elle s'applique sur des contenus. La capacité de classer ne veut pas dire grand-chose en elle-même. On peut classer des crayons de tailles et de couleurs différentes comme on peut classer un ensemble de références bibliographiques. De même, la capacité d'analyser peut s'exercer sur une infinité de contenus : une phrase, la carte d'un restaurant, un texte littéraire, un problème à résoudre, la situation politique d'un pays, un projet, etc. Précisons également

²³ Rousseau, J.J. (1762), *Emile, ou de l'éducation*.

²⁴ **Meirieu, P.**, 1990, « Le transfert de compétences, un objet énigmatique », in Astofi, J.-P. et Pantanella, R., (dir) *Apprendre*. Numéro hors-série des cahiers pédagogiques, p.6-7.

que, si un grand nombre de capacités développées dans l'enseignement sont des capacités cognitives, il ne faut pas oublier les capacités gestuelles (psychomotrices), et les capacités socio-affectives Gérard (1998) ».

La capacité est donc reliée étroitement à des formes d'intelligence (intra-personnelle, interpersonnelle, musicale, corporelle, visuelle, etc.) selon Gardner. « La meilleure façon de développer une capacité est d'apprendre à l'exercer sur des contenus les plus différents les uns des autres, et en particulier dans différentes disciplines. Par exemple, pour développer la capacité de synthèse, avec tout ce qu'elle peut avoir à la fois de rigueur et d'intuition, rien de tel que d'amener l'élève à la mobiliser dans des cours aussi différents qu'un cours de français, d'histoire, de mathématiques ou de sciences.

La capacité est cependant transversale, elle peut être mobilisée partout ; elle se développe toute la vie ; elle est évolutive de différentes manières : plus rapide, plus précise, plus fiable, plus spontanée, elle se rapproche d'un savoir être, au sens de De Ketele²⁵ qui peut être ainsi présenté sur un axe de temps.

La capacité de l'enseignant à enseigner efficacement dépend donc de sa connaissance et sa maîtrise de la dimension académique, autrement dit des savoirs à enseigner et objectifs attendus des enseignements au niveau de l'élève, du cycle élémentaire en l'occurrence.

- La dimension pédagogique renvoie à des situations favorables d'apprentissage. Cette dimension ne peut être prise en charge entièrement et efficacement sans les deux précédentes. En effet c'est la connaissance, voire la maîtrise des savoirs à enseigner qui va permettre de créer des situations favorables d'apprentissages et d'aller ainsi vers des innovations. En effet, pour emmener à comprendre une leçon, il faut d'abord comprendre la leçon et connaître l'objectif de l'enseignement de la leçon pour l'élève ; puis ensuite il faut être capable de transformer le contenu de la leçon en contenus à enseigner en partant des réalités du milieu naturel de l'enfant pour créer des situations favorables (lors d'un jeu à proximité de l'école, déclinez clairement les principes du jeu et partir par exemple d'une attitude dangereuse d'un élève pour faire comprendre une leçon).

- La dimension personnelle qui est une toute autre dimension est aussi cruciale puisqu'elle fait référence à quatre attitudes personnelles précises : le comportement, l'écoute, l'empathie et la motivation. Ces attitudes sont complexes et profondes, elles interpellent des déterminants, deux en l'occurrence qui invitent l'historique biologique de l'enseignant. Le déterminant qui relève de l'inné et, celui qui renvoie à l'acquis (c'est-à-dire ce qui est appris par l'enseignant depuis sa naissance ainsi que les expériences vécues dans sa trajectoire de vie), autant de faits qui font dire à Danièle Houpert (2005) que les facteurs relevant de la dimension personnelle sont mystérieuses. Ces facteurs selon la chercheuse ont toujours conduit à des compétences telles que celles du « praticien réflexif, de l'enseignant savant, de

²⁵ De Ketele, J.-M., « L'évaluation de la formation des enseignants conjugué en paradigmes », Revue Française de Pédagogie, n° 103, 1993, pp. 59-80.

l'enseignant technicien, de l'enseignant-artisan ». Elle poursuit : l'enseignant doit tirer trois compétences de la formation continue : la compétence de communication ; la compétence du contrôle des affects face à un élève qui l'émeut où qui l'irrite ; la compétence d'engagement.

En effet :

- Son comportement est mesuré à travers des indicateurs et indices précis relevant des dimensions précédentes. Il s'agit pour la dimension académique : l'attention portée aux contenus des savoirs, aux contenus des livrets enseignés, la création de situations favorables pour emmener à comprendre les objectifs d'une leçon, la capacité d'innover à travers des exemples concrets, etc. En ce qui concerne la dimension didactique : le fait d'attester par des illustrations concrètes que l'enseignant est capable de partir du contenu du livret pour accompagner l'enfant à comprendre les leçons à partir de ces illustrations ; au plan pédagogique, les situations innovantes créées à partir des contenus des livrets pour accompagner l'enfant.

- Sa capacité d'écoute est mesurée par son niveau de compréhension du contenu enseigné dans chaque livret, c'est cette écoute attentive qui fait qu'il suive la formation ; cette écoute est cependant précédée d'une autre attitude cruciale qui est l'intérêt que l'enseignant porte à la formation. En effet, si l'enseignant n'est pas intéressé, il ne peut pas porter une écoute attentive aux contenus de la formation et donc il aura du mal à prendre en charge les dimensions précédentes. L'enseignant qui atteste d'une vive compréhension des livrets est donc celui qui a fait preuve d'une écoute attentive efficace et donc sera à même de prendre en charge ses enseignements au plan académique, didactique et pédagogique.

- Sa capacité d'empathie, cette dimension est plus complexe puisque l'empathie relève entre autre de l'inné et de l'acquis à la fois. On hérite de la capacité d'empathie de ses ancêtres comme on l'acquiert aussi et, il est quasi difficile de faire la part des choses autrement dit : Quelle est la part de l'innée et quelle est la part de l'acquis lorsqu'on fait état de la capacité d'empathie ? On est naturellement (innée) empathique ou on l'acquiert à travers l'éducation ou la trajectoire de vie ou les deux à la fois ? Bien que la question atteste effectivement encore une fois de la complexité de la dimension personnelle, il semble que même si la capacité d'empathie est liée à l'innée qu'il est possible à travers l'éducation d'accompagner à devenir empathique et à faire en sorte que cette empathie soit cultivée par la suite. Au plan académique, elle conduit à la capitalisation des savoirs pratiques, autrement dit acquis sur le terrain.

L'enseignant en l'occurrence peut inviter et réinvestir ces acquis dans d'autres situations. Au plan didactique, elle permet de penser ses propres stratégies innovantes à partir des points d'ancrage du livret. Elle donne aussi la possibilité de partir de la réflexion de ces situations créées pour faire des propositions. Au plan pédagogique, la capacité d'empathie permet à l'enseignant de s'enrichir des résultats des situations qu'il a réussi à résoudre pour penser l'effet de ce déterminant sur ses propres performances professionnelles.

- Enfin la motivation. La motivation est sou tendue par un certain nombre de facteurs tels que l'intérêt, la volonté de contribuer au développement de quelque chose, de prouver quelque chose. Lorsqu'on a été mal apprécié par exemple, la volonté de corriger ce sur quoi on a été mal apprécié devient une priorité pour l'enseignant qui s'engage de fait. La motivation renvoie donc à l'intérêt que l'enseignant accorde à la formation, cet intérêt se manifeste par sa ponctualité, son attention, son niveau de participation, ses appréciations, ses projections après la formation, etc. La motivation renvoie aussi à sa volonté d'apporter sa contribution à l'accompagnement à l'élémentaire et, au-delà aux questions d'éducation. Au plan didactique, la motivation conduit à la multiplication spontanée des exercices pratiques dans le processus d'accompagnement à la compréhension des leçons ; à des réflexions continues sur des pratiques innovantes à partir du milieu social de l'élève; au plan didactique toujours ces réflexions peuvent conduire à d'autres plus profondes sur le contenu du programme d'ensemble de formation et même sur l'initiative ; au plan pédagogique, la motivation est donc importante dans la dynamique d'apprentissage, elle conduit à un épanouissement total, une passion avérée à exercer la fonction enseignante et à persévérer dans une perspective promotionnelle. L'objectif de la plupart des enseignants étant de se trouver là où les décisions se prennent.

A ces dimensions s'ajoute une autre nous apprend Cros et al²⁶

- La « formation par la recherche » qui balise une perspective d'innovations pour les futurs enseignants dans le sens où ils sont en train d'étudier la pratique professionnelle à travers les problématiques qu'ils posent, les solutions qu'ils préconisent face à des réalités qui évoluent et qui changent. C'est en cela aussi que la formation d'IFADEM est importante du fait qu'elle ait implicitement intégrée cette dimension dans les déterminants qui permettent d'apprécier la formation. Il faut toutefois noter que sans la recherche, la formation restera limitée car c'est la recherche qui alimente la formation.

III.2. Organisation de la formation

IFADEM propose un dispositif de formation en partie à distance adapté aux besoins de chaque pays, utilisant les technologies de l'information et de la communication. Les formations des enseignants sont conçues et mises en œuvre avec le ministère en charge de l'éducation de base de chaque État. L'objectif de cette initiative est d'améliorer les méthodes d'enseignements pratiquées dans les pays francophones et professionnaliser les formateurs locaux. IFADEM dispose d'une plateforme en ligne (formation à distance et autonome des enseignants), de manuels pédagogiques distribués aux enseignants, d'un système de tutorat et d'ateliers pour accompagner les professeurs, ainsi que de 24 espaces numériques. IFADEM est actuellement un des programmes du nouvel Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEFF). La Résolution sur la langue française adoptée lors du Sommet de la Francophonie au Québec en 2008 encourage explicitement l'IFADEM à favoriser « un renforcement des

²⁶ Op cit.

programmes de formation initiale et continue des enseignants ». Entre 2007 et 2010, des expérimentations ont été lancées dans quatre pays : le Bénin, le Burundi, Madagascar et Haïti. Après une évaluation positive, cette phase pilote passe officiellement en phase de déploiement lors des XIII^e et XIV^e Sommets (Montreux, 2010, et Kinshasa, 2012). Quatre autres pays rejoignent l'IFADEM en phase pilote et devraient être évalués en 2014: le Liban, le Niger, la Côte d'Ivoire et la République démocratique du Congo (dans deux régions : Kinshasa et le Katanga). Jusqu'ici, près de 10000 instituteurs ont pris part à l'IFADEM et, en 2014-2015, le Burkina, le Cameroun et le Togo devraient se joindre au projet ! Ces résultats plus qu'encourageants consolident la confiance réciproque. Tout en réaffirmant « la responsabilité principale des autorités publiques pour la formulation et la mise en œuvre des politiques d'éducation et de formation, dans le respect des langues nationales », les chefs d'État et de gouvernement de la Francophonie avaient renouvelé en 2010 leur soutien à l'IFADEM, « dont les effets multiplicateurs sont avérés pour nos populations ». En 2012, ils notaient « avec satisfaction l'extension de l'Initiative pour la formation à distance des maîtres ».

