

# MISE EN ŒUVRE DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE AU SENEGAL : ETUDE DE CAS DANS LE CODEC DE MEDINA BAFFE, IEF SARAYA, IA KEDOUGOU (SENEGAL)

**Dr Amadou GUEYE**

*Université numérique Cheikh Hamidou KANE, Dakar, Sénégal*

**Dr Serigne Ababacar Cissé BA**

*Université numérique Cheikh Hamidou KANE, Dakar, Sénégal*

**Saliou DIONE**

*Université numérique Cheikh Hamidou KANE, Dakar, Sénégal*

## Résumé

*Cette étude analyse la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences (APC) dans le CODEC de Médina Baffé, relevant de l'IEF de Saraya, dans un contexte rural marqué par l'enclavement, la multigradation et le déficit d'enseignants. L'objectif est de comprendre comment les prescriptions curriculaires sont traduites dans les pratiques ordinaires de classe et quels facteurs institutionnels, professionnels et matériels influencent cette mise en œuvre. La recherche s'inscrit dans une étude de cas qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs, des observations de classes et une analyse documentaire. Les résultats montrent une application partielle de l'APC liée à une compréhension parfois incomplète de ses principes, à l'insuffisance de la formation continue, au manque de ressources didactiques et aux contraintes des classes multigrades. Ils révèlent aussi des stratégies locales d'ajustement, comme le recours aux langues du milieu, la mutualisation des ressources et le tutorat entre élèves. L'étude conclut à la nécessité d'une contextualisation plus forte des réformes, d'un accompagnement pédagogique de proximité et d'une meilleure dotation des écoles rurales.*

**Mots-clés :** *approche par les compétences, pratiques enseignantes, école élémentaire, Sénégal, milieu rural.*

## Abstract

*This paper analyses the implementation of the Competency-Based Approach in the Médina Baffé school cluster, within the Saraya education district, in a rural context shaped by geographical isolation, multigrade classes and teacher shortages. The study aims to understand how curricular prescriptions are translated into everyday classroom practices and which institutional, professional and material factors influence their implementation. It is based on a qualitative case study combining semi-structured interviews, classroom observations and document analysis. The findings reveal a partial implementation of the approach, due to*

*teachers' uneven understanding of its principles, limited in-service training, insufficient teaching resources and the constraints of multigrade teaching. They also highlight local adjustment strategies such as the use of local languages, resource sharing and peer tutoring. The study concludes that stronger contextualisation of reforms, closer pedagogical support and better provision of rural schools are needed to improve the implementation of competency-based curricula.*

**Keywords:** *competency-based approach, teaching practices, primary school, Senegal, rural context.*

## 1. Introduction

Depuis plusieurs décennies, les réformes curriculaires cherchent à déplacer le centre de gravité de l'école d'une logique d'accumulation de savoirs vers une logique de mobilisation de ressources en situation. Dans cette perspective, l'Approche par les Compétences (APC) s'est imposée comme un référentiel majeur de transformation des systèmes éducatifs, parce qu'elle vise le développement de capacités d'action, de résolution de problèmes et de transfert des apprentissages dans des contextes variés.

Dans l'espace francophone africain, l'APC a été introduite avec l'ambition d'améliorer la qualité des apprentissages et de rapprocher l'école des besoins sociaux. Toutefois, les travaux consacrés à sa mise en œuvre montrent que les effets d'une telle réforme dépendent moins de la prescription curriculaire elle-même que des conditions concrètes de son appropriation par les enseignants, de la disponibilité des ressources pédagogiques et de la compatibilité entre les prescriptions officielles et les réalités locales (Lauwerier et Akkari, 2019 ; Hanchane et Kadio, 2023).

Au Sénégal, l'introduction progressive de l'APC à l'élémentaire s'inscrit dans une volonté de modernisation du système éducatif et d'amélioration de la qualité. Cette orientation prolonge les principes de la loi d'orientation de l'éducation nationale, qui insiste sur le lien entre école, vie sociale et insertion. Néanmoins, plusieurs tensions demeurent : formation initiale et continue inégales, classes à effectifs hétérogènes, multigradation, rareté des supports contextualisés et faiblesse de l'accompagnement pédagogique dans certaines zones éloignées.

Le département de Saraya, et plus précisément le CODEC de Médina Baffé, constitue à cet égard un observatoire pertinent. L'enclavement, le déficit d'enseignants, la forte présence de classes multigrades et la faiblesse de certains équipements y rendent la traduction pratique de l'APC particulièrement exigeante. Étudier cet espace permet donc de comprendre comment une réforme curriculaire nationale est réellement retravaillée, adaptée ou limitée par les conditions ordinaires du travail enseignant.

