



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
2958-2814**

Numéro 005, Janvier 2024

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN 2958-2814

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société

Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN 2958-2814

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

auré HAL
accès aux données
de référence de HAL

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel
“(RE)CUEILLIR
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

ORCID

<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob
 Directeur de publication : MAMADOU Bamba
 Rédacteur en chef : KONE Kiyali
 Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert
 Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny
 OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny
 LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ouseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,
 ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly
 SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro
 BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I
 N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 M'BRA Kouakou Désiré, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

Comité de Lecture

BATCHANA Eossohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action
 Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>
 E-mail : revueakiri@gmail.com
 Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420 / 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

ORCID : <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue *AKIRI* n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. -2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES, CIVILISATIONS

Études arabes et islamiques

1. **Le discours des mosquées d'Al-falah. L'exemple du sermon du vendredi**
Seydou KHOUMA 1-16

Études hispaniques

2. **Linguistique hispanique et langues endogènes dans le supérieur au Gabon. Approche prospective du développement durable**
Lucie Eliane DISSOUVA..... 17-35

Lettres Modernes

3. **L'onomastique de la paix ou la figure de *Sidsore* dans « *Burkîn-bila* » de *Pëgwënde Erik Zinaaba***
Dieu-Donné ZAGRE & Barthélemy KABORE..... 36-48
4. **De l'emploi des déterminants définis dans la presse congolaise : pour une approche méthodique**
Système Tam'si MAVOUNGOU & Ferdinand OTSIEMA GUELLELY 49-62
5. **« La Liberté guidant le peuple » de Delacroix ou l'art de la propagande**
Bara NDIAYE..... 63-76
6. **Les formes du surréalisme français dans la poésie de Tchicaya U Tam'si**
Serge Simplicite NSANA..... 77-94
7. **Proverbes dida et éducation : racines d'un développement endogène**
Dago Michel GNESSOTE & Yacouba FANNY..... 95-106

COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET PATRIMOINE

Sciences du langage et de la communication

8. **(re)penser la presse écrite comme industrie culturelle. Enjeux et urgence d'un modèle économique au prisme du numérique.**
Jacob Y. YARABATIOULA & Manégda Justin ROUAMBA..... 107-120
9. **La marginalisation de l'oralité dans la recherche en Sciences de l'information et de la communication (SIC)**
Marie Zoé MFOUMOU..... 121-138

Sciences de l'art et du patrimoine

10. **Les mécanismes endogènes, une des solutions aux aléas du changement climatique**
Fabrice ALIMAN..... 139-155
11. **Support de communication et son impact dans l'amélioration de la crise sanitaire à coronavirus en Côte d'Ivoire : cas des affiches de sensibilisation**
Abdoulaziz SEIDOU & Soumaïla FOFANA 156-173

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Géographie

- 12. Impact de la mise en œuvre du plan d'aménagement de la forêt classée des monts mandingues au Mali**
Diakaridia SIDIBE 174-188
- 13. La précarité dans le quartier périphérique de Ntsangamani (Arrondissement 8, Madibou-Brazzaville)**
MIFOUNDOU Jean Bruno & OKOUYA Clotaire Claver..... 189-203
- 14. Calendriers culturels à l'épreuve de l'évolution du climat dans la sous-préfecture de Bouaké (centre de la Côte d'Ivoire)**
Kouakou Hermann Michel KANGA..... 204-218
- 15. Potentialités et menaces sur les zones humides du barrage de Ziga au Burkina Faso**
Songanaba ROUAMBA..... 219-237

Histoire

- 16. Les Dozo à l'épreuve du covid-19 en Côte d'Ivoire : entre croyances et résistances (2020-2021)**
Noël Okobé DATRO..... 238-250
- 17. L'application du programme d'histoire dans les lycées et collèges du Sénégal, 2010-2016**
Valy FAYE..... 251-267
- 18. La contribution de la coopération canadienne au développement de l'éducation de base au Burkina Faso (1990 à 2021)**
Salif KIENDREBEOGO, Kapeindba TOUGMA & Jean Tiéwendé BALIMA..... 268-285
- 19. De la conception ministérielle de la royauté à la royauté élective chez les francs du IV^e au X^e siècle**
EKOU Assoumou Gilbert & ETTIEN Comoé Fulbert..... 286-299
- 20. La crise économique asiatique de 1997 ou le choc systémique des économies émergentes**
Kouamé Christophe N'GUESSAN & Ben Soualiouo MÉITÉ 300-316

Philosophie

- 21. La crise sécuritaire au sahel et la crise de l'école : enjeux politiques et perspectives**
Boubacar OUÉDRAOGO & Moussa DIALLO 317-334
- 22. L'école dans la réussite sociale : entre idéalisation et désillusion**
Aya Anne-Marie KOUAKOU..... 335-347

Anthropologie et sociologie

- 23. Les facteurs sociaux du conflit autour de la chefferie villageoise d'Adjéyaokro à Bouaké**
Landry Yves FALLE 348-360
- 24. Le pacte de sang entre Baye et Dah, deux villages dafing du cercle de Bankass (Mali)**
Amadou SENOU..... 361-379
- 25. Formes et expressions des dénonciations des violences basées sur le genre (VBG) : commune de Man**
Drissa DIARRASSOUBA..... 380-396
- 26. Négligence du dessin systématique dans certains cours élémentaire et moyen de la région pédagogique d'Abomey**
Pierre CHANOU, Agbodjinou Germain ALLADAKAN, Koffi ALLADAKAN, Kwamè AKOGNINO, Irma ZOUNTCHEGBE & Elie MEVOGNON..... 397-410
- 27. Approche psychologique des épreuves physiques pour l'entrée en Départements STAPS/J-L : analyse et mise en pratique.**
Cheikh SARR & Hameth DIENG..... 411-429

Psychologie

- 28. Troubles de l'idéalisation des figures parentales et problématique du placement institutionnel des enfants en difficultés familiales à Niamey**
AMADOU Soumana..... 430-445

Science de l'éducation

- 29. Université Marien Ngouabi, cinquante ans après : un fleuron devenu obsolète**
Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA & Roval Caprice GOMA-THETHET BOSSO 446-457
- 30. Étude sur les compétences en gestion scolaire des enseignants du primaire : Quels enjeux pour la formation initiale**
Amadou Yoro NIANG..... 458-474
- 31. Le supporter gabonais au bord de l'organisation entre le politique et le sportif : Enjeux et tribulations**
MEGNE M'ELLA Ghislain Désiré Diether..... 475-493
- 32. Evaluation, Communication, Apprentissage dans les universités publiques du Burkina**
Joseph Dougoudia LOMPO..... 494-501