III.3. Livrets de la formation

L'outil commun à tous les pays est le livret, réalisé par l'équipe des experts techniques de l'IFDEM, vient compléter les livrets de formation (contextualisés dans chaque pays). Point de référence pour les instituteurs et leurs formateurs, il traite de la linguistique et de la didactique du français.

- Les livrets de formation, conçus à partir d'une interrogation sur les pratiques de classe des enseignants, ils apportent les connaissances nécessaires et proposent des activités variées ainsi qu'une remédiation à expérimenter dans la classe.
- Les ressources audio accompagnent certains livrets. Ces fichiers, au format MP3, sont écoutables depuis le site via le lecteur audio et/ ou téléchargeables.
- Les ateliers de formation, proposés aux concepteurs de contenus, aux tuteurs, aux instituteurs ainsi qu'aux élèves instituteurs en complément du parcours de formation IFADEM, ils répondent aux demandes croissantes de formations spécialisées en technologies éducatives. Quelques exemples : réseaux sociaux et pédagogie ; usages pédagogiques des TIC (niveaux 1, 2, 3) ; atelier tuteurs ; ateliers 3i (initiation à l'informatique et à Internet) ; s'informer, se documenter et communiquer via Internet ; prise en main des outils logiciels communs ; l'environnement informatique (Équipement, système d'exploitation et interface utilisateur).

Ces livrets, visent à:

- ✓ Bien maîtriser les outils de la langue pour mieux enseigner en français ;
- ✓ Eduquer au développement durable pour installer des comportements responsables ;
- ✓ Développer la communication écrite en français chez l'élève ;
- ✓ Bien utiliser le français et le matériel didactique pour mieux enseigner les mathématiques ;

Développer la compréhension et la production orales en français chez l'élève.

DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS QUALITATIFS ET QUANTITATIFS

Résultats de la recherche

Les résultats qualitatifs et quantitatifs convergent. Les enseignants en général apprécient positivement la formation. Ces ressentis positifs au niveau professionnel et personnel s'illustrent par les extraits tirés de leurs entretiens à Fatick, tout comme à Kaffrine et Kaolack.

La région de Fatick, le département de Foudiougne notamment se démarque de par l'intérêt des enseignants aux aspects et outils de la formation qui les intéressent plus. Les enseignantes mariées avec enfants (deux au minimum) sont cependant plus détaillées dans leurs argumentations à ce sujet ; plus détaillées également dans leur ressentis par rapport aux projections professionnelles.

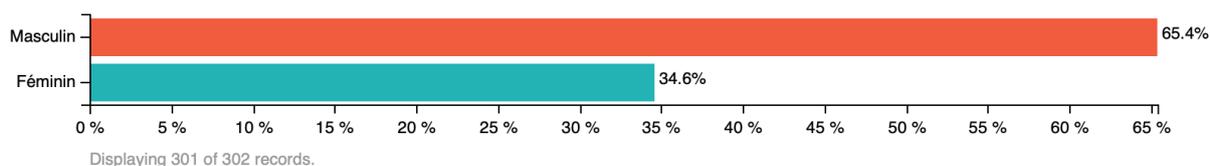
La satisfaction est cependant plus ressentie au niveau du matériel didactique reçu : la tablette et surtout le livret 7 qui est centré sur la législation. En effet, les enseignants affirment qu'ils permettent respectivement d'entrer professionnellement dans l'ère du numérique, de pouvoir apprendre à travailler dorénavant avec un support digital, de gagner plus de temps au plan de la recherche ; de connaître leurs droits et devoirs en tant qu'enseignants, de réduire les conflits avec les directeurs, etc. Ce ressenti positif des enseignants est confirmé par les superviseurs et tuteurs de la formation qui les accompagnent.

Si les ressentis sont positifs dans l'ensemble, certains enseignants (même si leur nombre est faible comme l'atteste les données statistiques précédentes) sont insatisfaits par rapport à des aspects de la formation. En effet, ces derniers servent tous en milieu rural, sont mariés, en charge d'une famille (3 enfants au minimum) sont recensés dans les régions de Fatick et Kaffrine, dans les départements de Foudiougne et Birkilane : Ils soulignent :

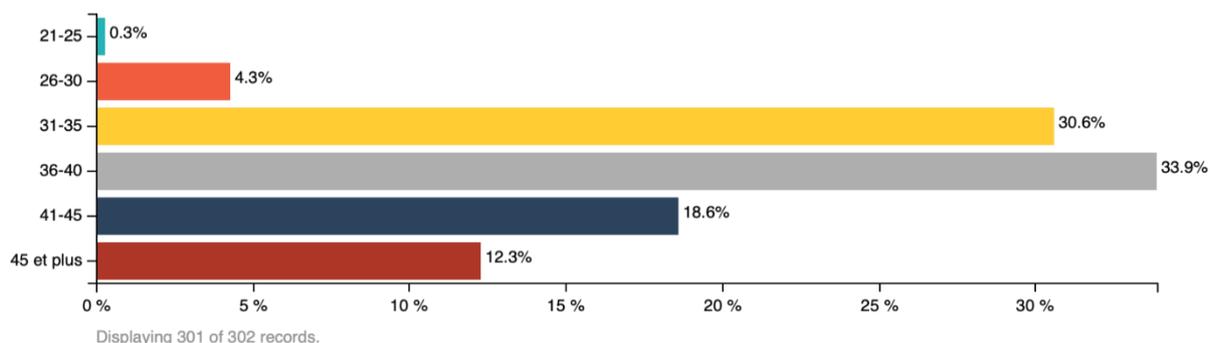
- Au plan professionnel, didactique et pédagogique plus précisément. Ils n'ont pas été capables par exemple de transformer les savoirs savants en savoirs enseignés dans les classes, à installer une situation favorable en classe après la formation. Ces enseignants soutiennent qu'ils s'interrogent aujourd'hui encore sur le processus de transformation du savoir savant en savoir enseigné et, sur comment parvenir à une situation favorable en classe.
- Au plan personnel, des difficultés sont soulignées par rapport au lieu de la formation, la distance, la restauration et, surtout la gestion de la tablette. En effet, les lieux de formation sont non seulement enclavés et surtout très distants de leur lieu d'intervention, il s'y ajoute de nombreux problèmes concernant le fonctionnement de la plateforme, la gestion de la tablette (problème avec le code androïde au niveau des tuteurs, la connexion et enfin la restauration...).

Les résultats de l'enquête quantitative convergent avec les données quantitatives. En effet, 65%, presque le double du nombre d'enseignantes, soit 34,6% ont été interrogés.

I.1. Genre du répondant



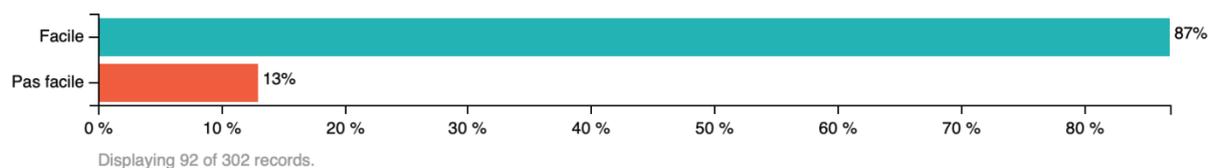
I.2. Age du répondant



Cette réalité doit conduire à encourager la discrimination positive à la faveur de l'enseignante afin qu'elle puisse avoir les mêmes chances d'accéder à la formation enseignante (nous y reviendrons dans la partie analytique avec les spécificités pour chaque région).

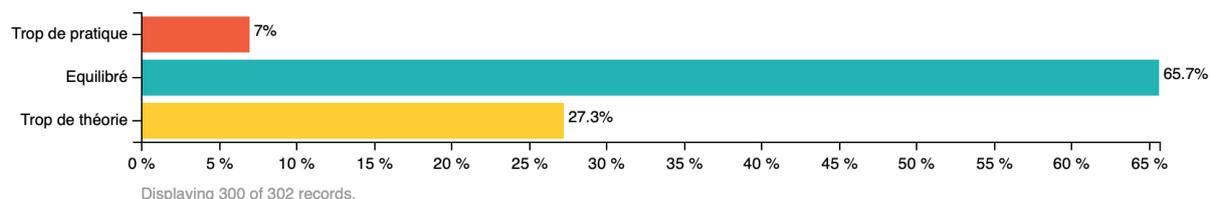
Dans 99 % des cas le contenu de la formation est jugé instructif et les enseignants apprécient bien la présentation générale du site. La navigation est facile pour environ 87%. Seuls 13% pensent que ce n'est pas un site dans lequel il est facile de naviguer.

III.8.e. Sa navigation



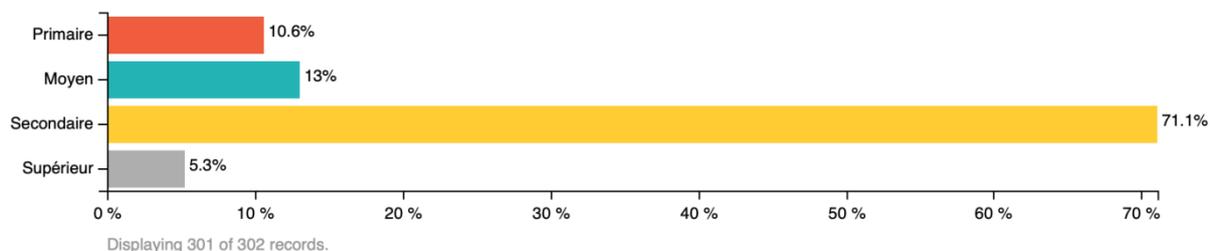
La formation proposée par IFADEM a clairement formulé les objectifs en début de session. C'est l'avis de 99% des enseignants. Également, il y a eu une bonne articulation entre la pratique et la théorie. Pour 65,7% la formation est équilibrée en termes de théorie et de pratique et pour 27% la formation est perçue comme trop technique.