La présente contribution cherche ainsi à répondre à la question suivante : comment l'APC est-elle effectivement mise en œuvre dans le CODEC de Médina Baffé et quels facteurs institutionnels, professionnels et matériels influencent cette mise en œuvre ? Plus précisément, l'étude vise à décrire les pratiques déclarées et observées, à identifier les contraintes majeures qui pèsent sur leur déploiement et à analyser les stratégies d'ajustement développées par les enseignants.

L'article s'organise en huit parties. Après l'introduction, il présente le cadre conceptuel et théorique, le contexte de l'étude, la méthodologie, les résultats, la discussion, les recommandations, puis la conclusion avant la bibliographie.

## **2. Cadre conceptuel et théorique**

### ***2.1. Le concept de compétence en éducation***

La notion de compétence renvoie à la capacité d'un sujet à mobiliser, combiner et transférer des ressources diverses — savoirs, savoir-faire, attitudes et outils — pour faire face à une famille de situations. Dans la littérature francophone, Roegiers (2006) et Perrenoud (1997) insistent sur le fait que la compétence ne se réduit ni à la restitution d'un contenu ni à l'exécution mécanique d'une tâche : elle suppose une intégration des acquis et une action pertinente dans un contexte donné.

Dans cette perspective, l'APC rompt avec une vision strictement transmissive de l'enseignement. Elle accorde une place centrale aux situations-problèmes, à l'activité de l'élève, à la contextualisation

des apprentissages et à l'évaluation des acquis dans des tâches complexes. Jonnaert et Masciotra (2007) rappellent, à cet égard, que l'apprentissage y est pensé comme un processus de construction situé, où l'élève devient progressivement capable de donner sens aux savoirs en les mobilisant dans l'action.

## ***2.2. Fondements théoriques et enjeux de contextualisation***

Les fondements théoriques de l'APC s'inscrivent dans une filiation constructiviste et socioconstructiviste. Piaget met en avant le rôle de l'activité du sujet dans la construction des connaissances, tandis que Vygotski souligne la dimension sociale de l'apprentissage et l'importance des interactions médiatisées. Ces apports permettent de comprendre pourquoi l'APC valorise les tâches authentiques, la coopération et la médiation pédagogique.

Toutefois, l'APC ne peut être pensée indépendamment des contextes de son implantation. Les analyses de Lauwerier et Akkari (2019) montrent que, dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest francophone, les réformes curriculaires sont souvent perçues comme des prescriptions exogènes, dont l'appropriation reste incomplète lorsque la formation, les ressources et les langues de scolarisation ne sont pas suffisamment prises en compte. Dans le même sens, Hanchane et Kadio (2023) soulignent que les effets attendus de l'APC sont fortement conditionnés par les disparités territoriales, la localisation des écoles et la dotation en ressources pédagogiques.

Le cadre théorique retenu pour cette étude articule ainsi trois entrées complémentaires : la compétence comme mobilisation contextualisée de ressources ; l'APC comme dispositif curriculaire centré sur des apprentissages signifiants ; et la contextualisation comme condition de possibilité de la réforme en milieu rural. Ce triptyque permet d'analyser non seulement ce que prescrivent les textes, mais aussi ce que les enseignants parviennent réellement à faire dans des situations de travail contraintes.

### ***2.3. Positionnement analytique de l'étude***

À partir de ce cadre, l'analyse porte sur quatre dimensions : la compréhension que les enseignants ont de l'APC ; les modalités concrètes de sa mise en œuvre en classe ; les contraintes structurelles, matérielles et professionnelles qui en limitent l'application ; enfin, les stratégies locales d'ajustement qui témoignent d'une forme d'agentivité pédagogique. Ce positionnement permet de dépasser une lecture strictement normative de la réforme pour interroger ses usages effectifs dans un contexte scolaire rural sénégalais.

### **3. Contexte de l'étude**

Cette étude est réalisée à partir d'un terrain du département de Saraya, dans la région de Kédougou, au sud-est du Sénégal. Cet espace se caractérise par un enclavement relatif, des difficultés d'accès aux infrastructures éducatives, un déficit important d'enseignants et une forte présence de classes multigrades. Ces éléments influencent directement les conditions de mise en œuvre des réformes pédagogiques.