L'application du programme d'histoire dans les lycées et collèges du Sénégal, 2010-2016

Valy FAYE

Maître de Conférences (CAMES)

FASTEF/UCAD-Dakar (Sénégal)

valifaye@yahoo.fr

Résumé

Un programme d'histoire est en vigueur dans l'enseignement moyen et secondaire du Sénégal depuis 2006. Il comporte des savoirs et des recommandations méthodologiques pour son exécution. Dans l'attente de son évaluation officielle par l'autorité ministérielle, un examen des rapports des inspecteurs sur les prestations d'enseignants dans neuf des quatorze académies est réalisé. Il en résulte une écrasante majorité de professeurs qui maîtrise les savoirs à enseigner et une faible minorité qui a réussi les savoir-faire, c'est-à-dire les méthodes actives qui fondent l'enseignement dudit programme. Les manquements notés sont partagés entre les enseignants, les chefs d'établissement et l'autorité centrale, même si les premiers sont les principaux acteurs. Pour remédier aux défaillances, les enseignants doivent respecter les prescriptions du programme parce qu'ils en ont les compétences eu égard à leur formation. Aux chefs d'établissement, il est demandé d'appliquer rigoureusement les textes qui organisent les cellules pédagogiques et les autorisations d'absences des fonctionnaires et d'utiliser le budget à bon escient. L'autorité centrale, quant à elle, doit recruter beaucoup d'inspecteurs et augmenter les budgets des inspections d'académie et des lycées et collèges.

Mots-clés : programme ; histoire ; savoirs ; savoir-faire ; objectifs.

Application of the history curriculum in Senegal's lycées and collèges, 2010-2016

Abstract

A history program has been in force in middle and secondary education in Senegal since 2006. It includes knowledge and methodological recommendations for its execution. Pending its official evaluation by the ministerial authority, an examination of the inspectors' reports on the performance of teachers in nine of the fourteen academies is carried out. The result is an overwhelming majority of teachers who have mastered the knowledge to be taught and a small minority who have successfully mastered the know-how, that is to say the active methods which underpin the teaching of the said program. The shortcomings noted are shared between teachers, school heads and the central authority, even if the former are the main actors. To remedy the deficiencies, teachers must respect the requirements of the program because they have the skills given their training. Heads of establishments are asked to rigorously apply the texts which organize teaching units and authorizations for civil servants to be absent and to use the budget wisely. The central authority, for its part, must recruit many inspectors and increase the budgets for academy inspections and high schools and colleges

Keywords: program; history; knowledge; know-how; objectives

Introduction

De l'indépendance en 1960 à l'année 2006, l'enseignement de l'histoire dans les cycles moyen et secondaire a connu de nombreux changements. Ceux-ci sont notés tant ses finalités et ses contenus que dans ses méthodes pédagogiques et ses modes d'évaluations. Ainsi les premiers programmes postcoloniaux de 1965 et 1967 dits "programmes panafricains" sont remplacés par un programme fondé sur les réalités sénégalaises et des pratiques pédagogiques opérationnelles en 1982. Après quinze années de mise en œuvre, celui-ci est évalué et remplacé par un autre programme en 1998. Évalué en 2004, le programme de 1998 est remplacé par l'actuel programme. Celui-ci est officiellement entré en vigueur en 2006, d'où l'appellation de « programme de 2006 ».

Ce travail revêt un grand intérêt parce qu'il évalue, à mi-parcours, la mise en œuvre du programme de 2006 dans les lycées et collèges du Sénégal. Jamais un programme n'est resté aussi longtemps sans être évalué. Concernant la chronologie, en 2010, les enseignants se sont familiarisés avec le programme grâce à quatre ans de pratique. En 2016, ils en sont à dix ans. La période 2010-2016 se singularise aussi par l'intervention de quatorze des quinze inspecteurs sur le terrain et l'important travail effectué.

Cet exercice est fondé sur des prestations d'enseignants, sous le contrôle des inspecteurs d'histoire-géographie dans neuf des quatorze académies du Sénégal, durant la période 2010-2016. Nous avons deux catégories de sources. La première, composée du programme d'histoire en vigueur et d'ouvrages sur l'enseignement de l'histoire. L'ensemble de ces données nous permet d'élaborer le référentiel de compétences ou de prescriptions. La deuxième catégorie comprend des rapports d'inspection et des textes réglementaires qui nous permettent de collecter et d'interpréter les informations.

Notre analyse s'articule autour de deux parties. La première partie se focalise sur la méthodologie, notamment le référentiel de compétences et la technique de collecte des informations. La deuxième se consacre à la présentation et à l'analyse des résultats.

1. Méthodologie

1.1. Les prescriptions du programme d'histoire de 2006 comme référentiel de compétences

Par prescriptions, on sous-entend le cahier de charge de l'enseignant d'histoire. En d'autres termes, il s'agit des savoirs historiques qu'il doit enseigner et les méthodes d'enseignements. Conformément à ces prescriptions, le programme d'histoire de 2006, définit l'esprit de

l'enseignement de l'histoire. Il formule des recommandations méthodologiques et donne les listes de leçons à enseigner (nombre de leçons et du crédit horaire par classe) comme présenté dans le tableau n°1 ci-dessous.

Tableau1 : répartition du programme d'histoire en leçons et heures

Classes	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	2 ^{nde}	1 ^{ère}	Tle
Nombre de leçons	22	22	24	22	25	23	19
Nombre d'heures	37	37	48	43	48	44	38

Sources : Sénégal/MEN/programme d'histoire de 2006

Concernant les contenus (savoirs historiques) à enseigner, le programme d'histoire de 2006 est adossé aux finalités définies par la loi d'orientation de l'éducation nationale, dite loi 91-22 du 16 février 1991. Les éléments de finalités exprimés par cette loi et spécifiques à l'histoire visent deux grandes valeurs. Celles-ci sont au premier, l'enracinement dans les valeurs sénégalaises surtout, ensuite africaines et enfin l'ouverture sur d'autres systèmes de valeurs qui seront francophones et universelles¹. Il est important de noter que ces valeurs, fondatrices de l'enracinement de la culture sénégalaise et africaine et de l'ouverture au reste du monde, ont toujours été l'ossature des programmes antérieurs (1965, 1967, 1972, 1977, 1982, 1998²). Ainsi, les savoirs à enseigner sont répartis entre les deux cycles.