IV.6. Que pensez-vous de l'articulation entre les phases de pratique et de théorie ?



Les enseignants sont en majorité jeunes. Plus de 86% ont moins de 45 ans. Ils exercent généralement en milieu rural (86,4%). Seuls 13,6% sont dans les écoles en milieu urbain. Le niveau d'étude est aussi une autre caractéristique des enseignants, 71% n'ont pas dépassé le niveau secondaire, 11 % le niveau primaire, 13% le niveau moyen et 71%, le niveau secondaire. Seuls 5% ont pu atteindre le niveau supérieur.

I.3. Quel est le niveau d'étude du répondant

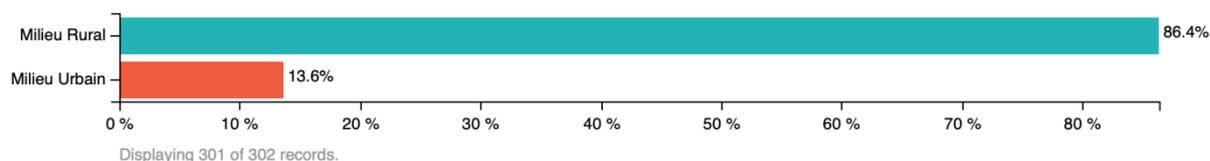


Sur le niveau de satisfaction, les données suggèrent que moins de 2% ont donné de faibles notes (moins de 4/10) par rapport à leur niveau de satisfaction. Pour 21 %, le niveau de satisfaction est de 10/10. La note la plus représentative du niveau de satisfaction est la note de 9/10, donnée par 42% de l'échantillon. Pour 30% des enseignants le niveau de satisfaction est à 8/10 et pour 5% il est à 7/10.

L'ensemble de ces notes permettent de confirmer les tendances concernant la satisfaction par rapport aux contenus, aux formats, à l'environnement, aux compétences des formateurs, etc. La quasi-totalité affirme également que la formation a permis de combler des lacunes.

Les enseignants, dans leur grande majorité exercent en milieu rural (86,4%). Seuls 13,6% sont dans les écoles en milieu urbain.

ID.8. Localisation de l'école



La variété des profils des personnes interrogées permet de montrer que l'échantillon a été choisi en respectant les critères de genre, d'âge et de milieu de localisation des écoles. Cela a permis de trianguler les perceptions en fonction des différents profils et des réalités des zones.

Les graphiques ci-dessous et les contenus des guides qualitatifs renseignés et traités dans la partie analytique attestent globalement des résultats présentés.

Chapitre IV : Effets de la formation au niveau personnel et personnel

IV.1. Ressentis au niveau professionnel

Du matériel didactique (livret 7 et tablette) hautement utile, du savoir acquis avec des témoignages à l'appui

Les enseignants affirment qu'ils ont beaucoup appris surtout en législation et que la dotation en tablettes a été hautement utile. Nombreux sont les extraits de leurs entretiens qui en attestent dans les trois régions. Les extraits de quelques enseignants dans les quatre départements de la région de Fatick : Foundiougne, *Gossas*, *Diofior*, *Fatick* sont révélateurs.

Les propos peuvent être résumés à travers ce témoignage : « Le matériel didactique de la formation nous a beaucoup aidés, surtout la tablette et le livret 7, nous avons appris à manipuler un outil numérique très utile à la fois au plan académique, didactique, pédagogique et au niveau personnel. Le livret 7 comme outil, nous a aussi permis de connaître nos droits, de réduire par exemple les conflits avec les directeurs ».

Les enseignants de Foudiougne et Diofior affirment qu'ils ont découvert de nouvelles démarches et méthodes d'enseignement grâce à la formation : « Aujourd'hui, je suis en mesure de tenir une classe parce que je maîtrise mieux les contenus à enseigner et ce, grâce aux 6 livrets ».

Les réactions sont aussi les mêmes à Kaolack où des enseignants affirment avoir constaté une amélioration au plan académique, pédagogique et didactique. Ils soulignent qu'ils font plus attention aux contenus à enseigner.

Il ressort à ce niveau également que les enseignantes sont devenues très détaillées dans leur argumentation, à l'exemple d'un témoignage à Gossas qui fait part des ressentis au plan professionnel : « J'ai appris beaucoup de choses. La formation d'IFADEM est très intéressante. Il y a des choses qui m'échappaient dans la pratique mais IFADEM m'a beaucoup aidée. Ma pédagogie s'est beaucoup améliorée, maintenant dans la pratique, j'explique bien les cours et les élèves comprennent aussi sans problèmes... On nous a enseigné la pédagogie d'accompagnement de l'élève. On nous a dit comment enseigner, comment accompagner les élèves en classe. ».

Ce ressenti est aussi exprimé par des enseignants dans les autres régions, Kaffrine : « Au plan académique « j'ai appris des choses que je ne connaissais pas. Au plan didactique, je suis ressortie de la formation très enrichie : en phonétique « Par exemple si c'était le graphème, là je procède par les phonèmes par exemple, aider les élèves à mieux prononcer les sons O et EAU : en vocabulaire (le lexique, la formation des mots, l'enrichissement du lexique), on met un texte, si nous voulons voir des synonymes, des contraires ou des mots de la même famille. On met un texte, on va poser des questions pour sortir ces mots-là, on va les isoler ensuite, on va demander aux élèves, ce mot-clé forme combien de parties par exemple? Ensuite, on donne les mots de la même famille que ce mot là en ajoutant un préfixe ou un suffixe ; en grammaire (la grammaire, la morphologie, la syntaxe et les interférences grammaticales), par exemple si on veut voir le complément d'objet direct (COD), je mets deux ou trois phrases, je mets le sujet, le verbe, le complément parce que le COD peut se placer après le verbe comme il peut se placer avant le verbe, ça dépend de la phrase. Par exemple : les élèves corrigent les exercices. Les élèves corrigent quoi ? Les exercices (COD). J'explique aux élèves que le COD est différent du COI. Le COD se

rattache directement au verbe alors que le COI est toujours précédé d'une préposition comme : A ou DE accompagnés du mot. ».

A la question suivante : « En prenant exemple sur le deuxième livret, expliquez-nous comment vous accompagnez vos élèves à comprendre les concepts du développement durable », la réponse est : « Si nous avons des documents par exemple des livres, là, il y a des choses qu'on ne mettrait pas au tableau. Je demande aux élèves d'ouvrir telle page, dès fois il y a des dessins : des fleuves, des roches, etc... Je pose des questions pour voir si les élèves ont compris ce qui est dans le livre et c'est à partir des réponses que je tire une leçon. Des leçons de quelques lignes 8 à 10 ». L'importance de la dimension genre dans les différents livrets est gérée à travers les images : « Il y a des filles qui portent un pantalon, ça existe. Mais dans les livrets c'est rare de voir une fille qui porte un pantalon, elles portent des robes. Comme par exemple des garçons qui se tressent, ça existe mais c'est rare aussi de voir ça dans les livrets. Si on regarde les images facilement les élèves te disent là on a un garçon, là une fille ».

Les contenus des documents annexes aident à mieux comprendre le développement durable. Interpellé sur cette question, les enseignants sont très explicites et précis par rapport à ce qu'ils ont appris durant la formation et, ce dans chaque livret ; leurs réponses sur les livrets sont révélatrices :

- « En prenant exemple sur le troisième livret, expliquer nous comment vous accompagnez vos élèves à la découverte scientifique et technologique ? ». L'enseignant précise : « Dans cette partie, les élèves doivent manipuler l'objet pour mieux comprendre. Par exemple si c'est un ordinateur que vous enseignez, si vous avez les moyens, il faut amener l'ordinateur en classe parce que les images permettent de mieux comprendre ». Il y a des enseignants qui le font. Il y a des leçons pour lesquels vous ne pouvez pas apporter l'objet mais si c'est possible et que le milieu est conforme, il faut le faire parce que la meilleure façon d'enseigner, c'est d'être près de l'objet à enseigner. Là, nous montrons comment allumer un ordinateur, comment le manipuler et comment l'éteindre. Mais, si je n'ai pas l'outil, je dessine au tableau ».

En prenant exemple sur les 3 autres livrets (4, 5,6), il explique en quoi la formation l'a aidé et enrichi à modifier les savoirs savants contenus dans chacun de ces livrets en savoirs enseignés.

« Le livret 4, c'est la communication écrite : les différents types de texte : narratif, informatif, descriptif, par exemple : quels sont les éléments qui nous permettent de dire qu'on a un texte narratif ou descriptif, etc. Le livret 5, il y a 5/1 et 5/2, par exemple le livret 5/1 enseigne les Maths, le dénombrement, le rangement, le collage : la façon dont on range les nombres de façon croissante ou décroissante, la façon dont on dénombre un nombre, etc. Le livret 6 évoque la production orale en français, c'est très intéressant pour les élèves, ça leur apprend à communiquer en classe, à participer au travail ».

* Au plan pédagogique, l'enseignant souligne : « Avant la formation, si j'avais un problème, j'allais voir mon doyen parce que je me dis que jusqu'à présent, j'apprends

comme les élèves. Si j'ai compris, je dis que je n'ai pas compris ou je vais voir mon inspecteur, on habite dans le même quartier. Mais pendant la formation, toutes les conditions étaient réunies pour nous permettre d'apprendre beaucoup de choses et après la formation, il y a une bonne amélioration. Auparavant, on faisait des groupes de travail parce que les inspecteurs passent de temps en temps à l'école pour voir si les enseignants et les élèves sont dans de bonnes conditions. Mais là, nous sommes en situation de pandémie, nous devons respecter les règles barrières pour éviter la propagation de la maladie... « Il y a des leçons pour lesquelles on n'a pas besoin de former des groupes, mais en Maths par exemple, si on forme des groupes, les élèves forts vont aider les élèves faibles ».