Par ailleurs, le département de Saraya dispose d'un potentiel économique reposant notamment sur l'orpillage, le commerce et l'agriculture. Sur le plan éducatif, les données de l'IEF de Saraya pour l'année 2023-2024 font état de cent écoles élémentaires, d'une école maternelle, de trois classes préparatoires à l'élémentaire, de six cases des Tout-Petits, de huit collèges d'enseignement moyen et de trois lycées. L'espace est structuré en districts, eux-mêmes subdivisés en CODEC.

Le CODEC de Médina Baffé comprend plusieurs écoles élémentaires dont certaines fonctionnent avec un nombre réduit d'enseignants, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Nombre de cours et d'enseignants du CODEC de Médina Baffé

Ordre	École élémentaire	Nombre de cours	Nombre d'enseignants	Nombre de directeurs
1	Baba Niakhasso (ex Médina Baffé)	6	3	1
2	Saroudia	6	3	1
3	Ousmane Keita (ex Guémédié)	6	4	1
4	Khoulimindé	2	1	1
5	Noumoufoukha	4	2	1
6	Boféto	2	1	1
7	Sonkhaya	4	2	1
8	Diakha Guémédié	4	2	1
Total	Total	34	18	8

Source : Données de l'enquête.

Cette situation influence considérablement les conditions de mise en œuvre des réformes pédagogiques dans la zone.

## 4. Méthodologie

### 4.1. Type de recherche

Cette recherche relève d'une étude de cas qualitative à visée descriptive et compréhensive. Le choix de l'étude de cas se justifie par la volonté d'analyser en profondeur une situation circonscrite — le CODEC de Médina Baffé — afin de saisir la mise en œuvre effective de l'APC dans son environnement institutionnel et professionnel propre. Une telle option est pertinente lorsqu'il s'agit d'examiner un phénomène contemporain en contexte réel et d'articuler plusieurs sources d'information (Yin, 2018).

#### ***4.2. Population étudiée et logique d'échantillonnage***

La population de référence est constituée des dix-huit enseignants en service dans le CODEC de Médina Baffé. L'échantillon retenu comprend douze acteurs, soit 66,67 % de la population, sélectionnés selon une logique raisonnée fondée sur la fonction occupée, la disponibilité des personnes, leur implication dans les pratiques de classe et leur consentement à participer. Ce choix ne vise pas une représentativité statistique, mais une diversité suffisante des profils pour documenter les modalités de mise en œuvre de l'APC dans le CODEC.

*Tableau 2 : Taille de l'échantillon*

Fonction	Homme	Femme	Total	Pourcentage
Adjoint(e)	4	2	6	60
Directeur	3	0	3	60
Chargé d'école	2	0	2	66,67
Responsable CODEC	1	0	1	100
Total	10	2	12	66,67

Source : Données de l'enquête.

#### ***4.3. Dispositif de collecte et mise en œuvre***

La collecte a mobilisé trois techniques complémentaires : des entretiens semi-directifs auprès des enseignants et responsables scolaires, des observations de classes et une analyse documentaire portant sur les textes curriculaires et certains supports pédagogiques. Les entretiens ont permis d'accéder aux représentations, difficultés et stratégies déclarées ; les observations ont servi à confronter ces discours aux pratiques effectives ; enfin, les documents ont aidé à situer les prescriptions institutionnelles. Le recours à cette triangulation renforce la solidité interprétative des résultats.

Concrètement, la mise en œuvre méthodologique s'est organisée autour de quatre étapes : l'identification des acteurs à enquêter ; l'administration des entretiens ; l'observation de séquences pédagogiques dans plusieurs écoles du CODEC ; puis le regroupement et la mise en ordre des matériaux recueillis. Cette précision est importante, car elle montre que l'étude ne se limite pas à une description générale de l'APC, mais examine son actualisation dans des situations d'enseignement localisées.

#### ***4.4. Méthode d'analyse et critères de rigueur***

Les matériaux recueillis ont été soumis à une analyse thématique. Après une phase de lecture approfondie, les données ont été codées, regroupées en catégories, puis interprétées à partir des objectifs de recherche. Cette démarche s'inspire des principes de l'analyse thématique réflexive (Braun et Clarke, 2021) et des procédures de condensation, de comparaison et de mise en relation recommandées pour l'analyse qualitative (Miles, Huberman et Saldaña, 2020).