Les enseignements du premier cycle se focalisent sur l'histoire du Sénégal des origines à l'indépendance ainsi que sur l'histoire africaine et extra africaine dans ses rapports avec le Sénégal³.

Le programme du second cycle reprend, quant à lui, dans un souci d'approfondissement, celui du premier cycle et s'étale jusqu'en 1990. En d'autres termes, ledit programme prend en charge le renforcement des connaissances sur l'histoire du Sénégal, notamment sur la préhistoire au Sénégal, la place de l'Islam et les différentes civilisations. Il réserve toutefois une partie à l'Histoire de l'Humanité depuis la préhistoire jusqu'aux années 1990. Pour l'intérêt du système éducatif, les apprenants ont besoin d'une bonne maîtrise de l'histoire au terme du second cycle parce que la plupart d'entre eux vont intégrer plus tard des filières qui ne dispensent pas de cours d'histoire.

¹ Cf. Loi d'orientation de l'Education nationale 91-22, Titre II, article 6.

² Cf. pour le programme de 1967, voir MEN/DI/SRDP/L'Education Sénégalaise, n°9 spécial, 1967, p. 7 ; les décrets de 1972, 1977, les programmes de 1982 et 1998.

³ Sénégal/MEN/IGEN/CNHG/Programme d'histoire consolidé d'Histoire, octobre 2006, p.5

L'enseignement de l'histoire est identique dans les deux cycles, il donne la priorité aux faits de civilisation, aux rôles des peuples dans les transformations politiques, sociales, économiques et culturelles et aux interactions entre les aires culturelles⁴. Les programmes par classe porte explicitement sur l'étude des civilisations.

Le tableau 2 ci-dessous présente la répartition chronologique et thématique des savoirs historiques à enseigner.

Tableau 2 : Répartition chronologique et thématique des savoirs historiques à enseigner

Conceptions/ Classes	Chronologique (périodes)	Thématiques (faits de civilisation)
6 ^{ème}	Début préhistoire- fin antiquité	Méthodologie de l'histoire, civilisations préhistoriques et antiques d'Afrique, d'Asie et d'Europe.
5 ^{ème}	6 ^{ème} siècle- 16 ^{ème} siècle (période médiévale)	Civilisation musulmane, civilisations de l'Afrique de l'Ouest (7 ^{ème} – 16 ^{ème} s), de Sénégambie (11 ^{ème} -16 ^{ème} s), d'Europe et d'Amérique (10 ^{ème} - 16 ^{ème} s).
4 ^{ème}	16 ^{ème} siècle- 19 ^{ème} siècle	Traite négrière, Sénégambie (17 ^{ème} - 19 ^{ème} s), Afrique, Asie, Amérique, Europe (17 ^{ème} - 19 ^{ème} s).
3 ^{ème}	19 ^{ème} siècle- 20 ^{ème} siècle	Révolution industrielle, impérialisme, conflits et révolutions au 20 ^{ème} siècle, décolonisation.
Seconde	Début préhistoire-19 ^{ème} siècle	Méthodologie de l'histoire, civilisations préhistoriques et antiques, les empires de l'Afrique occidentale (7 ^{ème} -17 ^{ème} s), la traite négrière, Afrique à la veille de l'impérialisme, les révolutions en Europe et en Amérique (fin 18 ^{ème} s- début 19 ^{ème} s).
Première	19 ^{ème} siècle-1945	La révolution industrielle, l'impérialisme, les deux guerres mondiales.
Terminale	1945-1990	Le monde au lendemain de la deuxième guerre mondiale, la décolonisation, les civilisations africaines et musulmane.

Sources : *Sénégal/MEN/programme d'histoire de 2006*

Quant aux fondements épistémologiques du programme de 2006, la priorité accordée aux faits de civilisation traduit nettement les influences des deux grandes écoles historiques que sont « l'Ecole des annales » avec Marc Bloch et Lucien Febvre ainsi que « l'Histoire totale » de Fernand Braudel (B. Fall, 1986 : 72). Ceci parce que, l'enseignement de l'histoire au Sénégal, héritier du système français, a adopté, depuis les premiers programmes après l'indépendance, les principes de ces deux grandes écoles historiques. Par ailleurs, le système colonial étant considéré comme une entreprise de falsification de l'histoire des peuples d'Afrique et un instrument d'inculcation de l'idéologie coloniale, la conception fondée sur l'étude des civilisations était le meilleur moyen de rétablir la vérité historique.

Après avoir décliné le savoir à enseigner, la deuxième prescription du programme porte sur le savoir-faire. C'est-à-dire la manière d'enseigner le programme d'histoire en vigueur. La

⁴ Id., p.18.

méthodologie favorise les méthodes actives, la pédagogie par les objectifs (PPO) et l'approche socioconstructiviste.

Le modèle pédagogique proposé pour enseigner le programme de 2006 se démarque des anciens modèles, dits transmissifs, centrés sur l'enseignant. Ces modèles traditionnels se caractérisent par des discours ex-cathedra (démarche expositive) et par des cours dialogués. Le modèle expositif se résume en une série d'exposés de l'enseignant sur les thèmes du programme, les élèves étant de simples récepteurs passifs ; ils ne font qu'écouter et écrire le résumé du cours. Dans l'autre procédé, « l'enseignant introduit dans son exposé des questions qu'il pose aux élèves, s'appuie sur la ou les réponses obtenues des élèves pour poursuivre le cheminement, prévu par lui, de son discours ; de questions (posées par lui) en réponses (obtenues des élèves), il conduit les élèves vers le but qu'il s'est fixé dès le départ (B. Rey et M. Staszewski, 2004 :5).

La limite de ce deuxième procédé est de ne faire participer qu'une partie de la classe. L'un dans l'autre procédé, l'implication de l'écrasante majorité des apprenants dans les activités d'enseignement-apprentissage n'est pas obtenue.