6. Des ressentis en fonction de l'intérêt de l'enseignant aux livrets de formation

Les contenus appris varient selon l'intérêt de l'enseignant. Les propos d'un enseignant à propos du livret 3 sont révélateurs : « Le livret 3 c'est un module qui m'intéresse beaucoup surtout le changement climatique, j'ai pris l'initiative après la formation de reboiser l'école avec mes élèves ».

En effet même s'ils ont beaucoup appris au plan professionnel, leurs appréciations se sont faites en fonction de ce qui les intéresse plus. Certains enseignants de Fatick, Foudiougne affirment avoir appris dans toutes les matières « La formation d'IFADEM m'a permis de bien m'améliorer dans toutes les matières ».

L'apprentissage du contenu des livrets de 4 jusqu'à 6 partent toujours de réalités concrètes : « Si c'est une leçon expérimentale, on va aller sur l'expérience. Par exemple, comment allumer la lampe torche. Il faut apporter les piles, le boîtier, l'ampoule. Quand il s'agit d'étudier une chose, il faut l'emmener pour que l'élève soit en contact directe avec ». Cet enseignant quant à lui a insisté sur la lecture et le découpage en syllabe.

En partant du livret 2, l'enseignant explique par exemple comment il accompagne ses élèves à la compréhension des concepts de développement durable, de genre : « En CP tout est en image, les élèves vont observer et dire ce qu'ils ont vu et, ils vont citer et faire un travail de groupe. Par exemple sur le respect du prochain, j'ai créé une situation où l'un est venu en classe et a salué tout le monde. L'autre ne l'a pas fait. Je leur demande d'observer ces deux comportements, c'est une façon de les emmener à comprendre quelles sont les attitudes à adopter ».

L'enseignant quant à lui invite l'hygiène et les causes du changement climatique : « je leur fais d'abord comprendre les règles d'hygiène, de bonne conduite. Je leur apprend aussi, pourquoi les causes du changement climatique sont de la faute de l'humain », l'importance de la dimension genre dans les différents livrets est revenue aussi à plusieurs reprises « Par exemple en classe, si j'interroge un garçon, j'interroge aussi une fille », il précise : « Je leur apprend que nous sommes tous égaux, filles comme garçons. Tout ce qui compte c'est l'intelligence et la compétence ».

Les enseignantes sont cependant plus explicites : « J'avais beaucoup de difficultés dans toutes les matières, je voyais souvent mes collègues pour pouvoir participer aux cellules internes parce que j'avais d'énormes problèmes. Après chaque séance de la formation, avec

les devoirs qu'on nous donnait, on a étudié plusieurs modules. Aujourd'hui, je ne dérange plus personne, j'ai mes modules, ma tablette pour les recherches ».

Confirmant l'aide apportée par la formation, ses acquis, l'enseignante précise « Je me sens plus dynamique, la formation m'a beaucoup aidée, même mes fiches, je les faisais sur la tablette », adepte du numérique qu'elle a découvert avec IFADEM, l'enseignante est très intéressée par la nouvelle technologie, les nombres et, cela apparaît à travers ses leçons : « la leçon d'activité géométrique, ou numérique avec les nombres et les signes. Je pars d'une situation concrète ou d'une situation écrite « maman va au marché elle achète 110 mangues, le vendeur lui ajoute 07 mangues. Combien de mangues a-t-elle en tout ? ». Répondant à la question de savoir si ces situations sont favorables aux apprentissages, elle répond par l'affirmatif : « cela facilite mieux la compréhension de l'élève, c'est du concret, et, l'élève comprend vite ».

Il y a eu beaucoup d'indicateurs et d'indices qui témoignent de l'appréciation positive de la formation dans les trois régions et départements et ce, tant au niveau professionnel que personnel (acquis, satisfaction, outillé, ancrage du milieu, type de savoirs enseignés (français, mathématiques, développement durable, difficultés avant la formation, facilité après la formation, maîtrise des contenus et des démarches, discipline).

7. Des ressentis négatifs au niveau de certains enseignants

Il faut dire que même si les enseignants sont satisfaits dans l'ensemble, certains d'entre-deux sont insatisfaits par rapport à des aspects de la formation. Des enseignants de Birkilane et Gossas illustrent de cela à travers leurs arguments concernant le lieu de la formation, la manipulation de la tablette, la formation au plan pédagogique, didactique, la restauration, etc. En effet la plupart des enseignants qui servent en milieu rural soulignent que le lieu ne leur convenait pas. Une enseignante, mère de famille souligne « le lieu était enclavé », un enseignant « le lieu ne convenait pas » : Des ressentis négatifs par rapport à la gestion de la tablette par IFADEM « il y avait des problèmes pour utiliser la tablette » ; par rapport à la formation au plan pédagogique : « Ils n'ont pas enseigné la pédagogie d'accompagnement de l'élève, la didactique ». Certains enseignants ont déploré aussi le fait qu'ils étaient livrés à eux-mêmes par rapport aux repas ; l'attente trop longue pour la réception des notes, ils nous ont posé la question à plusieurs reprises « Quant-est ce qu'IFADEM va transmettre les notes ?

IV.2. Ressentis au niveau personnel

8. Des enseignants empathiques et plus motivés après la formation

Au plan personnel, les effets convergents également, ils sont positifs aux plans de l'écoute, l'empathie, du comportement et de la motivation. En effet, les enseignants affirment être sortis de la formation plus motivés puisqu'ils prêtent plus d'attention aux contenus enseignés et surtout consultent très fréquemment le matériel pédagogique reçu (les livrets notamment).

Les supports utilisés (tablettes, livrets, photocopiés, rétroprojecteurs, site web, etc.) pour la formation sont bien appréciés : 73,4% déclarent être satisfaisants, 26%, très satisfaisants ;

moins d'1%, pas satisfaits. Pour presque l'ensemble des enseignants, le support est très instructif (99%) et les outils pédagogiques sont adaptés aux bénéficiaires.

Le site Web également est fréquemment consulté. Les données montrent que les enseignants y vont au moins 1 fois par semaine (selon les déclarations de 76% d'entre eux). Environ 24 % ont déclaré y aller tous les jours.

Les contenus sont devenus plus importants pour les élèves grâce à l'amélioration de la pédagogie de l'enseignant. Cette réponse d'un enseignant (marié et père de deux enfants) à la question suivante : Consacrez-vous plus d'attention aux contenus enseignés et à la pratique de classe ? Sa réponse est illustrative : « Oui, parce que cela me permet d'atteindre mes objectifs ». L'enseignant précise qu'il est plus à l'écoute des enfants maintenant, il prend le temps de les corriger. L'enseignant atteste aussi d'empathie vis-à-vis des enfants.

La plupart des enseignants du milieu rural confirme qu'il y a des élèves en situation de faiblesse morale ou cognitive et qui ont réussi à les gérer, ils les aident à surmonter leurs difficultés et, par ailleurs à partager avec eux leurs joies et leurs peines, ce qui fait dire à cet enseignant qu'il est devenu plus responsable grâce à la formation ».

Les enseignants de Foundiougne abordent dans le même sens et apporte des éléments complémentaires. Ils souhaitent devenir directeurs, faire d'autres concours comme l'inspection, améliorer leurs pédagogies devenir formateur à IFADEM. Ils sont devenus plus motivés, affirment qu'ils ont la tête pleine, sont plus ouverts au dialogue, ont développé plus de connaissances, sont devenus plus patients avec les élèves, se servent maintenant des livrets fréquemment, sont plus riches en pédagogie, sont devenus plus responsables, connaissant mieux leur métier et ont la capacité de manipuler les outils numériques.

A Birkilane, dans la région de Kaffrine, à l'instar des autres départements, les enseignants aspirent à faire d'autres concours comme celui d'entrée à l'ENA, souhaitent continuer dans l'enseignement, souhaitent assumer de nouvelles responsabilités, sont devenus plus à l'aise dans leur manière d'enseigner, sont plus motivés, plus confiants, plus déterminés dans l'enseignement, mais ils trouvent à l'instar des autres qu'il y a eu des difficultés par rapport au lieu de formation et aux problèmes de déplacement, que le lieu de formation était trop éloigné, qu'ils ont eu des problèmes de déplacement et de connexion.

Les enseignants de Diofior veulent par exemple occuper d'autres postes. Ils font plus attention aux contenus enseignés, sont plus à l'écoute et empathiques envers leurs élèves. Au niveau comportemental, au plan de leurs attitudes plus précisément, l'enseignante de Foudiougne affirme en effet : « je suis sortie de la formation plus confiante ». Au plan de l'empathie, elle nous fait part de la manière dont elle gère les émotions des enfants dorénavant. En effet, à la question de savoir : « Après la formation, vous avez sûrement géré un élève qui a fait face à une difficulté scolaire, familiale, quel que soit la difficulté. Pouvez-vous nous raconter comment est-ce que vous l'avez géré ? », elle répond : « J'avais une élève qui s'absentait beaucoup, elle venait souvent en retard et pleurait. Un jour tous les élèves sont sortis et je l'ai appelée, je lui ai demandé, mais elle ne répondait pas, elle pleure, je l'ai relancée gentiment, elle m'a dit qu'elle a du mal à dormir parce que chaque soir sa

maman et son papa se querellaient. Devant ses camarades elle ne parlait pas. J'ai compris sa situation, je suis allée voir ses parents ».

Un autre cas : « Un élève est venu en classe en pleurant, peur d'être puni parce qu'il a oublié de faire ses exercices. Je lui ai dit ne pas pleurer et la prochaine fois de faire ses exercices ».

Au plan de la motivation, l'enseignante souligne qu'elle est devenue plus motivée et c'est cette motivation qui a fait qu'elle a changé de stratégie : « J'ai changé de stratégie dans l'apprentissage pour que l'élève comprenne seul, et soit autonome » mais l'enseignante n'innove pas, elle en a cependant conscience quand elle affirme : « je continue avec ce qu'on nous a appris, je dois maintenant commencer à créer des situations d'apprentissage innovantes ».

Au plan personnel toujours, ils veulent devenir directeurs ou inspecteurs, sont plus à l'écoute et empathiques avec les élèves ; sont plus motivés puisqu'ils consacrent plus d'attentions aux contenus enseignés et à la pratique de classe, ils essaient de comprendre les élèves, demandent ce qui se passe, quand l'élève est triste. Ils sont devenus plus autonomes dans leurs pratiques de classe. Cet enseignant par exemple souligne : « j'avais un élève qui avait des parents divorcés, il les voyait se disputer, les notes de l'enfant ont commencé à baisser, je suis allé parler aux parents parce que l'enfant était toujours en retard en classe ».

L'écoute est transversale aux caractéristiques précédentes de la dimension personnelle. En effet, les enseignants ont fait preuve d'écoute attentive. L'écoute attentive est le socle qui a rendu possible le bon comportement, l'empathie, la motivation. Les enseignants ont fini par des recommandations qui en général exhortent les responsables d'IFADEM au suivi de la formation : « Je recommande qu'IFADEM fasse le suivi. On ne peut pas faire une telle bonne formation et nous laisser comme ça. En tout cas c'était beaucoup bénéfique. Qu'on nous prenne comme coordonnateurs ou formateurs. On reste à l'écoute ».

9. Plus d'initiatives dans la mise en pratique des contenus et de projection dans le futur pour les enseignantes

Au plan personnel, il faut dire que si les enseignants sont en général très engagés et motivés par leur profession, les enseignantes le sont encore plus. Celles-ci, bien que minoritaires dans le public ont été plus innovantes ; l'enseignante à l'instar de sa collègue affirme à ce propos : « si je prends le livret, je trouve un exemple, je peux m'inspirer de ça pour moi-même aussi pour créer mon propre exemple », « Je peux donner un ensemble d'éléments et je demande à l'élève de trouver l'intrus à l'intérieur, cela montre que l'élève doit être bien attentif pour remarquer l'erreur. Je peux remarquer si l'élève suit ou ne suit pas ». Les propos des deux enseignantes attestent de la compréhension à la fois implicite et explicite d'un des déterminants qui caractérise l'apprentissage : l'attention. Elles sont devenues aussi plus confiantes comme l'a affirmé l'enseignante. Sa collègue quant à elle précise ; « je n'ai plus peur dans mes explications ». A l'instar de sa collègue toujours, l'enseignante fait aussi preuve d'empathie ; « Je tiens une classe de CI parfois, les explications sont difficiles.

J'utilise un peu de wolof et après je reviens en français pour faciliter la compréhension, sinon, je le corrige ou je demande à un autre élève de le faire ».

Les ressentis des autres enseignants de la région de Kaffrine vont dans le même sens, ils affirment tous avoir ressenti de l'amélioration et de la satisfaction, avoir plus de confiance en eux et, avoir une meilleure gestion de la classe. Un enseignant soutient par exemple qu'il a changé sa manière de dérouler les leçons.

Il est important de souligner à ce propos que si la Covid a été un obstacle pour mettre en pratique les connaissances acquises lors de la formation, un autre facteur a souvent été souligné : la maladie. En effet, certains enseignants n'ont pas pu aller en classe parce qu'ils étaient malades à l'exemple d'une enseignante.

10. Des appréciations positives partagées par les superviseurs et les tuteurs

Les appréciations positives des enseignants sont confirmées par les superviseurs de la formation. Rappelons que les superviseurs sont les secrétaires généraux des IEF, ils sont retenus comme superviseurs sur la base de leur expérience dans la formation et l'encadrement des maîtres ainsi que de leur disponibilité ; de leur maîtrise de l'outil informatique et de l'internet ; de leur lieu de résidence. Leurs tâches consistaient à participer au recrutement des formé(es), à participer aux choix des tuteurs, à superviser les activités des tuteurs sur le terrain et en ligne, à participer aux regroupements mensuels des formés, à dispenser des cours sur la législation et la déontologie, la dissertation psychopédagogique, à partager avec les formés les contenus des livrets, à aider les formé(es) à la maîtrise de l'outil informatique et de l'internet, à faire la synthèse des rapports mensuels des tuteurs, à procéder à des visites de classe des formé(es), à faire un bilan mensuel de la formation avec les tuteurs, à participer à l'évaluation de la formation.

Ils nous ont éclairés davantage sur le contenu de la formation et ont confirmé les effets positifs sur les enseignants. Les contenus de formation sont mis dans des supports constitués de livrets de formation, des ressources audio, d'une plateforme où les formés peuvent accéder grâce aux tablettes mises à leur disposition. IFADEM repose sur les principes d'intégration et de valorisation des compétences des instituteurs adjoints et propose une formation hybride (alternance regroupement et enseignement à distance) Le tutorat (accompagnement des formé(es) par des directeurs et un inspecteur) et une mise en pratique des contenus de la formation dans les enseignements/ apprentissages. La dotation de livrets de formation, de dictionnaires, de tablettes et d'une plateforme pour accéder à des ressources pédagogiques en ligne pouvant aider l'enseignant de l'élaboration de sa leçon du jour jusqu'à l'évaluation de celle-ci. A la question de savoir si les enseignants ont eu plus d'initiative et sont devenus innovants suite à la formation, le secrétaire général, IEF de Nioro répond par l'affirmative : « Oui, ils sont devenus plus initiateurs dans leurs classes grâce à la mise en pratique des contenus de formation et dans les cellules d'animation pédagogique à travers leurs interventions dans les débats. En outre, des perspectives de carrière s'ouvrent à eux car ils s'estiment mieux outillés pour faire face aux concours professionnels ». Et de poursuivre : « Oui, de plus en plus les enseignants optent pour la formation d'IFADEM pour la préparation du CAP ».

Les tuteurs de la formation confirment ces faits mais aussi ils n'ont pas manqué de souligner les difficultés auxquelles ils ont été confrontés. Les arguments de deux directeurs d'écoles élémentaires de l'IEF de Diofior sont révélateurs. Ils ont rappelé les critères de sélection du tuteur, leurs rôles, les grands axes du tutorat, et les effets de la formation.

Le tuteur est retenu sur la base de la compétence, de la disponibilité, du sens élevé de responsabilité ; son rôle est d'accompagner en partant de la plateforme.

Les arguments d'un directeur sont illustratifs : « Le tuteur a été retenu sur la base de ses compétences pédagogiques et sur la maîtrise des contenus de formation. Il a des compétences techniques et relationnelles. C'est un formateur et accompagnateur ». « Les tâches du tuteur sont : comprendre son rôle de tutorat, préparer et mettre en œuvre son tutorat (avec et sans la plateforme), gérer les groupes (répartition des apprenants dans les sous-groupes), préparer son agenda de rencontre en présentiel (mini regroupement : avant le démarrage et à la fin de chaque module), proposer au moins un devoir après chaque module dans classroom , faire le bilan après chaque module (remplir correctement les outils de rapportage, corriger les devoirs dans classroom).

Le mode d'évaluation des connaissances sont la méthodologie de la dissertation de culture générale ou psychopédagogique, etc. Le tuteur affirme que les enseignantes et enseignants sont plus motivés après la formation parce qu'ils ont gagné en maturité, en expérience et en professionnalisme (acquisition de nouvelles connaissances, pratique de classe améliorée surtout avec les nouvelles évaluations). Il précise à ce niveau : « le dispositif organisationnel mis en place par IFADEM est de concevoir des livrets-coordonnateur (IA)- superviseur (IEF) tuteurs, de veiller à l'assiduité et à la fréquentation de la plateforme par les enseignants, de veiller au déroulement du tutorat et contenus de formation, de veiller à la qualité et à la pertinence des modules de formation ».

A ces questions « la formation a-t-elle commencé à avoir des effets au niveau personnel ? Si oui qu'est-ce qu'ils ont tiré ? Si non pourquoi ? » », l'enseignant répond : « l'exemple que je peux donner est le suivant : au moment de la délibération, un enseignant avait fait une prestation tellement réussie que l'équipe pédagogique de cette école l'a invité pour en faire un exemple ».

D'autre part, le tuteur souligne : « Oui, avec la dotation d'intrants de qualité (tablettes, livrets de formation et dictionnaire), plus-value dans la recherche avec la plateforme Mooc», « oui, ils réinvestissent des contenus des modules dans la classe, ils ont une certification du diplôme IFADEM, ont amélioré leur niveau en français, en pratique de classe, en maîtrise de l'outil informatique, en travail en autonomie avec la formation à distance, en maîtrise de la législation avec le module 7 (Ce qui a permis de réduire les conflits entre directeurs et adjoints dans les écoles).

L'activité de tutorat, n'a cependant pas été sans problèmes. En effet, il y a eu en un moment donné une non fonctionnalité de la plateforme FUN pour la 2^e génération, la non disponibilité du CODE Androïde au niveau des tuteurs (il faut appeler à chaque fois l'administrateur pour pouvoir synchroniser les machines des formés afin d'accéder à classroom, une absence de réseau de connexion dans certaines zones pour les instituteurs,

des problèmes de connexion (TIGO avait arrêté de positionner du crédit dans les comptes des superviseurs, tuteurs et enseignants).

Chapitre V : Plus de ressentis positifs que négatifs au niveau professionnel et personnel

V.1. La dimension académique

Les résultats montrent une convergence de résultats au plan académique. Les enseignants soulignent que la formation leur a donné la possibilité d'apprendre au plan des savoirs à enseigner et, en culture générale. Les propos recueillis auprès des superviseurs et tuteurs vont dans le même sens même si certains tuteurs soulignent des problèmes dans la gestion des tablettes. Cette assertion révèle donc des limites de la formation initiale au plan académique et de la pertinence de la formation d'IFADEM.

Mention spéciale au matériel didactique : Le livret 7 sur la législation et la tablette

Le livret sur la législation est applaudi à l'unanimité par les enseignants dans les trois régions. Ils affirment qu'ils sont très contents d'accueillir à bras ouverts le livret 7 parce qu'il permet de connaître leurs droits et devoirs en tant qu'enseignants. Les enseignants apprécient positivement le fait que les livrets de formation, le 7 en l'occurrence ainsi que la tablette soient offerts. Ils soulignent qu'ils ont la possibilité de les consulter à chaque fois qu'ils en ont besoin.

V.2. La dimension didactique

Les enseignants dans leur grande majorité soulignent l'importance de l'ancrage du milieu social des enfants comme espace idéal de mise en pratique des apprentissages théoriques. En effet, avec la formation d'IFADEM, les enseignants comprennent davantage qu'il faut partir du milieu social de l'enfant (à travers une mise en situation ou en contact direct avec le milieu social) pour l'accompagner à l'apprentissage efficace des contenus du livret. Le processus de transformation des savoirs théoriques en savoirs à enseigner doit partir des livrets pour s'opérationnaliser, se concrétiser de manière innovante dans le milieu social. Ils regrettent à l'unanimité n'avoir pas pu mettre pleinement en pratique les acquis de la formation du fait de la COVID 19.

V.3. La dimension pédagogique

Les enseignants affirment que la formation les a beaucoup enrichis et renforcés au plan pédagogique. En effet, avec la formation d'IFADEM, ils ont compris comment gérer les apprentissages au plan pratique en classe et en dehors de sorte que l'élève comprenne aisément, qu'il puisse retenir ce qu'il a appris et qu'il puisse surtout utiliser ce savoir dans son vécu de tous les jours.

V.4. La dimension de la formation à la recherche

C'est une dimension qui n'est pas encore prise en compte par IFADEM et que l'initiative gagnerait à intégrer du fait de ses nombreux avantages pour les enseignants et les élèves. En effet, la dimension à la formation à la recherche comme rappelée précédemment est en cours de réalisation. En effet, elle concerne la réflexion actuelle des enseignants sur les pratiques enseignantes et sur les innovations dans la pratique enseignante. Présentée ainsi, il semble

qu'elle est là tout en étant pas là puisque les enseignants en cours d'exercice professionnel ne l'ont intégrée implicitement. IFADEM gagnerait donc à les intégrer de manière explicite.

V.5. Effets personnels

La formation a eu des effets au plan comportemental, de l'écoute, de l'empathie et de la motivation dans les trois régions. En effet les enseignants ont précisé dans leur majorité avoir changé de comportements même si ces changements se situent à des niveaux différents. La plupart d'entre eux ont changé, peu ont peu ou pas changé de démarche du tout, ces derniers font partie de ceux qui soutiennent qu'ils n'ont pas appris grand-chose par rapport à certains volets de la formation. L'écoute, ainsi que l'empathie et la motivation sont plus développées.

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS ET RECOMMANDATION D'ENSEMBLE

Les ressentis positifs des enseignants tant pour l'enquête qualitative que quantitative attestent d'une formation réussie qu'ils exhortent à maintenir et à étendre. Cette formation doit cependant tenir compte de quelques faiblesses que certains enseignants ont tenu à souligner et des recommandations que nous faisons suite à cette analyse.

Chapitre VI : IFADEM : Une formation enrichissante à maintenir, renforcer et étendre

Les effets de la formation attestent que cette dernière a été enrichissante au plan professionnel comme au niveau personnel et qu'elle doit être maintenue, renforcée et étendue tout en tenant compte des contenus d'appréciation d'insatisfaction soulignée par des enseignants. C'est l'un des plus grands résultats sortis de cette étude. En effet, les contenus des 7 livrets ont été bénéfiques aussi bien pour les enseignants à travers des ressentis positifs qui exhortent IFADEM à maintenir et à étendre la formation ; grâce à une formation réussie aux plans académiques, didactiques et pédagogiques et les enseignants sont sortis enrichis de cette formation.

* Au plan académique, c'est-à-dire en savoirs (être, faire, vivre) et surtout en contenus des 7 livrets plus précisément. En effet en partant des contenus de la formation, les enseignants ont expliqué clairement comment en quoi le livret 1 par exemple les a aidés à connaître les outils de la langue française. et en quoi ils ont à leur tour aidé les élèves à acquérir ces contenus et à les mettre en pratique. En quoi cela a servi aux enfants et continue de leur servir dans leur vécu quotidien ?

Les enseignants ont réussi à identifier les difficultés phonétiques et à y remédier, à enseigner le vocabulaire et la grammaire. Ils ont éduqué au développement durable pour installer des comportements responsables par leur compréhension et appropriation de la problématique et des concepts de l'éducation au développement durable ; aussi, à travers la prise en compte du genre dans le processus d'accompagnement à l'acquisition des connaissances. La conduite correcte de la démarche scientifique pour une initiation scientifique et technologique a été aussi une réussite. Les enseignants ont pu développer la communication écrite en français au niveau des élèves. Ils ont bien utilisé le français et le matériel didactique pour enseigner les mathématiques. Ils ont aussi développé la compréhension et la production orale en français au niveau de l'élève. Il s'y ajoute, l'appréciation et l'utilisation positive faite du livret 7.

*En didactique à travers leur capacité renforcée à modifier des savoirs théoriques en savoirs à enseigner. Les enseignants partent toujours de situations ou d'un support, le milieu naturel ou des objets emmenés en classe. C'est ainsi qu'ils ont réussi à accompagner les élèves à surmonter leurs difficultés en phonétique, vocabulaire et grammaire après la formation, par la prononciation des sons, la différence entre le son O et le son EAU par exemple. En vocabulaire, à faire attention au lexique, à la formation des mots, à l'enrichissement du lexique ; aux différentes parties d'un mot : le préfixe, la racine ou la radicale, le suffixe, etc.

En grammaire (la grammaire, la morphologie, la syntaxe et les interférences grammaticales). Ils sont tous passés par le même procédé situationnel (comme expliqué dans la présentation des résultats) pour accompagner les élèves y compris au plan pédagogique à acquérir les connaissances attendues dans les 6 livrets. Les bénéfices ont cependant été plus ressentis dans les contenus acquis en législation, livret 7.

La formation a aussi été enrichissante au niveau personnel du fait qu'elle a apporté un éclairage, du renforcement au plan comportemental et provoqué de l'écoute, de la motivation et de l'empathie. En effet, toutes les catégories d'enseignants, ceux qui ont été éclairés, qui étaient donc dans l'ombre, qui n'avaient aucun ressenti au plan personnel et, ceux qui avaient besoin d'être renforcés et consolidés dans ce qu'ils savaient déjà, toutes ces catégories d'enseignants ont été personnellement satisfaits à l'issue de cette formation. Cette satisfaction, ces ressentis positifs ont été illustrés par l'intérêt qui a produit la volonté, l'engagement, la motivation, l'empathie, les acquis. Cet intérêt a conduit naturellement à l'écoute attentive qu'ils ont vouée à la formation du début à la fin attestant ainsi d'un comportement responsable et engagé continu et ce jusque dans les pratiques de classes, même si ces dernières n'ont pas été longues du fait de la COVID 19. Aujourd'hui avec la reprise, ces pratiques redeviennent possibles et peuvent se poursuivre. Les comportements en classe ont été modifiés ou renforcés déjà en cours de formation et à l'issue.

Les effets sur les déterminants personnels sont liés, l'un ne peut pas aller sans l'autre. En effet, comme rappelé précédemment, sans intérêt, il n'y a point de volonté et sans volonté, pas d'écoute attentive, de comportement responsable et engagé, pas d'acquis et donc pas d'accompagnement efficace. C'est ce conduit relié qui a produit des enseignants dont les manifestations d'engagement et de niveau de responsabilité ont installé une motivation et empathie spontanée en apparence mais qui est en réalité l'aboutissement d'une formation réussie au plan personnel.

VI.1. Un suivi longitudinal (2021-2027) de la formation au plan pratique

Les enseignants sont restés sur leur faim au plan pratique et l'évaluation de la formation une année après est très courte pour apprécier les effets au plan des ressentis professionnels et personnels. En effet, ils s'attendaient à ce qu'il y ait un suivi pratique prolongé à l'issue de la formation. Un suivi de l'enseignant dans sa gestion pratique dans et en dehors de la classe pour tous les enseignements ou acquis tirés des 6 livrets et, une observation prolongée dans son rapport avec le livret 7 autant au plan professionnel que personnel. Par exemple, concernant le livret 1, l'enseignant devrait être suivi jusque dans sa classe et dans sa pratique en dehors de la classe avec les élèves (dans ses mises en situations quotidiennes y compris dans ses sorties pédagogiques programmées périodiquement) pour apprécier la mise en pratique des acquis théoriques à l'endroit des élèves, autrement dit apprécier sa capacité à identifier les difficultés phonétiques et à y remédier, à enseigner le vocabulaire et la grammaire dans et en dehors de la classe ; évaluer également son appropriation des contenus du livret 1, ses innovations, ses réflexions consolidantes ou critiques, etc. Cette appréciation du rapport de l'enseignant avec le premier livret devrait être également faite pour les 5 autres livrets. L'appréciation du rapport au livret 7 quant à lui devrait se faire suite à une longue observation.

Il s'y ajoute que pour 82 % des participants à l'enquête, la formation n'a pas encore eu d'effets sur leur promotion professionnelle.

C'est compte tenu des suggestions des enseignants que nous recommandons fortement à IFADEM de poursuivre cette étude sous un format longitudinal (2021-2025) en partant d'une sélection (selon des critères précis (assiduité, responsabilité, engagement, participation, innovations, détermination, sérénité, ambition, motivation, etc.) des meilleurs enseignants, de toutes les enseignantes (puisque'elles ne sont pas nombreuses).

Cette étude permettra d'apprécier en profondeur les ressentis des enseignants par rapport à la formation, leur niveau d'expression orale et écrite de la langue française, leur devenir en tant qu'enseignants et, ceci dans le but de rendre compte des effets concrets et précis de la formation à long terme d'une part et d'autre part, munis des résultats qui seront sûrement très positifs compte tenu des résultats actuels, de pouvoir préparer minutieusement un texte de plaidoirie en prélude de la rencontre internationale de 2030, qui fera sûrement le bilan d'INCHEON par rapport au volet qui concerne les enseignants, ceux de l'élémentaire en l'occurrence.

Compte tenu de l'intérêt que nous avons porté à cette étude, nous réitérons encore une fois notre volonté profonde à porter, concevoir et dérouler ce projet pour IFADEM.