La rigueur de l'étude repose sur la triangulation des sources, la confrontation entre données déclaratives et données d'observation, ainsi que sur la cohérence entre problématique, matériaux et interprétation. Sur le plan éthique, la participation des enquêtés a reposé sur leur accord, et les informations ont été traitées dans une logique de respect des personnes et de prudence dans l'identification des acteurs.

## **5. Résultats**

Les résultats mettent en évidence une mise en œuvre partielle et différenciée de l'APC dans le CODEC de Médina Baffé. Ils montrent à la fois des insuffisances dans la compréhension et l'opérationnalisation de l'approche, mais aussi l'existence de pratiques d'ajustement développées par les enseignants pour maintenir les apprentissages dans un environnement marqué par de fortes contraintes structurelles.

### ***5.1. Une maîtrise incomplète de l'APC***

Les résultats montrent que plusieurs enseignants disposent d'une connaissance théorique limitée de l'APC. Certains confondent encore cette approche avec la pédagogie par objectifs.

Les difficultés les plus fréquemment évoquées concernent :

- la formulation des situations-problèmes.
- l'évaluation des compétences.
- la remédiation pédagogique.
- la gestion du travail de groupe.

### ***5.2. Le déficit d'enseignants***

Le déficit d'enseignants constitue l'un des principaux obstacles à la mise en œuvre de l'APC. Plusieurs écoles fonctionnent avec des classes multigrades.

Cette situation limite :

- le suivi individualisé.
- l'organisation des activités collaboratives.
- l'évaluation formative.

### ***5.3. L'insuffisance des ressources pédagogiques***

Les enseignants soulignent le manque :

- de manuels adaptés.
- de matériels didactiques.
- d'outils numériques.
- de supports pédagogiques contextualisés.

Cette insuffisance réduit les possibilités d'apprentissage actif.

### ***5.4. Les difficultés liées à la formation continue***

La majorité des enseignants interrogés déclarent avoir bénéficié de formations insuffisantes sur l'APC. Les formations sont souvent :

- courtes.
- théoriques.
- peu contextualisées.

### ***5.5. Les stratégies adaptatives des enseignants***

Malgré les contraintes, les enseignants développent plusieurs stratégies :

- recours aux langues nationales.
- mutualisation des ressources.
- tutorat entre élèves.
- adaptation locale des situations pédagogiques.

Ces initiatives traduisent une capacité de résilience pédagogique.

## **6. Discussion**

Les résultats confirment d'abord que la mise en œuvre de l'APC ne peut être évaluée uniquement à l'aune de la conformité aux prescriptions officielles. Dans le CODEC étudié, les difficultés observées tiennent à la fois à la compréhension incomplète de l'approche, au déficit d'encadrement, à l'insuffisance des supports didactiques et aux contraintes organisationnelles produites par les classes multigrades. Cette configuration rejoint les analyses de Lauwerier et Akkari (2019), selon lesquelles l'appropriation de l'APC demeure fragile lorsque les réformes sont peu contextualisées et insuffisamment soutenues par la formation professionnelle.

Les constats relatifs aux ressources et à la localisation renforcent également l'interprétation structurelle des difficultés repérées. Hanchane et Kadio (2023) montrent, à partir d'une analyse comparative concernant la Côte d'Ivoire et le Sénégal, que les disparités territoriales et la dotation en ressources pédagogiques pèsent fortement sur les apprentissages et sur les effets attendus de l'APC. Les résultats issus du terrain de Médina Baffé s'inscrivent dans cette logique : ce n'est pas seulement la réforme qui est en cause, mais l'écart entre ses exigences pédagogiques et les conditions effectives de son exercice dans une zone rurale enclavée.

L'étude met cependant en évidence un point souvent moins visible dans les lectures strictement déficitaires : les enseignants ne sont

pas de simples exécutants empêchés. Ils développent des formes d'ajustement professionnel — mutualisation des ressources, recours aux langues locales, tutorat entre pairs, adaptation des situations didactiques — qui traduisent une capacité de régulation pédagogique. Ces stratégies ne suffisent pas à compenser les carences structurelles, mais elles montrent que l'innovation est retravaillée localement et qu'elle gagne à être pensée à partir des pratiques réelles des acteurs.

Dans cette perspective, la discussion conduit à une double implication. D'une part, l'amélioration de l'APC suppose un investissement plus soutenu dans la formation continue, l'accompagnement de proximité et la production de ressources adaptées aux contextes ruraux. D'autre part, elle appelle une approche moins descendante de la réforme, fondée sur l'écoute des enseignants, la prise en compte de la multigradation et la contextualisation des dispositifs curriculaires. C'est à cette condition que l'APC peut devenir un levier d'amélioration des apprentissages plutôt qu'un cadre prescriptif difficilement applicable.