Dans les recommandations méthodologiques du programme d'histoire, on peut lire :

... il n'est pas question d'enfermer le professeur dans le carcan d'un modèle pédagogique censé être apte à résoudre toutes les situations d'enseignement-apprentissage. Malgré tout, le professeur devra dans la gamme des méthodes disponibles (méthodes expositives, méthode de dialogue, méthode de tâches ...) privilégier celles qui favorisent : la participation de l'élève à l'élaboration du savoir, la valorisation du savoir et du savoir-faire (...), l'initiation à la méthode de recherche en histoire⁵.

Ces instructions sont loin d'être fortuites dans la mesure où elles tiennent compte des finalités assignées à l'enseignement de l'histoire par la Constitution sénégalaise⁶ et du statut donné à l'histoire en tant que discipline⁷. C'est-à-dire former un citoyen éveillé, responsable et acteur du développement. Aux yeux de certains didacticiens de l'histoire, « une relation pédagogique essentiellement basée sur l'écoute et la restitution de la parole du maître ne peut inciter les jeunes à devenir des citoyens actifs » (B. Rey et M. Staszewski, 2004 :21).

Cependant, le modèle actif, qui place les apprenants en situation de construire des savoirs, laisse le choix à l'enseignant d'arrêter les objectifs pédagogiques à atteindre. En adéquation

⁵Id., p. 2.

⁶ Loi d'orientation de l'Éducation n°91-22

⁷ Sénégal/MEN/IGEN/CNHG/Programme d'histoire consolidé d'Histoire, octobre 2006, p.5.

avec les objectifs, l'enseignant choisit les moyens et les stratégies didactiques, les méthodes ainsi que les techniques d'évaluation.

Les objectifs pédagogiques ou objectifs de classe constituent la troisième et dernière étape de la pédagogie par les objectifs (PPO). En d'autres termes, le type d'homme souhaité est défini au niveau des finalités (par le pouvoir politique), le profil de sortie de l'apprenant est précisé au niveau des buts. Enfin, les objectifs pédagogiques (ou de classe) fixent ce que cet homme présentera comme capacités cognitives, affectives ou psychomoteurs à la fin de son cycle de formation ou d'éducation (F. Morandi, 1997 : 82).

Dès lors, les objectifs pédagogiques doivent nécessairement être en adéquation avec la chaîne des intentions formulées au travers des *Finalités* et des *Buts*.

Formuler un objectif c'est l'énoncer dans des termes correspondant à l'intention pédagogique poursuivi. Ainsi l'objectif peut être défini en termes généraux (objectif général) ou spécifiques (objectif spécifique).

L'objectif général est une déclaration d'intention pédagogique définissant en termes de compétences les résultats attendus d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, L'OG (objectif général) donne une direction, une orientation, de l'activité d'enseignement-apprentissage. Par contre, l'objectif spécifique (OS) est propre à une activité déterminée d'enseignement-apprentissage, c'est une étape, un moment, dans la recherche de l'OG. Toutefois l'OS doit être opérationnel. L'objectif opérationnel est issu de la démultiplication de l'objectif général en autant d'énoncés nécessaires. Il doit être concret et formulé en termes de comportements observables.

Face à la multiplicité des objectifs opérationnels, certains pédagogues, à l'instar de Bloom, Vandervelde, Guilford et de Block, proposent leur réduction en un nombre relativement restreint de catégories. Cette idée de réduction est à l'origine du système de classification des objectifs généraux, communément appelé *Taxonomie* (F. Morandi, 1997 : 83).

Il revient toutefois à l'enseignant de choisir la taxonomie qui lui convient tout en respectant ses principes. Mais la taxonomie la plus usitée est celle de Bloom. En fonction des objectifs pédagogiques définis, l'enseignant choisit les contenus du cours, les stratégies didactiques et les méthodes d'évaluation. Les stratégies didactiques édictées par le programme d'histoire en vigueur relèvent des méthodes dites actives. Et l'approche socioconstructiviste semble être l'approche la mieux adaptée à l'application des méthodes actives.

D'après le programme d'histoire de 2006, l'enseignant d'histoire doit concrétiser son cours en utilisant des documents et supports (écrits, figurés, sonores, visuels) dans un sens de facilitation, d'illustration et de découverte⁸. En fait, ce programme ne fait que poursuivre les stratégies des programmes antérieurs comme l'atteste le programme de 1977 qui, dans sa partie introductive, mentionne : « l'histoire doit être enseignée selon une technique pédagogique fondées sur les méthodes actives, sur l'observation, l'analyse, la réflexion, l'investigation et la découverte »⁹.

Il s'agit ici de mettre l'apprenant dans une situation active d'investigation et de recherche. Dans cette situation, l'élève exerce ses capacités d'observation, d'analyse, de réflexion, de jugement ou, en d'autres termes, son esprit critique. Le rôle de l'enseignant est celui de facilitateur.

Au regard de ce qui précède, les auteurs du programme d'histoire et les formateurs des professeurs d'histoire¹⁰ de l'enseignement moyen et secondaire ont jeté leur dévolu sur la démarche socioconstructiviste (P. Jonnaert et C. V. Borght, 2003 : 17-22). A leurs yeux, l'approche socioconstructiviste est la méthode active la plus efficiente et la plus efficace pour mettre l'apprenant au cœur des apprentissages grâce aux deux dimensions dont elle tient compte.

En d'autres termes, dans sa dimension constructiviste, la référence n'est plus le contenu des programmes scolaires à suivre ou à apprendre mais bien les connaissances de l'élève lui-même ; l'élève construit ses connaissances à partir de ce qu'il sait déjà dans une dialectique qui s'établit entre les anciennes et les nouvelles connaissances. Ensuite dans sa dimension sociale, les interactions sociales constituent une composante essentielle de l'apprentissage. Ces interactions sociales se caractérisent par une dynamique des échanges entre apprenants d'une part et entre l'enseignant et l'apprenant d'autre part.

En application du constructivisme, l'apprenant construit le savoir par un travail d'appropriation complexe qui passe par une déconstruction partielle de ses connaissances préexistantes et une reconstruction permettant d'intégrer le nouveau savoir à l'ensemble des connaissances acquises précédemment. Le socioconstructivisme amène l'enseignant à mettre

⁸ Programme d'histoire de 2006, p.2

⁹ Programme d'histoire de 1977, p. 2

¹⁰ Ce sont les enseignants de la FASTEUF chargés de la formation pédagogique initiale ainsi que les inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire et les conseillers pédagogiques qui s'occupent de la formation continue des enseignants.

en œuvre un dispositif didactique qui met les apprenants en situation de conflit cognitif. Et l'on parle, plus exactement, de conflit sociocognitif qui consiste à développer des interactions cognitives entre des élèves ayant des conceptions différentes des savoirs dont l'apprentissage est visé (B. Rey et M. Staszewski, 2004 : p. 21-22).

Les dispositifs didactiques appropriés au socioconstructivisme comportent plusieurs modèles d'organisation de l'enseignement comme les résolutions de situations-problèmes, le travail individuel, le travail en sous-groupes de pairs et le travail en groupe-classe.

Après avoir défini ses stratégies didactiques, l'enseignant met à la disposition des apprenants les moyens ou supports didactiques pour atteindre ses objectifs

1.2. La collecte des informations

Dans le cadre de cette étude, les rapports fournis par les inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire à la suite des observations de cours effectués sont les sources d'informations les plus fiables. Pour évaluer la mise en œuvre du programme d'histoire par les enseignants de ladite discipline, il faut suivre leur cours, évaluer les prestations, échanger avec eux sur les forces et les faiblesses de l'activité suivie et leur formuler des recommandations. Il n'y a que les inspecteurs de l'enseignement moyen secondaire qui sont habilités à faire ce travail. La fonction d'inspecteur de discipline (ou de spécialité) est créée par le décret 2000-1045 du 29 décembre 2000.

Ledit décret définit leur mission en ces termes : « Les inspecteurs de disciplines de l'enseignement moyen et secondaire ont pour mission notamment : d'assurer le suivi, la formation, l'encadrement et le contrôle pédagogiques des professeurs de collèges, des lycées et des écoles de formation professionnelle du privé et du public ». Et le décret 2011-537 du 26 avril 2011, créant le corps des inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire d'ajouter : « ils sont chargés de l'inspection des personnels de l'enseignement du moyen secondaire général, technique et professionnelle relevant de leur spécialité et assurent au niveau de ces derniers les actions de perfectionnement ». En d'autres termes, ils sont les bras pédagogiques des Inspections d'Académie. Par conséquent le contenu de leurs rapports fait ressortir la qualité de la prestation des enseignants selon les référentiels de compétences axés sur la maîtrise des savoirs et la mise en œuvre du programme (le savoir-faire).

Peu nombreux, les 15 inspecteurs de l'enseignement moyen secondaire d'histoire-géographie sont répartis en cinq pools logés dans les inspections d'Académie de Dakar (6 inspecteurs),

Thiès (2 inspecteurs), Kaolack (3 inspecteurs), Saint-Louis (2 inspecteurs) et Ziguinchor (2 inspecteurs). Dakar gère les inspections d'académie de Dakar, Pikine-Guédiawaye et Rufisque, Thiès s'occupe des inspections d'académie de Thiès et Diourbel, Saint-Louis contrôle les inspections d'académie de Saint-Louis et de Matam, Kaolack polarise les inspections d'académie de Kaolack, Kaffrine, Tambacounda et Kédougou, et enfin, les inspections d'académie de Ziguinchor, Kolda et Sédhiou dépendent de l'inspection d'académie de Ziguinchor.

La grille est l'outil de collecte de données contenues dans les rapports d'inspection. Les indicateurs (ou items) de la grille d'exploitation portent sur les différents points abordés dans la partie pédagogique du rapport d'inspection.

Tableau 3 : indicateurs de la grille et les données collectées

Items		Satisfaisant= +	Pas satisfaisant= -
Contenus	Maîtrise des contenus	171/188	16/188
Objectifs	Objectifs formulés	148/188	40/188
	Maîtrise des objectifs/total	100/188	88/188
	Maîtrise des objectifs/Objectifs formulés	100/148	48
Supports didactiques	Supports présentés	96/188	92
	Supports correctement utilisés	88/96	8/96
Stratégies	Maîtrise des stratégies	84/188	104/188
Evaluation	Formative	40/188	148/188
	Sommative	188/188	00/188
Progression	Normale	42/188	146/188

Sources : rapports des IEMS, 2010-2016

L'échantillon comprend 188 activités de professeurs d'histoire observés et sur autant de rapports d'inspection. Ces enseignants sont répartis entre 9 inspections d'Académies (Tableau 4) sur les quatorze que compte le Sénégal¹¹. Les 188 enseignants concernés représentent 21,68% des professeurs d'Histoire-Géographie en activité dans ces Académies durant la période 2010-2016 (867 professeurs d'Histoire-Géographie au total en moyenne¹²). Les activités par cycle sont ainsi réparties :

- Premier cycle (6^{ème} -3^{ème}) : 154 activités (ou rapports), soit 81,9%.
- Deuxième cycle (2^{nde} -Terminale) : 34 activités (ou rapports), soit 18,1%.

¹¹ Pour la période étudiée (2010-2016), le nombre d'Inspection d'Académie était de 14 mais le Sénégal en compte actuellement 16.

¹² SENEGAL/Ministère de l'Education/ Académies (Dakar, Fatick, Diourbel, Kaolack, Tambacounda, Ziguinchor, Kolda, Thiès, Sédhiou), Rapports annuels de synthèse des activités : 2006-2016.

Tableau 4 : répartition des rapports par académie

Académies	Kaolack	Dakar	Ziguinchor	Kolda	Fatick	Tambacounda	Diourbel	Thiès	Sédhiou	Total
Total	54	30	22	6	30	10	18	8	10	188

Sources : rapports des IEMS, 2010-2016

2. Les Résultats

Pour affiner l'analyse des données recueillies au cours de cette étude, deux points seront abordés dans cette sous-partie. Il s'agira de présenter les résultats avant de les interpréter.

2.1. Présentation des résultats

Il s'agit d'analyser les données recueillies et contenues dans la grille (tableau 3). Celles-ci sont traduites en valeur relative afin de mieux appréhender les forces et les faiblesses des différents indicateurs. Ces indicateurs sont classés en deux groupes. Le premier groupe porte sur les savoirs à enseigner ou contenus et l'autre sur les savoir-faire ou la mise en œuvre.

Tableau 5 : récapitulation des résultats

Items		Valeurs absolues	Valeurs relatives
Contenus	Maîtrise des contenus	172/188	91,48%
	Contenus incorrects	16/188	8,52%
Objectifs	Objectifs formulés	148/188	78,72%
	Maîtrise des objectifs/total	100/188	53,19%
	Maîtrise des objectifs/Objectifs formulés	100/148	67,56%
	Objectifs incorrects/total	40/188	21,27%
	Sans objectifs	40/188	21,27%
Supports didactiques	Supports présentés	96/188	51,06%
	Supports avec insuffisances	8/96	8,33%
	Sans supports	92/188	48,94%
	Supports correctement utilisés	88/96	91,66%
Stratégies	Réussies	84/188	44,66%
	Défaillantes	104/188	55,32%
Evaluation	Formative	40/188	21,27%
	Sommative	188/188	100%
Progression	Normale	21/94	22,34%
	Lente	73/94	77,66%

Sources : rapports des IEMS, 2010-2016

2.2. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats comporte deux points. Le premier point est une analyse des forces et des faiblesses tirées des informations recueillies. L'autre partie se focalise sur les solutions susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement du programme d'histoire.

La maîtrise des contenus est satisfaisante (91,48% de réussite) ; le contraire aurait été un scandale. La maîtrise des savoirs à enseigner est une obligation. La belle performance notée dans ce domaine s'explique par la formation des enseignants d'histoire et de géographie.

Ceux-ci sont répartis en trois catégories suivant leur niveau académique (baccalauréat, licence, maîtrise ou master). Les titulaires desdits diplômes sont recrutés à la suite d'un concours et formés à la FASTEUF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation) ou à l'ex- Ecole Normale Supérieure (ENS) pour un an. Les candidats titulaires de Master et de licence (historiens ou géographes) ont le niveau académique requis en Histoire (même s'ils sont géographes) parce qu'ils ont validé des UV dans les fondamentaux de l'Histoire (Préhistoire, Histoire ancienne, histoire médiévale et histoire moderne et contemporaine) en Licence 2. Mieux, ces connaissances sont renforcées par un cours sur l'appropriation des contenus du programme d'histoire scolaire durant leur formation à la FASTEUF.

Les bacheliers, quant à eux, sont formés à la FASTEUF pendant deux ans. La première année porte essentiellement sur une formation académique. Celle-ci intègre des modules en Préhistoire, Histoire ancienne, histoire médiévale et histoire moderne et contemporaine. Ces modules sont conformes au programme d'histoire en vigueur dans les lycées et collèges.

Tout compte fait, grâce à cette formation académique rigoureuse, il n'est pas surprenant de constater que l'écrasante majorité des enseignants maîtrise les contenus de ses enseignements. D'après les rapports des inspecteurs, la faible minorité qui présente des lacunes dans ce domaine est constituée d'enseignants peu sérieux qui improvisent les cours ou qui se sont relâchés, faute d'un contrôle rigoureux sur leurs activités¹³.

Les forces et les faiblesses de la mise en œuvre du programme (le savoir-faire) sont abordées à travers ses différents indicateurs. Autrement dit, les données du tableau 5 sur les objectifs, les supports, les stratégies, la progression et l'évaluation seront tour à tour étudiées.

Au sujet des objectifs pédagogiques, les 78,72% des enseignants observés par les inspecteurs, soit l'écrasante majorité, les ont formulés, un taux acceptable. Mais 67,56% seulement d'entre eux les ont formulés correctement. Globalement, il y a 50,20% de réussites contre 49,80% d'insatisfactions (21,27% d'objectifs non formulés et 25,53% d'objectifs mal formulés). Les 49,80% d'insatisfactions sont inadmissibles parce que tous les enseignants sont formés en pédagogie par objectif (PPO).

¹³SENEGAL/Ministère de l'Éducation/ Académies (Dakar, Fatick, Diourbel, Kaolack, Tambacounda, Ziguinchor, Kolda, Thiès, Sédhiou), Rapports annuels de synthèse des activités des pools d'IEMS : 2006-2016.

Pour les supports didactiques 51,06% des enseignants les ont présentés et 48,94% ont déroulé leurs cours sans support. Le taux de 91,66% noté dans l'utilisation correcte des supports est à saluer. Mais le taux d'insatisfactions (53,20%) dépasse celui de la réussite (46,80%). En d'autres termes, les 48,94% qui n'ont pas présenté de supports et les 4,25% qui ont mal présenté leurs supports (soit 53,20%) dépassent la moitié de l'échantillon.

Au niveau des stratégies, seuls 44,66% des enseignants, soit moins de la moitié, ont réussi cet item alors que 55,34% sont passés à côté. C'est le moment par excellence de la concrétisation du cours. Tout ce qui est préparé en amont y est développé. C'est l'item qui favorise l'animation du cours grâce aux échanges entre acteurs (enseignant-apprenants et apprenants-apprenants).

Par rapport à l'évaluation, seuls 21,27% des prestataires procèdent à l'évaluation formative, c'est-à-dire l'évaluation faite à mi-parcours après avoir déroulé un ou deux objectifs spécifiques. En revanche, l'écrasante majorité (78,73%) s'en passe. Cependant tout le monde fait obligatoirement l'évaluation sommative (contrôle continu, composition, etc.).

La progression ou rythme d'exécution du programme est faible. Seuls 22,34% des enseignants déroulent normalement le programme alors que l'écrasante majorité, 77,66%, traînent les pieds. En d'autres termes, moins de 25% des enseignants respectent le quantum horaire et terminent leur programme à temps. Cette situation est très inquiétante, parce que la plupart des élèves dont les programmes ne sont jamais terminés, accumulent des lacunes jusqu'à la fin de leur cycle d'apprentissage.

Les résultats obtenus au niveau des trois premiers items, portant sur la mise en œuvre, sont très raisonnables parce que la formulation des objectifs, l'utilisation des supports et la mise en œuvre des stratégies sont étroitement liées. Mieux ces trois items réussis fondent les méthodes actives recommandées par le programme. Des manquements notés au niveau des objectifs se répercutent systématiquement sur les supports didactiques et des insuffisances sur cet item affaiblissent les stratégies didactiques. En d'autres termes, ce sont les objectifs pédagogiques qui déterminent la qualité des supports ; ensuite l'enseignant se fonde sur ses supports didactiques pour dégager ses stratégies afin d'animer son cours. De bons supports didactiques, conformes aux objectifs fixés, facilitent les échanges entre élèves (conflit cognitif) et entre ceux-ci et leur professeur. D'où la baisse progressive du taux de réussite constatée d'un item à l'autre : on part de 50,20% de réussite pour les objectifs, en passant à 46,80% au niveau des supports pédagogiques, pour aboutir à 44,66% dans les stratégies didactiques.

Cependant ces insuffisances notées dans la mise en œuvre du cours sont inadmissibles parce que les enseignants sont formés pour dérouler correctement les enseignements (M. Diallo, 1986 : 63-71). Leur formation à la FASTEFC est essentiellement pédagogique. Et le programme d'histoire en vigueur dans le moyen secondaire est au cœur de ladite formation. Les élèves professeurs suivent des cours théoriques en pédagogie et font des stages pratiques dans les lycées et collèges (B. Fall, 1986, 72-81). Ils passent ensuite un examen de sortie ou l'évaluation pratique (un cours observé et évalué par un jury) est affecté d'un coefficient très élevé.

Par conséquent, les manquements notés dans cette étude, surtout au niveau de la mise en œuvre du programme, relèvent plus du laxisme et du non-respect des règles de déontologie des différents acteurs que d'une incompétence. Autrement dit, enseignants, autorités académiques et autorités centrales ont tous failli à leurs missions.

Il est reproché à l'Etat de minimiser les fonds pédagogiques destinés à l'équipement en matériels didactiques et de ne favoriser ni l'édition de cartes historiques ni l'élaboration de manuels conformes aux programmes d'histoire en vigueur (V. Faye, 2010 : p.81.). En plus, certains chefs d'établissements utilisent les fonds pédagogiques à d'autres fins au lieu d'acheter du matériel de reprographie et de supports didactiques. Mais la responsabilité de l'enseignant est plus engagée car c'est à lui qu'il incombe de dégager des stratégies lui permettant de rendre son savoir accessible

Les difficultés de l'exécution du programme (ou la lente progression) s'expliquent, entre autres facteurs, par le manque de salles de classe, le démarrage tardif des cours, l'absence de rigueur dans la gestion des autorisations d'absence, les visites très espacées des inspecteurs, la réduction délibérée du crédit horaire, l'absence de planification du programme en rapport avec le quantum horaire, les grèves des élèves et des enseignants¹⁴.

Les solutions ci-dessous pourraient améliorer la mise en œuvre du Programme. Elles intéressent aussi bien les enseignants que les autorités académiques.

L'enseignant doit être respectueux de la déontologie en se conformant à l'esprit du programme d'histoire fondé sur des finalités, des buts et des objectifs généraux clairement

¹⁴ SENEGAL/Ministère de l'Education/ Académies (Dakar, Fatick, Diourbel, Kaolack, Tambacounda, Ziguinchor, Kolda, Thiès, Sédhiou), Rapports annuels de synthèse des activités des pools d'IEMS : 2006-2016.

définis ; il doit aussi se conformer aux recommandations méthodologiques orientées vers les méthodes actives.

Au plan collectif, il doit intégrer la cellule pédagogique, le cadre de concertation, d'échanges et de proposition pour les enseignants. D'ailleurs les enseignants laxistes sont obligés de s'amender avec l'instauration des PHARES (progressions harmonisées et évaluations standardisées)¹⁵. Grâce à ces nouvelles dispositions, les enseignants doivent dérouler le programme ensemble au même rythme afin de pouvoir évaluer leurs apprenants sur la base d'épreuves identiques sous la supervision des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des chefs d'établissements.

Au plan individuel, gérer correctement la progression, suppose la planification des activités d'enseignement-apprentissage en fonction du temps réel de travail (déduire les jours officiellement chômés du quantum horaire) ; il pourra ainsi organiser ses activités par mois, par trimestre et par semestre et gérer les pertes de temps imprévus (grèves et autres).

Les chefs d'établissements, quant à eux, doivent appliquer strictement les textes qui régissent les autorisations d'absences des fonctionnaires¹⁶ afin de juguler les pertes de temps. Il leur revient aussi à contrôler le fonctionnement des cellules pédagogiques conformément à l'arrêté ministériel organisant les cellules pédagogiques. Ledit arrêté nous dit que « La convocation aux activités des cellules pédagogiques relève du chef d'établissement » (Titre VI, article 14) ; il poursuit :

Le chef d'établissement veille à la présence de tous les professeurs aux activités de la cellule. Toute absence aux rencontres de la cellule doit faire l'objet d'une justification écrite adressée au chef d'établissement. Ce dernier rend compte régulièrement aux supérieurs hiérarchiques (IA ; IDEN) de tout dysfonctionnement de la cellule et des mesures prises pour assurer sa bonne marche¹⁷.

Par ailleurs le chef d'établissement peut toujours solliciter une mission d'inspection auprès de ses supérieurs hiérarchiques pour régler le problème des enseignants qui manifestent une mauvaise volonté dans le travail. Face au manque de supports didactiques, les chefs d'établissements doivent mutualiser leurs moyens d'autant qu'avec le développement des

¹⁵ Lettre n°00005644/MEN/SG/ du 20 octobre 2016 portant l'institutionnalisation des PHARES au niveau académique et Lettre n°00003459/MEN/SG/ du 25 octobre 2021 portant la systématisation des PHARES dans toutes les académies à travers le document de cadrage.

¹⁶ Décret 63-0116 du 19 février 1963 relatif au régime des congés, permissions et autorisations d'absences des fonctionnaires.

¹⁷ Arrêté du MEN n°003317 du 15 septembre 2011 modifiant l'arrêté n°07078/MEN/DC/DAJLD/du 29/09/99 portant organisation et fonctionnement des cellules pédagogiques dans l'enseignement moyen et secondaire.

collèges et lycées de proximité, les établissements sont très proches les uns des uns. Ils peuvent également faire appel aux ONG¹⁸ pour un appui en matériels de reprographie.

Les autorités centrales (Ministères de l'Éducation nationale, de l'Économie et des Finances, de la Fonction publique) doivent renforcer les moyens matériels et les ressources humaines. L'édition de manuels et de cartes, l'achat de matériels informatiques, de reprographie, et de TICE leur incombent. Les budgets des Inspections d'Académie doivent également être augmentés pour faciliter le travail des inspecteurs et des Conseillers pédagogiques.

Ensuite, elles doivent recruter beaucoup d'inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire en Histoire-géographie. Ce corps d'élite du Ministère de l'Éducation nationale qui comptait quinze agents en 2008 se retrouve aujourd'hui avec cinq inspecteurs. En fait, ceux qui ont quitté le corps pour causes de décès, de départ à la retraite ou de recrutement à l'université, soit treize au total entre 2008 et 2022, n'ont pas été remplacés. C'est en 2023 seulement que trois nouveaux inspecteurs ont pris service à Dakar, Kaolack et Ziguinchor ; une autre cohorte de trois inspecteurs est présentement en formation à la FASTEF. Tout compte fait, même avec cette cohorte en formation, les inspecteurs d'histoire-géographie ne seront que huit, soit l'effectif de la première promotion de 2002. En d'autres termes, à défaut d'augmenter les quotas du recrutement, les autorités doivent remplacer au moins les départs.

Conclusion

Cette étude a permis de révéler les limites dans la mise en œuvre du programme d'histoire de 2006. L'application des prescriptions du programme, les savoirs et les savoir-faire, présente des lacunes. Si la maîtrise des savoirs est globalement satisfaisante (91,48%), la mise en œuvre du programme a donné des résultats insuffisants. Autrement dit, 78,72% des enseignants ont formulé des objectifs et 11,16% d'entre eux les ont mal formulés sans compter les 21,28% qui ne les ont pas du tout formulés. 51,06% des enseignants ont utilisé des supports didactiques pour animer leur cours et 5% les ont mal utilisés. La progression est encore inquiétante, parce que seuls 22,34% des enseignants terminent leur programme. Enfin, 21,34% des enseignants pratiquent l'évaluation formative, un taux très faible.

Les résultats mitigés tirés de cette étude ne se justifient pas parce que les professeurs d'histoire des lycées et collèges, rigoureusement formés à la FASTEF, ont les compétences requises pour dérouler correctement le programme d'histoire en vigueur. Ils ont toutes les dispositions pour se documenter, organiser leurs connaissances, formuler leurs objectifs,

¹⁸ Des ONG comme Plan International, Word Vision interviennent dans ce sens.

choisir leurs outils didactiques conformément à leurs objectifs et affiner leurs stratégies afin de motiver leurs élèves. Dès lors, les lacunes relèvent d'un simple laxisme et d'une violation des règles de déontologie. La responsabilité de l'Etat est aussi engagée par ce qu'il lui revient de renforcer les ressources financières et humaines. Des solutions sont en vue du côté des autorités centrales avec la redynamisation des cellules pédagogiques, l'instauration des PHARES et la reprise du recrutement des inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire.

La révision des curricula de l'enseignement moyen et secondaire est en cours. Et en plus de l'étude des civilisations sénégalaises, de l'Islam et des résistances au Sénégal contenue dans le programme de 2006, l'intégration des thèmes sur les « valeurs sénégalaises » dans le prochain programme est envisagée.

Par ailleurs, il est fort probable qu'une nouvelle étude, sur la même problématique et sur la période 2018-2023, donnerait des résultats moins bons parce que l'Etat a recruté des enseignants sans aucune formation pédagogique préalable en 2021 et que le corps des inspecteurs se retrouve avec le tiers de ses effectifs de 2016.

Sources et Bibliographie

DIALLO Mamadou, 1986, Formation des professeurs : la professionnalisation, une nécessité (exemple du professeur d'histoire-géographie), *Historiens-Géographes du Sénégal*, Dakar, p. 63-71.

FALL Babacar, 1986, « La problématique de l'enseignement de l'Histoire dans les cycles moyen et secondaire au Sénégal », *Historiens-Géographes du Sénégal*, Dakar, p. 72-81.

JONNAERT Philippe et BORGHT Cécile Vander, 2003, *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, de Boeck, 433 p.

MORANDI Franc, 1997, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, 128 p.

REY Bernard et STASZEWSKI Michel, 2004, *Enseigner l'histoire aux adolescents : démarches socioconstructivistes*, Bruxelles, de Boeck, 248 p.

Textes officiels

SENEGAL/Ministère de l'Education, *Loi d'Orientation de l'Education nationale 91-22 du 16 février 1991*, 3 p.

SENEGAL/MEN/DI/SRDP/L'Education Sénégalaise, n°9 spécial, 1967, 62 p ; les décrets de 1972, 1977, les programmes de 1982 et 1998.

SENEGAL/Décret 72-863 relatif à l'enseignement moyen général, in Journal Officiel du Sénégal n°4274, du 1^{er} février 1973, p. 279.

SENEGAL/Décret 72-864 relatif à l'enseignement secondaire général, in Journal Officiel du Sénégal n°4274, du 1^{er} février 1973, p. 298.

SENEGAL/Décret 2014-6333 fixant les modalités d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement moyen et général

SENEGAL/Ministère de l'Education/IGEN, Programme d'Histoire, octobre 1977, 12 p.

SENEGAL/Ministère de l'Education/IGEN/CNHG/ Programme consolidé d'Histoire, octobre 2006, 28 p.

SENEGAL/Ministère de l'Education/DEMSG/Académies (Dakar, Fatick, Diourbel, Kaolack, Tambacounda, Ziguinchor, Kolda, Thiès, Sédhiou), Rapports d'inspection en Histoire dans les lycées et collèges, 2006-2016.

SENEGAL/Ministère de l'Education/DEMSG/ Académies (Dakar, Fatick, Diourbel, Kaolack, Tambacounda, Ziguinchor, Kolda, Thiès, Sédhiou), Rapports annuels de synthèse des activités des pools d'inspecteurs de l'enseignement moyen et secondaire 2006-2016.

SENEGAL/Ministère de l'Education/DEMSG : Dispositif de mise en œuvre des Progressions Harmonisées et des Evaluations à épreuves Standardisées (PHARES), DEMSG, PAQEEB, octobre 2021

SENEGAL/Ministère de l'Education /Lettre n°00005644/MEN/SG/ du 20 octobre 2016 portant l'institutionnalisation des PHARES au niveau académique

SENEGAL/Ministère de l'Education /Lettre n°00003459/MEN/SG/ du 25 octobre 2021 portant la systématisation des PHARES dans toutes les académies à travers le document de cadrage.