VI.2. Un accompagnement à partir des réalités du milieu social en tenant compte de la psychologie de l'enfant

Les contenus des entretiens révèlent que grâce à la formation, les enseignants ont une meilleure compréhension des contenus et démarches d'apprentissage et donc des dimensions académiques, didactiques et pédagogiques. Cependant, bien qu'ils aient compris et utilisent ces savoirs et méthodes, ils n'ont pas suffisamment accompagné les élèves en partant de leur milieu social et de fonctions mentales. Le fait qu'ils aient déploré presque à l'unanimité le peu de matériels pour la gestion pratique des enseignements au plan didactique en le révélateur.

Ces manquements révèlent à la fois que les formateurs n'ont pas accompagné efficacement, ou l'ont fait peu ou pas du tout dans la prise en charge de leurs enseignements ou qu'ils ont manqué d'attention lors de la formation par rapport à ces aspects (ce qui ne semble pas être le cas compte tenu du nombre d'enseignants qui ne l'ont pas souligné).

Rappelons qu'il y a des bases universelles à partir desquelles doivent partir tout accompagnement à l'acquisition de quelques connaissances que ce soit et que ces bases doivent être assimilées par les formateurs en général, les enseignants de l'étude en l'occurrence. Ces bases sont l'encrage des contenus d'enseignement dans le milieu social, autrement dit, accompagner les enfants dans leurs apprentissages à partir des réalités de leur milieu socio-culturel et s'ouvrir par la suite aux réalités des autres cultures.

Il faut arriver à ce que les enseignants des trois régions comprennent que chaque âge de la période de la vie de l'élève est caractérisé par des particularités qui sont inhérentes à son développement y compris à l'école, à l'école primaire notamment. Ces particularités sont le socle à partir duquel partent les apprentissages et les capacités diverses de l'élève comme le

langage, la motricité, le socio-émotionnel, le cognitif (*Jean Piaget*²⁷ et *Lev Semionovitch Vygotsky*²⁸). L'élève apprend et progresse dans son milieu selon Piaget, les acquisitions de l'élève se construisent progressivement lorsqu'il est en contact avec son milieu, il développe des habiletés. Vygotsky²⁹ concède à Piaget l'ancrage du milieu comme point de départ du développement de l'enfant en général, de ses connaissances, capacités cognitives et compétences en particulier ; le psychologue russe précise cependant à Piaget que c'est du milieu social qu'il s'agit ici.

Il faut donc que dans la dynamique de l'enseignement des contenus « des 6 livrets » que l'enseignant comprenne de manière explicite que l'enfant, l'élève en l'occurrence est le produit d'une nature et d'une culture. Par exemple, si un parent d'élève sollicite un enseignant pour disposer de son enfant (des fois, tu vois un parent venir te dire, Monsieur Ndiaye, peux-tu me prêter mon enfant pour qu'il m'accompagne dans les champs ou au marché hebdomadaire afin qu'il m'aide à travailler ou à vendre des légumes ? Comment peux-t-on emprunter un enfant qui est venu à l'école pour étudier afin de l'amener dans les champs ou au marché ? Ils n'ont pas la culture de l'éducation, c'est difficile), l'enseignant ne doit pas avoir un ressenti surprenant, cela ne doit être une surprise pour lui, il doit comprendre que cela relève de la mentalité collective de l'espace socio-culturel dans lequel il sert en tant qu'enseignant. Il doit comprendre simplement que le parent l'a sollicité sur la base de ses croyances culturelles et qu'il va renouveler ce type de sollicitations. Ce parent n'a effectivement pas la culture de l'éducation scolaire (la précision du scolaire est importante) parce que tout simplement il n'a pas reçu une éducation scolaire, il a reçu l'éducation de sa culture et il réagit en fonction de sa culture éducative.

L'enseignant a donc dévoilé son manque de connaissance des réalités du milieu social de l'enfant. Ce manquement a conduit à sa réaction alors que s'il avait bien compris le caractère crucial et incontournable de la prise en compte des réalités sociales, il allait avoir une attitude efficace vis-à-vis de ce parent en le suivant dans ses croyances dans un premier temps et, à poursuivre tranquillement ses enseignements et, initier dès ce jour une rencontre avec tous les enseignants pour en faire part à IFADEM dans le but de mettre en place une stratégie pour sensibiliser les parents et les différents responsables et acteurs sur la culture scolaire qui est un processus de construction de l'élève à des connaissances complémentaires à celles qu'il a reçues et, qui lui donnent des possibilités d'échanger, de collaborer, de travailler, d'entretenir des relations diverses avec des acteurs d'autres cultures pour son enrichissement et celui de sa communauté et vice-versa.

Les enseignants peuvent même donner des exemples précis. S'il existe des enfants de guides religieux (Imams), de chefs de village qui sont aujourd'hui en Europe pour des études ou qui sont même recrutés (en France, en Belgique, etc.), c'est parce qu'ils ont appris la langue française et à travers elle la culture française mais que cela ne les a pas empêchés de

²⁷ Piaget, J., 1967, *La psychologie de l'intelligence* (2^e éd.) Paris, Armand Colin.

²⁸ Vygotsky, L.S., 1934, « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », in Frédéric, Y., Yuri, Z. (dir), Vygotsky, *Une théorie du développement et de l'éducation*, p. 202-249, Moscou, Faculté de Psychologie de l'Université d'Etat de Moscou Lomonossov.

²⁹ Vygotsky, L. S., 1934, « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », in Frédéric, Y., Yuri, Z. (dir), Vygotsky, *une théorie du développement et de l'éducation* p. 202-249. Moscou, Faculté de Psychologie de l'Université d'Etat de Moscou Lomonossov.

respecter leurs cultures ; il serait intéressant dans cette dynamique d'impliquer les parents dans la recherche de solution par rapport à ces types de sollicitations (le fait qu'un parent sollicite un enseignant pour emprunter son enfant déjà en classe pour l'aider dans les travaux champêtres) en leur demandant par exemple comment ils pensent que l'Etat sénégalais peut régler ce problème avec l'appui d'IFADEM.

Ces ressentis qui relèvent des réalités de l'environnement des apprentissages, des liens entre la culture scolaire et la culture locale sont éclairés pas des psychologues de l'éducation. Vygotsky notamment affirme que la culture s'installe et se développe au contact du milieu social. L'épistémologue précise en effet que le milieu social de l'enfant est composé de moyens culturels, autrement dit, de contenus culturels généraux tels que les acteurs dans le milieu social notamment les proches de l'enfant (*les parents et le reste de la famille nucléaire et élargie*), tous les autres membres de la communauté ainsi que les contenus de communication culturels (le vocabulaire, le sens du langage) ; le style de communication et la sensibilité qui relève des émotions, bref, d'un « *système de signes* », de tout ce qui est « choses palpables » (arbres, fruits, légumes, feuilles, coqs, poules, poissons, bœufs, moutons, espaces de verdure pouvant être emménagés en espace sportifs ou pour un pique-nique, etc.) Ces contenus encore appelés outils ou artefacts, pour reprendre encore une fois Ashley Maynard et Patricia Greenfield³⁰ fondent les connaissances de l'élève dans son milieu social, son style et ses émotions ; ils alimentent son développement cognitif. Les thèses des psychologues continuent d'être validées par les recherches de terrain sur le développement l'enfant à travers le monde, ils ont conduit aujourd'hui aux thèses sur l'approche par les compétences qui continuent de faire ses preuves.

La formation a beaucoup aidé les enseignants à prendre en compte les fonctions mentales des élèves dans le processus d'accompagnement, ce qui a eu des effets sur les ressentis au niveau personnel avec par exemple plus d'effets par rapport à leur empathie vis-à-vis des apprenants. Cependant les fonctions mentales, tout comme leur rapport au milieu social ne sont pas toujours pris en compte par les enseignants et cela est apparu à travers leurs réponses, lorsqu'un enseignant dit par exemple : « ils ne m'ont pas appris la pédagogie d'accompagnement », il ne sait pas qu'il dévoile ses lacunes et ceux de la formation initiale par rapport au fait qu'il doit connaître consciemment le milieu social de l'élève et ses fonctions mentales parce que la gestion efficace d'une classe relève entre autres de sa compréhension des réalités du milieu social de l'élève et, surtout de l'utilisation des outils de ce milieu social pour accompagner les élèves à l'acquisition des connaissances en fonction de leurs fonctions mentales.

Compte tenu des lacunes des enseignants à ce niveau, nous exhortons, recommandons vivement une formation dans ce sens.

Dans la dynamique du projet de suivi que nous avons proposé, nous proposons d'intégrer un module de formation essentiel centré sur la psychologie de l'enfant, le milieu social et les fonctions mentales que nous allons concevoir au plan théorique et pratique à l'endroit des

³⁰ Greenfield, P., Maynard, A., 2006, *Le rôle des outils et des artefacts culturels dans le développement cognitif*, PUF, Vol. 58, p 135-145.

enseignants d'IFADEM dans un premier temps et enfin à l'endroit de tous les autres au niveau national. Cette exhortation à IFADEM est d'autant plus pertinente qu'en termes de besoin, les résultats de l'enquête ont montré que 88% des enseignants ont exprimé le besoin d'une formation complémentaire.

VI.3. Une meilleure organisation de la formation par rapport à la dimension technologique (gestion du fonctionnement des tablettes, lieu de formation et restauration)

La formation a connu des faiblesses au plan organisationnel, notamment par rapport aux conditions d'octroi de la tablette, de la distance du lieu de formation par rapport au lieu de logement et par rapport à la restauration.

En effet, la dotation d'intrants de qualité (tablettes, livrets de formation et dictionnaire) avec la plateforme « Mooc » a permis d'améliorer le niveau en français, la pratique de classe, la connaissance de l'outil informatique, le travail en autonomie avec la formation à distance, la connaissance de la législation avec le module 7 (Ce qui a permis de réduire les conflits entre directeurs et adjoints dans les écoles).

Il y a eu aussi beaucoup de problèmes à ce niveau que les enseignants n'ont pas manqué de souligner. Ceci étant dit, le lieu de formation n'a pas été apprécié positivement par certains enseignants, ceux de Birkilane, dans la région de Kaffrine notamment qui affirment que le lieu ne convenait pas. Il est donc important qu'IFADEM tienne aussi compte de cela pour les formations à venir.

Il en est de même pour la restauration, certains enseignants ont déploré le fait qu'ils soient livrés à eux-mêmes. En tenant compte de leurs suggestions, nous recommandons que la formation soit accompagnée d'un (e) restaurateur (trice) qui s'occupera de la restauration à partir des propositions validées par les enseignants concernés dans chaque département.

C'est compte tenu des problèmes rappelés précédemment et qualifiés très sérieux par les enseignants que nous recommandons de veiller pour les prochaines formations à ce qu'au plan technologique :

- * La plateforme soit fonctionnelle du début de la formation jusqu'à 3 à 6 mois maximum après la formation ;
- * Le code Androïde soit disponible au niveau des tuteurs ;
- * Qu'il y ait de la connexion dans toutes les zones où se trouvent les enseignants concernés sur un maximum de 6 mois après la formation;
- * De positionner du crédit pour les enseignants, tuteurs sur un maximum également de 6 mois après la formation.

Par rapport au site de formation, il convient d'associer les enseignants dans son choix et que cela procède d'un consensus entre les parties prenantes.

VI.4. Une application de la discrimination positive en faveur des enseignantes

Les enseignantes interviennent dans un milieu social porté par les hommes, les enseignants en l'occurrence. Cette réalité du milieu social a des effets sur l'environnement et sur la communauté, y compris sur les enseignants et surtout les enseignantes qui exercent dans ce milieu.

Dans la mentalité collective de la communauté des trois régions concernées, la réussite de la femme se trouve dans le foyer, dans le fait d'avoir un mariage réussi qui se manifeste par la mise au monde d'enfants éduqués dans le respect des normes culturelles, religieuses du milieu social.

Dans une telle situation, les enseignantes ne peuvent pas être perçues de la même manière que les enseignants ; elles sont plutôt craintes parce que considérées comme celles qui contribuent à installer une autre culture dans le milieu.

Pourtant malgré cette perception qui se colle à elles, les enseignantes ont attesté de beaucoup d'intérêts et de satisfaction pour la formation de par leurs ressentis. Elles aspirent à plus de responsabilité à l'exemple de l'enseignante de Foudiougne qui tient à être affectée avec toute sa famille à Dakar afin de pouvoir, entre autres, faire hospitaliser son fils qui est malade suite à un accident depuis plusieurs années. L'enseignante qui a servi depuis plusieurs années déjà en milieu rural soutient avec virulence que la législation est claire par rapport à cela : que les enseignants qui avaient été recrutés comme elle sur la base d'un stage et qui ont été par la suite recrutés et servi pendant plusieurs années peuvent prétendre à une affectation. Cette posture de l'enseignante reflète entre autre celles d'autres enseignantes.

En partant des enseignantes les plus engagées, IFADEM doit particulièrement développer des stratégies spécifiques à leur égard dans le but de les motiver davantage à atteindre leurs objectifs. Par exemple, sur le point précis de la question de l'affectation, procéder au suivi des enseignants demandeurs jusqu'à ce qu'elles réalisent cette affectation ; les accompagner afin qu'elles soient celles qui plaident et soient les porte-voix des enseignantes qui continuent de servir à l'intérieur du pays.

En tenant compte des suggestions des enseignantes, nous recommandons que cette discrimination positive soit appliquée aux enseignantes des trois régions.

Dans la dynamique des suggestions qui précèdent, l'équipe d'étude est également disposée à procéder au suivi de cette discrimination positive à partir de la volonté de l'enseignante manifestée à travers une proposition concrète et auprès des responsables chargés de ces questions au Ministère de l'Education Nationale.

2. VI.5. Etendre la formation d'IFADEM sur l'ensemble du territoire national

Tous les enseignants doivent bénéficier de la formation d'IFADEM, soulignent les enseignants. Ce souhait est en effet consolidé par les nombreuses suggestions des enseignants, superviseurs et tuteurs de la formation qui sont allés dans le même sens. En effet, une extension de la formation conduit inévitablement à des enseignants plus outillés et aura inévitablement également des répercussions positives sur les élèves avec plus de satisfaction au niveau des ressentis.

Cette extension nécessite cependant un préalable qui est d'apprécier dans un premier temps les ressentis d'une cohorte (celle de 2018-2019) au-delà de l'année qui suit la formation mais plutôt trois années après au lieu d'une année après afin de disposer des premières tendances, puis dans un second temps d'aller avec la même cohorte sur une deuxième appréciation des ressentis pour affiner davantage les résultats et enfin une dernière appréciation qui permettront de récolter les dernières tendances pour aller vers l'extension.

Compte tenu des ressentis positifs actuels il est tout à fait possible pour IFADEM d'aller vers cette extension pour les enseignants, surtout les élèves, les familles, le pays.

VI.6. Présentation du volet financier du rapport (en annexe)

Conclusion

Cette étude nous a permis de présenter les résultats des ressentis des enseignants au niveau personnel et professionnel. Nous avons parcouru un univers passionnant au plan virtuel du fait des restrictions sanitaires dues à la pandémie de la COVID 19.

Notre objectif était d'apporter un éclairage sur les effets de la formation IFADEM. Nous sommes partis des fondements incontournables de l'apprentissage qui sont les déterminants professionnels et personnels des apprentissages.

Les résultats ont montré des effets positifs avec quelques remarques d'insatisfaction au niveau technologique (gestion tablette, du lieu de formation, de la restauration).

Au plan des rapports sociaux de la formation avec les enseignants, même si les appréciations sont positives, les enseignantes ont cependant souligné la concrétisation de l'application d'une discrimination positive en leur faveur. Quant à la note finale obtenue, elle a été abordée à travers les exercices, il importe de souligner à ce propos qu'IFADEM doit veiller à ce que les notes parviennent aux enseignants avant leurs évaluations.

L'étude a débouché sur des recommandations à partir des suggestions des enseignants et des perspectives de conception et d'opérationnalisation d'un projet à long terme (2021-2025) que nous exhortons IFADEM de porter et de nous en confier l'exécution.

Cette perspective s'inscrit dans les recommandations du PASEC 2019, la vision d'INCHEON 2030

Bibliographie

Ouvrages et articles

- Akimou, T.** (2008). *Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles. Cas des ceg bè-kilikamé et bè-atikpa Kagounou de Lomé au Togo.* Université de Lomé Togo, maîtrise en sciences de l'éducation.
- Altet, M. et Britten, D.,** *Micro-enseignement et formation des enseignants,* Octarès, Toulouse, 2011.
- Barth, B.-M.,** *Élève chercheur, enseignant médiateur,* Montréal/Paris, Chenelière éducation/Retz, 2013.
- Bucheton, D.,** *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés,* Octarès, Toulouse, 2009
- Bauersfeld, B.** (1994). *Revue des sciences de l'éducation. Réflexion sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire. Volume 20, numéro 1.*
- De Ketele, J.-M.,** « L'évaluation de la formation des enseignants conjuguée en paradigmes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, 1993, pp. 59-80.
- Diouf, M.,** 1990, *Le Kajoor au XIX^e siècle. Pouvoir Ceddo et conquête coloniale,* Karthala
- Grandière, M.** (Mensuel N° 179 – Février 2007). « La formation des maîtres en France (1792-1914) », INRP, 2006, 221 p, 20 e Vincent Troger. Article issu du numéro Travail : je t'aime, je te hais !
- Girod De L'ain, B et al.** (1968). « La Formation initiale et formation permanente des maîtres ». *Revue française de pédagogie.* Pp 5-23.
- Houpert, D.** (Août 2005). « Enseigner, un métier qui s'apprend ». En quoi la formation continue des enseignants contribue-elle au développement des compétences professionnelles ? *Cahiers pédagogiques. Dossier n° 435.*
- Jorro, A.,** *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation,* De Boeck, Bruxelles, 2014
- Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, J.,** « Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXVIII, n° 2, 2002, pp.459-
- Meirieu, P.,** 1990, « Le transfert de compétences, un objet énigmatique », in Astofi, J.-P. et Pantanella, R., (dir) *Apprendre.* Numéro hors-série des cahiers pédagogiques, p.6-7.
- Mingat, A., Rakotomalala, R., Tan, J. P.** 2002 « Le financement de l'éducation pour tous en 2015 : Simulation pour 33 pays d'Afrique subsaharienne », *Equipe d'appui à l'analyse sectorielle et au développement des politiques départements du Développement Humain, Région Afrique, Banque Mondiale,* avril.
- Paquay, L., et al.,** *Former des enseignants professionnels,* De Boeck, Bruxelles, 2012
- Perrenoud, P.** (1993). *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier.* *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 59-76.

Salma, R. (Octobre 2014). *L'impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif Syrien (cas de l'enseignement de base : de la première à la sixième)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Université de Bourgogne. **LATRES-IFAN 2014**.

Le Maux, B. (FAO, 1992). *Conduite de petites enquêtes nutritionnelles*, Manuel de terrain, Rome; Choisir l'échantillon, Statistiques, logiciels et enquête.

Piaget, J., 1967, *La psychologie de l'intelligence* (2^e éd.) Paris, Armand Colin.

Robin, J.-Y., Vinatier, I., et al., *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2011.

Rousseau, J.J. (1762), *Emile, ou de l'éducation*.

Sarr M, et al. (Septembre 2015). *Enquête CAP en matière d'Hygiène sur chez les populations de la zone de concentration opérationnelle bénéficiaires du programme santé de base SEN 027*, page 14.

Villard, A., *Histoire du Sénégal*, Atlas administratif, économique et ethnographique, 1928.

Vygotsky, L.S., 1934, "Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », in Frédéric, Y., Yuri, Z. (dir), *Vygotsky, Une théorie du développement et de l'éducation*, p. 202-249, Moscou, Faculté de Psychologie de l'Université d'Etat de Moscou Lomonossov.

Sites internet

Tps://books.opedition.org. L'éducation pour tous. Presse Universitaire de Montréal. □

<http://www.au-senegal.com/decouvrir/abdou-diouf.htm>.

- Dictionnaire.orthodidacte.com
- https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rapport_evaluation_externer.pdf
- <https://gemreportunesco.wordpress.com/>
- Site des Nations Unies
- https://www.ifadem.org/sites/default/files/divers/rapport_evaluation_externer.pdf;
- Tchagnaou.wordpress.com
- [rapport_evaluation_externer.pdf \(ifadem.org\)](#)
- <http://www.au-senegal.com/decouvrir/abdou-diouf.htm>
- Confemen.org/rapport-international-pasec2019/