Les résultats obtenus répondent ainsi à la question initiale en montrant que la mise en œuvre de l'APC à Médina Baffé est à la fois contrainte et reconfigurée par les acteurs. Ils confirment les hypothèses d'une appropriation partielle de la réforme, mais aussi d'une capacité d'adaptation des enseignants dans un environnement peu favorable.

## **7. Recommandations**

### ***7.1. À l'endroit du ministère de l'Éducation nationale***

Renforcer prioritairement le recrutement et l'affectation d'enseignants dans les zones à forte multigradation ; inscrire l'APC dans un plan de dotation progressive en ressources pédagogiques ; et stabiliser une offre de formation continue articulée aux réalités des écoles rurales.

### ***7.2. À l'endroit des inspections d'éducation***

Mettre en place un accompagnement pédagogique de proximité davantage centré sur l'observation-conseil, les analyses de pratiques, la mutualisation de séquences APC adaptées au contexte local et le suivi des besoins effectifs des enseignants.

### ***7.3. À l'endroit des enseignants***

Consolider les communautés d'apprentissage professionnel, formaliser les stratégies locales qui fonctionnent déjà dans les classes multigrades et développer, lorsque cela est pertinent, des supports contextualisés s'appuyant sur les ressources linguistiques et socioculturelles du milieu.

Ces recommandations prolongent directement les résultats de l'étude et visent à éviter une lecture purement injonctive de l'APC au profit d'une mise en œuvre accompagnée, progressive et contextualisée.

## **8. Conclusion**

L'analyse du cas du CODEC de Médina Baffé montre que la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences dans l'enseignement élémentaire sénégalais demeure étroitement dépendante des conditions concrètes du travail enseignant. Les difficultés relevées : compréhension incomplète de l'APC, déficit de formation continue, ressources limitées, classes multigrades et enclavement, expliquent une application souvent partielle des prescriptions curriculaires.

Pour autant, l'étude ne conduit pas à conclure à un échec uniforme de la réforme. Elle met au contraire en évidence des pratiques d'ajustement et de régulation qui témoignent d'un engagement professionnel réel des acteurs. Ces stratégies montrent que la qualité de la mise en œuvre de l'APC se joue dans l'articulation entre prescriptions nationales, accompagnement institutionnel et inventivité locale des enseignants.

En définitive, l'amélioration de l'APC dans les zones rurales sénégalaises suppose moins une multiplication des injonctions qu'un renforcement des conditions de possibilité de la réforme : formation située, encadrement pédagogique rapproché, ressources adaptées et meilleure prise en compte des spécificités territoriales. Cette conclusion prolonge l'ensemble du développement en replaçant les résultats empiriques dans une perspective de transformation contextualisée de l'école élémentaire.

## 9. Bibliographie

**BRAUN, Virginia et CLARKE, Victoria** (2021). *Thematic Analysis. A Practical Guide*, London, Sage.

**CONFEMEN** (2001). *Stratégie pour une refondation réussie des systèmes éducatifs*, Dakar, CONFEMEN.

**CROS, Françoise, DE KETELE, Jean-Marie, DEMBÉLÉ, Martial et al.** (2010). *Approche par compétences et réforme curriculaire*, Bruxelles, De Boeck.

**FAM, Catherine** (2019). *Réforme de l'école ou réformes à l'école ?*, Paris, L'Harmattan.

**HANCHANE, Saïd et KADIO, Eric Kadio** (2023). « L'approche par compétences dans le contexte africain : une analyse comparative des expériences ivoirienne et sénégalaise », *Les Cahiers du Plan*, n° 55, pp. 78-93.

**JONNAERT, Philippe et MASCIOTRA, Domenico** (2007). *Socioconstructivisme et logique de compétences*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

**LAUWERIER, Thibaut et AKKARI, Abdeljalil** (2019). « Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal », *Formation et profession*, 27(1), pp. 5-19.

**MILES, Matthew B., HUBERMAN, A. Michael et SALDAÑA, Johnny** (2020). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*, Los Angeles, Sage.

- PERRENOUD, Philippe** (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- ROEGIERS, Xavier** (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*, Bruxelles, De Boeck.
- ROEGIERS, Xavier** (2008). *L'approche par compétences en Afrique francophone*, Dakar, UNESCO.
- YIN, Robert K.** (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage.