



Conférence des ministres de l'Éducation des pays  
ayant le français en partage



**MEPSA**



Association  
pour le développement  
de l'éducation  
en Afrique



Organisation  
des Nations Unies  
pour l'éducation,  
la science et la culture

**Bureau régional  
pour l'éducation  
en Afrique**



# Actes des Assises sur les réformes curriculaires

Du 6 au 9 juillet 2010  
Brazzaville (Congo)

# Sommaire

Mot de bienvenue aux Assises sur les réformes curriculaires .....	3
Agenda des travaux .....	4
Présentation des Assises .....	8
Notes biographiques des experts .....	14
Cérémonie d'ouverture .....	17
Conférence générale introductive .....	36
Texte synthèse de la Conférence générale introductive : La refondation des systèmes éducatifs et les réformes curriculaires, en lien avec les objectifs de l'EPT et de l'Exposé de cadrage 1 : Les réformes curriculaires par l'approche par les compétences dans les pays du Nord .....	37
Thème 1 : La situation des réformes curriculaires .....	44
Exposé de cadrage 2 : Les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique .....	45
Exposé de cadrage 3 : La démocratisation de l'éducation à travers la réforme curriculaire sous l'angle du BEAP .....	53
Démocratisation de l'éducation de base : De l'accès – au succès .....	53
La qualité de l'éducation : un droit pour tous .....	60
Étude de cas du Burkina Faso : L'extension de l'éducation de base pour une éducation de qualité : quel cadre curriculaire pour une offre de service pour les 0-15 ans? .....	64
Thème 2 : L'élaboration des réformes curriculaires .....	69
Exposé de cadrage : L'élaboration des réformes curriculaires : quels enjeux, défis et stratégies? .....	70
Étude de cas du Niger : Les réformes curriculaires et l'organisation institutionnelle .....	75
Étude de cas de la France : Les réformes curriculaires et les stratégies de choix des domaines de compétences et la révision des supports didactiques .....	82
Étude de cas de la Gambie : Conditions de réussite de la mise en œuvre d'un cadre curriculaire pour une éducation de base élargie .....	93
Thème 3 : L'implantation des curriculums dans les écoles .....	96
Exposé de cadrage : L'implantation des curriculums dans les écoles .....	97
Étude de cas du Maroc : La formation et l'implication des personnels scolaires dans l'implantation des curriculums .....	110
Étude de cas du Congo : La participation de la communauté dans l'implantation des curriculums à l'école .....	124
Thème 4 : Le suivi-évaluation des réformes curriculaires .....	128
Exposé de cadrage : L'impact de la réforme curriculaire .....	129
Étude de cas du TIE : L'importance du rôle des Pôles d'expertise dans l'appui technique .....	137
Rapport Synthèse des Assises sur les réformes curriculaires .....	145
Cérémonie de clôture .....	173
Liste des participants .....	181

## Mot de bienvenue aux Assises sur les réformes curriculaires

Au nom du gouvernement de la République du Congo, de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), du Bureau régional pour l'éducation en Afrique (UNESCO-BREDA), de l'Association internationale des maires francophones (AIMF) et de l'Agence française de développement (AFD), nous vous souhaitons la cordiale bienvenue aux Assises sur les réformes curriculaires.

Nous tenons à vous remercier pour votre participation à ces échanges sur une problématique aussi importante que l'élaboration, l'implantation et la mise en œuvre des curriculums.

Votre participation à ces Assises sur les réformes curriculaires, malgré les vicissitudes du voyage et un calendrier d'activités particulièrement chargé en cette période de l'année, traduit clairement l'importance que vous avez pour l'objet des échanges que nous allons avoir durant ces quatre jours à venir.

La promptitude de votre réponse, tout comme l'enthousiasme manifesté pour ces Assises, représentent une source de satisfaction réelle et renseignent à suffisance sur vos préoccupations, vos interrogations ainsi que vos attentes et vos espoirs légitimes, quant aux voies et stratégies éventuelles à privilégier pour un aboutissement heureux des réformes entreprises.

Le gouvernement de la République du Congo qui vous accueille sur ses terres généreuses, la CONFEMEN, l'OIF, l'ADEA, l'UNESCO-BREDA, l'AIMF et l'AFD, sont donc heureux de vivre ces moments d'échanges et de partage avec vous.

Nous espérons que nos échanges seront riches et fructueux et que les conclusions auxquelles nous aboutirons trouveront écho auprès des autorités politiques et des techniciens pour un meilleur devenir de nos systèmes éducatifs et pour un meilleur apprentissage tout au long de la vie.

Bon séjour à Brazzaville et pleins succès aux Assises

## Agenda des travaux Mardi 6 juillet 2010

Horaires	Activités	Modalités	Animateurs	Opérations
8h30 – 9h30	Accueil et mise en place des participants		Comité d'organisation	- Remise des kits aux participants - Installation
9 h30 – 10 h30	<b>Cérémonie d'ouverture officielle:</b> Allocution de bienvenue du Ministre de l'éducation du pays hôte Allocution de la Secrétaire générale de la CONFEMEN Allocution de la Directrice de l'UNESCO-BREDA Allocution du Président de l'ADEA Allocution du 1 <sup>er</sup> Vice-président de la CONFEMEN Allocution du Ministre d'État, Coordonnateur du Pôle socioculturel, Ministre du travail et de la Sécurité sociale	Plénière	Maître de cérémonie : désigné par le pays hôte	
10h30 – 11h00	<i>Pause-café</i>		Pôle gestion	
11h00 – 12h00	Désignation du rapporteur général Présentation des Assises (précisions sur les objectifs et résultats attendus, présentation du calendrier ...) et du conférencier  <b>Conférence générale introductive</b> sur le thème de « La refondation des systèmes éducatifs et les réformes curriculaires, en lien avec les objectifs de l'EPT»	Plénière	<i>Philippe Jonnaert</i> <i>Chaire UNESCO</i>	Modérateur : Ministre du pays hôte  Rapporteur général : Mali
12h00 – 13h00	Débat général	Plénière	Président de séance : Ministre du pays hôte	
13h00 – 14h30	<i>Pause-déjeuner</i>			
	<b>Thème 1. « La situation des réformes curriculaires»</b>			Modérateur : Ministre Burkina Faso
14h30 – 14h50	<b>Exposé de cadrage 1</b> : Les réformes curriculaires par l'approche par les compétences dans les pays du Nord	Plénière	<i>Philippe Jonnaert</i> <i>Chaire UNESCO</i>	Rapporteur : Congo
14h50 – 15h10	<b>Exposé de cadrage 2</b> : Les réformes et curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique	Plénière	<i>Françoise Cros</i> <i>CIEP</i>	
15h10 – 16h00	<i>Discussions</i>			
16h00 – 16h30	<i>Pause-café</i>			
16h30 – 16h50	<b>Exposé de cadrage 3</b> : La démocratisation de l'éducation à travers la réforme curriculaire sous l'angle du BEAP : - Démocratisation de l'éducation de base : De l'accès – au succès - La qualité de l'éducation : un droit pour tous	Plénière	<i>UNESCO-BREDA</i>	Modérateur : Ministre du Gabon  Rapporteur : Congo
16h50 – 17h10	<b>Étude de cas 1</b> : L'extension de l'éducation de base pour une éducation de qualité : quel cadre curriculaire pour une offre de service pour les 0-15 ans ?	Plénière	<i>Burkina Faso</i>	
17h10 – 18h00	<i>Discussions</i>	Plénière		

### Mercredi 7 juillet 2010

<b>Horaires</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Modalités</b>	<b>Animateurs</b>	<b>Opérations</b>
8h30 – 8h50	<i>Accueil et mise en place des participants</i>		<i>Comité d'organisation</i>	<i>Installation</i>
8h50 – 9h00	<i>Présentation du rapport de la veille</i>	Plénière	Rapporteur	
	<b>Thème 2. « L'élaboration des réformes curriculaires »</b>			
9h00 – 9h30	<b>Exposé de cadrage</b> : « L'élaboration des réformes curriculaires : quels enjeux, défis et stratégies ? »	Plénière	<i>Lili Ji BIE et Paul Mushi TIE</i>	Modérateur : Ministre de la RDC  Rapporteur : Kenya
9h30 – 9h50	<b>Étude de cas 1</b> : les réformes curriculaires et l'organisation institutionnelle	Plénière	<i>Niger</i>	
9h50 – 10h10	<b>Étude de cas 2</b> : les réformes curriculaires et les stratégies de choix des domaines de compétences et la révision des supports didactiques.	Plénière	<i>France</i>	
10h10 – 10h30	<b>Étude de cas 3</b> : « Conditions de réussite de la mise en œuvre d'un cadre curriculaire pour une éducation de base élargie »	Plénière	<i>Gambie</i>	
10h30 – 11h00	<i>Pause-café</i>		Pôle gestion	
11h00 – 12h30	<i>Discussions</i>	Plénière		
12h30 – 14h30	<i>Pause-déjeuner</i>		Pôle gestion	
	<b>Thème 3. « L'implantation des curriculums dans les écoles »</b>			Modérateur : Ministre Niger
14h30 – 15h00	<b>Exposé de cadrage</b> : « L'implantation des curriculums dans les écoles	Plénière	<i>Charles Delorme CEPEC de Lyon</i>	Rapporteur : Canada Nouveau-Brunswick
15h00 – 15h20	<b>Étude de cas 1</b> : La formation et l'implication des personnels scolaires dans l'implantation des curriculums.	Plénière	<i>Maroc</i>	
15h20 – 15h40	<b>Étude de cas 2</b> : La participation de la communauté dans l'implantation des curriculums à l'école	Plénière	<i>Congo</i>	
15h40 – 16h00	<i>Discussions</i>	Plénière		
16h00 – 16h30	<i>Pause-café</i>		Pôle gestion	
16h30 – 17h30	<i>Discussions (suite)</i>	Plénière		

## Jeudi 8 juillet 2010

<b>Horaires</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Modalités</b>	<b>Animateurs</b>	<b>Opérations</b>
8h30 – 8h50	<i>Accueil et mise en place des participants</i>		<i>Comité d'organisation</i>	<i>Installation</i>
8h50 – 9h00	<i>Présentation du rapport de la veille</i>	Plénière	Rapporteur	
	<b>Thème 4. le suivi-évaluation des réformes curriculaires</b>			
9h00 – 9h30	<b><u>Exposé de cadrage 1</u></b> : quelles stratégies de régulation de la réforme curriculaire ?	Plénière		Modérateur : Ministre Mali Rapporteur : Cameroun
9h30 – 10h00	<b><u>Exposé de cadrage 2</u></b> : L'impact de la Réforme curriculaire	Plénière	<i>Jacques Plante consultant</i>	
10h00 – 10h30	<b><u>Étude de cas</u></b> : « L'importance du rôle des Pôles d'expertise dans l'appui technique »	Plénière	<i>TIE</i>	
10h30 – 11h00	<i>Pause- café</i>		Pôle Gestion	
11h00 – 12h30	<i>Discussions</i>	Plénière		
12h30 – 14h30	<i>Pause-déjeuner</i>		Pôle Gestion	
14h30	Libre /Activité culturelle (à déterminer)		Pays hôte	

## Vendredi 9 juillet 2010

<b>Horaires</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Modalités</b>	<b>Animateurs</b>	<b>Opérations</b>
8h30 – 8h50	<i>Accueil et mise en place des participants</i>		<i>Comité d'organisation</i>	<i>Installation</i>
8h50 – 9h00	<i>Présentation du rapport de la veille</i>	Plénière	Rapporteur	
9h00 – 11h00	<b>Travaux en ateliers sur les 4 thèmes</b>	Ateliers (4)	<i>Modérateurs (experts)</i>	Rapporteurs (4 pays)
11h00 – 11h30	<i>Pause- café</i>		Pôle Gestion	
11h30 – 12h30	<b>Restitution et validation des recommandations</b>	Plénière		Modérateur Ministre Togo
12h30 – 14h30	<i>Pause-déjeuner</i>		<i>Pôle Gestion</i>	
14h30 – 16h00	Adoption du rapport de synthèse Cadre d'action sur les réformes curriculaires Ramassage des questionnaires d'évaluation	Plénière	<i>Rapporteur général Expert</i>	Modérateur AFD Rapporteur général
16h00 – 16h30	<i>Pause- café</i>		Pôle Gestion	
16h30 – 17h30	<b><u>Cérémonie de clôture officielle</u></b> Allocution du représentant de l'UNESCO-BREDA Allocution du Secrétaire exécutif de l'ADEA Allocution du 1 <sup>er</sup> Vice-président en exercice de la CONFEMEN Allocution du Ministre du pays hôte		Maître de cérémonie : désigné par le pays hôte	

# Présentation des Assises

## 1. CONTEXTE ET JUSTIFICATIONS

Particulièrement lors de la Conférence de Jomtien en 1990, et du Forum de Dakar en 2000, les communautés éducatives nationales et internationales ont identifié et analysé les grandes problématiques de l'éducation, et ont formulé des recommandations que les États et gouvernements s'attèlent à matérialiser.

À la 46<sup>e</sup> session ministérielle, tenue à Yaoundé (Cameroun) en 1994, la CONFEMEN a fait connaître ses prises de position sur la question de refondation des curriculums, à travers la nécessité d'élaborer de nouveaux curriculums à partir de profils de compétences et en lien significatif avec le milieu et la préparation à la vie active. La CONFEMEN avait également insisté sur une réforme des curriculums favorisant le développement de compétences transversales et sur le transfert de connaissances ainsi que sur une évaluation adaptée aux nouveaux curriculums conduisant à une certification légitime.

À la 49<sup>e</sup> session ministérielle, tenue à Bamako (Mali) en 2000, inquiète de la lenteur des progrès réalisés dans les pays en matière d'accès à l'éducation de base, mais aussi des disparités persistantes et des apprentissages peu pertinents, la CONFEMEN proposait une réforme des curriculums de l'éducation de base qui permettrait, notamment, un meilleur réinvestissement des apprentissages, une meilleure intégration des problématiques sociétales et le décloisonnement disciplinaire.

Les réflexions menées par le PASEC ainsi que les réunions-débats organisées par la CONFEMEN sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation tenue à Bujumbura (Burundi) en 2008, et sur la pratique de classe qui a eu lieu en 2009 à Dakar (Sénégal) ont réitéré la reconnaissance des curriculums comme étant un facteur essentiel favorisant l'amélioration de la qualité de l'enseignement de manière significative et répondant aux besoins éducatifs fondamentaux.

Par ailleurs, dans leurs réflexions visant à rendre l'enseignement primaire plus pertinent et de meilleure qualité, les ministres de l'éducation réunis à Kigali ont conclu que :

- les 6 années actuelles du primaire ne suffisent pas pour assurer aux élèves les compétences et savoir-faire irréversibles pour ne pas retomber dans l'analphabétisme ;
- l'examen de fin de cycle (basé sur la sélection) est coûteux, n'a aucune valeur ajoutée sur le plan pédagogique et souvent constitue une des raisons des nombreuses déperditions scolaires ;
- à la fin du primaire, les enfants n'ont pas l'âge requis, ni les connaissances, compétences, aptitudes et attitudes, pour prétendre à rejoindre le marché de l'emploi.

Sur la base de ces constats, les ministres ont décidé :

- d'envisager une éducation de base élargie de 9-10 qui comprendrait le primaire actuel et le premier cycle du secondaire ;
- de revoir les modes d'examens et d'élaborer davantage d'outils de recueil d'information et de pilotage de la qualité ;
- de revisiter les curriculums afin de les adapter à la vision élargie de l'éducation de base en termes de temps et de pertinence avec un accent sur l'approche par les compétences.



Pour mémoire, il convient de souligner que les recommandations de l'atelier de Kigali ont été rappelées lors de la dernière Biennale de l'ADEA, tenue à Maputo ; et que l'UNESCO a été mandatée par les Ministres pour contribuer à la mise en œuvre de ces recommandations. C'est dans cette optique que le BREDA a appuyé les pays qui le souhaitent, dans la réforme de leur éducation de base, à travers son programme d'éducation de base en Afrique (BEAP). c/f note conceptuelle.

À la lumière de ce qui précède, il convient de souligner que la majorité des États et gouvernements ont amorcé des réformes curriculaires en profondeur afin de préparer les jeunes à s'insérer et à participer au développement d'une société en constante évolution à travers des démarches plus globales, des innovations pédagogiques isolées, graduelles et/ou progressives. De nouvelles orientations ont été dégagées : approche curriculaire, entrée par les compétences, pédagogie de l'intégration pour prendre en compte l'ensemble des paramètres susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation et faire face aux flux de nouvelles connaissances avec la mondialisation et l'accélération de la technologie.

L'introduction de notions et de logiques de compétences ainsi que la mise en œuvre des approches curriculaires ont soulevé beaucoup de questions et suscité des difficultés auxquelles il faut trouver des solutions tant du point de vue de leur élaboration, de leur implantation que de leur visibilité.

Force est de constater que ces difficultés persistent, réduisant ainsi les efforts fournis pour mener à bien cette refondation. Dans certains pays, l'état d'avancement de la réforme curriculaire montre que l'engagement du politique est limité, les ressources sont insuffisantes ou peu disponibles, la formation initiale et continue des personnels scolaires n'est pas actualisée, la complexité de l'approche rend difficile son appropriation, l'évaluation est inadaptée, etc. Les programmes d'études ne tiennent pas suffisamment compte des réalités nationales et sont peu adaptés aux exigences et aux besoins de la société, notamment en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie, des écarts ont été notés entre curriculum officiels et curriculum implantés,

Autant de raisons qui fondent la CONFEMEN, en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et l'UNESCO-BREDA, à organiser des Assises sur les réformes curriculaires avec l'appui de l'Association internationale des maires francophones (AIMF) et de l'Agence française de développement (AFD). Ces Assises permettront de réfléchir sur de nouvelles stratégies à mettre en œuvre pour trouver les solutions idoines. Les conclusions de ces Assises devraient servir à alimenter la prochaine session ministérielle de la CONFEMEN.

## **2. OBJECTIFS :**

### **2.1 OBJECTIF GÉNÉRAL**

Poser et analyser toute la problématique des réformes curriculaires (concept, état des lieux, difficultés, conditions de mise en œuvre, résultats, etc.), voir leur évolution et dégager de nouvelles perspectives.

### **2.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES :**

- Faire l'état des lieux des réformes curriculaires, et en dégager surtout les forces et les faiblesses de l'approche par les compétences ;
- analyser la situation actuelle des réformes curriculaires au regard des recommandations proposées par la CONFEMEN, du Forum de Dakar et de l'Atelier de Kigali ;

- dégager des politiques et pratiques exemplaires en matière de réforme curriculaire pour améliorer la qualité de l'éducation ;
- proposer des recommandations pour améliorer la mise en œuvre des réformes curriculaires ;
- élaborer un document synthèse qui intègre les recommandations formulées pour améliorer la mise en œuvre des réformes curriculaires et plus particulièrement l'approche par les compétences.

### 3. RÉSULTATS ATTENDUS

- une meilleure connaissance des stratégies et mesures mises et à mettre en œuvre en matière de réformes curriculaires ;
- une bonne connaissance des facteurs de réussite et ceux qui handicapent une mise en œuvre des réformes curriculaires ;
- une bonne connaissance des résultats des réformes curriculaires au plan pédagogique, voire des acquis scolaires ;
- des recommandations relatives aux stratégies et aux mesures nouvelles à prendre en vue d'améliorer l'implantation des réformes curriculaires, notamment l'approche par les compétences ;
- un document de synthèse disponible.

### 4. DÉROULEMENT ET THÈMES PROPOSÉS

Le thème principal des assises sera abordé lors de la conférence générale introductive. Quatre thèmes complémentaires se dérouleront sous forme d'exposés de cadrage. Tous les exposés de cadrage seront suivis d'expériences pays.

#### 4.1 La conférence générale introductive : *La refondation des systèmes éducatifs et les réformes curriculaires, en lien avec les objectifs de l'EPT.*

Globalement, cette conférence devra porter sur l'évolution des réformes curriculaires mises en œuvre dans les politiques éducatives tant dans les pays du Nord que ceux du Sud et leur impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. De façon plus spécifique, elle devra mentionner les éléments suivants : les contextes, les problématiques, une définition opérationnelle du thème précisant les liens de ce concept avec les autres thèmes des Assises, les composantes d'une réforme curriculaire, son approche, les acteurs, son élaboration et son implantation, etc. Elle devra également dégager les leçons apprises à travers une description des solutions (d'ordre politique, législatif, administratif, financier, organisationnel, pédagogique, etc.) efficaces dans certains pays ou prônées par la recherche. La Conférence sera également l'occasion de partager avec les pays de l'Afrique francophone, la nécessité de promouvoir une vision élargie de l'éducation de base, conformément à *l'Appel à l'action de Kigali*, pour un programme d'éducation de base pour l'Afrique (BEAP).

Pour ce faire, il est urgent que l'éducation de base soit repensée, en vue de donner aux jeunes des chances d'acquérir des bases suffisamment solides, leur permettant de s'insérer dans le monde du travail, ou de poursuivre leurs études à des niveaux supérieurs s'ils le souhaitent .

#### Résultats et produits attendus :

- Une meilleure compréhension des réformes curriculaires, de leur évolution, de leurs enjeux, de leurs résultats et de leur impact sur la qualité de l'enseignement ainsi que du BEAP ;
- un exemplaire du texte de la conférence afin de l'intégrer aux Actes des Assises.

## 4.2 Les exposés de cadrage :

Les exposés de cadrage proposeront une vue de l'ensemble des grands courants internationaux de recherche et de politiques liées à quatre thèmes spécifiques ainsi que des éléments à prendre en compte dans la réflexion sur chacun des thèmes ciblés, en vue d'alimenter la réflexion des participants. Ils préparent la présentation d'expériences (expériences réussies ou prometteuses) proposées par certains pays et les recommandations des ateliers.

### Thème 1. La situation des réformes curriculaires

- *Exposé de cadrage 1 : les réformes curriculaires par l'approche par les compétences dans les pays du Nord.*
- *Exposé de cadrage 2 : les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique;*
- *Exposé de cadrage 3 : La démocratisation de l'éducation à travers la réforme éducative sous l'angle du BEAP*

### Thème 2. L'élaboration des réformes curriculaires

- *Exposé de cadrage : l'élaboration d'une réforme curriculaire : quels enjeux, défis et stratégies ?*

### Thème 3. L'implantation des curriculums

- *Exposé de cadrage : l'implantation des curriculums dans les écoles.*

### Thème 4. Le suivi-évaluation des réformes curriculaires.

*Exposé de cadrage 1 : quelles stratégies de régulation de la réforme curriculaire ?*

*Exposé de cadrage 2 : l'impact de la réforme curriculaire.*

### Résultats et produits attendus :

- une meilleure compréhension de chacun des thèmes présentés ;
- une maîtrise du processus de mise en œuvre et d'implantation des réformes curriculaires quant à sa définition, son impact sur l'amélioration de la qualité, ses défis et ses enjeux ;
- une meilleure connaissance du processus de mise en œuvre du BEAP dans le cadre des réformes curriculaires ;
- un exemplaire du texte de chaque exposé de cadrage afin de l'intégrer aux Actes des Assises. (texte ayant un maximum de 8 pages).

## 4.3 Les expériences pays

Elles visent à identifier les pratiques exemplaires mises en œuvre dans certains systèmes scolaires au regard des thèmes abordés en vue d'en dégager des orientations.

Tous les thèmes feront l'objet de présentations d'expériences soit par des pays, soit par des structures.

### Thème 1. La situation des réformes curriculaires

- *Expérience pays : L'extension de l'éducation de base pour une éducation de qualité : quel cadre curriculaire pour une offre de service pour les 0-15 ans ?*

## **Thème 2.** L'élaboration d'une réforme curriculaire

- *Expérience 1 : les réformes curriculaires et l'organisation institutionnelle ;*
- *Expérience 2 : les réformes curriculaires : les stratégies de choix des domaines de compétences et la révision des supports didactiques.*
- *Expérience 3 : Conditions de réussite de la mise en œuvre d'un cadre curriculaire pour une éducation de base élargie*

## **Thème 3.** L'implantation des curriculums dans les écoles

- *Expérience 1 : la formation et l'implication des personnels scolaires dans l'implantation des curriculums ;*
- *Expérience 2 : la participation de la communauté dans l'implantation des curriculums à l'école.*

## **Thème 4.** Le Suivi-évaluation des réformes curriculaires

- *Expérience pays : L'importance du rôle des Pôles d'expertise dans l'appui technique*

Chaque expérience porte sur les éléments suivants :

- une description sommaire de la mise en œuvre des réformes curriculaires incluant les enjeux spécifiques au thème traité et l'impact sur la qualité du système éducatif ;
- une description des facteurs de succès, des difficultés rencontrées et des pistes de solution ;
- une description des correctifs apportés.

### **Résultats et produits attendus :**

- une analyse sur les pratiques de certains pays relatives aux thèmes retenus ;
- un exemplaire du texte de chaque expérience afin de l'intégrer aux Actes des Assises. (texte ayant un maximum de 8 pages).

## **5. ATELIERS**

À partir des présentations en plénières, les participants seront invités à approfondir la réflexion en ateliers afin de formuler des recommandations favorisant l'élaboration et la mise en œuvre de réformes curriculaires efficaces.

## **6. PARTICIPANTS**

L'organisation des Assises met à contribution les décideurs, les partenaires et acteurs de l'éducation qui ont eu à participer effectivement dans la mise en œuvre des réformes curriculaires ainsi que des chercheurs.

Chaque délégation pays serait au nombre de deux (2) personnes, parmi les catégories suivantes :

- le responsable de la structure chargée des réformes curriculaires représentant du ministère (1) ;
- un encadreur pédagogique (inspecteur, conseiller pédagogique, directeur d'école) ou enseignant (1).

Tout participant supplémentaire devra être pris en charge par son pays.

Des ministres de l'Éducation des États et gouvernements membres, des PTF multi et bilatéraux, intervenant en éducation, des représentants d'organisations internationales dont le domaine de compétences est l'éducation ainsi que des représentants d'instituts de recherche ayant travaillé sur le curriculum seront invités.

## **7. PÉRIODE**

Les Assises seront organisées à Brazzaville (Congo) du 5 au 9 juillet 2010.

## Notes biographiques des experts

### **Philippe Jonnaert**

Détenteur d'un Ph. D., Philippe Jonnaert est professeur à l'Université du Québec à Montréal, et titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) à Montréal. Spécialisé dans les questions de développement curriculaire, il appuie un certain nombre de systèmes éducatifs dans leur processus de refondation curriculaire, particulièrement en Afrique subsaharienne. Ses nombreuses publications sont traduites dans plusieurs langues. Il est consulté par les grands organismes internationaux.

### **Françoise Cros**

Françoise Cros est actuellement professeur des Universités au Conservatoire national des Arts et Métiers, laboratoire du Centre de recherche sur la formation (CRF). Elle a été successivement, professeur à l'Université de Paris Grand Ouest de Paris, directeur adjoint de l'Institut Universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Versailles chargée de la recherche sur la formation, chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique de Paris et professeur à Paris V, Sorbonne.

Ses objets de recherche portent sur l'innovation en éducation et en formation, plus particulièrement les changements dans les systèmes éducatifs. Elle a rédigé une dizaine d'ouvrages et une trentaine d'articles sur ce sujet.

Sur le plan international, elle a expertisé la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants au Chili, l'installation des projets d'école en Tunisie, la réforme de la formation continue des enseignants au Liban et en Algérie. Par ailleurs, elle est la responsable française d'un doctorat à l'Université de Mendoza en Argentine.

### **Ann Thérèse Ndong Jatta**

Madame Jatta est présentement Directrice du bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique, (UNESCO-BREDA). Elle a agi comme Directrice de la division d'éducation de base au siège de l'UNESCO. Elle a été conseillère spéciale au ministère de l'éducation et de l'enseignement et secondaire. Elle a été ministre de l'Éducation nationale de la Gambie de 1999 à 2004.

### **Fatoumata Barry Marega**

Spécialiste de programme – Unité Éducation de Base- Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique.

Activités courantes : Cadre de réforme de l'éducation de Base en Afrique, notamment dans le cadre du Programme sur la vision élargie de l'éducation de base en Afrique (BEAP) ; Éducation inclusive, Éducation des filles et des femmes – Point focal « Genre » pour le Bureau régional de l'UNESCO ; Coordination des programmes de partenariats EPT avec les parlementaires

En cours : 3ème Cycle en Politique éducatives et Planification de l'éducation.

### **Ydo Yao**

Conseiller régional en Alphabétisation et Éducation non formelle,

Chef par intérim Unité Éducation de Base – Bureau Régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique

Activités courantes : Coordination des activités en Éducation de Base de l'UNESCO au niveau Régional et Cluster ; Élaboration de politiques en matière d'Alphabétisation et Éducation non formelle ; Introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs africains ; Coordonnateur de programmes conjoints dans le cadre des fonds MDG

Point focal jeunesse au niveau des mécanismes régionaux de coordination avec l'Union Africaine.

### **Paul Mushi**

Titulaire d'un doctorat en éducation et en industrie, Monsieur Mushi est maître de conférences et éducateur en curriculum. Il occupe présentement la fonction de Directeur général à l'Institut d'Éducation en Tanzanie (TIE) et il représente la Tanzanie au conseil du BIE-UNESCO. Monsieur Mushi a activement contribué au processus du développement du Programme de l'Éducation de base en Afrique (BEAP). Avec le soutien du BIE et du BREDA-UNESCO et dans le cadre du BEAP, le TIE a accueilli la formation sous-régionale en l'élaboration curriculaire en 2009.

### **Lili Ji**

Lili Ji est spécialiste de programme adjoint, Programme de renforcement des capacités, BIE-UNESCO. Ses activités actuelles sont relatives à l'implication dans la mise en œuvre des interventions de développement des capacités, incluant l'élaboration et l'utilisation de trousseaux de formation curriculaire, de formations sur les questions curriculaire aux niveaux régionaux et nationaux, en particulier au sein du cadre de travail du Programme de l'UNESCO pour l'éducation de base en Afrique (BEAP). Présentement en cours, elle réalise une recherche doctorale en Sociologie de l'éducation sur l'enseignement des sciences comparé.

### **Charles Delorme**

Charles DELORME, Directeur du CEPEC et du CEPEC International, enseigne en Sciences de l'Éducation depuis une trentaine d'années. Actuellement, il participe à la formation du MASTER 2 FLE de l'Université Lumière Lyon 2. Il donne également des cours à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la formation (FASTEF) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. Ses différents travaux de recherche portent en particulier sur l'évaluation et l'ingénierie de projets.

Expert et conférencier international, il contribue à la mise en place des curriculums de l'enseignement fondamental et participe à de nombreuses publications sur le sujet. En travail d'équipe avec ses collègues depuis la fondation du CEPEC, il a mené depuis 1980 des travaux de recherche-action et des productions sur l'Approche par les compétences en Europe mais aussi en Afrique. Il a participé particulièrement comme Accompagnement scientifique et technique à la mise en place de l'APC en Guinée, au Sénégal, au Mali, avec des expertises en Algérie et à Djibouti.

### **Maria Malevri**

Maria Malevri est spécialiste du Programme en éducation de base à l'UNESCO depuis 1984. Elle a travaillé au Siège et hors siège en tant que planificatrice en éducation. Actuellement, elle est responsable de l'apprentissage et la qualité en éducation de base. Avec ses collègues, elle prépare un cadre sur la qualité et l'apprentissage basé sur les entrées, les processus, les sorties et les résultats.

## **Jacques Plante**

Jacques Plante est détenteur d'un doctorat (Ph. D) dans le domaine de la mesure et de l'évaluation de la qualité des curriculums et des programmes. Il a accumulé 35 années d'expérience à titre de professeur et chercheur du département de Mesure et Évaluation de l'Université Laval au Québec, plus spécifiquement sous le titre de professeur titulaire spécialisé dans le domaine de la mesure et de l'évaluation de la qualité des curriculums, des programmes, des services et des systèmes éducatifs.

Il agit également à titre de consultant, d'encadreur, de formateur et d'évaluateur depuis plus de 25 ans en Éducation de base (secteur formel et non formel) dans plus de 20 pays. Il dispose d'une expérience internationale approfondie en matière de réforme curriculaire, en planification, en élaboration et révision de curriculums et de programmes de formation initiale et continue, en évaluation de rendement aux niveaux local (gestion de proximité), régional et national, en développement de système national d'évaluation formative et certificative des apprentissages et des compétences, en planification opérationnelle, en formation des enseignants, d'inspecteurs et de cadres (renforcement des capacités locales) et en développement d'outils didactiques et d'évaluation. Il a donné de nombreuses conférences au niveau national et international et il a publié plusieurs articles dans le domaine de la Mesure et de l'Évaluation de la qualité des curriculums et des programmes.

## **Martial Dembélé**

Professeur agrégé à l'université de Montréal, Martial Dembélé est un expert de renommée internationale. Parmi les nombreux postes occupés, il est à noter celui de directeur associé du Centre interuniversitaire Paul-Gérin-Lajoie de développement international en éducation (CIPGL). Il a également été coordonnateur de plusieurs études dont celle sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest et celle relative à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne, étude initiée par l'ADEA en vue de sa biennale de 2003. En 2008-2009, il a été membre du comité scientifique de l'étude sur les réformes curriculaires en éducation de base par l'approche par les compétences dans cinq pays africains francophones, sous les auspices du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP) ».

Monsieur Dembélé est auteur de nombreuses publications et ses activités de recherche, d'enseignement et d'expertise technique portent, notamment, sur le développement professionnel des enseignants et l'amélioration des écoles, la planification et le suivi des programmes/projets d'amélioration de la qualité de l'éducation, le développement international en éducation, la recherche qualitative en éducation et la recherche par les praticiens.



## Cérémonie d'ouverture

## **Allocution de Madame la Ministre Rosalie KAMA-NIAMAYOUA**

Monsieur le Ministre d'État, Coordonnateur du Pôle socioculturel,  
Madame et Messieurs les membres du Gouvernement de la République du Congo,  
Mesdames et Messieurs les Ministres de l'Éducation, membres des Bureaux des ministres de la CONFEMEN et de l'ADEA,  
Madame la Directrice régionale de l'UNESCO-BREDA,  
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,  
Monsieur le Président de l'ADEA,  
Monsieur le Préfet du département de Brazzaville,  
Monsieur le Député Maire de la Ville de Brazzaville,  
Mesdames et messieurs les experts et chercheurs en éducation,  
Mesdames et messieurs les partenaires et acteurs de l'éducation,  
Distingués invités,  
Mesdames et messieurs,

C'est avec un réel plaisir et un grand honneur que je prends la parole à l'occasion de la cérémonie d'ouverture des Assises sur les réformes curriculaires, dont l'organisation a été, de façon consensuelle, confiée à notre pays lors de la réunion du Bureau des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage, tenue à Paris/France en 2009.

Grâce à des synergies opérationnelles exemplaires établies entre la CONFEMEN, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), le Bureau régional pour l'éducation en Afrique (UNESCO-BREDA), l'Association internationale des Maires francophones (AIMF) et l'Agence française de développement (AFD) cette rencontre, initialement prévue pour les seuls pays de l'Espace francophone, est élargie à des pays d'autres aires linguistiques.

En ma qualité de membre des Bureaux des ministres de l'ADEA et de la CONFEMEN, je me félicite sincèrement de cette coordination et de l'harmonisation des approches entre ces institutions qui œuvrent pour le développement de l'éducation.

C'est un plaisir et un honneur parce que des ressortissants de 48 pays francophones et africains ont décidé d'effectuer un séjour de travail en terre hospitalière du Congo, pour débattre d'une thématique qui contribue, efficacement au redressement qualitatif de tout système éducatif, notamment dans les pays en développement.

Cette problématique de réforme des curriculums s'inscrit dans le contexte global de la refondation des systèmes éducatifs qui est une réforme systémique, avec des finalités clairement définies.

Distingués invités,  
Mesdames et Messieurs,

Ce qui est déterminant dans tout système éducatif, ce n'est pas de mesurer combien d'enfants sont scolarisés, mais ce qu'ils apprennent et comment ils apprennent, car l'objectif central de l'éducation est de faire en sorte que les enfants acquièrent les compétences qui déterminent leurs chances dans la vie.

Dans de nombreux pays, notamment ceux du Sud, l'insuffisance des acquis d'apprentissage est évidente, comme le montrent si bien les évaluations des acquisitions individuelles des élèves menées dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN en sigle PASEC, pour les pays francophones et, pour les pays anglophones de l'Afrique australe et de l'Est, dans le cadre du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ).

Les faiblesses des acquis d'apprentissage résultent de divers facteurs, notamment le mauvais état des écoles, la faible qualification de certains enseignants, mais surtout l'écart souvent déploré entre le curriculum officiel, le curriculum implanté par le maître dans la classe et le curriculum réalisé effectivement par l'élève.

Tout ceci nous permet de dire que le curriculum est au cœur des politiques éducatives. L'école doit être crédible et acceptée par tous, c'est-à-dire les élèves, les parents et les enseignants.

Mais l'école ne sera crédible que si les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'elle permet d'acquérir sont utiles, pertinents, que si ces connaissances et compétences à installer sont adaptées au contexte.

L'école ne sera acceptée que s'il y a une adhésion sociale et si elle devient un ferment de la transformation de l'environnement économique et humain et en même temps un instrument de promotion sociale.

Il nous faut résolument refonder l'école de base. « La réforme de l'école de base c'est aussi des curriculums, de la formation des personnels, des matériels didactiques, adaptés aux finalités de l'école ». Ainsi, « le système éducatif sera en mesure de répondre aux besoins de chacun et de permettre à tout individu de développer son plein potentiel ».

Distinguées invités,  
Mesdames et messieurs,

Conduire une réforme curriculaire fait nécessairement appel à une conception systémique de l'éducation, d'envisager le changement sur le long terme, de former les acteurs de l'école, notamment les enseignants et les représentants de la société civile.

Mais l'on pourrait se poser plusieurs questions liées à la conduite de la réforme curriculaire. Comment mobiliser les acteurs des systèmes éducatifs ? Comment dans des contextes de rareté de ressources et avec des enseignants parfois insuffisamment formés opérer ces changements ? Comment évaluer si ces réformes curriculaires contribuent à l'amélioration de la qualité de l'éducation ?

Les présentes Assises nous donnent l'occasion d'engager une réflexion collective autour de cette thématique et de proposer des pistes de solution aux différentes questions qui seront soulevées au cours de nos délibérations.

Pour ma part, j'en suis convaincue, les changements sont possibles. Il nous faut tout d'abord l'adhésion des acteurs, le changement des représentations, le changement des pratiques.

Distingués invités,  
Mesdames et Messieurs,

Je souhaite donc de bonnes délibérations à tous les participants aux Assises, notamment à celles et ceux venus d'autres pays à qui je souhaite cordialement la bienvenue à Brazzaville et un séjour agréable dans notre ville capitale.

Que le Président de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) dont l'activisme et le pragmatisme, pour accélérer le développement du secteur Éducation, ne sont plus à démontrer, grâce à l'important travail analytique et exploratoire à son actif, daigne trouver ici l'expression de nos sincères remerciements.

J'adresse mes vifs remerciements à Madame la Directrice régionale de l'UNESCO-BREDA pour son appui dans l'organisation et la tenue des Assises de Brazzaville.

Je tiens également à remercier spécialement Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN pour sa contribution au renforcement de la visibilité du système éducatif congolais au sein de la communauté éducative internationale, à travers certaines actions concrètes organisées en faveur de notre pays, notamment la tenue d'une réunion du Bureau des ministres de la CONFEMEN à Brazzaville, l'organisation de l'évaluation des acquisitions individuelles des écoliers congolais par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN et la tenue des présentes Assises. Je félicite Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN et son équipe du Secrétariat technique permanent pour le renforcement de la visibilité de la CONFEMEN au sein de la Francophonie institutionnelle, des pays membres et de la communauté des bailleurs de fonds au service de l'éducation, et pour la planification efficace des présentes Assises.

J'adresse mes remerciements à Monsieur le Ministre d'État, Coordonnateur du Pôle socioculturel pour avoir accepté de présider la séance d'ouverture des Assises sur les réformes curriculaires.

Merci à toutes, merci à tous.

Vive l'éducation, clé du développement.

Je vous remercie.

## **Allocution de Madame HIMA Adiza, Secrétaire générale de la CONFEMEN**

Monsieur le Ministre d'État, Coordonnateur du Pôle socioculturel, Ministre du Travail et de la Sécurité sociale,  
Monsieur le Président de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),  
Madame la Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation,  
Mesdames et Messieurs les Ministres,  
Monsieur le représentant de l'OIF,  
Mesdames et Messieurs les représentants des organisations internationales,  
Madame la Directrice de l'UNESCO-BREDA,  
Mesdames et Messieurs, en vos titres, grades et qualités,

Permettez-moi d'adresser mes salutations distinguées à tous les hommes et à toutes les femmes qui ont accepté, dans un contexte de fin d'année scolaire particulièrement chargé, de faire le déplacement de Brazzaville pour participer aux Assises sur les réformes curriculaires.

Permettez-moi surtout de remercier chaleureusement les autorités congolaises qui nous accueillent dans cette charmante ville de Brazzaville, cinq ans après la réunion du Bureau de la CONFEMEN.

Permettez-moi également de me réjouir de cette mobilisation exceptionnelle des pays ainsi que de la qualité des participations, signe que des échanges sur cette question des curriculums étaient plus qu'attendus et que l'espoir placé en cette rencontre est immense.

Qu'il me soit permis enfin de rendre un bel hommage à ce partenariat qui unit les différentes institutions associées à l'organisation de ces Assises et qui a permis aujourd'hui de réunir ce beau panel d'expertises nationales et internationales autour d'une problématique majeure de nos systèmes éducatifs.

Nous souhaitons vivement que ce partenariat qui se raffermi dans le temps comme l'a affirmé le 1<sup>er</sup> Vice-président de la CONFEMEN, puisse se développer davantage et s'étendre à d'autres formes encore plus formelles à travers des conventions-cadres.

Une telle démarche nous permettrait de mutualiser encore mieux nos ressources et nos efforts, d'autant que nous avons tous la même vision, les mêmes préoccupations et les mêmes objectifs.

Mesdames et Messieurs,

La réforme des curriculums, entreprise dans bon nombre de pays aux lendemains du Forum mondial sur l'Éducation pour tous, intervient dans un contexte économique difficile alors que de nombreux défis se posent aux systèmes éducatifs. En effet, donner à chaque enfant la chance d'exercer son droit à l'éducation, dans un contexte d'insuffisance d'infrastructures et de ressources, a contraint les États à faire des choix extrêmement difficiles en matière de politiques éducatives.

Dans un tel contexte où les États ont dû procéder au recrutement massif d'enseignants contractuels, parfois sans formation, pour faire face à une demande de plus en plus croissante, réformer le curriculum, donc, améliorer l'efficacité et l'efficience du système alors qu'il se pose également le souci de la formation initiale et continue des enseignants, de la maîtrise totale des paramètres de gestion et de gouvernance ainsi que de la production endogène du matériel didactique, vous conviendrez avec moi que les défis sont immenses et complexes. D'où ces questions qui me viennent à l'esprit :

Avons-nous affaire actuellement à une approche pédagogique ou à des approches pédagogiques dans nos systèmes éducatifs ?

De l'approche par les compétences ou de l'approche par les objectifs, laquelle a réellement cours dans nos classes ?

Quel rapport entre le curriculum officiel et le curriculum implanté ?

Mesdames et Messieurs,

Bien plus que l'objectif d'information mutuelle sur des expériences diverses, les Assises qui nous réunissent aujourd'hui doivent répondre à des interrogations, à des équations et à des problématiques qui se posent à nous, car il est avéré que, dans la plupart des cas, la complexité des défis est nettement au dessus des moyens, des compétences et des ressources de nos pays individuellement considérés.

En attendant que les réponses à ces questions émergent de nos échanges, je voudrais souligner que la CONFEMEN a demandé très tôt à ses membres de refonder l'école de base, notamment en définissant des profils de compétences et de sortie des élèves, en lien avec la réalité du milieu socio-économique et culturel de l'apprenant.

Notre vision est notamment fondée sur la nécessité d'améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages, d'adapter les contenus éducatifs aux exigences et aux besoins de la société, de favoriser l'interrelation entre les programmes disciplinaires et de rendre les apprentissages plus significatifs. Ce sont là, à notre avis, des objectifs de toutes réformes curriculaires crédibles.

Option retenue par la plupart des pays engagés dans des réformes curriculaires, l'approche par les compétences est aujourd'hui au centre d'un débat, lié essentiellement à l'impact de cette approche pédagogique sur les résultats scolaires.

Peut-on dire que les élèves apprennent plutôt mieux avec cette approche pédagogique ?

Comment est-elle appréhendée chez les enseignants ?

Est-elle, dans sa mise en œuvre, adaptée aux contextes spécifiques des pays ?

En laissant le soin aux Assises de poser et d'analyser toute la problématique des réformes curriculaires, je voudrais évoquer ici certains enjeux qui vont certainement retenir notre attention. Il s'agit notamment :

- des modalités institutionnelles et techniques des réformes curriculaires ;
- de la qualité de production des outils didactiques et de leur gestion ;
- de la mise en cohérence des processus de formation initiale et continue avec la production des manuels et référentiels ainsi que les approches pédagogiques et les méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage.

Mesdames et Messieurs,

L'intérêt que vous avez pour ces Assises est manifeste et les expertises nationales et internationales réunies, ici, à Brazzaville, nous permettront sans aucun doute de trouver les réponses adéquates aux enjeux véritables qui se posent à travers les réformes curriculaires.

Permettez-moi, avant de terminer, de réitérer nos sincères remerciements au gouvernement du Congo, je souhaite que nos travaux soient couronnés de succès et que les résultats

débouchent des recommandations pertinentes, de nouvelles stratégies ainsi que des axes de collaboration régionale pour une approche harmonisée des réformes curriculaires.

Je vous remercie de votre aimable attention.

## **Allocution de Madame Ann-Thérèse Ndong-Jatta, Directrice de l'UNESCO-BREDA**

Excellence Monsieur le représentant du Président de la République du Congo  
Excellence Madame le Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et Alphabétisation  
Excellence Monsieur le 1<sup>er</sup> Vice-président de la CONFEMEN, Ministre de l'Éducation nationale du Sénégal  
Excellences Messieurs les Ministres des pays de la CONFEMEN,  
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN  
Monsieur le représentant de l'Organisation internationale de la Francophonie  
Mesdames et Messieurs les représentants des agences sœurs des Nations Unies  
Chers Partenaires techniques et financiers  
Mesdames et Messieurs les experts  
Distingués délégués  
Mesdames et Messieurs,

Il y a maintenant une décennie que la Communauté éducative internationale se réunissait à Dakar, en avril 2000, pour s'engager à réaliser l'accès à une éducation de qualité pour tous en 2015.

Depuis 2000, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué de 33 millions et certains pays ont accompli de réels progrès. Toutefois, selon les estimations de l'Institut de statistiques de l'UNESCO, 56 millions d'enfants n'auront toujours pas accès à l'éducation en 2015 et des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis les compétences de base pour ne pas retomber dans l'analphabétisme. Les filles, les enfants issus des familles les plus pauvres, ceux vivant en situation de handicap, ceux infectés ou bien affectés par VIH/SIDA, ceux appartenant à une minorité ethnique ou linguistique, à un groupe autochtone ou à une caste inférieure, ont moins de chances d'accéder à une éducation de qualité.

La crise économique mondiale est venue aggraver une situation déjà critique et l'état des lieux en ce ***dixième anniversaire du Forum de Dakar n'est point reluisant et l'avenir ne semble pas augurer de bonnes perspectives.***

***En effet, une fois encore, l'éducation n'apparaît pas devoir être en tête de liste des priorités des États, du moins cela ne se traduit pas visiblement, dans la majorité des cas, dans la part du budget accordé à l'éducation ; dans les pays en conflits ou en difficultés économiques, le budget de l'éducation subit souvent des coupes sombres.***

Selon le rapport mondial de suivi de l'EPT 2010, alors que les effets de la crise économique mondiale continuent de se faire sentir, il y a un réel danger qu'une grande partie des progrès accomplis ces dix dernières années et les efforts en cours soient anéantis.

Pour en revenir à la qualité, elle constitue un souci majeur des États de leurs partenaires. Il y a lieu de s'interroger sur la pertinence de l'éducation de base. Est-elle démocratique ? Est-elle culturellement adaptée ? Est-elle en faveur des apprenants ? Garantit-elle le succès ? Les modes d'évaluations sont-ils pertinents ? À l'issue du cycle primaire, les apprenants acquièrent-ils les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires souhaitées ?

Mesdames et Messieurs, c'est là où les réformes curriculaires constituent la pierre angulaire de la réponse à apporter à ces interrogations au cœur du présent atelier.

Mesdames et Messieurs,  
Distingués invités



Davantage de questions doivent être posées sur la pertinence et la qualité des connaissances et compétences qui sont enseignées dans les écoles pour préparer, entre autres, au monde du travail et à la qualité de la vie. Les diplômés du système scolaire sont-ils équipés pour assurer facilement la prospérité socio-économique et vivre ensemble en paix et en harmonie? Nos systèmes éducatifs répondent-ils aux besoins du capital humain de nos économies respectives? L'impact positif des investissements dans l'éducation attendus par les gouvernements ne peut être réalisé avec le nombre croissant de jeunes gens dont les rêves et les espoirs restent insatisfaits. La situation actuelle peut avoir de graves répercussions économiques, sociales, politiques et de sécurité nationale sur le continent africain si elle n'est pas résolue.

Que faut-il faire?

Afin de réduire le gaspillage lié aux redoublements, abandons, coût élevé des examens de sélection à la fin du cycle primaire, d'améliorer les résultats de l'apprentissage et d'accroître la pertinence, le Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) défend la promotion d'une EPPE de qualité, ciblant particulièrement les pauvres et, un cycle de neuf années ininterrompues au minimum mettant l'accent sur un curriculum basé sur les compétences et une éducation favorisant l'esprit d'entreprise. Les examens de sélection seront remplacés par l'introduction d'un système d'évaluation permanente associé à un échantillonnage aléatoire des performances des étudiants au moyen de tests, à des stades déterminés, pour évaluer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement.

Le BEAP défend le développement des compétences et des aptitudes de base, de la pensée critique et de l'esprit d'entreprise, de la promotion des connaissances indigènes et des cultures locales à travers l'utilisation de la langue maternelle comme moyen d'instruction dans les centres d'EPPE et aux premiers niveaux de l'école.

La construction du curriculum est au cœur même de tout système éducatif qui détermine le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. Le curriculum reflète le type de société en développement et, est de ce fait, lié aux définitions clés du rôle que l'éducation doit jouer. La vision nationale du curriculum et son expression dans un cadre approprié informe toutes les décisions en rapport avec les autres dimensions du système.

À l'heure actuelle, les curriculums scolaires de la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne laissent beaucoup à désirer. On constate, par exemple, dans une large mesure :

- le manque de capacités professionnelles d'élaboration et de mise en œuvre des curriculums ;
- le nombre insuffisant de formateurs d'enseignants qualifiés et le faible statut de la profession enseignante.

Il n'est donc pas surprenant qu'Albert Gakusi décrive, dans son ouvrage intitulé « Défis éducatifs en Afrique et réponses politiques paru en 2010 », le secteur éducatif africain comme continuant à « être confronté aux graves défis d'un accès faible et inéquitable, de curriculums non pertinents et de faibles résultats d'apprentissage... ».

Mesdames et Messieurs,  
Distingués invités

Le Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) est l'une des réponses aux défis de l'accès, la qualité, la pertinence et l'équité auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs africains.

Le BEAP œuvre pour la promotion d'une vision élargie d'une éducation de base de qualité et pertinente de 0 à 15 ans, pour tous les étudiant, mettant l'accent sur les compétences et les

résultats de l'apprentissage. C'est une approche entièrement centrée sur les enfants, qui est axée sur la préparation des apprenants à tous les niveaux ultérieurs de l'éducation ou du monde du travail et à l'intégration dans une société harmonieuse.

Une telle manière de repenser le système éducatif doit être acceptée dans toute l'Afrique. Dans l'esprit d'une Afrique unique et unie, nous devons encourager le partage des expériences et apprendre des bonnes pratiques de certains de nos pays. Une étude comparative récente des systèmes éducatifs africains a révélé que les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone se soucient moins de la continuité et de la réussite des étudiants en raison de la structure et de l'orientation de leur système éducatif qui ne sélectionne qu'une fraction de ses étudiants à la fin de la « sixième ». Que faire des enfants de notre système scolaire qui n'ont pas la possibilité d'apprendre et de bénéficier d'une éducation de qualité?

Permettez de féliciter la CONFEMEN d'avoir créé cette opportunité de travailler en partenariat avec l'ADEA et l'UNESCO pour aborder la question de l'apprentissage de qualité en Afrique. Si les pays veulent réussir cette transition souhaitée par le BEAP, cela dépendra de leur capacité à mobiliser un partenariat élargi, fort et efficace, entre les partenaires au développement, financiers et techniques, bilatéraux et multilatéraux, la société civile et le secteur privé en particulier au niveau national.

Mesdames et Messieurs,  
Distingués participants

Je suis sûre que ces 4 jours seront riches en tout point de vue et nous permettront de partir d'ici avec une feuille de route, pour les actions à venir dans les pays.

Je formule les vœux de plein succès à nos travaux et vous remercie de votre aimable attention

## **Discours d'ouverture de Monsieur Dzingai Mutumbuka, Président de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Monsieur le Président et Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,  
Messieurs les Ministres de l'Éducation,  
Mesdames, Messieurs, les représentants de l'UNESCO-BREDA,  
Messieurs les représentants de l'OIF (Organisation internationale de la francophonie) et de l'AFD (Agence française de développement).

L'ADEA est très heureuse d'être associée à la présente Conférence sur les réformes curriculaires

Cette conférence arrive à point nommé. Elle se déroule au moment où nous devons, en tant qu'Africains, réfléchir en profondeur à la place de l'Afrique dans le monde à court et à long terme. Il nous faut modeler de manière stratégique la façon dont nos systèmes d'éducation et de formation façonnent et préparent nos enfants, non seulement à relever des défis importants mais aussi à saisir les opportunités existantes dans les contextes actuels et futurs aux niveaux mondiaux et régionaux.

En effet, il est important de rappeler à ce stade, quoique brièvement, les défis et les opportunités auxquels sont confrontés la communauté mondiale ainsi que l'Afrique. Premièrement, la crise financière mondiale actuelle et son impact sur les secteurs de l'éducation et de la formation. Cette crise va nécessairement entraîner une baisse des investissements dans l'éducation, réduisant par voie de conséquence les opportunités d'éducation et de formation d'un grand nombre. Son impact affectera également la croissance élevée dont les pays africains ont bénéficié au cours de la décennie écoulée et cela exacerbera le taux déjà élevé de chômage chez les jeunes, diplômés et non diplômés.

Par conséquent, le défi auquel sont confrontés les décideurs africains et leurs partenaires, nationaux et internationaux, est de repenser les systèmes d'éducation et de formation, en termes d'objectifs, structures, contenus et financement. Ce faisant, ils doivent prendre en compte les avancées scientifiques et technologiques révolutionnaires réalisées qui transforment de manière irréversible les structures économiques modernes. Citons notamment les technologies de l'information et de la communication et la façon dont elles affectent la structure de la plupart des économies. De nos jours, les processus commerciaux sont conduits par l'économie du savoir et il est donc impératif de former les futures générations africaines à maîtriser et développer ces technologies. Je souhaite et j'espère sincèrement, par conséquent, que cette conférence posera un jalon dans cette voie.

Il est intéressant de noter qu'au fil des années, l'ADEA a effectué le travail préparatoire au thème de cette conférence. Par le biais de ses cinq dernières biennales et des nombreuses conférences ministérielles qu'elle a organisées, elle s'est faite la championne de la cause des réformes curriculaires: de la biennale de Johannesburg en 1999 qui a dressé l'inventaire des approches prometteuses pour promouvoir la qualité, la pertinence et l'équité, en passant par la biennale de 2001 qui a souligné la nécessité de mettre à l'échelle les pratiques et programmes prometteurs et les biennales de 2003 et 2006 centrées sur les facteurs clés macro et micro-économiques (la salle de classe) de la qualité de l'éducation et, pour finir la biennale de 2008 à Maputo sur l'enseignement post-primaire qui a proposé ce que l'on appelle désormais « le consensus de Maputo ».

« Le consensus de Maputo », comme vous vous en souvenez certainement, a appelé à un changement de paradigme dans la manière dont les systèmes d'éducation et de formation sont conduits, structurés et fonctionnent. Il recommande une transition de la notion d'instruction à celle d'apprentissage, ou du concept de transmission du savoir et des compétences à celui de leur acquisition par les apprenants au moyen d'une variété de méthodes et de voies d'éducation et de formation. Il présuppose une vue constamment intégrée des différents systèmes en place et requiert de donner une importance égale au

savoir théorique, au savoir faire pratique et à toutes les connaissances liées à l'aptitude des gens à vivre en société et à déterminer leur propre avenir. Enfin, il requiert que le processus complet d'innovation soit conduit à travers un partenariat élargi public/privé, avec la participation de toutes les parties prenantes, notamment les partenaires économiques, commerciaux et sociaux et les différentes composantes de la société civile.

Cette conférence représente un très grand intérêt pour l'ADEA qui envisage d'en utiliser les débats pour nourrir sa triennale 2011 au Burkina Faso. Comme vous le savez sans doute, le thème de la triennale est: Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique: comment les systèmes de l'éducation et de la formation peuvent-ils concevoir et mettre en œuvre une réponse efficace? Comme ce thème l'indique clairement, l'axe de la triennale est d'explorer, puis de poser et renforcer les fondations de réformes importantes en termes d'objectifs, structures et contenus de nos systèmes d'éducation et de formation. En d'autres termes, il s'agira d'un suivi très important des discussions qui se tiendront ici à Brazzaville.

En tant que contributeur clé de cette conférence, l'ADEA a facilité la participation des pays qui ne sont pas membres de la CONFEMEN. C'est dans l'esprit d'intégration africaine défendue par l'UA, en particulier au sein du cadre de mise en œuvre de la Seconde décennie de l'éducation dans lequel l'ADEA joue un rôle clé de facilitateur. L'élargissement de la participation à la conférence se base également sur la reconnaissance du fait que les questions qui seront débattues dépassent les barrières linguistiques, géographiques et culturelles. Nous remercions la CONFEMEN et l'UNESCO-BREDA de leur ouverture d'esprit en nous accueillant et d'avoir contribué à ce processus.

Depuis de nombreuses années, l'ADEA croit et œuvre à la promotion de l'échange intra-africain des expériences et de l'expertise comme base d'un développement de l'éducation durable et cohérent. Fidèle à cette ligne, l'ADEA a maintenant institué des Pôles de Qualité Inter-Pays (ICQNs). Les PQIP fonctionnent dans l'esprit de l'approche « praxis » de l'ADEA qui est caractérisée par :

- le développement et l'amélioration de l'action à travers l'apprentissage par la pratique de l'action dans différents environnements africains ;
- des échanges ouverts, francs et professionnels et le partage des expériences et des connaissances entre tous les partenaires de l'ADEA ;
- placer l'expérience africaine dans un contexte comparatif avec d'autres régions et avec les pratiques et la recherche internationales.

Les PQIP sont un mécanisme unique de promotion du leadership africain sur les questions prioritaires clés. Par exemple, le Kenya et la RDC œuvrent à la promotion de l'éducation pour la paix, une question clé pour la résolution à long terme des conflits sur notre continent. Le Burkina Faso est à la tête de l'utilisation des langues africaines et de la promotion de l'alphabétisation tandis que la Côte d'Ivoire dirige le développement technique et professionnel et des compétences. Ces questions, vous en conviendrez, sont au centre des réformes curriculaires.

De plus, les GT de l'ADEA jouent un rôle clé dans ce domaine. Le GT sur les Livres soutient la cause des politiques en matière de manuels scolaires et de matériels didactiques, le GT sur l'Enseignement à Distance et l'apprentissage libre explore l'utilisation de l'ADL et l'intégration des TIC dans l'éducation et le GT sur l'Enseignement des mathématiques et des sciences, avec le soutien de la JICA et du gouvernement kenyan, changent la façon dont les mathématiques et les sciences sont enseignés en Afrique.

Je voudrais conclure en exprimant à nouveau le souhait et l'espoir que cette conférence marquera une étape décisive dans les réformes curriculaires en Afrique et qu'elle profitera

aux processus actuels et futurs de quelques unes des réformes que j'ai mentionnées dans mes remarques.

Merci beaucoup de votre attention.

**Allocution de Monsieur Kalidou Diallo, ministre de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues nationales du Sénégal, 1<sup>er</sup> Vice-président de la CONFEMEN**

Monsieur le Ministre d'État, Coordonnateur du Pôle socioculturel, Ministre du Travail et de la Sécurité sociale,  
Monsieur le Président de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),  
Madame la Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation,  
Mesdames et Messieurs les Ministres,  
Monsieur le représentant de l'OIF,  
Mesdames et Messieurs les représentants des organisations internationales,  
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,  
Madame la Directrice de l'UNESCO-BREDA,  
Mesdames et Messieurs, en vos titres, grades et qualités,

La cérémonie d'ouverture officielle qui nous réunit aujourd'hui, m'offre l'agréable occasion de vous dire tout le plaisir que j'ai à prendre la parole en ces instants solennels, pour exprimer la fierté et la satisfaction de la CONFEMEN, de voir tant d'acteurs nationaux et internationaux de l'éducation réunis, ici, à Brazzaville, dans le cadre des Assises sur les réformes curriculaires.

Permettez-moi donc, à l'ouverture de ces Assises qui promettent d'être un beau succès, d'adresser notre reconnaissance aux autorités congolaises, particulièrement à son Excellence Denis SASSOU NGUESSO, Président de la République, ainsi qu'à son gouvernement, pour avoir bien voulu accueillir ces importantes Assises et nous avoir gratifiés d'un accueil chaleureux, preuve de l'hospitalité légendaire du peuple congolais.

Qu'il me soit permis de faire une mention spéciale à ma vaillante sœur Rosalie KAMA NIAMEYOUA, ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation, dont le rôle dans ce que nous percevons déjà comme un succès, est d'autant plus facile à déterminer que nos échanges interviennent dans ce contexte marqué par les examens de fin de cycle. Cela est suffisant pour apprécier la conviction qui l'anime, ainsi que sa détermination à réussir l'organisation de ces Assises

Permettez-moi de saluer également la belle dynamique partenariale qui sous-tend la tenue de cette rencontre, et magnifier le travail laborieux de toutes celles et de tous ceux qui ont mis ensemble leurs compétences et leurs ressources, pour relever le pari de l'organisation de ces Assises dans un délai relativement court.

Je voudrais à ce propos rendre hommage à toutes ces institutions partenaires qui partagent les mêmes convictions avec la CONFEMEN et qui ont tenu à être avec elle dans l'organisation de ces Assises sur les réformes curriculaires.

Je voudrais leur témoigner la satisfaction de notre institution pour la qualité de ce partenariat qui s'affermi chaque jour davantage au bénéfice de nos systèmes éducatifs, et leur dire qu'elles ont tout autant de mérite que la CONFEMEN, dans la tenue des présentes Assises.

Je voudrais précisément parler de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), partenaire institutionnel de la CONFEMEN, de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique (UNESCO-BREDA), de l'Association internationale des maires francophones (AIMF) ainsi que de l'Agence française de développement (AFD).

Premier vice-président en exercice de la CONFEMEN et ministre hôte de la 54<sup>e</sup> session ministérielle et du cinquantenaire, je voudrais adresser mes chaleureuses félicitations à l'ensemble des femmes et des hommes qui ont, d'une façon ou d'une autre, contribué à

l'organisation des présentes Assises. Mes félicitations vont en particulier aux membres du comité local d'organisation congolais dont le travail porte incontestablement le sceau du professionnalisme et du service bien fait.

Je n'oublierais pas les conférenciers qui ont été choisis pour leur compétence maintes fois prouvée et leur engagement inébranlable au service de l'éducation, tout comme les pays qui, en acceptant d'honorer cette rencontre, ont tenu à montrer leur adhésion aux Assises, l'intérêt qu'ils attachent aux réformes curriculaires ainsi que leur désir d'échange et de partage sur une problématique d'importance pour l'amélioration de la qualité de l'éducation.

C'est déjà pour nous la preuve de leur engagement à s'inscrire dans une dynamique de démarche concertée, gage de résultats à la hauteur de nos attentes légitimes.

Mesdames et Messieurs,

Il faut certainement se féliciter de la tenue de ces Assises et du choix du thème, à un moment où la plupart de nos pays sont confrontés à des difficultés diverses dans l'élaboration et la mise en œuvre des réformes curriculaires.

L'organisation de ces Assises, faut-il le mentionner, a été décidée par les ministres de la CONFEMEN, lors de la réunion du Bureau, tenue du 15 au 18 octobre 2009 à Paris.

En choisissant d'organiser ces Assises, la CONFEMEN entend donner une suite à l'appel qu'elle a lancé à ses membres, il y a un peu moins de deux décennies, pour les convier à s'engager dans la réforme de leurs curriculums.

Ces Assises seront également l'occasion de créer les conditions pour *booster* les processus, non seulement en y apportant le levain des idées et des stratégies, mais également en permettant aux acteurs de s'informer mutuellement sur des politiques et des pratiques exemplaires en matière de réformes curriculaires.

Mesdames et Messieurs,

Il s'agit, à l'issue des réflexions qui auront cours durant ces quatre jours, d'élaborer un projet de cadre d'action, qui sera soumis aux ministres pour adoption lors de la 54<sup>e</sup> session ministérielle qui se déroulera du 15 au 20 novembre 2010 à Dakar.

Les résultats de nos travaux, particulièrement le cadre d'action, gagneraient donc certainement en plus-value si nous sortons d'ici avec un engagement collectif fort à mettre en œuvre les orientations qui en seront issues en vue de contribuer à l'amélioration continue de la qualité et de la pertinence de nos systèmes éducatifs.

Si d'aucuns s'accordent sur la pertinence de ces réformes, il faut toutefois remarquer que l'entreprise exige du temps, des ressources et des compétences considérables, une bonne capacité de pilotage et de coordination, sans parler de la volonté politique qui doit être à la fois totale et permanente.

Ce sont là autant de facteurs déterminants dont nos pays n'ont pas la totale maîtrise et auxquels il nous faut nécessairement trouver des réponses appropriées pour progresser dans les réformes.

Les présentes Assises constituent de ce point de vue un début de réponse réjouissant, en ce sens qu'elles nous donnent l'opportunité de confronter nos expériences pour nous enrichir les uns les autres, pour échanger et partager autour des pratiques porteuses, bref, pour poser les jalons de nouvelles perspectives plus prometteuses.

Les indices constatés autorisent plutôt l'optimisme. Car, à la qualité des experts et à la diversité des expériences, se greffe une volonté partagée de sortir des sentiers battus et de faire des réformes curriculaires le facteur essentiel de l'amélioration de la qualité et de la pertinence de nos systèmes éducatifs.

Aussi, est-ce avec la conviction que les Assises de Brazzaville feront date dans l'histoire des réformes curriculaires que je souhaite plein succès à nos échanges.

Je vous remercie.



## **Allocution du Ministre d'État, Ministre du travail et de la Sécurité sociale, Coordonnateur du Pôle socioculturel**

Mesdames et Messieurs les membres du Gouvernement,  
Madame la Directrice de l'UNESCO-BREDA,  
Monsieur le Président de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),  
Monsieur le Président en exercice de la Conférence des ministres de l'éducation nationale ayant le français en partage (CONFEMEN),  
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,  
Monsieur le représentant de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF),  
Mesdames et Messieurs les chefs de délégation,  
Distingués invités,  
Mesdames, Messieurs,

Des trois couleurs qui caractérisent le drapeau de notre cher et beau pays, le rouge, autant que nous l'avons chanté aux matins de notre indépendance, exprime le courage et l'ardeur du peuple qui ont permis au CONGO de s'insérer dans le concert des nations civilisées.

Pétri de cette ambition et avec l'enthousiasme de la liberté acquise, le jeune État est vite transporté par son idéal révolutionnaire.

L'éducation du peuple est considérée comme un levier. L'école est ouverte à tous les enfants et l'alphabétisation aux travailleurs des administrations et des entreprises. L'école dite du soir est proposée aux adultes de la cité et des villages :

- « L'étude est une épouse aussi belle que le Jade, aimait-on dire !
- Passez trois jours sans études, vos paroles n'auront plus de saveur ;
- Celui qui aime à apprendre est bien près de savoir ».

Faut-il rappeler que ces sages enseignements sont un héritage du grand philosophe chinois CONFUCIUS.

Bref, telle est l'expérience de notre pays qui jusque dans les années 80, présentait des statistiques de scolarisation parmi les plus élogieuses.

Le retournement violent de la conjoncture économique au milieu des années 80 mit à rude épreuve notre système éducatif et dévoila les limites du volontarisme politique. Le chômage de masse au niveau de la jeunesse scolarisée ou non est devenu le défi majeur pour nos stratégies de développement.

Une analyse poussée de la situation, devant déboucher sur des solutions innovantes s'avère nécessaire. Mais l'expérience nous a montré que la problématique de l'adéquation Éducation / Formation – Emploi était un sujet de réflexion si ardu qu'il ne pouvait bien convenir qu'à des compétences éprouvées.

L'inscription de vos Assises dans notre agenda public par le ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation, peu de temps après l'atelier de validation du Document de la Stratégie sectorielle de l'Éducation et au moment où notre pays se prépare à célébrer le cinquantenaire de son indépendance, trahit sans doute votre expertise.

Par-dessus, la participation à ces Assises de partenaires stratégiques, experts et engagés sur les questions d'Éducation, garantit un champ plus large et une profondeur plus grande aux discussions de Brazzaville sur les réformes curriculaires ainsi que l'intégration des

acquis de la Conférence mondiale de JOMTIEN de 1990, de ceux de la 46<sup>e</sup> session de la CONFEMEN de YAOUNDE (1994) et de ceux de la 49<sup>e</sup> session de BAMAKO (2000).

Et c'est pourquoi, je suis si heureux de saluer toutes les intelligences présentes dans cette salle et de souhaiter à chacune et à chacun un agréable séjour sur cette terre hospitalière du Congo Brazzaville.

Mesdames, Messieurs,

Vos débats vont porter sur les « Réformes curriculaires ».

Les conférences internationales évoquées plus haut ainsi que d'autres réunions de haut niveau sur les réformes des systèmes éducatifs nous ont appris qu'il s'agit d'un sujet complexe. Nous ne saurions le pénétrer dans le cadre de ce discours sans être maladroit. Cependant, je puis vous confesser que le Président de la République, Son Excellence Denis SASSOU NGUESSO, qui reste très attentif aux questions d'éducation et de formation, ainsi qu'au partenariat international, me charge de transmettre toute sa sympathie à chacune et à chacun des participants et son soutien total à vos Assises.

Il attend beaucoup de celles-ci et notamment une contribution qui permette l'élaboration d'un nouveau paradigme, pour que l'éducation, à tous les étages de la société, ne soit plus vécu non pas comme une charge encombrante mais plutôt comme un atout décisif pour le progrès.

C'est en s'inscrivant déjà dans cette vision qui est son inclination naturelle, que les thèmes relatifs à l'éducation et à la formation, compris comme préalables à la modernisation du pays, ont occupé une place particulière dans le CHEMIN D'AVENIR. Thème de campagne électorale hier et devenu Programme du Gouvernement aujourd'hui, le CHEMIN D'AVENIR fixe au secteur éducatif de notre pays les objectifs stratégiques suivants :

- Augmenter quantitativement et qualitativement l'offre d'éducation et de formation ;
- Améliorer l'accès à l'éducation et à la formation sur toute l'étendue du territoire ;
- Améliorer la gestion et la gouvernance du secteur éducatif.

Pour atteindre ces objectifs, des stratégies opérationnelles fixant des caps à 2015 et 2020 viennent d'être adoptées au niveau du ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation.

À partir de la rentrée scolaire d'octobre 2010, le système éducatif congolais devrait s'initier à une expérience nouvelle : l'émergence de complexes secondaires d'excellence. Il s'agira de structures scolaires pilotes parcimonieusement distribuées mais équitablement implantées pour une meilleure couverture nationale, et destinées à recevoir les meilleurs élèves de chaque génération, à les intégrer, et à leur donner la formation digne des élites.

Mesdames, Messieurs,

Ainsi se présentent, dans le cadre d'un horizon maîtrisable, les principaux repères du secteur éducatif dans notre pays. Il s'agit d'un cadre amendable, soumis presque en permanence aux ajustements imposés par les évolutions des connaissances, des demandes sociales et économiques, les contraintes administratives, financières et organisationnelles, bref par la recherche des meilleurs équilibres et des meilleurs rendements.

Le mérite des Assises comme les vôtres est aussi d'identifier, évaluer et proposer les meilleurs équilibres et les meilleurs rendements sociaux de nos systèmes éducatifs.

Mesdames, Messieurs,

Vous nous voyez en train d'attendre beaucoup de vous et c'est pour cela que sans plus tarder, je souhaite plein succès à vos travaux et déclare ouvertes, les Assises sur les réformes curriculaires.

Je vous remercie

## Conférence générale introductive

***Texte synthèse de la Conférence générale introductive : La refondation des systèmes éducatifs et les réformes curriculaires, en lien avec les objectifs de l'EPT et de l'Exposé de cadrage 1 : Les réformes curriculaires par l'approche par les compétences dans les pays du Nord***

*Communication présentée par M. Philippe Jonnaert, Ph. D.  
Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC)  
Université du Québec à Montréal*

**La refondation des systèmes éducatifs  
et les réformes curriculaires : trois cadrages**

Philippe Jonnaert, Ph. D.  
Chaire UNESCO de développement curriculaire,  
Université du Québec à Montréal  
*«Nous ne pouvons pas nous promener à notre guise dans les systèmes éducatifs du monde entier et, (...), cueillir une fleur par – ci, une fleur par-là, en espérant qu'une fois plantée chez nous, cet amas d'éléments épars donnera la vie à une nouvelle plante», Sadler, (1990 : 310)<sup>1</sup>.*

**Introduction**

Dans le rapport sur l'EPT<sup>2</sup> de 2009, l'UNESCO envoie aux gouvernements et aux décideurs de l'éducation une série de messages importants : « Les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT sont compromis par l'inaction des gouvernements face aux inégalités persistantes fondées sur le revenu, le sexe, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue, le handicap et autres marqueurs du désavantage. À moins que les gouvernements n'agissent pour réduire les disparités par des réformes effectives des politiques, la promesse de l'EPT ne sera pas tenue. Une bonne gouvernance pourrait aider à renforcer la responsabilité, accroître la participation et réduire les inégalités dans l'éducation », UNESCO (2009)<sup>3</sup>.

Ce texte est la synthèse des conférences prononcées par Ph. Jonnaert et suggère trois cadrages :

- revisiter la notion de curriculum;
- planifier les réformes;
- clarifier la notion de compétence.

---

<sup>1</sup> Sadler, M. (1900). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. Réédition en 1964 in *Education Review*, 7(3), 307 – 314.

<sup>2</sup> EPT: *Éducation pour tous*.

<sup>3</sup> UNESCO, (2009). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009. Résumé. Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance*. Paris: éditions de l'UNESCO, page 1.

## 1. Premier cadrage : *revisiter la notion de curriculum*

### *Un premier niveau de cadrage par rapport à la notion de curriculum*

La notion de curriculum est au cœur des débats actuels sur les réformes des systèmes éducatifs africains. Au-delà de la problématique de l'accès, les réformes actuelles ciblent aussi la qualité : « parvenir à un apprentissage de qualité pour tous exige que tous les enfants d'âge scolaire aient accès à des possibilités d'apprentissage et que tous les élèves reçoivent une instruction de qualité », UNESCO (2004 : 138)<sup>4</sup>.

Pour atteindre cette *double finalité* pour leur système éducatif, accès et qualité, les États africains se sont inscrits dans un processus complexe de *développement curriculaire* (Braslavsky, 2006)<sup>5</sup>. Le curriculum et son adaptation aux besoins sociétaux actuels des pays en matière d'éducation et de formation deviennent des éléments centraux des réflexions contemporaines sur les systèmes éducatifs. Opérer sur le curriculum pour agir de la sorte sur l'accès et la qualité est judicieux. Dans leur modèle global de *l'efficacité scolaire*, Creemers (1994)<sup>6</sup> et Creemers et Reezigt (1996)<sup>7</sup> considèrent le curriculum comme une des composantes essentielles parmi l'ensemble des critères de qualité d'un système éducatif.

Cependant, à la lecture de documents actuels sur les réformes curriculaires dans bon nombre de pays africains, la notion de curriculum nécessite d'importantes clarifications. En effet, cette notion est souvent confondue avec celle de programme d'études. Un curriculum se situe au niveau des grandes orientations et des finalités d'un système éducatif. Les programmes d'études définissent des contenus d'apprentissage et sont des moyens qui permettent aux enseignants de planifier leurs activités pédagogiques d'enseignement/apprentissage et d'évaluation des acquis des élèves dans les salles de classe. À l'aide de ces moyens, ils visent l'atteinte des finalités définies au niveau du curriculum. L'un, le *curriculum*, propose donc des *finalités*, alors que les autres, les *programmes d'études*, suggèrent des *moyens*.

Dès lors, lorsque les programmes d'études sont considérés comme des curriculums, un *organisateur de programmes d'études* peut être perçu comme une finalité voire même *cadre général de référence* pour une réforme de tout un curriculum. C'est le cas de la notion de compétence. Alors que les approches développées pour intégrer les compétences dans les programmes d'études ne sont que des *moyens*, comme le sont toujours les contenus des programmes d'études, lorsqu'elles sont associées directement à la notion de curriculum (par exemple, un *curriculum par compétences*), elles en deviennent les finalités. Dans ce cas, les moyens utilisés pour atteindre les finalités de l'éducation dans un système éducatif donné sont confondus avec les finalités elles-mêmes. L'expression même de *curriculum par compétences* est un réductionnisme qui voudrait qu'une *réforme curriculaire* se limite à une réécriture des programmes d'études selon un moyen particulier.

Par exemple, Bisailon<sup>8</sup> (2007) décrit le processus qui a amené le Québec à choisir, parmi d'autres moyens, *l'apprentissage en situations pour le développement de compétences* par les jeunes scolarisés. Lors des forums de discussion qu'ils ont menés avec 2500 jeunes décrocheurs scolaires durant les *États généraux de l'éducation*<sup>9</sup>, R. Bisailon et d'autres commissaires chargés de ces rencontres ont mis en évidence l'importance pour ces jeunes de redécouvrir le sens de ce qu'ils font à l'école. L'organisation, dans les programmes

<sup>4</sup> UNESCO, (2004). *L'éducation pour tous, l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris : Éditions de l'UNESCO.

<sup>5</sup> Braslavsky, C., (éd.), (2006). *Textbooks and Quality Learning for All. Some Lessons Learned from International Experiences*. Genève; Bureau International de l'Éducation/UNESCO.

<sup>6</sup> Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London : Cassell.

<sup>7</sup> Creemers, B.P.M. et Reezigt, G.J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction, *School Effectiveness and Improvement*, 7, 197-229.

<sup>8</sup> Bisailon, R. (2007). Préface, in Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, Ph. (Dir.). *Observer les réformes en éducation*, (pages I à XXI). Québec: Presses de l'Université du Québec.

<sup>9</sup> Ministère de l'éducation du Québec, (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995 – 1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Québec: Gouvernement du Québec.

d'études, de certains contenus d'apprentissage dans des situations pour que les jeunes y réalisent des apprentissages qui ont du sens et développent des compétences, est un des moyens retenus parmi d'autres pour enrayer le problème du décrochage scolaire. Enrayer le décrochage scolaire est une *finalité* et relève des orientations définies par le curriculum. L'organisation des contenus d'apprentissage dans les programmes d'études est un *moyen* pour permettre à l'enseignant de répondre aux orientations du curriculum définies à travers les finalités.

*Le premier niveau du cadrage par rapport à la notion de curriculum est de différencier curriculum et programmes d'études dans la relation qui est la leur : une relation d'inclusion hiérarchique. C'est le curriculum qui inclut et oriente les programmes d'études et non l'inverse. Pour un même système éducatif, il n'y a qu'un seul curriculum qui oriente les cadres d'action pédagogiques et administratifs. Mais il y a autant de profils de sortie qu'il y a de formations et autant de programmes d'études qu'il y a de disciplines scolaires. Repositionnés ainsi, curriculum et programmes d'études évitent toute confusion entre les finalités de l'éducation et les moyens qu'un système éducatif se donne pour y arriver. Confondre « curriculum » et « programmes d'études », est une erreur au niveau de la localisation des éléments à l'intérieur même de la structure du système éducatif, attribuant à l'un (les programmes d'études) les fonctions que remplit l'autre (le curriculum). Or, il y a nécessairement rapport d'inclusion hiérarchique entre le curriculum d'un système éducatif et les programmes d'études. En toute logique, ce rapport, puisqu'il est inclusif, ne peut être inversé. Tous les programmes d'études inclus dans un même curriculum partagent les mêmes caractéristiques et les mêmes orientations que leur impose le curriculum: le curriculum oriente les programmes d'études qu'il inclut.*

#### *Un second niveau de cadrage par rapport à la notion de curriculum*

Une méta-analyse de travaux sur la notion de curriculum au [Schiro<sup>10</sup>, Whitefield<sup>11</sup>, Tyler<sup>12</sup>, Posner<sup>13</sup>, Glatthorn, Boshee et Withehead<sup>14</sup>, Apple<sup>15</sup>, Connelly<sup>16</sup>, Lawton<sup>17</sup>, D'Hainaut<sup>18</sup>, Legendre, etc.] permet de proposer une définition de cette notion :

«Un curriculum est un système constitué d'un ensemble de composantes à visée éducative. Articulées entre elles, ces composantes permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité», Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009 : 57)<sup>19</sup>.

L'élément central et unificateur d'un curriculum est son document *cadre d'orientation curriculaire* (le *Cadre d'Orientation Curriculaire* : COC). Le COC présente les finalités d'un système éducatif en répondant à trois catégories de questions : *Quelle formation? Pour quel citoyen? Dans quelle société?*

Les réponses à ces questions permettent de définir de grandes orientations pour un système éducatif. Ces réponses procurent au COC une dimension particulière et locale. Il n'existe donc pas de curriculum universel et transférable d'une région à une autre. Un curriculum, à travers son COC, est toujours un produit local qui reflète les besoins, les attentes et les valeurs en matière d'éducation et de formation d'une région particulière. Le COC est le résultat des traitements analytiques et synthétiques d'un ensemble de documents et de textes politiques et administratifs à vocation curriculaire pour un système éducatif donné :

<sup>10</sup> Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles (C): Sage Publications.

<sup>11</sup> Whitefield, R. C., (Ed.), (1971). *Disciplines of the curriculum*. New York (N.Y.): McGraw Hill.

<sup>12</sup> Tyler, R.W. (1949). *Basic concepts of the curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

<sup>13</sup> Posner, G. J. (1992). *Analysing the curriculum*. New York (N.Y.): McGraw-Hill.

<sup>14</sup> Glatthorn, A., Klein, M. et Whitehead, B. (2005). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Washington (DC): National Education Association.

<sup>15</sup> Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

<sup>16</sup> Connelly, F. M. (Ed.). (2008). *The Sage handbook for curriculum and instruction*. Los Angeles (C): Sage Publications.

<sup>17</sup> Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and Educational planning*. Londres: Hodder and Stoughton.

<sup>18</sup> D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles: Éditions Labor.

<sup>19</sup> Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck Université.

- des discours et des textes politiques comme par exemple le volet « éducation » du discours d'intention d'un premier ministre lors de la mise en place de son gouvernement ;
- un plan décennal de développement de l'éducation (PDDE) ;
- une stratégie ministérielle du développement du secteur de l'éducation ;
- des résultats d'études sur un système éducatif ;
- des décrets ministériels, des notes et des règlements administratifs; etc.

Le COC rassemble et synthétise dans un texte d'orientation du curriculum l'ensemble de ces documents, traditionnellement dispersés. Il permet ensuite de définir une série de dimensions d'un curriculum : le type de contenus pour les apprentissages, les modalités de structuration des programmes d'études, les profils de sortie des formations, une conception de l'apprentissage, les rôles et statuts du personnel scolaire, les orientations à donner au contenu et à la forme des ensembles didactiques, une conception de l'évaluation, les mesures concernant la sanction des études, le régime linguistique, le régime pédagogique, la carte scolaire, les programmes d'études, etc. La cohérence de l'ensemble de ces dimensions est assurée par le COC. Ce document est indispensable. Il faut cependant éviter qu'une de ces dimensions ne devienne, par une sorte de renversement de rôle, l'élément central du COC. Par exemple une conception de l'évaluation ne peut devenir l'élément central d'un curriculum et servir de cadre d'orientation à toutes les autres dimensions du curriculum. Un mode d'organisation des contenus des programmes d'études ne peut guère plus servir de cadre d'orientation à tout un curriculum. Un curriculum se situe toujours au niveau des orientations et des finalités.

Par exemple, le document d'orientation de l'UNESCO présentant le *Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP), Répondre aux exigences en matière d'accès, de qualité et d'équité*, (Mai 2009), décrit clairement un ensemble d'orientations et de finalités. Les systèmes éducatifs africains peuvent s'y référer pour définir leur propre cadre d'orientation curriculaire.

Exemple de perspective développée par le BEAP (UNESCO, 2009 : 17)<sup>20</sup> :

(...) *Apporter un soutien à l'amélioration des curriculums existant pour l'éducation de base dans les pays partenaires :*

- (1) *en démocratisant l'éducation de base et en étendant sa durée minimale à neuf ou dix ans, y compris en particulier une année ou deux années d'enseignement dans la petite enfance (au niveau préscolaire ou du jardin d'enfants, par exemple) ;*
- (2) *en veillant, dans les programmes d'études de l'éducation de base, à un équilibre et une pertinence appropriées entre les résultats de l'apprentissage, notamment entre les connaissances, les capacités, les compétences, les valeurs et les attitudes; de l'éducation de base.*

Ces éléments sont curriculaires et permettent aux pays de clarifier les orientations définies dans un cadre d'orientation curriculaire (COC).

*Le second niveau du cadrage par rapport à la notion de curriculum est d'en proposer une définition au départ d'une analyse de la littérature. Un curriculum, à travers son document cadre d'orientation (COC) définit les finalités et les grandes orientations en matière d'éducation et de formation d'un pays ou d'une région. Par là, il assure la cohérence des plans d'actions pédagogiques et administratifs à travers un ensemble de dimensions qui vont des profils de sortie jusqu'aux programmes d'études. Il est évident que les moyens utilisés pour organiser les contenus des programmes d'études ne sont pas suffisants que pour orienter tout un curriculum. Au contraire, ce sont les orientations prescrites par le curriculum qui déterminent les modalités d'organisation des contenus des programmes d'études, et*

<sup>20</sup> UNESCO (2009). Document d'orientation du BEAP: *Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP), Répondre aux exigences en matière d'accès, de qualité et d'équité.*



non l'inverse. Il est donc très difficile de concevoir *un curriculum par compétences*. Un tel curriculum serait bâti sur une approche particulière qui, par exemple ne pourrait orienter en toute logique la durée des études, un régime linguistique, les rôles et les fonctions des agents de l'éducation, un plan administratif pour opérationnaliser un système éducatif, etc. Un curriculum se situe au niveau *macro* des systèmes éducatifs et permet l'orientation et le balisage de l'ensemble des plans d'actions administratifs et pédagogiques d'un système éducatif.

## **2. Second cadrage : planifier une réforme curriculaire**

Toute réforme curriculaire s'inscrit dans une *programmation stratégique* rigoureuse, étalée sur plusieurs années et dont les étapes s'alimentent les unes les autres. Il est souvent étonnant de voir des étapes de cette chronologie se télescoper. Par exemple, une formation des futurs enseignants aux contenus des nouveaux programmes ne peut avoir lieu que lorsqu'un certain nombre de ces programmes sont produits. Il en est de même des manuels scolaires et du matériel didactique. Ils ne peuvent être produits sans que les auteurs n'aient pu s'approprier les contenus des nouvelles orientations curriculaire et des programmes d'études. La programmation qui suit est extraite de Jonnaert, Ettaybi et Defise (2009 : 54 à 56)<sup>21</sup>. Elle a été construite au départ de réformes curriculaire réalisées dans plusieurs pays africains.

### **Phases de la planification d'une réforme curriculaire :**

#### **(1) Définir les finalités et les grandes orientations pour le système éducatif :**

-analyser l'existant; identifier les besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; comprendre les choix et les orientations souhaitées en matière d'éducation et de formation; décoder les facteurs contextuels : sociaux, culturels, économiques, linguistiques, religieux, géographiques, etc.; assurer la cohérence des choix et des orientations ;  
-traduire les finalités et les grandes orientations du système éducatif dans un document qui définit le cadre d'orientation du curriculum (COC). Le COC doit être validé et adopté politiquement.

#### **(2) Définir les plans d'actions pédagogiques et administratifs**

#### **(3) Opérationnaliser les plans d'actions pédagogiques et administratifs au sein du système éducatif et mettre en place les mécanismes de contrôle :**

-mettre en place les structures administratives afin d'assurer : la gestion et la coordination de la réforme; sa préparation et son opérationnalisation; son implémentation et son expérimentation; son évaluation et les ajustements qui en découlent; son implantation; sa régulation ;  
-définir un organigramme ministériel permettant d'assurer le suivi administratif et la planification de la réforme ;  
-mettre en place les structures techniques afin d'assurer la cohérence pédagogique et didactique par rapport au COC au niveau : de l'écriture des programmes d'études, de la formation des enseignants, de la définition d'une politique et des outils d'évaluation, de l'élaboration du matériel didactique ;  
-définir et coordonner un ensemble de cellules : cellule programmes d'études, cellule évaluation, cellule formations initiale et continue des enseignants, cellule matériel didactique et manuels scolaires, cellule implémentation et implantation, cellule communication.

#### **(4) Assurer la réécriture des programmes d'études :**

-préparer les outils nécessaires à la rédaction des programmes d'études : banque de situations, référentiels de ressources, guides de rédaction des programmes d'études, outils de validation des programmes d'études, etc. ;  
-définir les domaines d'apprentissage, le régime pédagogique, les profils de sortie, etc. ;  
-organiser les équipes et le processus de rédaction des programmes d'études ;  
-mettre en place les dispositifs de validation et d'ajustement des programmes d'études ;  
-publier et diffuser les nouveaux programmes d'études.

#### **(5) Former les enseignants :**

-organiser la formation continue des enseignants en cohérence avec les nouvelles orientations prescrites par le curriculum ;  
-adapter les programmes de la formation initiale des enseignants en cohérence avec les nouvelles orientations prescrites par le curriculum ;

<sup>21</sup> Jonnaert, Ettaybi et Defise, (2009), op. cit.

-former les enseignants aux nouvelles orientations prescrites par le curriculum.

**(6) Mettre en place une politique et des outils d'évaluation :**

-définir une politique d'évaluation des acquis des élèves cohérente avec les orientations prescrites par le nouveau curriculum et avec les standards internationaux; construire des outils d'évaluation des acquis des élèves; définir la forme du bulletin scolaire ;  
-définir une stratégie de régulation du curriculum et du système éducatif ;  
-définir une stratégie d'évaluation et de suivi des enseignants.

**(7) Définir le matériel didactique et les manuels scolaires :**

-définir une politique du manuel scolaire et du matériel didactique; développer du matériel didactique et des manuels scolaires cohérents avec les orientations du curriculum; former les enseignants à l'utilisation du nouveau matériel.

**(8) Assurer l'implémentation et l'implantation de la réforme :**

-organiser une phase expérimentale de mise à l'essai de la réforme, son implémentation; ajuster et réguler les différentes dimensions de la réforme en fonction des résultats de l'implémentation; organiser les dispositifs de mise en place de la réforme; évaluer et réguler le curriculum réformé.

**(9) Communiquer :**

-définir une stratégie de communication des différentes composantes de la réforme; construire des outils de communication.

### **3. Troisième cadrage : *démystifier la notion de compétence***

Sans doute la notion de compétence est-elle fortement malmenée, particulièrement dans les réformes africaines. Pour comprendre cette notion, il est nécessaire de retourner aux différentes études qui ont permis d'en dégager une définition.

Extrait de Jonnaert, Ettayebi et Defise, (2009 : 63 et 64) :

«La compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé.

Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement.

Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation. Une compétence est également fonction des contraintes et des obstacles et des obstacles que ressent la personne et/ou le collectif de personnes face à cette situation.

La compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique, elle est spécifique à une situation et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations».

Une compétence se précise à travers :

- un contexte ;
- une personne ou un collectif de personnes ;
- un cadre situationnel : une situation et sa famille de situations ;
- un champ d'expériences vécues antérieurement par la personne ou le collectif de personnes dans des situations presque isomorphes à la situation en cours de traitement ;
- un cadre d'actions : des catégories d'actions incluant un certain nombre d'actions mises en œuvre par une ou plusieurs personnes dans cette situation ;
- un cadre de ressources : des ressources utilisées pour le développement de la compétence ;

- un cadre d'évaluation : des résultats obtenus, des transformations observées dans la situation et sur les personnes, et des critères qui permettent d'affirmer que le traitement de la situation est achevé, réussi et socialement acceptable.

## Thème 1 : La situation des réformes curriculaires

## **Exposé de cadrage 2 : Les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique**

*Présenté par Mme Françoise CROS, Professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers, Paris, France, et Rapporteur de l'étude*

### **1. Présentation de l'étude**

Cette étude internationale portant sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences (APC) en Afrique a été lancée en janvier 2008 par un consortium rassemblant l'Agence française de développement (AFD), le ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), la Banque africaine de développement (BAD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), et s'est appuyée sur un comité scientifique international pour le suivi scientifique de l'étude. Le CIEP a coordonné cette étude. Elle a été conduite dans cinq pays, le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie et a abouti à cinq rapports nationaux et un rapport final, synthétique.

Cette étude, menée avait pour objectifs de :

- réaliser un état des lieux des réformes curriculaires conduites dans les cinq pays retenus ;
- aider les responsables des systèmes éducatifs à comprendre ce qui est en jeu dans la mise en œuvre de la réforme ;
- aider les bailleurs dans une négociation avec les pays demandeurs d'un appui international dans ce domaine.

Cette étude s'est déroulée sous l'égide d'un conseil scientifique composé de chercheurs internationaux et d'un conseil d'organisation composé des commanditaires. Chaque pays a été enquêté localement selon une grille d'observation et de recueil de données très précises, avec des visites de classes dans des écoles d'un échantillon représentatif et les élèves ont été soumis à des épreuves correspondant aux principes affichés de l'APC. Chaque enquêteur avait un cahier des charges élaboré par le conseil scientifique.

Le rapport final a été suivi, quelques mois après sa remise officielle, par un séminaire regroupant des experts autres que ceux sollicités au cours de l'étude, des responsables politiques, des représentants des bailleurs de fonds et quelques acteurs des systèmes éducatifs des pays subsahariens. Des Actes ont été publiés, enrichissant de manière importante les réflexions et les questionnements posés à toute implantation de réforme curriculaire.

### **2. Analyse critique de ces réformes**

#### **Les contextes et processus de réformes**

Différents moments se chevauchent au cours du déroulement d'une réforme :

- en amont, lors de la décision et du choix de la réforme. Tous les pays ont organisé des réunions de divers ordres, des séminaires, souvent des États généraux, qui ont souvent abouti à une loi d'orientation et au constat unanime de la nécessité de réformer le système éducatif. La Tunisie, par exemple, avait quasiment réalisé la scolarisation primaire universelle avant de mettre en place la réforme par APC. Dans la plupart des pays, le choix de l'APC s'est fait au niveau des autorités du ministère plutôt que dans les réunions nationales et de façon plus ou moins rapide, certains commençant la réforme dès les états des lieux, d'autres mettant des années avant d'entreprendre la réforme. La réforme ne s'est

pas toujours basée sur un diagnostic approfondi : elle s'est souvent construite à partir d'un diagnostic d'opinions, dans des discussions avec les partenaires sociaux, lesquels interviennent beaucoup moins dans la suite du processus.

- l'APC s'est avant tout construite sur le rejet de la pédagogie par objectifs (PPO), pour résoudre le problème cuisant de l'échec scolaire. Elle s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement-apprentissage autour d'un noyau de compétences (de base pour certains, disciplinaires et transversales pour d'autres) relatives à des domaines généraux de formation. La qualité de la conception du curriculum du point de vue du fondement théorique et de la stabilité des concepts utilisés et la cohérence des outils nécessaires à son implantation ont été extrêmement variables d'un pays à l'autre. Le pilotage institutionnel et technique a été plus ou moins structuré et a connu, dans certains cas, des problèmes de légitimité des institutions responsabilisées.
- la phase expérimentale a été gérée de façon très variable d'un pays à l'autre, étendue ou très réduite. Elle a donné lieu à des évaluations, en général, positives quant aux résultats des élèves et à la motivation des équipes éducatives concernées.
- la phase d'extension a été soit très rapide et en bloc sur la base des évaluations des expérimentations dont les caractéristiques spécifiques ont été insuffisamment prises en compte, soit étalée dans l'espace et dans le temps. Les phases de généralisation ont soit commencé avant que ne soient prises les décisions officielles et ne soient organisées les formations et mises à disposition des outils, soit ont traîné en longueur en prenant le risque d'une perte de sens. On constate souvent un décalage entre la phase de généralisation réalisée sur le terrain et la généralisation officielle.

### **Les caractéristiques des réformes**

Les choix faits par les différents pays ont été multiples et parfois incertains. Dans certains pays, on ne peut pas parler de réforme par APC en tant que telle mais d'une somme d'actions relatives à l'APC, parfois sous forme de feuilletage, lesquelles peuvent être articulées à d'autres réformes (linguistiques, d'enseignement des sciences, etc.), ce qui pose des problèmes de coordination et de pilotage.

Cette cohérence plus ou moins forte et affirmée se retrouve dans le choix des modalités institutionnelles du pilotage : on peut opposer deux modèles, celui d'une institution mise en situation de jouer un rôle clé, comme l'Institut pédagogique national au Gabon, ou celui où deux directions du ministère interviennent, l'une au moment de la conception et de la mise à l'essai, l'autre au moment de la généralisation de la mise en œuvre, ce qui pose un problème de consensus autour de la version du curriculum et de légitimité plus ou moins reconnue. Le choix fait pour le pilotage de la réforme est donc essentiel à sa réussite : faut-il responsabiliser une institution déjà existante ou créer une institution en charge de ce pilotage ?

La politique budgétaire a également été déterminante dans le cas de ces réformes touchant à la pédagogie : la part de la formation dans les budgets alloués à la réforme a été variable, avec 80% des dépenses au Mali et une part très faible au Cameroun.

Nonobstant cette diversité, les pays sont confrontés à trois difficultés communes :

- les enseignants se plaignent de la lourdeur de la charge de travail induite par cette réforme, notamment pour l'évaluation et la remédiation, ce qui constitue un coût immatériel de la réforme et pose le problème de la motivation des acteurs ;
- les réformes ont manqué d'une politique volontaire et suivie de communication et de consultation au-delà de la prise de décision initiale. Elles sont de ce fait peu et mal connues de la communauté mais aussi des acteurs ;

- les coûts ont été peu maîtrisés, d'une part en raison de la difficulté à broser un portrait global de la situation, d'autre part, du fait de la persistance de la logique de projet malgré la volonté officielle de passer à une approche programme : on trouve dans les pays une multitude de projets financés parallèlement. Il est difficile d'avoir une vision claire de l'ensemble de la politique et de sa traduction budgétaire.

## **Les productions pédagogiques et leur utilisation**

Les analyses conduites dans d'autres pays du monde, comme dans les pays asiatiques, montrent des problèmes similaires. Nous avons pu analyser trente-quatre manuels et outils pédagogiques dans quatre pays. Dans le cas du Sénégal, le nombre de documents n'était pas suffisant pour conduire l'analyse.

Cette analyse a été faite à l'aide d'une grille développée à partir des caractéristiques de l'APC croisées avec des catégories différentes. La synthèse des résultats réduit les nuances qu'il serait nécessaire de faire. On constate une préoccupation réelle pour l'APC, mais elle est davantage marquée à la fin du primaire et il s'agit souvent d'une vision rudimentaire de l'APC qu'on retrouve dans les manuels scolaires. On constate également une rupture difficile entre l'approche par objectifs comportementaux et l'APC. Les activités sont généralement présentées sous une forme comportementaliste. On voit également qu'il y a une forte prégnance d'une conception additive des savoirs. On tient à l'accumulation des savoirs dans les manuels. Cela conduit à une difficile actualisation des compétences et traduit une conceptualisation encyclopédique des savoirs par rapport à l'APC qui devrait reposer davantage sur une logique d'un agir réfléchi. On constate fréquemment l'absence de traitement contextualisé sur le plan social et culturel. Les situations-problèmes sont approchées comme des prétextes.

La production des outils, est assurée dans d'autres pays, souvent en France. Leur disponibilité varie fortement d'un pays à l'autre ou à l'intérieur du pays lui-même, avec des distributions inégales et parfois fort tardives dans les classes, ce qui renforce les insuffisances dans les pratiques. Globalement, on constate peu de maîtrise de l'APC de la part des utilisateurs et une difficulté à s'approprier les outils. Du coup, l'utilisation des outils est problématique, et ses modalités varient fortement d'un pays à l'autre. Enfin, il est certain que le nombre d'élèves par classe a un impact important sur cette utilisation.

Trois enjeux apparaissent donc : l'importance de la gestion des productions pédagogiques dans le cadre de la réforme ; la qualité de production des outils ; la cohérence des processus de formation initiale et continue avec ces productions.

## **Les changements produits par les réformes**

### *Effets des formations sur les pratiques*

Les formations dispensées ont une caractéristique commune : ce sont des formations conçues du sommet vers la base, selon une modalité en cascade qui induit une déperdition progressive de la qualité des formations, faute de mesures de régulation et de contrôle de la qualité. La durée des formations est beaucoup plus longue pour les formateurs et presque inexistante pour les enseignants qui sont pourtant les utilisateurs immédiats du curriculum. Par ailleurs, la différence entre l'APC et la PPO n'est pas clairement établie au niveau des formations ce qui est source de grandes confusions. Enfin, on constate un déficit de cohérence de la politique de formation dans certains pays : les formations recourent à d'autres approches curriculaires que l'APC, sans que soit construite une complémentarité entre les approches et l'APC est très souvent absente de la formation initiale. Les nouvelles pratiques ne s'inscrivent pas dans la pérennité : tout est à recommencer quand les nouveaux enseignants arrivent dans les classes.

Au niveau des pratiques des enseignants dans les classes, l'étude constate combien la pédagogie par objectifs est ancrée dans les pratiques enseignantes et se substitue à l'APC. S'ils pratiquent l'APC, les enseignants ont des difficultés à l'utiliser d'une manière qui ne soit pas mécanique. Les stratégies d'apprentissage sont très peu présentes. Dans l'enseignement du français et des mathématiques, les situations d'apprentissage ne sont que des applications habillées, décontextualisées ou artificiellement contextualisées, qui visent la reproduction de savoirs. De fait, ce sont surtout les enseignants novices qui utilisent l'APC, les enseignants expérimentés s'en passent, comme dans tous les pays. Il faut ajouter que les conditions d'enseignement (classes surchargées, classes multigrades, manque d'infrastructures et de ressources, etc.) ne sont pas favorables à cette évolution des pratiques.

Pour viser un effet des formations sur les pratiques, il est nécessaire de partir des pratiques effectives pour aller vers la réforme curriculaire visée et ne pas suivre une démarche top down. L'autre règle fondamentale est de penser en termes de temps long : cela prend du temps de changer les pratiques et cela nécessite un appui consistant, sur le long terme, à travers des dispositifs de formation continue. Enfin, il importe de prévoir une formation initiale centrée sur l'APC ou cohérente avec la réforme visée.

### *Changements institutionnels et structurels*

Un changement structurel a été significatif : au Gabon, la durée de la scolarité primaire a été réduite de six à cinq ans, ce qui a des implications sur différentes composantes du système éducatif.

Sur le plan organisationnel, quelques cas de modification de l'organigramme institutionnel pour le pilotage de la réforme ont été notés : au Cameroun, un Comité national d'action pédagogique a été créé pour coordonner toutes les actions. Dans d'autres pays, ce sont des structures existantes qui ont été renforcées pour piloter la réforme. Un exemple de dysfonctionnement est apparu dans le cas de bicéphalisme des structures responsables du pilotage : en confiant à deux structures différentes la conception et l'expérimentation de la réforme et sa généralisation, le Mali a engagé un processus peu favorable, source de paralysie.

Les réformes peuvent aussi permettre la reconnaissance et le développement de l'expertise nationale, à travers une responsabilisation des structures existantes, comme ce fut le cas au Sénégal ou au Mali. Enfin, un des effets de la réforme sur le système a été un certain renforcement de l'équipe école, notamment en Tunisie. Cette réforme exige en effet une concertation entre les enseignants, ainsi qu'avec la direction, ce qui favorise les pratiques collaboratives entre équipes et entre écoles.

Il est difficile de déterminer si des changements sociaux ont été provoqués par les réformes du fait du peu d'information disponible, ce qui est normal étant donné leur « jeunesse » dans les pays. On peut considérer deux critères : la fréquentation scolaire et les rapports entre l'école et la communauté. Le Gabon a connu un taux de présence accru et une certaine ouverture des écoles au milieu, liée à la valorisation des savoirs locaux dans le curriculum. La Tunisie a constaté une baisse sensible du taux d'abandon mais la participation des parents n'est pas plus importante qu'avant la réforme. De fait, les familles et la société civile en général sont très peu au courant de la réforme, de ses motivations, objectifs et effets.

### *Acquis des élèves*

La question de fond est : peut-on dire que, dans le cadre des réformes curriculaires par APC, les élèves apprennent mieux ? La réponse est non, quel que soit le niveau d'approfondissement de la réforme dans les différents pays et malgré des évaluations prometteuses au moment des phases expérimentales. Les mesures réalisées à l'occasion



des études ne permettent pas de conclure à une amélioration des apprentissages des élèves. Elles sont même parfois préoccupantes.

Une deuxième question doit aussi être posée : pourquoi se préoccupe-t-on très peu des résultats de la réforme dans le cadre même de cette réforme ? Pourtant, quand les réformes ont été décidées, ce fut à partir d'un constat de faiblesse des résultats des élèves. Cette préoccupation semble se perdre au fil du processus de réalisation de la réforme. Les acteurs parlent très peu de résultats et on trouve très peu de résultats en termes d'acquis des élèves disponibles au sein des administrations nationales ou au niveau des établissements scolaires. La question semble finalement ne pas être posée. Par contre, des biais perturbent l'analyse : les acteurs avancent souvent un résultat qui n'en est pas un en termes d'acquis des élèves. Ils citent souvent, pour mettre en évidence l'impact de la réforme sur les apprentissages, la baisse des redoublements. Or un taux de redoublement peut évoluer dans différents sens du fait des décisions prises par les enseignants ou par l'administration, sans que cela ait un rapport de corrélation immédiate avec les acquis d'élèves.

Il y a enfin un problème d'imputabilité : à quoi faut-il imputer une évolution constatée ? En quoi peut-on être certain qu'il s'agit d'un effet de la réforme par APC ? Sans résultats disponibles, c'est le règne de l'opinion : en interrogeant les acteurs, les enseignants, les parents, on entend tout et son contraire.

Ces difficultés viennent d'un manque de clarté sur ce qu'on appelle les acquis des élèves : la concurrence entre plusieurs programmes, plusieurs modèles pédagogiques, plusieurs financements, ne permet pas de s'entendre sur ce qui permet d'évaluer la qualité et l'amélioration éventuelle des apprentissages.

Une réforme curriculaire devrait s'accompagner d'une remise en question des modes d'évaluation antérieurs et proposer une nouvelle façon de percevoir la réussite scolaire. Pourtant, on n'a, dans aucun pays étudié, changé les modes d'évaluation des élèves, et notamment les systèmes d'examen, les évaluations certificatives. La notion même de succès scolaire n'a pas été questionnée : dans ce cas, comment savoir ensuite si on va dans la bonne direction ?

Finalement, veut-on mesurer l'efficacité d'une réforme ? Cette mesure est en fait dangereuse pour le pouvoir politique qui peut être interpellé sur des résultats. Elle seule pourtant peut permettre de suivre les progrès, d'instaurer un vrai pilotage et de nouer un dialogue entre les acteurs. Si l'on veut mesurer l'efficacité des réformes et des systèmes autrement que par des taux d'accès et de scolarisation, il est nécessaire de garantir un minimum de conditions qu'on n'a pas trouvées, de manière générale, dans les pays étudiés :

- une claire définition des acquis : que nomme-t-on acquis ? A partir de quoi les mesure-t-on ?
- une attention aux résultats des évaluations sommatives, conformes à la réforme curriculaire, et ce, au niveau de l'école pour pouvoir rendre des comptes à la population ;
- une mise en cohérence de tous les modes de promotion et de certification scolaire avec l'APC ; la cohérence entre le curriculum et les examens dans les différents segments de l'éducation ;
- des moyens pour assurer la mesure et le suivi de l'évaluation.

### **3. Réussites, difficultés rencontrées, ainsi que les leçons tirées et les pistes envisagées**

Les forces et les faiblesses des réformes doivent être pensées selon un raisonnement paradoxal, les forces pouvant être aussi sources de faiblesses. Ainsi, une compétence est *a priori* d'un niveau de complexité supérieur à la transmission de connaissances mais si on ne dispose pas de professionnels bien formés pour installer les compétences, les résultats peuvent être moins bons que dans une approche strictement transmissive.

Tous les pays étudiés sont animés d'une forte volonté d'améliorer le système éducatif, mais les conditions minimales pour assurer l'enseignement ne sont pas toujours remplies. Mais, cette volonté d'amélioration est accompagnée d'enjeux de pouvoir qui posent des problèmes de cohérence du pilotage ou des objectifs. Un des problèmes majeurs est sans doute le caractère partiel des dispositifs d'évaluation et leur manque de cohérence avec la réforme ou dans une perspective globale.

L'assistance technique mise à disposition des gouvernements nationaux dans le cadre des réformes curriculaires est nécessaire mais elle provoque aussi des effets pervers. Les financements apportés pour la réforme ne permettent pas du fait de leur multiplicité, de leur émiettement, de leur juxtaposition et du manque de transparence dans la gestion gouvernementale, d'anticiper totalement le pilotage de la réforme et de l'assumer. Les avancées pédagogiques sont fortes mais le poids des habitudes, notamment en lien avec la PPO, l'est tout autant. Les outils didactiques sont marqués par une forte ambition mais ils ne sont pas toujours disponibles ou utilisés.

Des formations nombreuses et coûteuses ont été mises en place, mais elles ont peu touché les enseignants eux-mêmes et n'ont pas été suivies d'accompagnement sur le terrain, fonctionnant trop souvent sur un modèle de prescriptions top down et de déperdition dans des processus en cascade. Globalement, l'attention très forte portée sur le niveau central et le souci de la hiérarchie verticale ont laissé trop peu de place au local et à un développement plus horizontal.

L'APC est en quelque sorte devenue un mythe normatif qui attire de nombreux pays sans être toujours bien comprise et surtout, sans que soit manifesté un souci de la contextualisation sociale et culturelle.

## **Ouvertures possibles**

### *Relation compétences-savoir*

Cette relation est délicate sans doute à cause du fait que les compétences sont multiples, compétences transversales, disciplinaires, de vie et qu'elles sont définies comme savoir agir, voire comme savoir agir réfléchi, ce qui se distingue très difficilement de notions proches comme celle de savoir faire. Quelle différence subtile peut faire un enseignant camerounais entre des savoirs agir et des compétences ?

Quelle est la signification théorique de la notion de compétence : s'agit-il d'une nouvelle manière de désigner l'intelligence, en tant qu'intelligence en acte, dans une situation déterminée ? Cette volonté d'implantation n'est-elle pas liée à la quête d'efficacité du pays et à la critique, surgie de l'entreprise, de la distance entre savoir et savoir agir ? Il n'y a pas de cohérence dans la définition même de ce qui est appelé APC : mais qui peut légitimer ce qu'est ou non l'APC ? On sait combien le relativisme l'emporte dans le domaine pédagogique et combien chacun se satisfait du flou derrière lequel il peut se retrancher. Une réforme quel que soit son profil doit reposer sur trois légitimités définies dans le lien qui se tisse entre l'environnement et la réforme, comme l'a évoqué un des participants du Séminaire, Claude Lessard, qui a suivi l'étude, à savoir : une légitimité pragmatique liée au bon sens de la population, une légitimité morale en correspondance avec les valeurs du pays et une légitimité cognitive liée aux connaissances locales voire régionales et nationales.

On peut, à travers l'idée de compétence, mettre l'accent sur d'autres manières de penser le lien entre apprentissage et enseignement, en continuant à enseigner des disciplines par rapport à une épistémologie des savoirs scolaires. On peut, par rapport aux savoirs, enseigner les mathématiques en pensant qu'elles relèvent d'une réalité qu'il convient de décrypter à partir du réel ou on peut les enseigner comme une construction humaine, qui a une histoire. Il y a dans cette réforme un présupposé de convenance à tous les enfants du monde, comme si l'enfant vivait en apesanteur épistémique.

### *Le sens des apprentissages à travers l'APC*

Il est entendu que le sens advient à travers l'APC, dans la mesure où les situations proposées aux élèves sont proches de leur vie quotidienne. Le lien entre aujourd'hui et demain, à travers la notion de projet, est défini comme déclencheur d'un intérêt. On peut aussi considérer que c'est le lien entre aujourd'hui et hier qui peut être révélateur de sens. Comprendre que les savoirs enseignés à l'école ont une histoire, qu'ils s'enracinent dans la filiation de l'humanité qui les a créés, c'est aussi donner du sens au savoir autrement qu'en pensant en termes de contextualisation significative.

### *La question de la formation*

Il est étonnant de constater la mise en place d'une réforme curriculaire sans que la formation initiale ne s'en empare. Est-ce un manque de confiance dans la formation initiale ou dans la pérennité de la réforme ? Enfin, quant au processus même de formation, il est essentiel de penser un isomorphisme de la formation et de mettre en place des pratiques qui s'apparentent à celles que les enseignants auront à installer dans les classes, afin de provoquer une déstabilisation nécessaire à la transformation des pratiques.

### *Passer d'un gouvernement à la gouvernance*

Lors des états généraux, l'ensemble de la société civile a été convoquée, mais ensuite très peu associée à la réforme. Il importe de faire coexister, en garantissant la continuité des responsabilités et des autorités, les mécanismes *top down* et *bottom up* de gouvernance, afin de s'assurer d'une implication des acteurs tout au long des réformes.

## **Recommandations**

Donner des recommandations générales est délicat et difficile : les cinq pays étudiés étaient sensiblement différents dans leur mise en œuvre de l'APC et on a bien vu qu'il n'existe pas une mais des APC et des modalités de mise en œuvre variables de l'APC dans les classes, pour autant que cette mise en œuvre soit attestée. C'est pourtant par rapport à des contextes nationaux et à des paramètres très complexes qu'on peut donner des recommandations, cependant, des éléments nous sont apparus communs.

On peut définir quelques principes généraux par rapport à la mise en œuvre des réformes éducatives :

- une réforme ne se décrète pas, elle se déploie et évolue au fur et à mesure de son impact sur le système ;
- les pratiques implantées ne correspondent jamais aux pratiques prescrites ;
- un curriculum ne s'applique jamais : il se crée avec les acteurs et se recrée, au quotidien, dans la classe ;
- revenir en arrière n'est jamais possible, mais évoluer l'est, car une réforme est un processus qui s'ajuste et se contextualise ;
- penser la soutenabilité de la réforme selon le long terme et non dans la précipitation.

Il existe cependant un certain nombre de leviers sur lesquels on peut jouer :

- la formation initiale : là où la formation initiale a intégré une formation à l'APC, nous avons pu constater une nette différence entre les jeunes enseignants et ceux qui vivaient sur leurs *habitus*<sup>22</sup> antérieurs ;
- une mise en cohérence entre la formation initiale et la formation continue ;
- un travail de réflexion et de communication sur le sens de la réforme : mise en cohérence, isomorphisme, articulation au niveau vertical et au niveau horizontal, entre les structures existant à un même niveau ;
- une attention particulière à accorder à la production et la mise à disposition des outils pédagogiques de qualité, sans lesquels les changements de pratique sont fragilisés ;
- une politique de financement plus « propre » pour que les responsables du système éducatif s'approprient le processus et l'ensemble de ses implications, avec une transparence plus grande de la chaîne des financements ;
- une mise en cohérence du système d'examens. Les examens nationaux sont une arme essentielle du politique pour le faire évoluer, or ils sont actuellement incohérents par rapport aux réformes ;
- un accompagnement des acteurs au niveau local et le recours plus fréquent à des échanges d'expériences. Il est à noter que les enseignants sont accusés de ne pas être entrés dans l'esprit de l'APC qui leur laisse une marge d'autonomie et de créativité (innovation), alors qu'ils n'ont pratiquement pas été associés à la construction de cette réforme. Dans une innovation, le même groupe de personnes, à la fois, conçoit, réalise et évalue son action alors que dans la réforme, les personnes sont des exécutants. Or on demande aux acteurs d'être en même temps innovateurs et exécutants. L'échec de toute réforme telle qu'elle est conçue à l'heure actuelle ne résiderait-elle pas pour l'essentiel dans ce « *dubble bind* » ?
- un système d'évaluation des résultats, à la fois quantitatif et qualitatif, cohérent par rapport à la réforme ;
- une articulation à penser entre le primaire et le secondaire. Comment mettre en œuvre une réforme dans le primaire sans penser ses retombées sur le secondaire ?

Il est à noter que tant que les réformes seront adossées à des résultats de recherche théorique, elles auront du mal à être mises directement en œuvre, pour la bonne raison que la recherche n'est pas là pour dire ce qu'il faut faire mais pour dire ce qui est. Confier à des chercheurs, transformés pour l'occasion en experts, l'impulsion du contenu d'une réforme est une attitude paradoxale car la recherche, et encore plus lorsqu'il s'agit de la recherche en sciences humaines, augmente l'incertitude plutôt que de résoudre des problèmes.

---

<sup>22</sup> Le terme *habitus* a été popularisé en France par Pierre Bourdieu, il peut être défini comme « un système de dispositions réglées » qui nous pousse à agir comme nous les faisons. Cet *habitus* est acquis par l'ensemble des expériences incorporées et par les acquis sociaux appris au cours d'une vie.

## **Exposé de cadrage 3 : La démocratisation de l'éducation à travers la réforme curriculaire sous l'angle du BEAP**

### ***Démocratisation de l'éducation de base : De l'accès – au succès***

*-Accroître l'accès et améliorer les résultats des apprentissages pour tous les enfants*

*Présenté par Mme Ann Thérèse Ndong Jatta, Directrice du Bureau régional pour l'Afrique UNESCO,*

*M. Ydo Yao, Conseiller Régional Alphabétisation Éducation non formelle, Chef par intérim Unité Éducation de Base, et*

*Mme Fatoumata Barry Marega, Spécialiste de programme, Éducation de Base*

### **Contexte/Justification**

Le mois d'avril 2010 marque le dixième anniversaire du Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar en 2000 : dix années se sont écoulées depuis l'adoption des objectifs de l'Éducation pour tous par les dirigeants et partenaires mondiaux de l'éducation. Ce Cadre d'Action est axé de façon simultanée sur des objectifs d'augmentation du nombre d'enfants qui accèdent à l'école et y demeurent, de qualité de leurs apprentissages et d'amélioration du financement et de la gestion des systèmes éducatifs :

1. Concernant l'accès des enfants à l'école et au savoir, force est de constater que même si des progrès notables ont été observés particulièrement en Afrique sub-saharienne, des millions d'enfants sont encore privés de leur droit à l'éducation. Selon le rapport mondial de suivi de l'EPT 2010, si les tendances actuelles se maintiennent, 56 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et 71 millions d'adolescents ne seront toujours pas scolarisés en 2015 dont plus de la moitié se trouvera en Afrique. Les filles représentent encore 54 % des enfants non scolarisés et déscolarisés. Peu de progrès ont été réalisés pour réduire le nombre d'adultes analphabètes, qui sont aujourd'hui 759 millions d'adultes dont deux tiers de femmes. La malnutrition infantile reste une barrière majeure à la progression de l'éducation : 178 millions d'enfants âgés de 0 à 5 ans sont concernés par la nécessité du développement de programmes visant la petite enfance, chiffres qui ne cessent d'augmenter. Le taux de couverture des programmes visant la Petite enfance n'excède pas 12% en moyenne en Afrique Subsaharienne.

2. La question essentielle de la qualité, c'est-à-dire des résultats de la scolarisation pour chaque élève en termes d'apprentissages réels, les jeunes qui sortent de l'école primaire sans savoir ni lire ni écrire sont encore bien trop nombreux et leur nombre ne cesse de croître d'année en année. Selon les données du rapport mondial de suivi de l'EPT 2010, dans certains pays d'Afrique subsaharienne, 40 % des jeunes ayant fréquenté l'école primaire pendant cinq ans, ne savent ni lire ni écrire et n'ont ni les compétences de base indispensables pour ne pas retomber dans l'analphabétisme, ni les qualifications minimales pour prétendre à un emploi (pour ceux ayant l'âge requis). La qualité reste indexée à moins de 0.7 pour l'écrasante majorité des pays africains.

Les résultats des recherches et des analyses sur les offres éducatives convergent à questionner la qualité et la pertinence des programmes d'éducation de la petite enfance, des jeunes et des adultes. La question de l'équité qui touche plus les contenus, les conditions et les matériels d'enseignement/apprentissage, est encore faiblement prise en compte et traitée par les pays, bien qu'il s'agisse en l'occurrence du cœur de la question du droit à l'éducation.

Dans les premières années d'apprentissage, les langues étrangères restent le médium d'enseignement /apprentissage, à quelques rarissimes exceptions près ; et des études ont montré que de nombreux échecs scolaires sont liés à la non-utilisation des langues maternelles, choix qui handicape le développement cognitif et socio affectif des enfants.

Le défi du recrutement des enseignants nécessaires, en qualité et en quantité est majeur et persistant pour tous les sous secteurs. Environ deux millions d'enseignants seraient nécessaires pour atteindre la scolarisation primaire universelle<sup>23</sup>.

L'état actuel de nos systèmes éducatifs nous interpelle tous et exige un changement de vision qui devra être sous-tendue par des réponses satisfaisantes aux interrogations suivantes : quel système éducatif voulons nous pour nos enfants ? que voulons-nous qu'apprennent nos enfants à l'école ? quels hommes et femmes voulons-nous former au bout du compte ? quel curriculum construire pour que des résultats satisfaisants soient atteints par la totalité des enfants ? quelles stratégies pour y arriver ? quelle organisation des systèmes scolaires ? quelles langues d'enseignement utiliser ? quel type d'enseignants/formateurs recruter et former ? etc.

3. Dans le domaine de la gestion et du financement de l'éducation, les efforts sont presque annihilés par la récente crise financière et la paupérisation croissante. Dans nombre de pays, les budgets alloués au secteur Éducation ont connu de sombres coupes en raison de la crise financière. Cela est d'autant plus paradoxal que tous les rapports indiquent l'urgence d'allouer plus de ressources au secteur de l'éducation pour atteindre les objectifs de l'EPT et ceux du Millénaire pour le Développement.

Pour faire face aux défis soulignés plus haut, les gouvernements et leurs partenaires (acteurs de la société civile, partenaires au développement, entrepreneurs, employeurs, communautés) doivent s'employer à définir une nouvelle vision élargie de l'éducation de base, à travers un changement de paradigme. Les systèmes éducatifs doivent être repensés, revisités, réorientés et recadrés pour produire les effets escomptés. C'est là tout le Sens de l'initiative prise par les États africains à Kigali, d'adopter une nouvelle vision de l'éducation de base pour tous les enfants, avec l'accompagnement technique de l'UNESCO-BREDA. C'est dans ce contexte que l'UNESCO, à travers son Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA), promeut et appuie la mise en œuvre du Programme d'Éducation de base en Afrique (BEAP), dont l'objectif est d'accompagner les pays africains qui le souhaitent, dans la réforme de leur éducation de base. Ce qui est nouveau, c'est qu'il ne s'agit plus de promouvoir la seule école primaire d'autrefois qui ne s'intéressait qu'à un cycle de quelques années et ne visait que quelques apprentissages purement scolaires ; le BEAP promeut une vision élargie, holistique et un cycle ininterrompu pour la tranche d'âge de 0-15 ans, dans l'optique de garantir en même temps l'accès et le succès des apprentissages pour tous.

Le BEAP propose, entre autres, comme point d'entrée, que les curriculums soient fondés sur l'approche par les compétences, c'est-à-dire sur des apprentissages de savoirs dont les enfants comprennent directement le sens dans des situations familiales et qu'ils peuvent réinvestir pour résoudre des problèmes concrets. Elle propose des offres éducatives diversifiées à l'enfant de la naissance à l'âge de 15 ans à travers différentes modalités, une approche concertée et consensuelle, avec les partenariats nécessaires, notamment avec les parents et communautés locales. Somme toute, une gestion multisectorielle et multidimensionnelle de l'éducation, mettant l'enfant au cœur du processus, avec pour résultat ultime : garantir son succès dans les apprentissages.

Du point de vue de l'éthique, le BEAP, accorde une place de choix, aux attitudes et aux valeurs, d'une part, aux cultures et aux savoirs locaux, d'autre part. Du point de vue de l'utilité à court terme des apprentissages, il met l'accent sur l'acquisition des compétences de vie, l'entrepreneuriat ainsi que sur les apprentissages, notamment techniques et professionnels favorisant l'insertion des jeunes dans le monde du travail.

---

<sup>23</sup> Pole de Dakar, rapport le défi enseignant

Pour ce faire, il est urgent que l'éducation de base soit repensée, en vue de donner aux jeunes des chances d'acquérir des bases suffisamment solides, leur permettant aussi bien de s'insérer dans le monde du travail que de poursuivre des études à des niveaux supérieurs s'ils le souhaitent.

Pour y arriver, il est urgent de s'interroger sur des questions spécifiques, voire de procéder à une remise en cause des fondements de nos systèmes éducatifs :

- Quelles sont les forces et faiblesses des systèmes éducatifs africains ?
- Qu'en est-il du morcellement de l'éducation en différents segments entre lesquels n'existent pas toujours pour les élèves la cohérence et la fluidité des parcours ? Qu'en est-il du choix dans les priorités ? Du concept d'éducation de base ?
- En termes de durée le cycle primaire est-il suffisant ? Quelle nécessité de lui substituer une éducation de base plus étendue ?
- Qu'en est-il de l'offre de services par tranche d'âge 0-3, 3-6, 6-8 et 8-15? Quels doivent être les bons découpages ?
- Qu'en est-il de la pertinence des contenus d'apprentissages ? Qui en juge ? Sont-ils élaborés dans de bonnes conditions ? Y a-t-il part pour une élaboration en partie locale ?
- L'éducation répond-elle aux besoins des populations ? Est-elle culturellement adaptée et flexible ?
- Comment reconsidérer les traditions souvent restrictives en matière de redoublement ou d'exclusion, ainsi que tout le système des examens et des certifications pour qu'il rende des services dans les différentes sociétés ?
- Qu'en est-il de la langue d'apprentissage ? Comment les transitions entre langues maternelles et langues officielles autres sont-elles conçues ?
- L'école est-elle équitable vis-à-vis de tous les enfants qui lui sont confiés ? Le cadre curriculaire offre-t-il des opportunités pour tous les types d'apprenants ? Répond-il à un profil type d'apprenants ?
- Quel est au bout du compte le profil de citoyens que les pays désirent ? Est-il envisageable de construire l'école à partir de cette attente ?
- Etc.

À l'analyse des programmes décennaux ou des lois d'orientation des pays de la CEEAC, plusieurs pays de la sous-région ont opté pour un enseignement fondamental étendu, soit un minimum de 8 années. Mais, ces dispositions se limitent souvent à l'expression d'une volonté politique, tout au plus consignée dans les lois d'orientations et lettres de politiques éducatives, sans que l'opérationnalisation ne soit effective.

Ainsi, dans un contexte d'élaboration de stratégies sectorielles pour certains et/ou de reconstruction des systèmes éducatifs pour d'autres, il est nécessaire, de mener ces réflexions dans les pays de la CEEAC, et d'explorer des pistes d'actions permettant d'élaborer des feuilles de routes nationales pour l'opérationnalisation de ces réformes éducatives.

Dans le contexte actuel de conjoncture économique difficile, la mobilisation des partenaires et la création des synergies sont cruciaux, pour aider les pays à relever les défis éducatifs.

### **Extension de l'éducation de base un moyen de la démocratisation de l'éducation**

L'objet de la communication est de réfléchir sur la nécessité d'une éducation de base élargie, le spectre qu'elle couvre situer la place des réformes curriculaires dans ce processus. Quelles sont les finalités de l'éducation en tant que pôle de cohérence et d'orientation des choix politiques et le type de curriculum à mettre en œuvre ?

## **Offrir un service pour les 0-15 ans une nécessité**

Devant le nombre important des enfants en dehors du système (estimés à 35 millions par l'UNESCO), face à l'incapacité des finissants actuels du primaire et même des premières années du secondaire à s'insérer dans la vie active et considérant la faiblesse des compétences et des connaissances acquises par ces derniers à la fin du primaire, l'extension de l'école de base devient une obligation institutionnelle.

Elle permet d'installer les ressources indispensables à l'accueil de compétences futures (la rentabilité) et la promotion des valeurs démocratiques. Elle permet de développer l'égalité des chances, de faire la promotion de la diversité culturelle, d'adapter les cycles de formation aux aptitudes et aux capacités des apprenants, de valoriser l'éducation à la citoyenneté et aux sens des responsabilités sociales et en même temps la promotion de la participation des parents, de la société civile aux orientations de l'école.

Pour y arriver, il est indispensable de commencer dès la naissance, en offrant un paquet de service intégré holistique avec une transition articulée pour les 0-3 ans, 4-6 ans, 7-15 ans. À chacune des tranches, des programmes et services intégrés spécifiques, impliquant les parties prenantes selon leurs rôles responsabilités et mandats sont nécessaires.

Selon les constats, pour les périodes 0-3 et 4-6 ans, et sur la base d'études et recherche, il est apparu clairement que les parents, premiers éducateurs sont sous-exploités en soutien au processus d'éducation de leurs enfants. De plus, les langues, compétences et savoirs locaux, ne sont pas suffisamment exploités pour améliorer la qualité de l'éducation. Les cultures et valeurs endogènes sont absentes des programmes dans les écoles.

De 0-3 ans, il est impératif de former les mères, à travers des modules d'éducation parentale, et notamment, pour mener à bien leur grossesse et maximiser leurs chances de survie et celles de leurs enfants. Il ressort d'ailleurs que ces aspects sont faiblement adressés dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Il est également indispensable de doter les mères de compétences en nutrition, protection, hygiène, santé etc. Pour assurer le bien être et le développement de l'enfant.

La période de 4-6 ans est cruciale dans la préparation de l'enfant pour l'école. Pour cette tranche d'âge, il est important de préparer les parents à assurer un rôle d'appui pédagogique à la maison (équité entre les enfants d'intellectuels et les autres). Promouvoir l'éducation familiale et l'apprentissage intergénérationnel sous-tendu par les langues et les cultures nationales. C'est à ce stade que la langue maternelle comme médium d'instruction est indispensable et fait la différence pour faire asseoir les bases nécessaires à une éducation de qualité, et préparer l'enfant à affronter l'école, en confiance et enthousiasme.

## **Revisiter la structure du primaire, tel qu'existant dans les pays ? Un impératif catégorique**

Pour la tranche d'âge de 7-15 ans, le passage d'un primaire de 6 ans à une éducation de base ininterrompue de 9 à 10 ans, articulant le primaire et les deux premières années du secondaire, est une nécessité pour permettre aux élèves d'aller plus loin dans leur scolarité, leur assurant d'achever au moins le premier cycle de secondaire, en se dotant ainsi d'acquis cognitifs, d'habiletés et d'attitudes pour poursuivre des études ou s'insérer dans la vie active.

Cette réforme nécessite bien entendu, un certain nombre de mesures tant institutionnelles, que pédagogiques. La révision des contenus pour les rendre mieux adaptés, et intégrant des compétences de vie courante dans les dernières années ; un système d'évaluation continu, plus orienté vers l'apprenant ; du matériel didactique révisité renforcé et adapté en conséquence ; une politique de formation initiale et continue adaptée des enseignants, plus polyvalents ; somme toute, un cadre curriculaire révisité et renforcé, pour refléter le type d'homme et de femme dont le pays a besoin pour son développement.



Entre autres mesures, il s'agira :

- d'articuler le primaire et le premier cycle du secondaire, non pas un plâtrage, mais à travers un continuum, des acquis à définir ;
- de renforcer le curriculum du primaire en favorisant le développement de compétences cognitives, sociales, citoyennes ;
- de renforcer les habiletés pédagogiques professionnelles des enseignants et favoriser une meilleure communication entre eux sur leur enseignement et les acquis des élèves ;
- de permettre un passage de tous les élèves de la fin du primaire au secondaire en mettant en place des mesures pédagogiques et de gestion appropriées pour la réussite effective de tous ;
- de mettre en place de nouveaux systèmes de gestion des écoles impliquant les collectivités.

### **Une éducation de base d'un minimum de 9 à 10ans : un choix pertinent**

Pour plusieurs professionnels et responsables de politiques éducatives, un bassin de compétences préparant à la vie pourrait être construit dans le cycle de l'enseignement élémentaire/primaire pendant 5 ou 6 ans. C'est la raison pour laquelle certains partenaires stratégiques comme la Banque mondiale, eu égard à la faiblesse des possibilités des dépenses publiques en éducation dans les pays du Tiers Monde, suggère de consacrer plus d'investissements dans l'enseignement primaire.

L'expérience montre suffisamment aujourd'hui que terminer ces études primaires ne garantit point la construction d'un bassin de compétences stratégiques pour le développement des compétences futures. Cinq ou six ans de scolarité ne permettent pas de s'engager dans la vie active. Il urge alors pour notre pays de mettre en place de nouvelles logiques, des programmes d'études, des cheminements professionnels et des modes de gestion adaptés au progrès des connaissances et aux impératifs socio-économiques actuels et de consacrer suffisamment de temps à leur mise en œuvre.

De plus, un double saut quantitatif et qualitatif s'impose à nous : travailler à la scolarisation universelle et maintenir les apprenants dans une dynamique d'apprentissage continu et de préparation à la vie. Sans tomber dans l'économisme, nous devons tenir compte de la nécessité de développer le capital humain et de se conformer à la réalité de l'offre et de la demande (aux indicateurs d'une bonne employabilité). Cette éducation de base étendue exige l'ouverture de nouveaux espaces (pas forcément la construction de nouvelles classes) mais surtout une nouvelle configuration du collège à intégrer dans la structure école élémentaire ou primaire ou à mettre à proximité.

Le collège devient ainsi la partie supérieure de l'éducation de base où, la partie inférieure sera un enseignement élémentaire/ primaire même pré primaire, de plus grande qualité et d'un meilleur rapport coût-efficacité.

Nous avons là 9 à 10 ans où, dans un élan solidaire, gouvernants, secteurs privés et communautés utilisent et améliorent les différentes possibilités d'apprentissage disponibles dans notre environnement dans un ensemble intégré d'éducation de base où on n'oublie pas d'enseigner l'action. 9 à 10 ans où les développements seront axés sur l'école ou sur l'emploi, car des partenariats ouverts sont nécessaires dans un processus démocratique satisfaisant pour des résultats durables. L'extension de l'éducation de base à 9 ou 10 ans permettrait ainsi d'être en phase avec l'esprit de l'EPT et de mettre en place l'infrastructure à même de porter l'apprentissage tout au long de la vie.

La réussite de notre projet éducatif pourrait ainsi passer par le choix d'une éducation de base exprimée en durée de 9 à 10 ans et en continuité.

Il convient également de souligner que, résoudre la question de la scolarisation universelle avant de penser à une quelconque extension de l'éducation de base à cause de la difficulté de mobilisation des ressources publiques en faveur de l'éducation serait une entorse aux aspirations populaires de développement et subsidiairement à la construction de l'unité nationale.

Notre école est interpellée par de nouveaux publics qui réclament que les savoirs renvoient à des choses concrètes pour résoudre leurs besoins quotidiens et leurs problèmes de développement. Ainsi la demande d'éducation des familles réclame la construction d'une infrastructure à même de porter les besoins d'une formation future et présentant tous les prémisses ou atouts d'une bonne employabilité future.

Face à ces attentes et compte tenu de notre contexte économique actuel nous sommes obligés de recourir au développement de stratégies innovantes et il en existe pour un accès plus ample à l'éducation et une diminution des coûts. Elles favorisent l'expansion des scolarités.

Non seulement les modèles actuels de scolarisation existants dans les pays peuvent évoluer vers des modes d'organisation plus efficaces et plus économiques mais les pays présentent des marges d'évolution importantes dans le domaine de l'organisation de l'offre scolaire, du curriculum, de la gouvernance et des aménagements techniques.

Étendre l'éducation de base, améliorer l'achèvement de l'enseignement élémentaire/primaire et étendre les scolarités post /élémentaire-primaire. La nécessité de rationaliser les dépenses des services publics, « de faire mieux avec moins » requiert de développer un esprit entrepreneurial et managérial fort à travers une éducation de base étendue.

### **Faire de cette réforme une réalité ? L'implication des Parties prenantes: une nécessité.**

Le partenariat est au cœur de la réussite de telles réformes. Tant au niveau de l'appropriation, au niveau de l'articulation dans une perspective sectorielle et pour la soutenabilité pédagogique, matérielle et financière. Une utilisation rationnelle des infrastructures existantes et moyens existants et des mécanismes novateurs de mobilisation de ressources sont les facteurs de réussite que le partenariat peut assurer dans cette démarche.

## **II. Objectifs de la participation aux assises**

### **Objectifs généraux :**

- avoir une concertation sur la nécessité d'adopter une nouvelle vision de l'éducation de base étendue et efficace afin d'atteindre les objectifs de l'EPT et de l'OMD 2 ;
- adopter un cadre partenarial pour réussir la réforme dans le contexte spécifique des pays de la région.

### **Objectifs spécifiques :**

- assurer les articulations nécessaires, en termes de politiques et programmes éducatifs, pour une éducation de base inclusive de 0 à 15 ans, (de l'éducation de la petite enfance, à la fin du moyen secondaire) ;
- réfléchir sur et partager un cadre pour une éducation de base ininterrompue, d'au moins 9 années, avec plusieurs points d'entrées (cadre curriculaire pertinent, formation des enseignants adéquate, systèmes pertinents d'évaluation des élèves, etc.) ;

- préparer une feuille de route pour la mise en œuvre et l'évaluation en continu de ces actions, dans chacun des pays de la CEEAC-CEMAC ;
- bâtir un partenariat en vue de soutenir les gouvernements des pays de la CEEAC-CEMAC, en fonction des besoins qu'ils exprimeront, dans la définition, le renforcement et la mise en œuvre de programmes d'éducation de base inclusive de qualité

**Résultats :**

- meilleure appropriation et appréciation des avantages d'une éducation inclusive de qualité ;
- meilleure connaissance des expériences des pays de la première phase du BEAP ;
- élaboration de feuilles de route pour chaque pays de la sous région ;
- projet de plan d'expansion pour les interventions dans les pays ;
- plan d'action conjoint consensuel de partenariat des agences du Système, pour soutien au niveau des pays ;
- projet de rapport du séminaire sous-régional.

## ***La qualité de l'éducation : un droit pour tous***

*Présenté par Mme Maria Malevri, spécialiste du Programme en éducation de base à l'UNESCO*

### **1. Qualité de l'éducation**

#### **1.1. La qualité, un des objectifs de l'EPT**

La qualité est définie comme le 6<sup>e</sup> objectif de l'EPT. La qualité de l'éducation n'est plus seule l'affaire des responsables et professionnels. La Table ronde ministérielle sur la qualité de l'éducation lors de la 32<sup>e</sup> session de la Conférence générale de l'UNESCO, en 2003, signifie le rôle des autorités gouvernementales institutionnelles en charge de l'éducation.

Il appert que la qualité de l'éducation est un soutien de la croissance économique et du développement. Dès lors, elle devient de première nécessité.

#### **1.2. Définition de la qualité**

Notre définition de la qualité s'ajoute aux approches antérieures et traditionnelles en s'orientant notamment vers des résultats quantifiables en matière d'éducation comme les connaissances, les compétences, les aptitudes et comportements. Ainsi, l'attention portée aux faits permet une réflexion et une correction sur les contenus des apprentissages en fonction du monde socio-économique, de l'évaluation des systèmes éducatifs. Il faut donc aller au-delà de l'écriture, lecture et calcul. En décelant les inégalités et iniquités (fille/garçon, urbain/rural, minorités, migrants, marginalisés, handicapés, etc.) au sein de ces systèmes, il est possible de prétendre à la qualité. La définition de la qualité est en évolution. Notre travail au sein de la division de la Promotion de l'Éducation de base à l'UNESCO, œuvre dans ce sens.

L'éducation de qualité est un moyen pour combler les disparités face aux changements et innovations technologiques s'opérant dans le monde. Elle permet d'armer les individus face à la complexité, aux changements et aux enjeux sociétaux. En cela, elle est un concept dynamique.

L'éducation de qualité est un droit et un vecteur d'autres droits. Elle est et devra continuer à être une réalisation aussi bien individuelle que collective. En ce sens, elle intime une participation de tous concernant les objectifs, les procédés, les contenus, etc.

Les valeurs, la solidarité et la citoyenneté démocratique affermissent l'approche holistique de l'éducation entérinée. Cette qualité est donc un élément indispensable contribuant à enraciner la paix, l'égalité et la démocratie au sein des nations.

### **2. Démocratisation de l'éducation**

#### **2.1. L'éducation, l'affaire de tous.**

L'éducation de qualité est destinée à toutes les communautés, à tous les individus. Elle justifie, de fait, une polarisation sur les plus désavantagés. Cette qualité se doit donc de toucher les plus jeunes (au niveau du préscolaire ou du jardin d'enfants) pour assurer une scolarisation minimale de neuf à dix ans. Il s'agit de la démocratisation de l'éducation de base.

La démocratisation est un changement. Elle est l'affaire de tous : instances et parties prenantes comme l'ensemble des protagonistes. La communauté, une fois dotée d'autonomie au sein du système national éducatif peut œuvrer et garantir les changements pour une éducation de qualité. Il s'agit de l'éducation inclusive, de l'attention portée à un apprentissage au plus tôt, de l'enseignement-apprentissage dans la langue maternelle tout

du moins dans les premières années de scolarisation, de la conception ou du réaménagement des curriculums (contenus et processus) pour pouvoir être en phase avec les changements, de la mise en valeur des valeurs éthiques et morales, de la vie en groupe. L'attention sur l'apprentissage ne peut se faire sans un soin particulier apporté à la formation des enseignants (les premiers intervenants en contact avec les apprenants), aux matériels pédagogiques, aux livres contemporains et de bonne réalisation.

En continuant les efforts d'alphabétisation, notamment des adultes, la démocratisation de l'éducation n'en est que plus soutenue en amenant des sociétés de savoir et en instituant la qualité de l'éducation. Ce qui est appris tout jeune a des répercussions sur les modes d'apprentissage adulte et sur les modes d'apprentissage au sein du foyer. Un ensemble de facteurs façonne (lieu de vie, situation économique, etc.) nos possibilités d'apprentissage et d'acquisition de compétences.

## **2.2. Pour une promotion de l'apprentissage tout au long de la vie**

L'apprentissage comme on l'entend communément, à savoir au sein d'une salle de classe traditionnelle, est important. Mais il ne faut pas en négliger pour autant l'apprentissage tout au long de la vie. Le Conseil canadien sur l'Apprentissage (CCA-CCL) mentionne combien l'apprentissage tout au long de la vie est primordiale car en plus d'un apport intellectuel, il concerne tous les aspects de la vie d'un individu, son développement personnel, son développement des relations interpersonnelles et communautaires, son apprentissage lié au travail. Ici, on retrouve les piliers élaborés sous la direction de Jacques Delors en 1996 dans son rapport (L'éducation : un trésor est caché dedans). Ces piliers sont primordiaux pour toute action concernant l'apprentissage. Je vais donc vous les présenter succinctement ci-dessous.

### **2.3. Les piliers de l'apprentissage**

- *Apprendre à connaître*

Apprendre à connaître sollicite la culture générale. Ceci permet une ouverture sur le monde notamment par l'apprentissage des langues pour communiquer.

Apprendre pour connaître est le fait de savoir apprendre à apprendre en mobilisant l'attention, la mémoire, la pensée. Une éducation réussie permet de continuer un apprentissage tout au long de la vie.

- *Apprendre à faire*

Apprendre à faire permet l'acquisition d'une qualification professionnelle et une compétence au travail en groupe et rend apte à se confronter à de nouvelles situations de toute nature.

- *Apprendre à vivre ensemble*

Il s'agit d'inculquer les valeurs de respect, d'encourager la compréhension vis-à-vis d'autrui et de la diversité, de développer les compétences interpersonnelles et sociales.

- *Apprendre à être*

Il vise l'épanouissement de sa personnalité sur différents plans et agir de façon autonome et raisonnée. Il mobilise différents potentiels de l'individu au service de la connaissance de soi et de la créativité à travers différents supports.

Concernant l'**apprenant**, il faut s'arrêter sur différents aspects pour la qualité de l'éducation. Il est important de prendre en considération l'apprenant et son contexte – ce qui amène une

adaptation des contenus – tout comme les modes d'apprentissage et des données se rapportant à la vie de l'apprenant.

Les processus de qualité de l'éducation nécessitent la présence d'enseignants soigneusement formés. Les méthodes et enseignements doivent se diriger vers la centration sur l'apprenant. Les écoles et leur politique doivent assurer les conditions requises pour un bon apprentissage (les équipements, la sécurité, la santé, etc.). L'environnement d'apprentissage, physique et psychosocial, sont à considérer sur le même plan.

Pour les **maîtres**, tout comme du reste, les différents intervenants, il importe de les former de façon adéquate. Il s'agit d'assurer un nombre d'enseignants par élèves satisfaisant (1/30), de disposer de maîtres spécialisés à différentes pratiques/niveaux scolaires/sociales. Il faut aussi que les maîtres soient aptes à enseigner en langues nationales

Au niveau **du système**, sa gestion et son administration doivent soutenir l'apprentissage. Cela suggère une bonne gestion et une transparence. Il est important qu'un cadre juridique congruent soit en place. En ce qui concerne la mesure des résultats d'apprentissage, il est important de disposer des moyens requis à cet usage.

L'individu, comme la communauté, a un rôle conséquent. La démocratisation passe par la cohérence d'un pôle, l'école, au sein de chaque village. Cette sensibilisation des différentes parties prenantes, des parents aux autorités nationales sans oublier l'instance locale, permet l'existence et/ou la consolidation des partenariats afin de revitaliser les écoles. C'est en ce sens que la démocratisation peut se comprendre sur le terrain. La qualité de l'éducation est une affaire de tous, les liens entre les différents acteurs sont précieux pour assurer les chances d'évoluer dans un monde complexe.

### **3. Programme/activités à l'UNESCO : le cadre de la qualité**

Les réformes curriculaires relèvent d'une focalisation sur les politiques éducatives, sur la qualité de l'éducation et sur l'optimisation de l'Éducation de base. Dès lors, les réformes curriculaires ont un enjeu crucial passant par, tout d'abord, un état des lieux pour enfin aboutir aux stratégies et mesures.

Dans le sens de ces Assises, l'UNESCO et sa directrice de l'ED/BAS, Mme MAROPE, a rassemblé une équipe travaillant sur la qualité de l'éducation en rassemblant les sections de la protection et de l'éducation de la petite enfance, de l'éducation de base, l'alphabétisation et l'éducation non formelle, de l'enseignement secondaire, et PEA Network dont j'ai la responsabilité. Dans le but de renforcer la qualité de l'éducation, il est essentiel d'identifier les bonnes pratiques.

Pour les mettre à jour, le cadre de qualité inclut : des entrées, des processus, des sorties, des résultats. Des indicateurs, facteurs et mesures enrichissent le cadre de quantité donnant lieu ultérieurement à un compendium.

Nos objectifs sont de mener des politiques de qualité dans l'éducation, effectuer des diagnostics permettant de mesurer la qualité dans les systèmes d'éducation de base et créer un compendium de bonnes pratiques lié au cadre de qualité.

Nous avons saisi les différents enjeux de curriculums performants. Le renforcement de la qualité d'apprentissage est une donnée primordiale dans les réformes curriculaires. Pour nous, les réflexions sur les expériences des pays priment pour juger de l'efficacité ou non de réformes ou d'aménagements curriculaires. La collecte de bons exemples, de bonnes pratiques est, selon nous, une entrée privilégiée mais elle n'est valable qu'en tenant compte du contexte.

Il s'agit d'un travail en étroite liaison avec les bureaux régionaux de l'UNESCO, notamment du BREDA et des pays arabes, afin de mener une expérimentation pilote donnant lieu ultérieurement à une évaluation rapide. Ainsi les résultats recueillis de pays pilotes permettront d'établir les différences dans la qualité amenant à mettre en œuvre, à terme, une définition de la qualité dans la pratique. Les pays participant aux expériences démontreront les résultats positifs d'ici 2015.

## **Étude de cas du Burkina Faso : L'extension de l'éducation de base pour une éducation de qualité : quel cadre curriculaire pour une offre de service pour les 0-15 ans?**

*Présentée par Madame SANOU Bernadette DAO D.G. / RIEF*

### **Introduction / contexte**

Le Burkina Faso adresse ses vives félicitations à la CONFEMEN et à ses partenaires pour l'organisation des présentes Assises et les remercie de lui donner l'opportunité de partager avec tous les participants son expérience en matière d'éducation de base.

Cette question est d'actualité au Burkina Faso engagé depuis 5 ans déjà dans une réforme de son système éducatif avec, à la clé, une importante réforme curriculaire.

La réforme préconise au plan organisationnel pour le formel les différents niveaux suivants :

- l'éducation de base ;
- l'enseignement secondaire ;
- l'enseignement supérieur.

Au plan institutionnel c'est dire en termes de départements en charge de ces différents niveaux, nous avons actuellement :

- un ministère de l'action sociale (le préscolaire) ;
- un ministère de l'enseignement de base (le primaire) ;
- un ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique ;
- un ministère de la jeunesse et de l'emploi.

Le non-formel prend en charge l'alphabétisation des adultes et les formules alternatives d'éducation pour les jeunes âgés de 9 à 15/16 ans.

Pour en revenir à l'objet de cette communication, je dirais que ce n'est pas la première fois que le Burkina Faso envisage l'extension de l'éducation de base au-delà de l'école primaire classique. La réflexion a été engagée il ya quelques années déjà avec une première tentative dont je ferai un bref rappel avant d'en venir à celle qui est en cours avec notamment la construction d'un cycle d'éducation de base.

### **Rappel succinct de la première réforme**

Cette réforme a été tentée en 1979 avec une restructuration du système prévoyant :

- un cycle d'éducation préscolaire de 3 ans ;
- un cycle d'éducation de base de 10 ans ;
- un cycle d'enseignement des métiers de 4 ans ;
- un cycle de spécialisation et de la recherche.

La principale raison qui motivait la mise en place d'un cycle d'éducation au-delà des 6 années du primaire c'est qu'au terme de ce primaire l'enfant était trop jeune pour intégrer avec succès la vie active et qu'il « ne savait rien faire de ses dix doigts ».

L'idée était donc d'envisager un cycle terminal où l'enfant serait mieux préparé pour une insertion réussie dans la vie active, et où l'apprentissage serait par ailleurs facilité pour lui, et enfin où son identité culturelles serait préservée.



En termes de réforme curriculaire, cela a conduit à l'introduction des langues nationales à l'école d'une part, des activités pré-professionnalisantes / activités de production / pratiques, d'autre part

Trois langues ont été retenues pour cette expérimentation à savoir le fulfulde, le jula et le moore.

Pour soutenir l'exploitation de ces trois langues nationales à l'école, le pays a été réparti en trois zones linguistiques avec le fulfulde au nord, le moore au centre et le jula à l'ouest.

La première a été arrêtée au bout de 5ans, quand les enfants étaient en E.B.5 en 1984 pour plusieurs raisons parmi lesquelles je retiendrais pour ma part les suivantes :

- la non-maîtrise de l'enseignement des et en langues nationales par les enseignants et leurs encadreurs ;
- l'insuffisance et la mauvaise qualité du matériel didactique ;
- la non-adhésion persistante des populations et singulièrement des « élites intellectuelles » à l'utilisation des langues nationales à l'école ;
- le sentiment de frustration des populations lié au fait que les écoles étaient situées surtout dans les zones rurales. La situation était comme s'il y avait deux écoles l'une en français pour les zones urbaines et l'autre en langues nationales pour les zones rurales ;
- la non-maitrise du mouvement des enseignants et de façon générale des fonctionnaires par rapport aux zones linguistiques ;
- le fait que les trois zones linguistiques définies ne couvraient pas vraiment la réalité de la diversité linguistique du pays, ce qui posait le problème de leur maîtrise par les enfants. Les langues retenues étaient certes des langues véhiculaires entre adultes dans leurs zones respectives mais n'étaient pas forcément parlées par les enfants d'âge scolaire ;
- la difficulté d'implanter les écoles en langues nationales dans les grands centres urbains où la diversité linguistique est encore plus importante qu'en zone rurale ;
- etc.

Pour toutes ces raisons et pour d'autres d'ordre politique sans doute, la première réforme a été « suspendue » selon les termes du texte qui a mis fin à l'expérimentation en septembre 1984.

### **La réforme en cours**

Il faut croire que la réforme a été effectivement « suspendue » et non abandonnée définitivement puisque, 20 ans plus tard, l'idée d'une extension de l'enseignement de base à 10 ans est de nouveau d'actualité et toujours principalement pour les mêmes raisons d'une meilleure préparation des apprenants à la vie active.

Les cycles prévus ici ont été rappelés plus haut et comporte un cycle d'éducation de base ainsi définie dans le document de la réforme, conformément aux termes mêmes de la CONFEMEN (1990): « l'éducation de base est celle qui fait acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci ».

« A partir de cette définition et se référant aux nouvelles exigences en matière d'éducation pour tous, l'éducation de base est considérée comme un continuum et se construit dans un processus d'enseignement/apprentissage destiné à développer chez les enfants de 3 à 16 ans, les jeunes non scolarisés ou déscolarisés, les adultes n'ayant pas eu la chance d'aller à l'école, les compétences nécessaires à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux et à leur insertion harmonieuse à la vie active. »

Dans cette réforme, l'éducation de base comprend : l'éducation de base formelle et l'éducation non formelle.

Notre propos porte sur l'éducation de base formelle ainsi définie par la Lettre de Politique éducative : et plus précisément l'enseignement de base.

« L'éducation de base formelle comprend l'éducation préscolaire (3 à 6 ans), l'enseignement primaire (6 à 12 ans) et l'enseignement post-primaire (12 à 16 ans). Les niveaux « Enseignement primaire » et « Enseignement post-primaire » constituent l'enseignement de base obligatoire (6 à 16 ans), conformément à la vision de la réforme du système éducatif.

L'éducation préscolaire est le premier niveau de l'éducation de base. Elle s'adresse aux enfants de trois à six ans qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire.

L'enseignement de base est la partie obligatoire de l'éducation de base. Il est constitué de l'ensemble des activités éducatives se déroulant dans un cadre scolaire au bénéfice de l'enfant de six ans à seize ans.

L'enseignement primaire est le second niveau de l'éducation de base formelle. Il constitue le premier palier de la scolarité obligatoire et vise à préparer l'enfant de six ans à douze ans à développer des compétences de base aux plans intellectuel, affectif, social, moral et culturel.

L'enseignement post-primaire est le troisième niveau de l'éducation de base formelle. Il constitue le second palier de la scolarité obligatoire et vise à renforcer les compétences de base des sortants du cycle primaire pour les rendre aptes à entreprendre des études secondaires et à s'insérer dans la vie socioprofessionnelle. »

Fin de citation.

Le cycle d'enseignement de base correspond donc à la période d'obligation scolaire d'une durée de 10 ans instituée par la Loi d'orientation de l'éducation.

Le cycle d'enseignement de base est un cycle terminal et l'éducation de base est soutenue par une réforme des curriculums qui prend en charge les aspects suivants :

- le renforcement des programmes avec l'insertion dans ces programmes de thèmes dits émergents. Il s'agit de thèmes dont le caractère d'urgence et d'actualité les impose en quelque sorte. Ce sont l'éducation environnementale, l'éducation à la sécurité routière, les droits de l'enfant, la prévention contre les IST et le VIH/SIDA, l'éducation à la citoyenneté, la santé-hygiène-assainissement, les arts et la culture, l'Éducation en Matière de Population/ excision/genre/éducation sociale et les Technologies de l'information et de la communication. Ces thèmes sont un choix politique décidé à la suite notamment d'un séminaire gouvernemental ;
- la réforme des programmes selon l'Approche par les compétences (APC) qui place davantage l'apprenant au cœur de l'acte d'enseignement apprentissage ;
- la mise en place de passerelles entre le formel et le non formel pour offrir le maximum de chances aux apprenants ;
- l'utilisation des langues nationales comme facteur favorisant l'apprentissage et le renforcement de l'identité culturelle ;
- le renforcement de la formation pré-professionnalisante.

### **Point succinct de la mise en œuvre de l'éducation de base**

Tout cela étant campé, où en sommes-nous à ce jour de la mise en œuvre de l'éducation de base au Burkina Faso ?

On pourrait résumer la situation en disant que cette mise en œuvre est engagée avec celle de la réforme globale du système éducatif dans 45 départements du pays (un département par province).

Les mesures et actions entreprises jusque là sont les suivantes :

- le recensement de tous les enseignants du primaire titulaires de diplômes universitaires (DEUG à maîtrise) dans la perspective d'un reversement au post-primaire (recensement volontaire) ;
- la mise en place d'une équipe interministérielle pour tout ce qui concerne le travail de rénovation des curriculums (thèmes émergents et APC) ;
- l'introduction des thèmes émergents dans les programmes du préscolaire du primaire et du post-primaire et la production de modules et de guides pour l'enseignement de ces thèmes ;
- l'élaboration d'un document consensuel de référence sur la réforme des curriculums selon l'APC ;
- la formation des équipes à la conception des programmes selon l'APC ;
- l'élaboration de trois guides pédagogiques pour l'enseignement de l'éducation civique et morale dans les trois sous-cycles du primaire ;
- la formation des personnels à l'enseignement de ces thèmes émergents ;
- la mise en œuvre effective des passerelles notamment du non formel vers le formel ; les apprenants du non formel sont autorisés à intégrer ou réintégrer le formel et à se présenter aux examens et concours à ce niveau. Cette opération se fait jusque-là au niveau du primaire uniquement parce que les curriculums du non formel n'ont pas encore atteint le niveau du post-primaire ;
- l'utilisation des langues nationales au préscolaire et au primaire ; en ce qui concerne le primaire cependant cette composante doit être mieux organisée avec notamment la définition et l'adoption d'une méthodologie officielle adaptée aux enfants d'âge scolaire. Un atelier est prévu dans le courant de cette année pour ce travail.

Voilà rapidement brossée la situation de l'éducation réforme de l'éducation au Burkina Faso. Nous pouvons dire que beaucoup de choses ont été engagées mais il reste pratiquement autant à faire et notamment :

- la formalisation institutionnelle de l'éducation de base ;
- l'élaboration et l'adoption d'un document exhaustif d'opérationnalisation de l'éducation de base prenant en compte tous les aspects cruciaux pour la réussite du projet : les profils d'entrée et de sortie, la question de l'évaluation des acquis, les examens et concours et les diplômes auxquels ils mènent, la formation des enseignants et les questions de carrière professionnelle liées à cette restructuration, les modalités d'utilisation des langues nationales, la production des matériels didactiques, la consolidation des curriculums pour une opérationnalisation réussie des passerelles entre les différents sous systèmes etc.

## **Conclusion**

Au terme de cette communication, nous pensons surtout avoir exprimé la volonté du Burkina Faso à aller vers une éducation de base élargie au-delà du primaire.

Les actions et mesures engagées témoignent de cette volonté et notamment la réforme des curriculums qui se mènent actuellement dans une dynamique de collaboration interministérielle au-delà des départements existants.

Nous sommes conscients cependant de tout ce qui reste à faire et de ce point de vue, nous attendons beaucoup des présentes assises pour faire avancer notre projet.

Nous réitérons par conséquent nos remerciements aux organisateurs de cette rencontre et demeurons attentifs à toute suggestion.

## Thème 2 : L'élaboration des réformes curriculaires

## **Exposé de cadrage : L'élaboration des réformes curriculaires : quels enjeux, défis et stratégies?**

Présenté par M. Paul Mushi, Directeur général à l'Institut d'Éducation en Tanzanie(TIE)  
et Mme Lili Ji, Spécialiste de programme du BIE-UNESCO.

Dans une perspective de l'éducation en tant que droit de l'homme, le débat sur la nécessité de poursuivre les efforts d'atteindre d'ici 2015 les Objectifs du millénaire pour le développement (notamment l'Objectif 2) et ceux de l'Éducation pour tous s'invite de plus en plus à l'agenda éducatif de la communauté internationale. Les progrès réalisés montrent que pour atteindre ces objectifs, il est essentiel d'adopter une approche et une vision holistiques du développement éducatif, afin de garantir le droit aux opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.

La communauté éducative internationale considère qu'une éducation de haute qualité est, entre autres, une éducation qui « répond aux besoins d'apprentissage de base et enrichit l'existence des apprenants ainsi que l'expérience globale qu'ils ont de la vie »<sup>24</sup>. C'est aussi une éducation qui est « inclusive », c'est-à-dire qui « vise à l'entière participation de tous les apprenants, enseigne des attitudes et comportements de tolérance et contribue ainsi à la construction d'une société et d'une économie inclusives et participatives »<sup>25</sup>. Il est considéré que dans une éducation de qualité: 1) les buts et les contenus devraient répondre aux besoins de tous les apprenants, ainsi qu'aux valeurs et aux aspirations de la communauté et de la société au sens large ; 2) les buts et les objectifs, en termes d'informations, de connaissances, de capacités, de valeurs, d'attitudes et de changement dans les modes de comportement, etc., devraient être évalués en termes d'efficacité, et 3) les ressources devraient être allouées de manière adéquate et utilisées efficacement dans le but d'obtenir de meilleurs résultats<sup>26</sup>.

Évaluée par rapport à ces visions, la qualité de l'éducation dans les pays africains aurait encore devant elle une marge de progrès, en particulier concernant les aspects suivants : 1) une partie des curriculums reste basée sur les contenus des matières scolaires et relativement éloignée des réalités, telles que les exigences de la vie et du monde du travail ; 2) les systèmes restent hautement sélectifs et les curriculums conditionnés par les examens ; 3) il existe des discordances entre les changements curriculaires et la formation initiale et continue des enseignants ; 4) les parties prenantes n'ont pas toutes les mêmes capacités à comprendre et à répondre aux enjeux curriculaires, et il existe un manque de synergies entre eux. Ces enjeux devraient être gardés à l'esprit lorsque nous abordons les sujets majeurs des réformes curriculaires qui sont en cours en Afrique et dans le reste du monde.

En effet, défini au sens large, le "curriculum" est un « contrat dense et flexible entre les politiques, la société et les enseignants<sup>27</sup> », ou un processus complexe et multidimensionnel ayant trait aux valeurs, aptitudes, connaissances, attitudes, compétences, retombées sociales et culturelles, est une composante qui a des impacts directs sur la qualité de l'éducation. Selon ces définitions, le curriculum devrait refléter la vision de la société à laquelle nous aspirons : les processus de son développement et de ses réformes devraient impliquer toutes les parties prenantes, afin de répondre aux diverses demandes et attentes de la société.

Le Programme d'éducation de base en Afrique (BEAP) initié par l'UNESCO met l'accent sur le curriculum, entre autres, étant donné la place clé de celui-ci dans le développement d'une

<sup>24</sup> Forum mondial sur l'éducation. (2000). *Cadre d'action de Dakar*. Sénégal.

<sup>25</sup> 47<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation. (2004). Document de discussion, Atelier 2 "Éducation de qualité et l'inclusion sociale". Genève : BIE-UNESCO.

<sup>26</sup> Source: *ibid.*

<sup>27</sup> Braslavsky, C. (2002). *The new century's change: new challenges and curriculum responses*. New Delhi: COBSE.

éducation de base de neuf ans au minimum, d'une meilleure qualité, pertinence et équité. Ce choix est solidement fondé sur des connaissances à jour et approfondies des systèmes éducatifs et des réformes en cours en Afrique, acquises à travers les collaborations et les échanges continus avec les pays. Depuis le lancement du Programme en avril 2008, huit pays y ont pris part : la Gambie, l'Éthiopie, la Côte d'Ivoire, la Tanzanie, les Seychelles, Djibouti, le Burkina Faso et l'Île Maurice. À travers ce processus, les tendances et les défis de l'éducation de base, tels qu'évalués conjointement avec les pays, ont continuellement mis en évidence le caractère urgent et stimulant de la réforme curriculaire au cœur des réformes éducatives. Bien qu'ayant des spécificités nationales et avançant à différent rythme dans ce domaine, les pays se trouvent face à tendances mondiales et partagent largement des visions communes. Ces spécificités et points communs peuvent être résumés dans le tableau suivant<sup>28</sup>.

<b>Enjeux curriculaires communs aux pays africains (liste non-exhaustive)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fragmentation des formes, des cycles, des contenus de l'éducation, et la fragmentation des responsabilités pour les diverses composantes des systèmes éducatifs ;</li> <li>▪ une éducation formelle hautement académique ;</li> <li>▪ manque de pertinence et d'adaptation aux réalités du terrain ;</li> <li>▪ prédominance des pratiques pédagogiques traditionnelles centrée sur l'enseignant ;</li> <li>▪ manque de capacités professionnelles à élaborer et à mettre en œuvre le curriculum ;</li> <li>▪ rigidité de l'éducation formelle excluant un grand nombre d'enfants d'une scolarisation continue ;</li> <li>▪ insuffisance de la formation des enseignants et statut précaire de la profession enseignante.</li> </ul>
<b>Enjeux curriculaires spécifiques aux pays BEAP (liste non-exhaustive)</b>
<i>Gambie</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manque d'un cadre curriculaire national pour l'éducation de base (élaboration en cours) ;</li> <li>▪ normes et objectifs insuffisamment réexaminés en harmonie avec de nouvelles initiatives dans la mise en œuvre du curriculum ;</li> <li>▪ manque d'évaluation des besoins avant le développement curriculaire ;</li> <li>▪ manque d'organisme indépendant pour approuver le curriculum ;</li> <li>▪ manque de plans de cours au niveau de l'enseignement secondaire supérieur.</li> </ul>
<i>Éthiopie</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contenu curriculaire surchargé et discordance avec la distribution du temps d'enseignement ;</li> <li>▪ manque de pertinence à l'âge, aux classes, à la vie et aux besoins des élèves ;</li> <li>▪ insuffisante intégration de l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté ;</li> <li>▪ insuffisant emprunt d'expériences d'autres pays ;</li> <li>▪ approche centrée sur l'apprenant préconisée mais insuffisamment mise en œuvre ;</li> <li>▪ besoin d'améliorer les matériaux d'enseignement et d'apprentissage.</li> </ul>
<i>Côte d'Ivoire</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manque de connaissances sur la réforme curriculaire et sur les approches par compétences ;</li> </ul>

<sup>28</sup> Source: BREDA, IBE-UNESCO & GTZ. (2009). *The Basic Education in Africa Programme (BEAP). A Policy Paper – Responding to Demands for Access, Quality, Relevance and Equity*. Frankfurt: Eschborn. Country presentations at sub-regional conferences on BEAP implementation, 2008-today.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ manque de suivi et d'évaluation dans la mise en œuvre la réforme curriculaire.</li> </ul>
<p><i>Tanzanie</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trop nombreuses questions transversales à intégrer dans le curriculum ;</li> <li>▪ difficulté à répondre aux divers besoins des apprenants ;</li> <li>▪ discordance entre les contenus curriculaires et les matériaux didactiques élaborés par les éditeurs ;</li> <li>▪ développement insuffisant des matériaux de l'éducation de la petite enfance.</li> </ul>
<p><i>Seychelles</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manque d'énoncé politique clair sur l'éducation et le curriculum pour l'inclusion ;</li> <li>▪ manque de compréhension commune claire des approches par compétences et de leur mise en œuvre ;</li> <li>▪ curriculum surchargé.</li> </ul>
<p><i>Djibouti</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Absence de cadre politique clair portant sur l'éducation et le curriculum pour l'inclusion ;</li> <li>▪ accent insuffisamment mis sur les approches par compétences.</li> </ul>
<p><i>Burkina Faso</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adaptation du curriculum aux besoins socio-économiques et culturels du pays ;</li> <li>▪ discordance entre l'éducation et le marché du travail ;</li> <li>▪ nécessité d'améliorer l'utilisation des langues nationales et les approches par compétences ;</li> <li>▪ nécessité de prolonger l'éducation de base au-delà de l'enseignement primaire.</li> </ul>
<p><i>Ile Maurice</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Politiques éducatives insuffisamment fondées sur les faits ;</li> <li>▪ nécessité d'adopter une approche holistique de la conception du curriculum, de sa mise en œuvre, et des processus d'enseignement et d'apprentissage.</li> </ul>

La pertinence du curriculum est déterminée par le contexte (circonstances mondial, national et local dans lesquelles le curriculum est développé), et par sa réponse aux besoins des apprenants et aux attentes des différentes parties prenantes. Les responsables du curriculum devraient considérer la pertinence des curriculums en tenant compte de<sup>29</sup> :

- la vie personnelle actuelle et future des élèves ;
- le contexte culturel et social dans lequel les élèves vivent, y compris le respect des traditions, de la langue, de la religion et des valeurs ;
- la société, en vue de promouvoir la *stabilité* et la *cohésion* internes, ainsi que sa contribution au *bien-être* mondial ;
- l'économie qui exige des compétences et des connaissances permettant d'améliorer la productivité, la prospérité et des opportunités ;

<sup>29</sup> Source: BIE-UNESCO. (2010). *Training Tools for Curriculum Development. A Resource Bank*. Genève: BIE-UNESCO. Original en anglais.



- une série de préoccupations mondiales, y compris les enjeux de santé publique (tels que la propagation du VIH et du SIDA et d'autres pandémies), la résolution des conflits et le développement durable.

Il est considéré que dans les processus de développement curriculaire, la voix des apprenants n'est pas souvent entendue. Entre les groupes que sont les décideurs politiques, les employeurs, les enseignants, les parents, et au sein même de ces groupes, les priorités peuvent être différentes. Chacun de ces groupes aurait un intérêt légitime à ce qui est inclus dans le curriculum, et notamment à la définition de ses résultats. Une compréhension approfondie du contexte éducatif et d'autres contextes y ayant trait apportera des indications critiques pour orienter le processus de développement curriculaire. Ces indications peuvent servir de points de départ pour l'identification de normes en tant que références possibles permettant de garantir la qualité durant le processus d'élaboration du curriculum et de sa mise en œuvre.

Ainsi, le dialogue politique constitue l'une des principales composantes des processus curriculaires, telles que présentées de manière succincte dans le tableau suivant<sup>30</sup>.

<b>Processus et produits curriculaires (liste non-exhaustive)</b>	
Processus	Produits
Dialogue et formulation politiques pour le curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documents des politiques éducatives</li> <li>▪ Cadre curriculaire national</li> </ul>
Conception du curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Normes (<i>standards</i>) du curriculum</li> <li>▪ Programmes d'enseignement des matières scolaires, plans de cours</li> <li>▪ Curricula locaux</li> <li>▪ Évaluation des acquis scolaires</li> </ul>
Elaboration des matériaux d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Matériaux d'enseignement et d'apprentissage</li> </ul>
Évaluation et l'approbation des manuels scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lignes directrices/Spécifications pour l'élaboration et l'évaluation des manuels scolaires</li> </ul>
Formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curriculum de formation des maîtres</li> </ul>
Évaluation du curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Résultats d'évaluation du curriculum</li> <li>▪ Rapports de recherche sur la mise en œuvre du curriculum, les résultats d'apprentissage, etc.</li> <li>▪ Rapport d'inspection</li> </ul>

<sup>30</sup> Source: *ibid.*

Les pays ou les systèmes ne développent pas le curriculum de manière identique. Les processus de développement dans chaque pays sont conditionnés par toute une série de facteurs contextuels. Le changement du curriculum est de plus en plus l'objet d'une dynamique de collaboration dans laquelle les autorités éducatives n'ont plus nécessairement une place supérieure. Bien que toujours le principal responsable du succès des réformes curriculaires contemporaines, les gouvernements voient leur rôle changer tout au long du processus, allant de celui de diriger, à celui d'écouter, ou encore celui d'organiser. Les autorités éducatives tendent donc à se transformer en organes qui stimulent les interactions multiples avec et entre les autres acteurs.

Au lieu de chercher le « meilleur modèle » pour la réforme curriculaire, il conviendrait d'explorer des « dispositifs optimisés ». Une réforme pourrait être progressive, ou radicale. Le choix devrait dépendre des facteurs tels que : les antécédents, les besoins, les attentes et les valeurs spécifiques à une société, la maturité du sujet de la réforme, l'urgence des enjeux de la réforme et le degré de préparation des conditions de la réforme. Cela pourrait s'appliquer à l'évaluation d'une réforme adoptant l'« approche par compétence ». Il s'agirait donc de continuer à développer les pratiques efficaces, à rectifier les imperfections, à proposer des alternatives et à vérifier la faisabilité avec soin.

En termes de stratégies de mise en œuvre des réformes curriculaires, nous proposons donc, entre autres :

- un développement continu des capacités et des perspectives de toutes les parties prenantes, notamment les professionnels qui dirigent les réformes ;
- l'étroite collaboration entre ces parties prenantes ;
- l'adaptation de la formation des enseignants et le système d'évaluation des acquis scolaires, dans le but de favoriser le développement des apprenants ;
- l'exploration de nouvelles approches pédagogiques ;
- l'accent mis sur le rôle clé des chefs d'établissement, qui assurent le lien entre les décideurs politiques et les enseignants ;
- la promotion de la conduite de recherche permanente sur les expériences internationales et les initiatives locales, afin de tirer les leçons apprises et de permettre une appropriation plus active des processus de réformes.

## **Étude de cas du Niger : Les réformes curriculaires et l'organisation institutionnelle**

Présentée par M. ISSA NAMATA, Directeur des Curricula et des Innovations Pédagogiques (DCIP)

### **Introduction**

Lors de sa 49<sup>e</sup> session ministérielle tenue à Bamako (Mali) en 2000, la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) avait proposé à tous les États et gouvernements membres de réformer les curriculums de l'éducation de base dans le cadre de la refondation des systèmes éducatifs. Depuis, la majorité d'entre eux ont amorcé le processus dont l'objectif est de permettre une meilleure intégration des problématiques sociétales et un meilleur réinvestissement des apprentissages.

Au Niger, le processus de réforme du système éducatif a démarré depuis la fin des années 1990. En 1998, il a adopté la Loi N°98-12 du 1<sup>er</sup> juin 1998, portant Orientation du Système éducatif nigérien (LOSEN). La mise en œuvre de cette loi a nécessité l'élaboration du Programme décennal de Développement de l'Éducation (PDDE, 2003-2012) qui vise, entre autres objectifs, l'amélioration de l'accès, de l'accessibilité, de la pertinence et de la qualité des apprentissages de l'enseignement de base et de l'éducation non formelle. À travers ce programme qui s'inscrit dans le cadre plus vaste de la Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté, les autorités nigériennes s'engagent à relever les défis de la démocratisation de l'éducation et de l'égalité d'accès de tous à l'éducation, par la généralisation de l'offre éducative à toutes les couches sociales. Parmi les actions retenues pour atteindre l'objectif de ce programme figure la refondation du curriculum en vue de le rendre plus adapté aux réalités socio-économiques des communautés nigériennes.

La présente communication donne un aperçu de l'expérience du Niger dans le processus des réformes curriculaires. Elle porte particulièrement sur le thème « **l'Élaboration des réformes curriculaires : cas du Niger** » et s'articule autour de trois axes à savoir :

1. pourquoi la réforme curriculaire au Niger ?
2. processus de la réforme **[(i) sur le plan institutionnel et (ii) sur le plan de la réforme]**?
3. quelles sont les perspectives ?

### **1. Pourquoi la refondation du curriculum nigérien ?**

Dans le cadre de la recherche de l'amélioration du système éducatif nigérien, le Ministère de l'Éducation nationale (MEN) a initié plusieurs réformes :

- en **1963**, l'adaptation des programmes coloniaux de **1947** au contexte africain ;
- en **1966**, le réaménagement des contenus du programme de 1963. Ceci a été l'occasion de faire un regroupement de l'histoire, de la géographie, de l'agriculture, des sciences physiques et des sciences naturelles sous l'appellation « étude du milieu » ;
- en **1987**, la réactualisation des programmes, l'une des plus importantes réformes menée selon un processus participatif ayant regroupé le plus grand nombre d'acteurs du système éducatif nigérien ;
- à partir de **1988**, l'introduction de la Pédagogie par objectifs (**PPO**), à travers des innovations pédagogiques telles que la double vacation, le Projet de Formation et Information en Environnement (**PFIE**), l'hygiène à l'école, l'Éducation en matière de Population et à la Vie familiale (**EMP/EVF**), etc. Par la suite, cette approche a été généralisée à tous les enseignements.

En 2002, le diagnostic réalisé dans le cadre de l'élaboration du PDDE, mettait en évidence des insuffisances des programmes d'enseignement de 1988. Parmi celles-ci, les plus saillantes sont :

- ***l'inadaptation du contenu*** des programmes d'éducation aux réalités socio-économiques et culturelles du pays ainsi qu'aux besoins réels des communautés ;
- ***la faiblesse de l'efficacité interne du système*** se traduisant par un taux de redoublement de 12,1% du CI au CM2, un faible taux de réussite aux examens de fin de cycle (33,8%), un taux de transition effectif en 6<sup>e</sup> de 51,5% ;
- ***la faiblesse du rendement externe*** du système éducatif : en effet, les programmes ne répondant pas aux impératifs du développement économique et social, le chômage des jeunes diplômés a pris des proportions de plus en plus insoutenables ;
- ***la non-prise en compte des spécificités locales*** du fait de la rigidité des programmes d'études. Cette situation se traduit par l'existence d'un fossé entre les programmes enseignés et les réalités de vie des populations nigériennes ;
- ***le cloisonnement*** entre les différents ordres d'enseignement et entre les disciplines dans un même ordre d'enseignement ;
- ***l'insuffisance de la prise en compte des besoins éducatifs*** induits par les nouveaux problèmes et préoccupations, notamment : l'environnement, les IST/VIH/SIDA, la Santé de la reproduction, la problématique population/développement, l'éducation à la paix, etc. ;
- ***l'inexistence d'un référentiel commun*** à toutes les structures chargées de l'alphabétisation des adultes.

Pour pallier ces insuffisances, les ministères en charge de l'éducation avaient opté pour l'élaboration de nouveaux programmes qui s'adaptent au nouveau contexte du pays, action qui s'inscrit dans le cadre plus vaste de refondation du curriculum.

## **2. Processus de la réforme curriculaire**

Le processus de la refondation du curriculum nigérien a été marqué par la réalisation de plusieurs actions, aussi bien sur le plan de l'organisation institutionnelle qu'au niveau de la réforme elle-même.

### **Au niveau de l'organisation institutionnelle**

Sur le plan de l'organisation institutionnelle, un certain nombre d'actions ont été réalisées en vue de faciliter la conduite du processus de refondation du curriculum.

**La création de la Direction des curricula et des Innovations pédagogiques (DCIP):** dans le cadre de la réorganisation du Ministère de l'Éducation nationale et conformément à l'esprit selon lequel les structures doivent être mises en place sur la base d'une entrée par fonction, la DCIP a été créée. Cette direction a pour missions essentielles de superviser l'élaboration, l'expérimentation et l'extension/généralisation du curriculum et participer à son évaluation continue en rapport avec les directions techniques concernées.

**La mise en place des différentes structures chargées de l'élaboration et du pilotage du curriculum.** Il s'agit notamment :

- ***du Secrétariat technique permanent (STP)*** : composé des directeurs en charge du curriculum au sein des ministères en charge de l'éducation avec pour tâche de coordonner l'ensemble des activités curriculaires et porter conseils aux différents ministres ;
- ***la Commission nationale d'Orientation des Curricula (CNOC)*** : Elle comprend les représentants des ministères en charge de l'éducation, ceux de l'Université Abdou

Moumouni et de la société civile (Association des Parents d'Élèves, Syndicats, ONG intervenant dans le secteur). Cette commission a pour missions principales de :

- définir les orientations et les encadrements généraux qui serviront de guides pour l'établissement des programmes d'études : orientation, schéma et guide d'élaboration des programmes d'études, régime pédagogique (temps prescrit pour chacune des années du cursus scolaire, organisation des cycles pluriannuels, matières obligatoires pour le tronc commun et à option, temps consacré aux activités de remédiation, modes d'évaluation et modalités de sanction des études) ;
  - établir le calendrier d'élaboration et d'implantation des programmes d'études ;
  - concevoir un plan de communication pour l'information et la participation des acteurs et partenaires ;
  - superviser toutes les étapes de la mise en œuvre du curriculum (conception, mise à l'essai, généralisation) ;
  - veiller à la cohérence entre le curriculum des différents ordres d'enseignement ;
  - soumettre les programmes d'études à l'approbation des autorités compétentes et en assurer la publication et la diffusion ;
  - organiser des évaluations régulières des programmes d'études.
- 
- **des Équipes techniques nationales d'élaboration des Curricula (ETEC)** : Elles regroupent des psychopédagogues, des didacticiens, des linguistes, des sociologues, des évaluateurs, des inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'enseignement, des instituteurs, des spécialistes en andragogie, des spécialistes de l'enseignement bilingue, des spécialistes des nouveaux contenus éducatifs (environnement, EmP/EvF, santé nutrition sida, éducation à la paix) ainsi que des représentants de la société civile ;
  - **des coordinations régionales du curriculum** : Elles sont composées d'un noyau de responsables régionaux de l'éducation regroupés autour du Directeur régional de l'Éducation nationale. Elles ont pour tâches principales d'une part, la planification et la supervision des activités de mise en œuvre du curriculum au niveau régional et, d'autre part, la conception et la mise en œuvre d'un plan régional de communication afin d'informer et de favoriser la participation des acteurs et des partenaires ;
  - **des équipes techniques sous-régionales d'élaboration du curriculum** : Ces équipes, qui sont mises en place au niveau de chaque département, sont composées de l'inspecteur de l'enseignement de base (coordonnateur des activités de l'équipe), de quatre (4) conseillers pédagogiques et de quatre (4) enseignants expérimentés du terrain. Au niveau local et en rapport avec le développement du curriculum, elles ont comme fonction particulière la rédaction du curriculum optionnel adapté aux spécificités locales (soit 20% du curriculum global), la conception et la mise en œuvre d'un plan de communication, la formation des enseignants et des encadreurs ainsi que le suivi-évaluation de toutes les activités au niveau du département ;
  - **l'équipe nationale d'adaptation du curriculum en langue** : Conformément aux options du PDDE, l'une des stratégies retenues dans le cadre de la réforme curriculaire est la traduction des programmes d'étude en langues. À cet effet, une équipe de spécialistes en enseignement bilingue a été mise en place.

### Au niveau de la réforme

En plus des actions entreprises sur le plan institutionnel, d'autres centrées sur la réforme elle-même sont réalisées. Elles concernent :

- **Le Recrutement d'un cabinet de consultants pour l'accompagnement des ETECS** :

Dans le cadre des activités de réformes curriculaires, le Ministère de l'Éducation nationale a signé, par **entente N° 256/09/MEF/DGCF du 21 juin 2009**, un contrat avec l'Observatoire des Réformes en Éducation (ORE) de l'Université de Québec à Montréal (UQAM) devenu Chaire Unesco en Développement Curriculaire (CUDC). À travers ce contrat, cette institution spécialisée dans le domaine des réformes curriculaires, s'engage à fournir l'accompagnement scientifique et technique nécessaire aux équipes nationales. Cette collaboration qui a commencé depuis 2004 a permis d'initier des sessions de formation en méthodologie de rédaction du curriculum à l'intention des acteurs engagés dans la réforme, de mener des études sur les situations de vie des apprenants nigériens et d'élaborer une banque de « données » servant de base à l'élaboration des programmes d'études.

L'accompagnement se fait sur la base de ***l'Approche par situations (APS)*** qui s'intègre dans le champ des approches curriculaires qui visent le développement de compétences, habituellement désignées sous l'acronyme ***l'Approche par compétences (APC.)***. L'APS s'appuie sur les situations de vie de l'apprenant pour lui permettre de construire les compétences. L'APS est donc cette démarche qui suggère dans les programmes d'études un ensemble d'ingrédients qu'un enseignant peut mettre en scène dans des situations pour que ses élèves y développent des compétences. Les situations sont centrales dans les programmes par situations et ces derniers décrivent les éléments qui permettent à l'apprenant d'agir avec compétence dans ces situations. Dans le cadre de cette approche, les situations sont les moyens utilisés, alors que le développement de compétences en est la finalité.

▪ **L'Organisation des Fora sous régionaux** : dans l'ouvrage

« ***Logique de compétences et développement curriculaire*** », p.16, Moussadak, E., Renato, O. et Jonnaert, P. soulignent que « les curriculums s'inscrivent dans les réalités sociales, culturelles, économiques, éthiques des régions, des pays dans lequel ils sont amenés à orienter le système éducatif. Un curriculum ne s'exporte pas, il se construit localement ». Aussi, dans le souci de donner un ancrage local au curriculum en élaboration, le Niger a commencé le processus de refondation de son curriculum par l'organisation de 39 foras sous régionaux en 2005, soit un par département et/ou commune. Ont pris part à ces foras les représentants de toutes couches sociales intéressées par les questions éducatives, à savoir :

- les enseignants et encadreurs de l'éducation formelle comme de l'éducation non formelle ;
- les syndicats d'enseignants ;
- l'Association nationale des Parents d'élèves et étudiants (***ANPE/E***) ;
- les Comités de Gestion décentralisée des écoles (***COGES***) ;
- les élus locaux (conseillers municipaux) ;
- les associations féminines ;
- les ONG et Associations intervenant dans le secteur de l'éducation ;
- les autorités administratives locales ;
- la chefferie traditionnelle ;
- les associations religieuses ;
- les services techniques des structures déconcentrés.

L'organisation de ces foras visait deux objectifs majeurs : **(i)** impliquer, dès le départ, tous les acteurs dans le processus d'élaboration et d'implantation du curriculum, **(ii)** recueillir les perceptions et les attentes des communautés vis-à-vis de l'école.

Certains résultats de ces foras ont été utilisés dans la construction d'une banque de situations, notamment par rapport aux thématiques que les acteurs de l'éducation ont souhaité voir abordées dans les programmes d'études.

▪ **L'élaboration du Document Cadre d'orientation du curriculum (DCOC):**

Sur la base des réflexions issues des fora régionaux, du forum national et des acquis en matière de programmes d'études (Programme enseignement bilingue, Éducation environnementale, Éducation en matière de Population et à la Vie Familiale, Santé/Nutrition/Sida, Éducation à la Paix) et avec l'appui des experts de la CUDC, un Document Cadre d'orientation du Curriculum a été élaboré. Il trace les grandes orientations retenues pour le curriculum nouveau, précise les missions assignées à l'école nigérienne et établit le régime pédagogique en rapport avec les nouvelles orientations. Ce document sera validé techniquement, à l'interne, par les structures des ministères en charge de l'éducation, puis adopté par le gouvernement (validation politique) avant de faire l'objet d'une large diffusion.

- **La formation des membres des ETEC**

Dans le cadre du renforcement des capacités des membres des équipes nationales d'élaboration du curriculum, aux techniques de rédaction des programmes, plusieurs ateliers de formation ont été organisés.

Ces formations ont permis aux membres des ETECS de s'approprier des différents mécanismes d'élaboration du curriculum selon l'Approche par situations (APS) et ont abouti aux résultats ci-après :

- la délimitation de 4 domaines d'apprentissage à savoir : **(i)** le domaine des langues ; **(ii)** le domaine des mathématiques, sciences, technologie et environnement ; **(iii)** le domaine de l'univers social ; et **(iv)** le domaine du développement personnel ;
- la stabilisation de 16 familles de situations à partir d'une banque de situations dont la construction a connu plusieurs étapes avec comme point de départ la vaste enquête réalisée au cours des foras sous régionaux ;
- la stabilisation du régime pédagogique donnant une répartition du nombre d'heures de cours par semaine et par domaine d'apprentissage.

Le tableau ci-dessous donne un récapitulatif de ces résultats.

Domaines	Programmes	Aspects disciplinaires envisagés
Langues	Langues nationales	Lecture, écriture. oral
	Français	Lecture, écriture, orale
Mathématiques, sciences, technologie et environnement	Mathématiques	Géométrie, mesure et arithmétique
	Sciences, technologie et environnement	Biologie, botanique, ..., technologie, environnement
Univers social	Univers social et environnement <sup>o</sup>	Éducation civique et morale, histoire, géographie, environnement <sup>o</sup>
Développement personnel	Éducation à la santé, Éducation physique et sportive	Éducation à la santé, Éducation physique et sportive, arts
<sup>o</sup> <i>Environnement transversal</i> =		

▪ **Les contraintes relevées dans le processus de refondation du curriculum :**

Le processus de réforme du curriculum a accusé un retard certain. En effet, alors qu'il a été projeté, la généralisation des programmes du cycle de base 1 à l'horizon 2007, force est de constater que ces programmes ne sont toujours pas disponibles. Les raisons de ce retard sont de plusieurs ordres :

- le manque de financement ou de mobilisation effective de ces financements même lorsqu'ils sont acquis ;
- le retard dans la mise à disposition des fonds ;
- la quasi absence d'expertises nationales dans le domaine des réformes curriculaires ;
- le retard dans le recrutement des consultants internationaux chargés d'accompagner les équipes.

**3. Les perspectives**

Selon les programmations initiales du PDDE, les actions qui restent à mener sont :

▪ ***L'adaptation des programmes d'études en langues nationales :***

Les nouveaux programmes d'étude élaborés doivent être immédiatement traduits en langues nationales et en arabe avant l'expérimentation. Une équipe pluridisciplinaire est mise en place à cet effet.

▪ ***La mise à l'essai des programmes :***



Pour assurer la qualité des nouveaux programmes, la planification prévoit une phase d'expérimentation par sous-cycle (CI-CP et 1<sup>ère</sup> campagne de l'alphabétisation en 2010-2011) de ces programmes dans des écoles pilotes réparties sur l'ensemble du territoire national.

- ***La généralisation du curriculum :***

Après la phase d'expérimentation qui durera trois ans (CI-CP : 2010-2011 ; CE : 2011-2012 et CM : 2012-2013), les programmes d'études et les différents supports seront évalués et corrigés. Ceci permettra de lancer la phase de généralisation du curriculum après une vaste campagne de formation de l'ensemble des enseignants et encadreurs du Niger.

- ***La vulgarisation du Document Cadre d'orientation du Curriculum***

L'option retenue par le PDDE fait du processus de refondation du curriculum le plus participatif possible. C'est ainsi que le DCOC qui détermine les grandes orientations du curriculum fera l'objet d'une campagne médiatique afin de sensibiliser les communautés sur son contenu et le processus de sa mise en œuvre.

Les directions en charge du curriculum animeront des ateliers sous régionaux à l'image des fora organisés en 2005, l'objectif étant de solliciter une forte adhésion des populations à la nouvelle réforme.

## **Conclusion**

Le processus de refondation du curriculum nigérien se veut participatif, d'où l'implication de tous les acteurs de l'éducation à son élaboration. Il a pour ambition d'être adapté, autant que faire se peut, aux réalités nationales en permettant aux apprenants de développer des compétences leur offrant la possibilité d'accéder à des situations en rapport avec leur vie quotidienne, familiale, communautaire et scolaire.

## **Étude de cas de la France : Les réformes curriculaires et les stratégies de choix des domaines de compétences et la révision des supports didactiques**

*Présentée par Mme Annie Blasco du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en remplacement de M. Roger-François Gauthier, Inspecteur général de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche*

### **Introduction**

Décrire les ambitions et les difficultés d'un système éducatif formel et ancien, comme celui de la France, pourrait sembler de peu d'intérêt quand il est question des politiques curriculaires dans des pays dont l'école est beaucoup plus jeune, comme en Afrique, et confrontée à des problèmes d'accès à l'école qui semblent en apparence d'une autre nature. La présente contribution explique au contraire dans quelles circonstances, et avec quelle signification politique le système éducatif français a en effet, il y a très peu de temps (en 2005), inauguré, pour la première fois, à son tour, une politique qu'on peut qualifier de curriculaire, faisant d'ailleurs aussi pour la première fois sa place à la notion de « compétence ». Les questions en jeu, les préoccupations comme les projets de politique éducative sont en fait beaucoup plus proches qu'on pourrait s'y attendre.

Dans tous les cas, il s'agit d'une histoire tragique, de systèmes éducatifs qui ne remplissent pas leurs promesses vis-à-vis de la société, d'écoles qui produisent ou s'accommodent de cet intolérable fléau de trop de sociétés contemporaines qui s'appelle l'échec scolaire. L'école, qui était présentée comme une solution à beaucoup de problèmes des sociétés humaines, est-elle en train de devenir elle-même un problème, comme un colloque en 2009 au CIEP le laissait craindre ? Nous pensons que le risque existe, pour tous, si nous ne nous donnons pas les moyens précisément de projeter autrement nos politiques éducatives, de construire autrement nos systèmes scolaires, leurs attendus et leurs pratiques.

Pourquoi la France s'est-elle, dans le milieu de la décennie qui s'achève, lancée dans une révision éducative majeure de son système, avec l'instauration de ce que nous allons examiner sous le nom de « socle commun de compétences » à atteindre en fin de scolarité obligatoire ? A-t-elle cédé à une mode mondiale ? Relayé par exemple des dispositifs européens, comme les « compétences-clés » ? Ou bien s'est-il agi de rechercher, de façon plus profonde et d'abord interne, une réponse aux difficultés rencontrées par son système d'éducation, c'est à dire en réalité par beaucoup de ses élèves ?

Nous allons successivement évoquer dans quelles conditions est intervenue cette remise en cause par la loi des traditions éducatives françaises (première partie), puis tenter de détailler quelque peu le contenu des mesures en question (deuxième partie), avant d'aborder la question redoutable des conditions qui sont nécessaires, sur un court ou un moyen terme, à la réussite d'une telle entreprise (troisième partie).

### **1. De la prise de conscience progressive (après les années quatre-vingt-dix) des difficultés du système scolaire français à l'émergence de propositions politiques nouvelles**

#### **1.1. Les politiques de « démocratisation » du dernier XX<sup>e</sup> siècle n'ont pas été des politiques curriculaires**

À l'instar de ce qui s'est passé dans la plupart des pays européens, depuis la Seconde Guerre Mondiale, les politiques françaises d'éducation ont été marquées pendant la seconde moitié du vingtième siècle par un souci de « démocratisation », c'est-à-dire que, progressivement, des niveaux d'études qui étaient sélectifs à l'entrée (en général avec un examen) et réservés de fait à une petite partie de la population ont été ouverts à tous ou tout au moins à des parties plus importantes de celle-ci.

Ces politiques de l' « accès » ont été progressives, mais on peut par exemple citer 1975, avec la décision que tous les élèves iront au « collège » (c'est-à-dire au secondaire inférieur), après l'école primaire, pour suivre un cursus « unique » sur tout le territoire ; on peut aussi citer le projet politique dès le milieu des années quatre-vingt, de conduire 80% d'une classe d'âge au « niveau du baccalauréat » (c'est-à-dire en classe terminale du secondaire supérieur). D'autres exemples pourraient être donnés.

Ces politiques de l'accès étaient portées à la fois par l'expansion économique des années en question (intérêt des milieux économiques de trouver plus de compétences disponibles sur le marché du travail) et par une faveur populaire, selon laquelle l'école devait profiter à plus de jeunes, et faire fonctionner ce qu'on prenait l'habitude d'appeler « l'ascenseur social ».

Remarquons ici que ces politiques n'ont pas été « curriculaires », au sens où on le définirait aujourd'hui, c'est-à-dire qu'elles se sont limitées à « ouvrir », voire à « généraliser » des cursus préexistants, sans procéder aux réajustements systémiques qui étaient nécessaires, ni surtout sans revoir les finalités, les contenus d'enseignement et les modes d'évaluation des élèves.

*C'est ainsi, par exemple, que contrairement à ce qui aurait été logique puisque tous les élèves passaient désormais de l'une à l'autre, rien n'a été fait pour construire en cohérence école primaire et secondaire inférieur (collège), les deux ordres d'enseignement restant séparés par des conceptions différentes des savoirs scolaires, des modes d'apprentissage et des cultures professorales. Ce qui est à l'origine pour beaucoup d'élèves de difficultés dont l'origine n'est pas à chercher dans le fait qu'on aurait jugé que cette structuration serait optimale, mais simplement parce que ces deux ordres d'enseignement sont héritiers de périodes différentes de l'histoire éducative française (l'école primaire du peuple, de création républicaine à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le collège des Jésuites pour l'élite sociale à partir du XVI<sup>e</sup> siècle).*

Disons qu'on ne s'est préoccupé que de l'accès, sans s'intéresser concomitamment à ce qui pourrait emmener ces nouveaux élèves vers le « succès » :

- *on a donc développé des politiques tronquées (voir le titre de l'ouvrage de Jean-Paul Delahaye « Le collège inachevé »), limitées à une partie de ce qu'il faut envisager quand on traite de politiques éducatives ;*
- *on a oublié ce principe qu'en matière de politique éducative, on ne saurait jamais « ouvrir » les portes de quelque école que ce soit sans la repenser, avant de la rebâtir complètement depuis les fondations.*

Les conséquences en ont été graves et durables, et ont marqué la montée des échecs au sein du système éducatif français depuis le milieu des années quatre-vingt-dix. Progressivement, en effet, les responsables ont commencé de constater que les réformes conçues avec la meilleure volonté démocratique non seulement ne permettaient pas de « produire » à la sortie de l'école des gens mieux formés en plus grand nombre, mais même avait des conséquences négatives sur les élèves : manque de motivation, inflation des redoublements, et abandons scolaires, mais avaient aussi comme conséquence qu'une proportion stable d'élèves (environ 150000, sur une classe d'âge de 750000 individus) sortaient chaque année du système où ils avaient été scolarisés des années durant sans la moindre qualification négociable sur le marché du travail. C'est-à-dire, dans le contexte économique français de l'après 1975, promis souvent au chômage durable.

*Tout cela, l'appareil de statistiques développé par le ministère permettait de le savoir de façon fine, ainsi que d'analyser l'origine de la constitution de ces niches d'échec.*

*On s'est ainsi lamenté pendant trente ans (de 1975, date de création du « collège unique » à 2005) sur les échecs du système et on a souvent attribué ces échecs à la partie de*

*l'ensemble qui avait été modifiée le plus récemment, à savoir le collège unique, au lieu de voir que la difficulté ne portait pas sur une partie, mais sur le tout, qu'elle était systémique.*

*On a tenté, au cours de cette période, différents types de remèdes à ce problème majeur qui était décrit comme celui du « collège unique » :*

- *différentes tentatives pour remodeler l'organisation des cycles ou des années ;*
- *différentes tentatives pour promouvoir diverses stratégies qui étaient appelées de « détour pédagogique », c'est-à-dire qu'on ne changeait pas les objectifs des études, mais qu'on encourageait les maîtres à chercher des modalités imaginatives pour atteindre ces objectifs.*

Aucun progrès ne semblait en vue au début des années 2000, bien au contraire. Les évaluations PISA venaient redire ce que les évaluations nationales avaient permis de savoir, mais en y ajoutant des possibilités de comparaison. Les responsables français comprenaient d'abord que les compétences des élèves à 15 ans n'étaient pas meilleures en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE, mais surtout que leurs performances étaient très dispersées : si 50% de la population considérée avait des performances qui mettaient la France au niveau des pays les mieux classés, les autres 50% avaient des performances nettement plus faibles, en décrochage net par rapport aux moyennes internationales disponibles.

Ce qui permettait à un expert<sup>31</sup> de déclarer en substance qu'en effet la France avait bien l'un des meilleurs systèmes éducatifs du monde, ... « mais seulement pour la moitié de ses élèves ».

## **1.2. L'intervention exceptionnelle du Législateur en matière d'éducation**

C'est dans ce contexte de doutes très forts sur les performances générales du système qu'est mise en place en 2002 par Jacques CHIRAC, alors président de la République, la Commission nationale du débat sur l'école, dont l'animation est confiée à Claude Thélot.

Ce point est important car la question scolaire échappe par cette décision au seul ministère de l'éducation nationale. En effet, non seulement la Commission en question anime un débat qui est ouvert bien au-delà de la sphère traditionnelle de l'éducation, mais assez rapidement, elle en vient à proposer une véritable révolution institutionnelle en déclarant :

- que les milieux éducatifs traditionnels, inspecteurs généraux ou universitaires spécialistes en particulier des disciplines avaient durablement montré qu'ils n'étaient pas capables de renouveler les propositions de l'école ;
- que c'était à la représentation nationale, c'est-à-dire au Parlement, d'être saisi de questions plus profondes relatives à la finalité de l'école ;
- que la première question à traiter devait être celle de l'instauration d'un socle commun que tous les élèves devaient pouvoir atteindre en fin de scolarité obligatoire (16 ans).

Il faut bien savoir que les interventions du Législateur en matière d'éducation sont rares en France, en dehors du vote annuel de la Loi de finances. À plus forte raison en matière de contenus d'enseignement, où il est traditionnel que le ministère s'en remette aux professionnels de chaque discipline. On a pu écrire que depuis les lois de Jules FERRY, dans les années 1880, le Parlement n'avait pas eu à statuer en matière de contenus.

En 2005, le mouvement ainsi créé par la commission Thélot aboutissait au vote d'une loi qui instaurait le principe du socle commun, en renvoyant à un décret (c'est-à-dire un acte du

---

<sup>31</sup> Christian Forestier, membre du Haut-Conseil de l'éducation.

Premier ministre, pas du ministre de l'éducation nationale, pour marquer l'engagement de la Nation) la charge de le définir. Ce décret est signé le 11 juillet 2006. Et le travail préparatoire du décret a été confié au Haut-Conseil de l'éducation, créé par la même loi de 2005, et qui, n'étant pas une émanation du ministère de l'éducation nationale, marque aussi un changement significatif des acteurs.

## **2. Les principes politiques du socle commun**

Le changement est en fait profond, on a parlé d'un changement de paradigme de l'éducation en France.

*Plusieurs idées sont en fait réunies dans la décision de mettre en œuvre le socle commun :*

- *l'idée de définir un « socle » de fin de scolarité obligatoire, d'abord : qu'est-ce que cela veut dire ? À quoi cela s'oppose-t-il ?*
- *l'idée qu'il soit « commun » à tous les élèves, et tous les enfants et adolescents du pays. En quoi l'idée est-elle forte ?*
- *l'idée que ce socle est défini notamment en référence à des « compétences », mot qui est nouveau dans le vocabulaire éducatif français (en dehors de l'enseignement professionnel).*

### **2.1. L'idée de définition d'un « socle » en fin de scolarité obligatoire**

Ce que le mot de « socle » introduit de spécifique dans les références éducatives françaises est la définition de la prescription scolaire par un mot qui n'est plus celui, traditionnel, de « programme d'enseignement » : à une référence à la fois éclatée parce que structurée en disciplines académiques et en une succession d'années scolaires et auto référencée sans justification. On substitue une référence unique, unifiée, associée à un moment précis de la scolarité, établie en renvoi à une utilité externe (le socle pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société) et rédigée en termes de ce qu'on attend que les élèves aient acquis (« *learning outcomes* »).

La « scolarité obligatoire » a en France une histoire politique qui remonte au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Toutefois, si existait bien à l'origine une solidarité entre l'idée d'une scolarité obligatoire et la légitimation d'un « contenu » qui correspondait à ce projet, cette solidarité s'était perdue, et la scolarité obligatoire en France avait un sens juridique (l'« obligation d'instruction »), mais plus le sens pédagogique :

- la première novation avec le socle est de considérer qu'école élémentaire et collège font partie du même ensemble d'apprentissages, ce qui n'avait jamais été le cas auparavant ; on ne va pas explicitement vers une école de base intégrée, mais c'est la voie. Certaines écoles/collèges en France commencent à s'appeler « école du socle » ;
- la seconde est que les réformes éducatives (de type « allongement de la scolarité obligatoire » ou « collège unique ») nécessitent de poser des questions relatives aux contenus d'enseignement.

### **2.2. L'idée d'un socle qui soit « commun » à tous les élèves**

Utiliser ce mot de « commun » en matière de contenus d'enseignement, consiste à considérer que non seulement les structures scolaires, mais aussi les apprentissages des élèves français jusqu'à l'âge de 16 ans doivent être pour l'essentiel les mêmes.

Comment cette idée de « communauté » des apprentissages est-elle justifiée ?

- Par un appel à une idée de justice : le fait que certains élèves pourraient rester à l'écart de tel ou tel acquis est considéré comme une discrimination susceptible de leur nuire pour la suite de leur vie scolaire, personnelle et professionnelle ;
- par un appel à la question de l'exercice de leur citoyenneté par les élèves : l'exercice de la citoyenneté française ne pouvant s'exercer que sur la base d'une « communauté » de références.

*Ce mot de « commun », porteur de ces valeurs, fut néanmoins aussitôt au centre de débats qui ne sont pas clos :*

- *certaines dénoncèrent la limitativité du socle commun parce qu'elle pourrait nuire aux élèves les plus capables, qui se verraient dès lors fixer un horizon plus bas que précédemment et plus bas que leurs capacités le permettraient ;*
- *d'autres s'opposèrent à l'idée de « communauté » en recourant à la dénonciation de ce qu'ils commencèrent de bonne heure à appeler un « SMIC –« salaire minimum- culturel » : en ce cas, la limitativité du socle est dénoncée comme une mauvaise action, celle qui consiste à refuser aux plus fragiles et aux plus pauvres toute acquisition extérieure au socle commun.*

## **2.3. L'association « connaissances-compétences » et ses implications**

### *2.3.1. La guerre compétences/connaissances n'aura pas lieu !*

Il faut rappeler que, en dehors du monde de la formation professionnelle, la notion de compétence est traditionnellement absente des référentiels et programmes d'enseignement en France. Il n'y a pas eu en France de développement de l'« approche par compétences », et l'institution n'a jamais auparavant plaidé en faveur de l'idée de compétences. La notion rencontre l'opposition traditionnelle d'une large partie des enseignants *pour les motifs suivants :*

- *elle importerait indûment un thème de la formation professionnelle au sein du modèle de l'enseignement général, montrant par là l'intention de ramener les apprentissages à un aspect seulement utilitariste au défaut de tout développement cognitif et culturel ; le recours à la notion de compétence est alors dénoncé comme une des dimensions de la soumission de l'école aux lois du monde économique ;*
- *elle contreviendrait au modèle français d'éducation tourné vers la découverte des savoirs constitués en une sorte de corpus scolaire auto référencé, pour lui préférer un référencement au monde réel, plus aléatoire, plus variable, plus superficiel et moins assuré que le rapport traditionnel au savoir ne le prévoyait.*

Or, les responsables politiques qui proposent le socle commun, dans un contexte où l'emploi du mot de compétence est largement proscrit parmi les personnels enseignants, décident d'y avoir recours.

Afin toutefois de rassurer et de prévenir les oppositions, les responsables qui ont produit le socle commun, promulguent une définition « politique » du mot compétence qui entend désarmer les polémiques, puisqu'il est dit qu'une compétence est l'« association de connaissances, de capacités et d'attitudes ». Et le socle tel qu'il est arrêté, se présente sous la forme de sept « piliers » ou « compétences » définies chacune comme la conjonction de « connaissances », de « capacités » et d'« attitudes ».

Le socle commun traitera donc de ce qu'on appelle en général compétences sous le nom de capacités, mais la novation pour le système français est considérable. On y reviendra plus loin.

### 2.3.2. Mais pourquoi les « compétences » ?

Quant aux motifs pour lesquels le système français décide en 2005 de faire sa place à la notion de compétences, ils ne sont pas très différents des motifs utilisés ailleurs.

L'idée est que les seuls savoirs scolaires limités à des connaissances ne permettent pas aux élèves d'accéder au sens de ce qu'ils apprennent, et ne les équipent pas bien, ni pour leurs études ultérieures, ni pour la vie professionnelle ou personnelle, ni pour l'exercice de la citoyenneté. La position n'est toutefois pas extrémiste : l'école doit toujours faire acquérir des connaissances et aussi des automatismes, mais ces connaissances et ces automatismes deviennent dès lors des « ressources » qui n'ont d'intérêt que si l'élève est initié à leur mobilisation face au traitement des situations.

*La compétence suppose que les élèves soient progressivement confrontés à des tâches à la fois complexes et adaptées à différents contextes d'enseignement.*

*Une question difficile est celle de savoir si le socle commun est tourné vers l'acquisition de compétences procédurales, dont le risque est qu'elles ne fassent pas sens pour les élèves et ne permettent donc aucun apprentissage digne de ce nom, ou bien s'il vise la compétence complexe en fin de scolarité obligatoire, avec le risque, à nouveau, de proposer à certains élèves (précisément ceux pour qui le socle a été instauré) des maîtrises trop ambitieuses. Le texte même du socle commun « à la française » montre clairement qu'il ne s'agit aucunement de prôner des compétences aux rabais, de simples « skills » de nature procédurale, mais au contraire que la visée est ambitieuse :*

- certes, de micro-compétences procédurales sont nécessaires, mais il ne faut pas que les apprentissages qui y conduisent privent les élèves de la perception du complexe, quitte à ce qu'ils bénéficient du coup de pouce adapté ;
- le socle n'est pas un socle de « fondamentaux » procéduraux ou basiques qui seraient nécessaires avant d'aborder des apprentissages dotés de sens. En cela le socle rejette la « pédagogie du préalable » qu'a dénoncée Philippe Meirieu, car cette pédagogie éloigne de l'école les enfants les plus fragiles en leur infligeant des enseignements fastidieux et stigmatisants, dont ils ne perçoivent pas le sens.

### 2.3.3. L'interdiction du calcul de moyennes entre piliers du socle

Nous n'allons pas ici revenir sur les notions de capacité ou de compétence, mais seulement souligner une conséquence que le décret du socle commun en tire immédiatement : il dispose en effet qu'entre les sept « compétences » du socle, on ne saurait conserver ce qui est une des traditions scolaires françaises les mieux ancrées, à savoir la pratique de la « compensation » entre les résultats des acquis des élèves dans les différents champs de la connaissance. Toute la tradition de l'évaluation des élèves par calcul de différentes moyennes intégrant l'ensemble des acquis est réputée impossible parce que contraire par principe à la notion de compétence.

## 2.4 Quelle part aux influences internationales ?

*Une question est celle de la part des influences internationales et notamment européennes dans les décisions qui ont conduit au socle commun. La réponse est complexe, car :*

- *Il est évident qu'existait, notamment avec les textes européens sur les « compétences-clés », un contexte favorable à ces évolutions et que cela a joué ;*
- *en revanche, on peut considérer que de l'intérieur du système français, depuis de nombreuses années, on voyait un intérêt réel des pédagogues pour la notion de*

*compétence, une fois abandonnées les thèses de la pédagogie par objectifs. Ces évolutions sont toutefois restées personnelles, l'institution n'ayant jamais pris parti en faveur de telle ou telle « pédagogie » ;*

- *d'un certain côté, le contexte européen a conduit les responsables français à se poser, sinon à s'opposer, à certaines formulations européennes, et donc à « nationaliser » l'idée de compétences-clés. L'apparition d'une compétence tournée vers la « culture humaniste », de même que l'intégration des mathématiques au pilier scientifique résultent par exemple de cette acclimatation.*

### **3. Les conditions de réalisation des changements**

On aperçoit facilement que le programme ainsi tracé par le Législateur est ambitieux. Ambitieux par son contenu, mais aussi ambitieux par les changements qu'il induit au cœur de pratiques professionnelles comme de conceptions de l'école. Or, agir sur des pratiques professionnelles et sur des représentations héritées des savoirs demande d'abord de temps, ainsi qu'une opiniâtreté dans le pouvoir de convaincre.

En France comme ailleurs, ces conditions ne sont pas faciles à réunir, car les autorités politiques sont souvent dans un calendrier plus court que celui nécessaire aux grandes évolutions éducatives. D'où l'importance que le socle commun figure dans la Loi, c'est-à-dire dans une norme à la fois forte et pérenne.

#### **3.1. Changer le référentiel de l'enseignement : les sept « piliers » du socle, associant connaissances, capacités et attitudes**

L'énoncé de l'intitulé des sept piliers du socle montre concrètement quelle conception a présidé à son instauration :

##### 3.1.1. Pilier 1 : La maîtrise de la langue française.

*La signification est que la maîtrise de la langue nationale et langue d'enseignement est essentielle, qu'il s'agit bien de viser des compétences complexes, comme lire ou s'exprimer à l'oral, mais ce n'est pas l'affaire du seul enseignement du « français » : tous les enseignements sont concernés par la maîtrise de la langue. À noter que les compétences « maîtrise de la langue » sont dissociées de la culture littéraire rattachée au pilier 5.*

##### 3.1.2. Pilier 2 : La pratique d'une langue vivante étrangère.

*C'est considéré comme indispensable. Le choix n'a pas été explicitement fait qu'il doit s'agir de l'anglais, même si ce point a été très discuté. À noter que le passage aux compétences est quelque peu anticipé pour les langues étrangères par le cadre européen de références en langues, dont s'inspire fortement ce pilier du socle. La validation du socle est donc dans ce cas référée à un certain niveau déterminé au plan européen, le lycée correspondant à un autre niveau etc.*

##### 3.1.3. Pilier 3 : Les principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique.

*À noter que les mathématiques n'ont pas été perçues extérieurement à leur mise en œuvre dans les domaines des sciences et de la technique. « Les élèves doivent saisir que la complexité peut être exprimée par des lois fondamentales ». L'introduction du concept de « culture » scientifique et technique montre qu'on n'est pas sur des objectifs instrumentaux.*

##### 3.1.4. Pilier 4 : La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication



*À noter que ces compétences, étrangères aux traditions de l'enseignement général français, sont déjà l'objet d'une validation depuis quelques années, dans le cadre d'un véritable cursus « informatique et internet » qui a des validations autres aux niveaux du baccalauréat ou de la licence.*

### 3.1.5. Pilier 5 : La culture humaniste

*Ce pilier est l'un de ceux qui distinguent le socle français de ses homologues européens. Il s'agit de repères pour comprendre l'homme et le monde par les repères de l'histoire, de la géographie, de l'économie, et des grandes œuvres du patrimoine littéraire et artistique.*

### 3.1.6. Pilier 6 : Les compétences sociales et civiques

### 3.1.7. Pilier 7 : L'autonomie et l'initiative

*Les deux derniers piliers sont particulièrement novateurs par rapport aux traditions françaises de l'enseignement qui est surtout orienté vers l'instruction (l'acquisition de connaissances, le cas échéant de compétences, mais se rattachant à des acquis disciplinaires), et pas, comme c'est le cas notamment dans les pays anglo-saxons, vers l'« éducation ». Il est particulièrement intéressant de voir apparaître les mots d'« autonomie » et d'« initiative » (la notion d'« esprit d'entreprise », présente dans les références d'autres pays, ayant été rejetés) : on avait en effet vu par les enquêtes PISA à quel point les élèves Français sont peu entraînés à l'autonomie et ont peur de commettre des erreurs ou de donner une réponse.*

On voit donc que cette nouvelle définition de la norme scolaire est très différente des programmes traditionnels, qui sont annuels, qui ne sont pas au clair sur les attentes en bout de scolarité, qui ne font pas place aux compétences et qui, surtout, sont construits autour des disciplines traditionnelles.

Dans l'immédiat, il a été décidé que les programmes traditionnels cohabiteront avec le socle, mais il est évident que se pose la question de savoir si cette cohabitation doit durer (avec le risque que les professeurs continuent à se référer d'abord aux programmes, parce qu'ils en ont l'habitude, plutôt qu'au socle, même si au plan juridique il s'agit d'une norme législative, donc supérieure aux programmes qui ne sont que des arrêtés du ministre de l'Éducation nationale). Peut-être conviendra-t-il de faire sa place à une autre norme, qui serait celle de standard.

## **3.2. Changer les modes d'évaluation des élèves et de régulation des flux : vers la suppression des calculs de moyennes et des redoublements**

Une politique curriculaire doit absolument se préoccuper des questions d'évaluation des élèves, qui recouvrent souvent les traditions les plus ancrées, et donc les plus difficiles à faire évoluer, chez les professeurs comme pour les familles.

Les questions posées en matière d'évaluation par l'instauration du socle commun sont de deux types : comment évaluer les élèves par compétences ? quelles conséquences cela doit-il avoir tant sur la production des résultats des élèves que sur les conséquences qu'on en tire, notamment en matière de redoublement.

### *3.2.1. Comment passer d'un système d'évaluation préoccupé d'abord de sélection à un système qui positive les acquis des élèves ?*

On a dit que les textes fondateurs du socle font interdiction de calculer une moyenne entre les 7 piliers du socle. Ce point est capital : on vise la maîtrise de compétences, et, en ce cas, il est évident que la vieille habitude, qui pouvait se justifier quand on cherchait la vérification de l'atteinte d'une « culture générale », de compenser entre eux les résultats de toutes les disciplines n'est plus envisageable dès lors qu'on prête une vraie attention à la maîtrise de compétences sur lesquelles s'est engagée la Nation.

Ce qui signifie que :

- on cesse de calculer les moyennes entre disciplines, calcul qui constitue désormais un non-sens ;
- on met fin progressivement à l'existence d'examens traditionnels (obtenus sur le mode de la moyenne, et sur épreuves uniformes, qui s'opposent à la logique de compétences : la cohabitation entre la validation du socle et le brevet des collèges ne pourra qu'être éphémère, la question de la survie de cet examen étant posée ;
- on valide et on garde en mémoire les compétences des élèves, telles quelles apparaissent en contrôle continu, sur un mode seulement positif, quand l'élève y est prêt.

La première validation généralisée du socle commun aura lieu à la fin de l'année scolaire 2010-2011 pour les élèves qui termineront cette année le secondaire inférieur (collège).

### *3.2.2. Comment éradiquer les pratiques inefficaces et stigmatisantes du redoublement ?*

À partir du moment où la scolarité est construite par rapport à une finalité et à la construction progressive de compétences, la vieille habitude de considérer la scolarité de chaque élève comme un parcours du combattant entre les menaces de redoublement et celles de l'exclusion ne peut plus être justifiée.

Le suivi des scolarités, avec la trace de la construction progressive des compétences et des ressources qu'elles nécessitent, devient une fonction importante, qui se substitue au jeu de la sélection permanente.

Les raisons de l'opposition aux pratiques de redoublement sont nombreuses :

- leur efficacité individuelle n'apparaît pas ;
- leur rôle fréquemment négatif dans l'image d'eux-mêmes que développent les élèves est inacceptable ;
- le redoublement empêche le groupe-classe d'être une référence forte pour les élèves, y compris avec l'entraide qu'ils peuvent y trouver ;
- leur coût est très lourd pour le budget de l'État ;
- le retard qu'elles créent dans les scolarités individuelles est un handicap de plus placé sur la route des élèves qui en sont l'objet ; l'échec appelle l'échec ;
- les comparaisons internationales ont montré que la pratique du redoublement est totalement absente dans certains pays dont les résultats sont parmi les meilleurs aux comparaisons internationales.

La logique du socle commun doit permettre de débarrasser le système français, au moins pour la scolarité obligatoire, de cette pratique qui a été qualifiée par un expert de « génocide pédagogique ».

### **3.4. Changer l'environnement pédagogique (formation des maîtres, supports didactiques, réflexion partagée, etc.)**

On en est dans ce domaine à des intentions et des débuts de mise en œuvre plus qu'à des réalisations.

Quelques idées font pourtant leur chemin :

- les professeurs ne pourront pas conduire leurs élèves à des compétences si eux-mêmes n'ont pas été formés aux compétences dans leur formation professionnelle initiale ;
- le socle commun a besoin d'un soutien fort en termes de recherche d'une part, d'animation et d'échanges pédagogiques, d'autre part. Corps d'inspection, mouvement et presse pédagogique, réseaux de collaboration entre enseignants ont un rôle essentiel à jouer ;
- des supports didactiques d'un nouveau style ont à être inventés. La France a une tradition d'appel à l'édition privée qui lui est assez spécifique, mais il est évident que les supports nécessaires sont en termes de livres, certes, mais aussi de logiciels permettant de proposer aux professeurs un éventail de situations complexes, ainsi que d'outils qui permettront aux élèves et à leurs maîtres de construire progressivement et de garder trace des compétences.

### **3.5. Changer les modes de pilotage du système**

Ces points sont tout aussi indispensables que les autres pour la réussite de la politique engagée au service de la réussite de tous les élèves.

#### *3.5.1. Le travail en équipe*

Introduire la référence à des compétences interdisciplinaires et même extradisciplinaires implique que les enseignants conçoivent leur métier comme s'exerçant de façon collective avec leurs pairs ainsi qu'avec les responsables de la construction du curriculum à l'échelle de l'établissement.

#### *3.5.2. L'autonomie pédagogique*

Le socle commun, qui vise l'adaptabilité du curriculum aux situations locales, implique que chaque école soit un lieu véritable d'autonomie et de décision pédagogique. On voit bien actuellement que les établissements découvrent les deux faces de cette autonomie qui portent sur : « comment, avec quels arrangements explicites les professeurs vont se répartir les compétences du socle commun ? » et « comment vont-ils procéder pour l'évaluation de leurs élèves ? ».

#### *3.5.3. Et son corollaire : l'évaluation*

Qui dit autonomie de l'établissement scolaire (domaine où la tradition française est très faible, l'école ayant plutôt historiquement été conçue comme un lieu d'exécution de directives nationales) dit la nécessité de son évaluation, c'est-à-dire de regarder dans quelle mesure il s'est organisé pour que le plus grand nombre de ses élèves atteigne les objectifs du socle. Le couple autonomie/évaluation est indissociable.

### **Conclusion**

Pour réussir, une politique curriculaire demande du temps, un véritable courage systémique, et une grande rigueur dans l'évaluation

Un cap important a été franchi. Pour la première fois depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la Nation s'est engagée en matière scolaire, de façon forte. C'est sans doute le point le plus important : l'école a cessé de s'autojustifier et la société, entreprenant, par sa représentation politique, de penser l'école, l'a fait en termes de compétences à atteindre en fin de scolarité obligatoire. La société a par ailleurs insisté sur le fait qu'elle voulait que tous les enfants soient mis en position de valider les compétences du socle, et que l'école obligatoire devait former tous les jeunes français et non les sélectionner.

Où en est-on en 2010 des transformations appelées par le Législateur en 2005 ?

S'il est difficile de répondre de façon catégorique, on peut toutefois constater que les députés (mission Gersperrin), de même que la Cour des Comptes, dans le cadre de deux rapports très récents, ont jugé de façon assez sévère que l'action des institutions éducatives pour mettre en place le socle commun a été trop timide, trop lente, et n'a pas pris en charge toutes les clarifications nécessaires. Il est intéressant de voir que, sans utiliser l'expression, la Cour des Comptes reproche en fait aux institutions éducatives de ne pas véritablement conduire de politique curriculaire, avec ce que cela supposerait de cohérence, dans le système comme dans le temps, ainsi que d'attention méthodique aux différents résultats et effets des apprentissages réels des élèves.

D'un autre côté, on peut observer que l'idée du socle, comme celle de « compétences », ne rencontrent plus l'hostilité des premiers temps auprès des enseignants, mais qu'au contraire les milieux associatifs pédagogiques (exemple : les Cahiers Pédagogiques) se sont clairement emparés d'une idée qui ne venait initialement pas d'eux, ainsi que les chercheurs (l'Institut national de recherche pédagogique, INRP), qui n'étaient guère présents lors des débats qui ont conduit à la décision du socle. Un véritable bouillonnement est en train de se faire jour, avec une étonnante multiplication de journées d'études spontanées sur le terrain, comme de colloques à l'initiative de beaucoup d'organisations d'acteurs, y compris syndicales.

On peut donc être raisonnablement optimistes, tout en sachant que ce n'est que confrontés à l'évaluation rigoureuse de la réalité des élèves et de leurs acquis qu'on pourra, dans quelques années, savoir si le socle commun répond aux attentes qui y ont été placées par la Nation en termes d'efficacité et d'équité de l'école. Et, le cas échéant, entreprendre les adaptations nécessaires.

## ***Étude de cas de la Gambie : Conditions de réussite de la mise en œuvre d'un cadre curriculaire pour une éducation de base élargie***

*Présentée par Mme Fatou D Bittaye, Agent principal de l'éducation à la Direction des programmes*

### **Introduction**

Au cours des dernières décennies, dans de nombreux pays du monde, le développement de cadres curriculaires est décrit comme une tendance récente en matière de réforme curriculaire. La Gambie, au cours des deux dernières années, a travaillé à la formulation d'un cadre curriculaire basé sur de solides compétences. Les utilisateurs concernés par ce cadre curriculaire de l'éducation de base seront les décideurs politiques, les élaborateurs de curriculums, les panélistes de curriculums, les responsables de l'éducation, les tuteurs universitaires, les enseignants, les directeurs d'écoles, les responsables des examens, les parents et les étudiants. Des processus sont impliqués dans l'élaboration de ce document. Les stratégies d'élaboration de ce document primordial pour la Gambie ont été essentiellement participatives et ont impliqué l'expertise des différentes parties prenantes.

### **Les stratégies**

#### **1. La consultation initiale et la recherche**

Un comité technique a été établi. Les principaux objectifs ayant présidé à l'établissement de ce comité étaient de :

- identifier les écarts au sein du système éducatif et proposer des domaines d'intervention par le biais de la réforme curriculaire ;
- développer un programme en vue d'une réunion plus importante des parties prenantes ;
- identifier les principales priorités, notamment le cadre curriculaire et le renforcement des capacités.

Une fois le travail du comité accompli, une réunion consultative, réunissant toutes les parties prenantes et les groupes concernés par l'éducation en Gambie, a été convoquée. Des présentations ont été faites sur les questions politiques clés, les programmes, les priorités et les défis par différents chefs/représentants du ministère de l'Éducation, de la Direction des curricula, du Gambia College (Institut de formation des enseignants), de l'Institut de formation technique de Gambie, des Autorités nationales de formation et de l'Institut de développement de la gestion. Il s'agissait de fournir un cadre de travail et une base de discussion pour identifier les priorités en vue de l'examen et de la réforme curriculaire.

L'analyse de la situation du système éducatif gambien donnée dans les présentations a révélé la nécessité d'élaborer un cadre curriculaire pour l'éducation de base et le renforcement des capacités pour les acteurs de la mise en œuvre du cadre (enseignants, directeurs, groupes de moniteurs, maîtres de conférence, institut de formation des enseignants ainsi que les élaborateurs et panélistes de curriculums qui doivent élaborer les matériels curriculaires utilisant le cadre).

#### **2. Le financement et l'appui technique aux réformes**

Le ministère de l'Éducation de base et secondaire a recherché l'appui technique de l'UNESCO BREDIA et du BIE sous la forme de conseil au Comité technique du BEAP pour l'élaboration du projet de plan du cadre.

L'UNESCO BREDIA et le BIE ont également appuyé une formation courte, organisée en Tanzanie, de certains membres du personnel gambien sur les processus en matière de réforme curriculaire.

### **3. Les activités postérieures à la réunion des parties prenantes**

- Une équipe principale a été constituée, composée d'un point focal et de représentants de l'UNESCO NATCOM, de la Direction des curricula, du Gambia College, de l'Institut de formation technique de Gambie (GTTI), des Autorités nationales de formation (NTA), de la Direction de l'éducation de base et secondaire et de la Direction de la planification ;
- les Termes de références ont été préparés et validés par l'équipe principale ;
- le calendrier pour la réalisation des travaux a été défini ;
- deux sous-comités ont travaillé sur les questions relatives au cadre et au renforcement des capacités ;
- la feuille de route de l'élaboration du cadre curriculaire a été élaborée (Projet) ;
- les commentaires des experts ont été examinés par l'équipe principale ;
- la feuille de route proposée a été incorporée dans le Plan à moyen terme du secteur de l'éducation 2008-2011.

### **4. La validation**

La prochaine étape de l'élaboration du cadre est la validation technique.

Le projet de cadre a déjà été l'objet de différents niveaux de validation. Cependant, il est encore nécessaire de lui donner une autre validation technique avec une participation plus large de toutes les parties prenantes. À cette fin, les services de l'expert/consultant ayant appuyé la rédaction du plan du cadre curriculaire ont été sollicités pour faciliter la validation technique finale. Le document final sera ensuite transmis à l'Équipe principale de gestion du ministère de l'Éducation de base et secondaire pour sa validation avant son lancement.

### **5. L'orientation**

Toutes les parties prenantes censées utiliser le cadre curriculaire recevront une certaine forme d'orientation sur la manière de l'utiliser lorsqu'il sera achevé.

### **6. Les défis**

Lors de l'élaboration du cadre, il y a eu des défis rencontrés. Citons entre autres :

- réunir les membres de l'équipe principale a été un défi, compte tenu des agendas chargés et des responsabilités. Toutefois, leurs expériences et expertises variées ont représenté une impressionnante source de force et de soutien tout au long du processus ;
- les autres défis liés au processus de réforme auxquels sont confrontés les élaborateurs de curriculums en Gambie incluent le respect de l'équilibre des intérêts des différentes parties prenantes dans la réforme. Chacune des parties prenantes invitées au cours de la phase de rédaction du cadre désirait voir ses intérêts figurer au plus haut niveau dans le curriculum ;
- obtenir des enseignants qu'ils changent leurs méthodes d'enseignement pour adopter des approches plus interactives et orientées vers les tâches reste un défi ;
- passer d'un curriculum plus basé sur le contenu à un curriculum basé sur les compétences est un autre défi tant pour les élaborateurs et les panélistes en matière de disciplines que pour les enseignants en Gambie.

## 7. Les leçons apprises

- Il faut souligner l'importance de l'appropriation nationale des programmes éducatifs, identifiée comme une véritable préoccupation ou un écart important ;
- une prise de conscience sur les questions curriculaires s'est produite en raison de l'implication de toutes les parties prenantes ;
- l'opportunité de partager les expériences et l'information sur les questions curriculaires avec les parties prenantes clés, citons, notamment, les enseignants et organisations de la société civile, les ONG, les APE, les agences internationales comme la BAD, l'UNICEF et le PNUD ;
- cela a favorisé la coopération inter-départements entre les sous-secteurs de l'éducation que sont l'éducation de base et secondaire et l'enseignement supérieur et tertiaire.

## Thème 3 : L'implantation des curriculums dans les écoles



## **Exposé de cadrage : L'implantation des curriculums dans les écoles**

*Présenté par M. Charles Delorme, Directeur du Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC) et du CEPEC international*

### **Introduction**

La mise en place des curriculums par les compétences est sans doute l'une des réformes les plus ambitieuses en Afrique, depuis la création de la CONFEMEN. Marquée par ses enjeux politiques, culturels, économiques, cette réforme est avant tout d'une haute complexité et s'inscrit dans la longue durée.

Ce défi concerne en effet une refondation, une remise en question profonde et non pas une simple innovation sur tel ou tel élément du système. L'Approche par les compétences poursuit différentes finalités avec des objectifs très exigeants, des contraintes nombreuses parfois contradictoires. Refondation difficile parfois insaisissable, interminable, car elle s'inscrit nécessairement dans le long terme.

Récemment, Robert BISAILLON (2005, Université de Montréal) estimait qu'au Canada « l'implantation était réalisée à 30% au primaire et évidemment, pas du tout au secondaire ».

Un autre exemple : qu'en est-il en 2010 en France, de l'implantation dans les classes, de la Réforme Jospin de 1989, Loi d'orientation, et de la Publication de 1992 : « Les cycles à l'école primaire », qui préconisaient l'Approche par les compétences. Sans disposer d'éléments quantitatifs, un rapide sondage auprès d'enseignants et de formateurs-chercheurs du CEPEC, laisse ainsi entendre que l'implantation dans les classes est loin, parfois très loin d'être réalisée.

La question de l'implantation des curriculums par l'Approche par les compétences se pose de façon nouvelle, difficile et dans une époque où la crise internationale ne favorise pas les échanges et crée des contraintes sur les plans économiques et politiques.

Mon propos s'appuiera sur une expérience d'une quinzaine d'années, en Guinée, au Tchad, au Sénégal, au Mali mais aussi à l'occasion de partenariats avec Djibouti, le Burkina Faso et sur d'autres registres avec l'Algérie. Je m'appuierai aussi sur les pratiques et les recherches en Europe, plus particulièrement en France, où en équipe avec le CEPEC et le CEPEC International, nous développons depuis une trentaine d'années, une interaction quotidienne entre enseignants de terrain et formateurs-chercheurs. Nous travaillons sur cette question des compétences depuis 1979 en relation directe, avec la vie de classe, les élèves, mais en développant aussi des échanges et des recherches avec des universités. Notre première publication sur les compétences lors des « Rencontres Belgo-Franco-Suisse » date de 1982.

Je vais essayer de clarifier cette notion d'implantation, d'établir un diagnostic mais aussi de faire des propositions pour favoriser la mise en œuvre de l'Approche par les compétences au service des élèves.

Après une première partie de diagnostic, je ferai des propositions d'alternatives pour questionner les formes d'implantation habituelle. Enfin, j'énoncerai un certain nombre de recommandations pour faciliter la mise en place de l'Approche par les compétences dans la classe.

## 1. Éléments de diagnostic (expériences et recherches en cours)

### 1.1 Une implantation dans une complexité nouvelle

Tout d'abord, l'idée même d'implantation présuppose que l'on peut, de l'extérieur, généralement dans un processus hiérarchique de décisions, « implanter », installer une réforme, un changement sur le terrain de l'école pour arriver enfin dans la classe ; cela laisse entendre que cette implantation pourrait se réaliser sur un terrain prêt ou préparé pour l'accueillir. Bref, cela est envisageable lorsqu'il s'agit de réformes modestes au niveau des quelques éléments de programmes à réajuster, de quelques nouveautés pédagogiques dans la classe, de quelques nouvelles techniques ou de méthodes de lecture ou d'enseignement des mathématiques. Mais lorsqu'il s'agit « d'implanter un curriculum par les compétences », il s'agit de tout autre chose ! Un curriculum n'est pas un programme d'études, ni une innovation didactique (Demeuse et Strauven 2006)

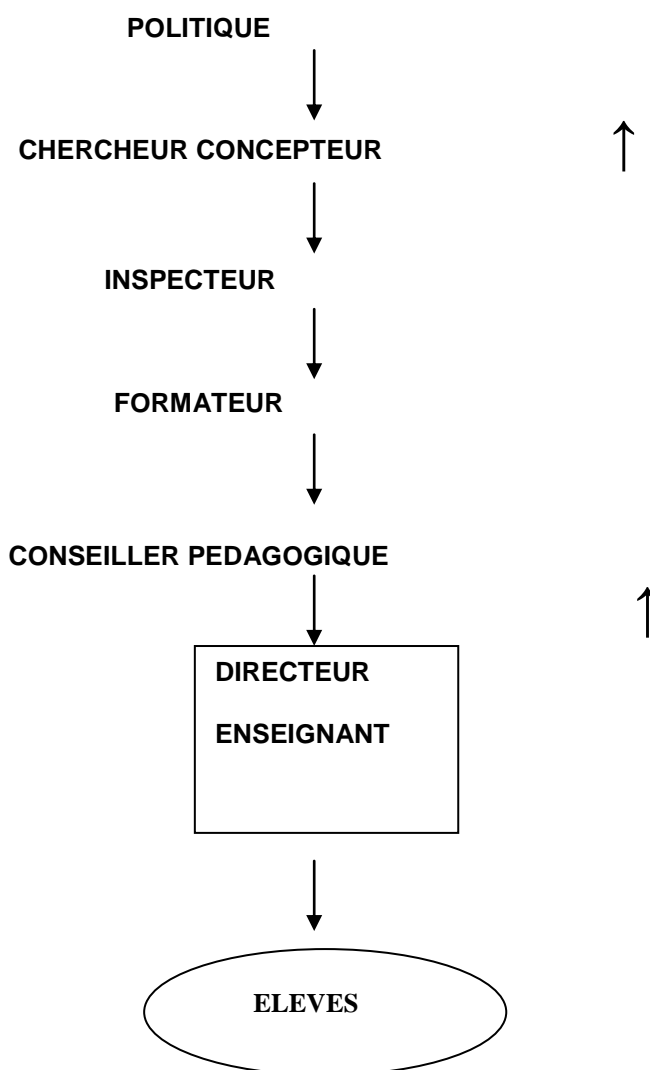
Les curriculums par l'Approche par les compétences mettent en mouvement de nombreux registres et domaines interdépendants qui fonctionnent en système :

- la relation de l'école à son environnement, à la société civile, aux parents dont les responsabilités sont renforcées ;
- l'organisation de la classe, les pratiques pédagogiques mais aussi le fonctionnement de l'école ;
- les démarches pédagogiques qui encore véhiculent des pratiques traditionnelles, avec leurs habitudes, leurs routines ;
- les attitudes des enseignants, leur vécu, leurs représentations, leurs conceptions de l'éducation, leurs croyances ;
- ne négligeons pas non plus les dimensions culturelles de la profession enseignante fortement ancrée dans une histoire personnelle et institutionnelle voire syndicale ;
- le matériel pédagogique, plus généralement les supports pédagogiques et didactiques, les manuels qui restent les plus utilisés dans la classe. Sans doute les nouvelles Technologies de l'information et de la communication pourraient constituer prochainement d'autres ressources.

Ainsi, nous nous rendons compte que cette implantation sur ces différentes dimensions pose des questions de natures diverses et nombreuses qui peuvent interagir positivement ou négativement, se neutraliser, compliquer l'évolution ou la bloquer. On pourrait même penser qu'il ne s'agit pas d'une implantation mais d'une variété « d'implantations ».

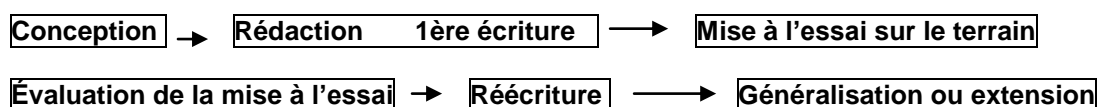
Aspect pédagogique, organisationnel, institutionnel, économique mais aussi culturel au sens fort du terme. De quelle culture scolaire s'agit-il quand on aborde les compétences ? Quelles conceptions de l'éducation véhiculent-elles ?

## 1.2 Processus habituel de l'implantation des curriculums



L'impulsion de toute réforme doit être donnée par les politiques, c'est leur responsabilité. Il s'ensuit logiquement des intermédiaires et des responsabilités aux compétences diverses.

Cette conception repose sur la confiance dans la planification, dans la programmation des activités, selon un calendrier défini. Envisager l'implantation sur plusieurs niveaux, sur plusieurs années avec la nécessité de concevoir des mises à l'essai entraîne une planification souvent incertaine, par les calendriers budgétaires des différents Partenaires techniques et financiers, mais aussi par les responsables politiques ministériels. Nous n'avons pas tous la même relation au « temps » le temps des politiques, n'est pas celui des PTF, n'est pas celui des chercheurs, ni des experts encore moins celui des enseignants... quant à celui des apprenants...



Ces planifications ne pouvant pas tenir compte de tous les imprévus mais aussi de la variété des obstacles inhérents à une telle perspective de changement sont difficiles à « tenir ».

Elles comprennent fréquemment des blocages, souvent des retards parfois des « pauses stratégiques » voire des interruptions.

Ce schéma linéaire qui va de la conception à la mise à l'essai, à la généralisation, peut être longue et coûteuse et dans certains cas interminable. Ainsi pour un changement curriculaire de 9 années, il est nécessaire de trouver des stratégies plus rapides de diffusion et d'organisation de la réforme. Il y a donc lieu de s'interroger sur de nouveaux schémas non seulement pour gagner du temps mais aussi pour s'appuyer sur d'autres leviers en mobilisant d'autres ressources et potentialités.

### **1.3. Caractéristiques majeures du curriculum par l'approche par compétences**

Cette approche curriculaire entraîne une refondation globale de l'école dans une approche systémique, et ne peut se jouer que dans le long terme en prenant en compte la variété des registres concernés. Comment gérer la complexité qui ne peut pas se traiter dans un schéma linéaire et programmé pour peu que les délais de l'implantation ne s'inscrivent pas dans la même temporalité que celles des projets ou des programmes de Partenariats ?

L'un des problèmes majeurs se pose aussi sur l'instabilité voire les contradictions des conceptions et des terminologies de l'Approche par les compétences. Aujourd'hui, cette approche n'est en aucun cas stabilisée au niveau conceptuel, ni au niveau terminologique et d'un pays à l'autre ou dans le même pays qu'il soit du Nord ou du Sud, qu'il soit d'Europe ou d'Afrique ou d'Amérique du Nord, l'Approche par les compétences relève de la part des experts, d'une grande variété, de divergences, parfois des querelles importantes. En effet, l'Approche par les compétences, sans doute plus que d'autres réformes, repose sur des évolutions théoriques, des recherches en cours, et suivant les laboratoires de recherche, les universités, les chercheurs, on aboutit à des options, à des choix qui ont beaucoup d'intérêt lors d'un séminaire de recherche, mais qui deviennent extrêmement périlleuses ou dangereuses lorsqu'on veut les expérimenter sur le terrain réel des classes en Afrique ou en Europe. Des questions de déontologie et d'éthique peuvent se poser alors, de trop rapidement utiliser des outils peu validés, de la recherche en cours...

Ainsi, on aboutit fréquemment au moment de l'implantation à des programmes rédigés de façon contradictoires avec des terminologies compliquées où la compétence est déclinée en nombreux qualificatifs, compétence générale ou transversale, compétences de vie, objectif terminal d'intégration, compétences disciplinaires, compétences terminales, etc.. et la liste serait longue. D'autres travaux font évoluer la problématique à partir des évolutions par les tâches intégratives encore la pédagogie par objectifs revisitée. Enfin, à noter les pistes prometteuses du concept de « situation » développé par Jonnaert (Jonnaert et Ettayebi 2007).

Bref, pour les enseignants, c'est un « casse tête » devant parfois, ce qu'il faut appeler, la cacophonie terminologique des formateurs et des experts. Il y a donc urgence à ce que soit stabilisée, sur quelques critères partagés par tous, une définition de la compétence et de l'Approche par les compétences.

L'Approche par les compétences questionne radicalement l'organisation du temps mais aussi la gestion de l'espace scolaire.

Déjà la pensée par objectifs avait modifié l'organisation des cours traditionnels organisés de façon disciplinaire. Nous observons alors une transformation de l'apprentissage où les disciplines classiques ne sont plus cloisonnées mais où se mettent en place des modèles de réorganisation interdisciplinaire ou transdisciplinaire débouchant sur une nouvelle organisation didactique par « domaines de disciplines », par « domaines de compétences ». Cela renforce les difficultés d'implantation non seulement pour les pratiques pédagogiques mais aussi pour l'organisation des horaires. Une innovation bien définie est contrôlable parce qu'elle est limitée, mais elle peut dans sa généralisation constituer un réel danger et créer du

désordre lorsqu'on la propose à l'échelle de tout un système éducatif. A-t-on le droit de prendre de tels risques éducatifs dans le cadre d'une politique nationale ? Comment éviter de se lancer dans l'aventure du changement sans suffisamment de garanties ? Comment maintenir l'équilibre entre une prudence nécessaire et l'obligation « d'avancer plus vite que possible » ?

Par exemple, comment peut-on décider d'un nouveau rythme scolaire de 4 ou 5 semaines suivies d'une semaine déclarée d'intégration. Cela est risqué en ce qui concerne les progressions d'apprentissage des élèves si l'on prend en considération les spécificités des didactiques et les différents niveaux de classe mais aussi et surtout la grande diversité des contextes scolaires et culturels.

Enfin, l'implantation des curriculums repose sur de nouveaux supports didactiques, de nouveaux moyens à mettre en œuvre qui demandent là aussi une harmonisation entre les concepteurs et les réalisateurs de manuels. Force est de constater que se pose l'harmonisation des délais entre les étapes de conception, l'écriture et la fabrication de manuels et leurs destinataires. Aussi l'implantation peut être retardée ou compromise faute de moyens didactiques suffisants alors que le programme d'études était valide.

#### **1.4. Quelques situations problématiques de l'implantation**

Pour approfondir ou compléter, cette analyse, nous mentionnerons l'importante « Étude sur les réformes curriculaires par l'Approche par les compétences en Afrique » (pilotée par l'AFD 2009).

Certaines caractéristiques citées précédemment se trouvent renforcées, en se transformant en véritables obstacles selon les situations particulières de chaque pays, sa propre évolution économique et sociale. Nous allons en citer quelques exemples :

- 1.4.1 Les effectifs dans les classes, qui ne facilitent pas, loin s'en faut, les innovations pédagogiques et sans doute encore moins, celle de l'Approche par compétences. Face aux moyens insuffisants, matériels et supports didactiques, devant les problèmes considérables de la gestion des effectifs pléthoriques de la classe, comment recommander, une pédagogie participative où l'élève est acteur, dans une démarche socio-constructiviste ?
- 1.4.2 Les formations incomplètes des concepteurs, des formateurs ou des enseignants qui n'ont pas toujours eu le temps de s'approprier la démarche, de la contextualiser, de la relativiser et qui risquent de se limiter à reproduire ou répéter des modèles venus d'ailleurs. Fort heureusement, nous connaissons des pays qui revendiquent du temps et des délais pour renforcer les compétences nationales, garantie d'une autonomie minimale et durable.
- 1.4.3. Les enseignants ont connu beaucoup d'innovations PFIE, EMT, EMP ou d'autres « éducation à la paix » etc. qui se sont succédé sans toujours arriver à leur terme et à leur évaluation. Cela peut provoquer des confusions chez les enseignants. Nous proposons de valoriser ces expériences parfois inachevées car elles peuvent très facilement être mises en perspective avec l'APC ; nous l'avons expérimenté au Tchad. C'est une vision plus « géologique » de l'innovation, respectant les différentes « sédimentations » qui peuvent ensuite connaître les transformations et de nouveaux équilibres.
- 1.4.4. La question de la dépendance financière mais aussi conceptuelle par rapport au financement des projets des différents PTF. Il y aurait à examiner, même si c'est politiquement délicat, les influences exercées indirectement par les différents PTF au moment des appels d'offres où nécessairement se font des choix conceptuels et théoriques aux conséquences certaines sur le devenir de l'école. De nouveaux

dialogues, de nouvelles clarifications, de nouvelles négociations sont à travailler sur ces propositions méthodologiques et les choix terminologiques, avec les responsables de la gouvernance ministérielle. On ne peut piloter une réforme sur les curriculums comme on pilotait autrefois des réformes didactiques plus localisées et plus simples. Les curriculums et les compétences sont en relation directe avec les enjeux politiques. Faut-il créer une cellule auprès du Ministre, de supervision des implantations conceptuelles et méthodologiques pour assurer au plus haut niveau le suivi-évaluation de la mise en œuvre ? Comment alors le pilotage ministériel peut-il répercuter ces régulations ?

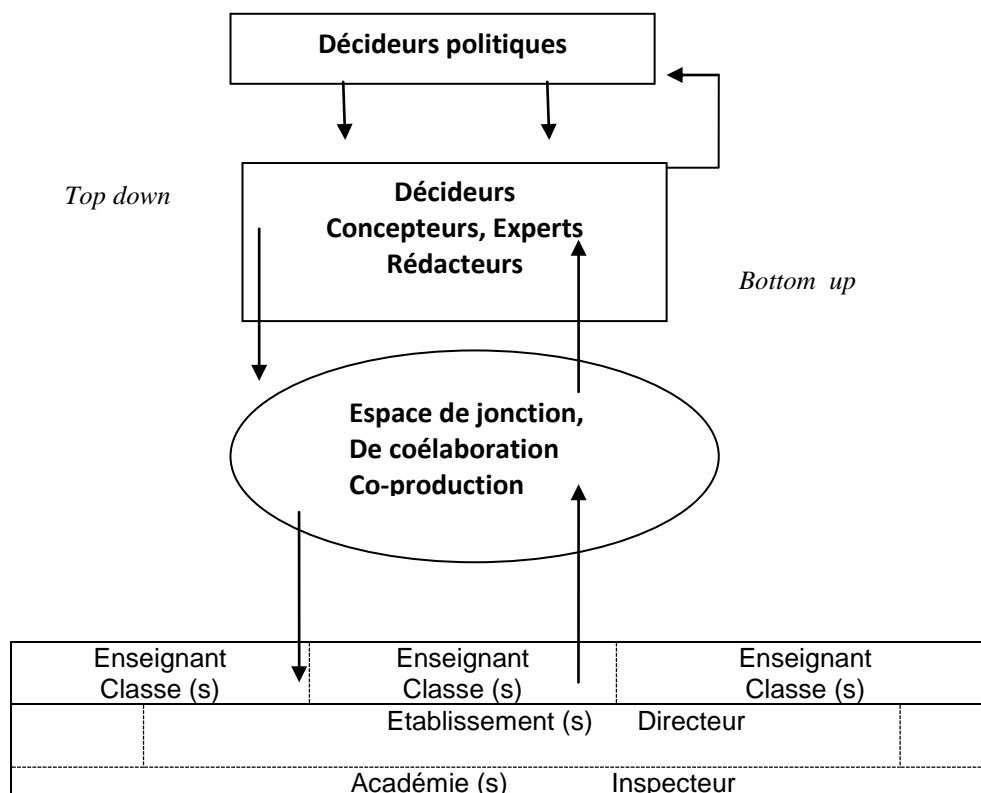
- 1.4.5. La recherche sur les questions d'éducation en didactique ou en Sciences de l'éducation mériterait de nouveaux développements dans les Universités africaines pour pouvoir renforcer un véritable dialogue scientifique avec les universités ou les expertises étrangères. Le processus est bien engagé, il est urgent de le développer et de le poser de la façon la plus transparente possible. Les réponses à certaines questions de l'implantation des curriculums se trouvent certainement dans les universités africaines.
- 1.4.6. La dimension culturelle. Alors que la réussite de toute éducation se construit dans ses dimensions culturelles, qu'aucune pédagogie ne peut faire l'impasse de ces référents, nous pensons que l'APC n'est pas suffisamment travaillée sur ce registre comme si cette approche était « universelle », comme si l'on pouvait la transposer d'un pays à l'autre, d'une région du monde à l'autre. L'Approche par les compétences repose sur une conception de la place des élèves dans leur apprentissage, sur la reconnaissance de leur parole et de leurs initiatives. Cela, sans remettre en question fondamentalement les fonctions de l'autorité ou encore de transmission mais en les transformant dans la relation aux élèves. Nous pensons qu'il serait pertinent et stimulant de travailler ces questions de l'Autorité et de la Transmission qui constituent les fondements de tout processus d'humanisation. Le débat interculturel serait régulateur mais aussi fructueux pour chaque partie ; enjeux philosophiques mais aussi anthropologiques. Enfin le rythme et la progression de « l'implantation » dépend encore des calendriers des programmes de financement et des choix des concertations entre Partenaires techniques et financiers avec les programmes nationaux sur 3 ans, 10 ans, les aléas et des contraintes des politiques nationales. Nous avons constaté qu'il pouvait y avoir des décalages entraînant des retards ou des interruptions sans que soient engagés la responsabilité des techniciens, des experts du curriculum encore moins celle des enseignants ! Nous observons ces dernières années une évolution positive dans l'harmonisation des programmations (PISE II, PISE III par exemple au Mali).
- 1.4.7. Reste à nommer la question centrale des langues nationales qui mériterait à elles seules une conférence, un colloque d'une semaine et bien davantage. Différemment abordée ou traitée suivant les pays, cette option politique et éducative prend aujourd'hui une importance particulière aux enjeux et aux conséquences majeures. L'Approche par les compétences, dès les premières années de l'école, pose directement la question de l'introduction des Langues nationales comme langue d'enseignement (cf le colloque de Cotonou – Bénin décembre 2005, l'ADEA, sous la direction de Mamadou NDOYE, en interaction avec la question du genre...). Cela vient renforcer la complexité de l'implantation et apporte de nouvelles exigences non seulement de qualité de traduction dans les différentes langues mais aussi des possibilités didactiques quant à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et la mathématique etc. Nous pensons qu'il s'agit d'une « deuxième réforme fondamentale » menée de façon concomitante dans différents pays. Or, ces deux approches, celles des compétences et celles des langues nationales, sont généralement menées de front, parfois confondues, l'une pouvant créer des blocages à l'autre et réciproquement, trop rarement des appuis mutuels. Il y aurait lieu d'examiner, comment mieux gérer cette double entrée, différencier les stratégies pour

que les obstacles, les problèmes ne se renforcent pas mais que plutôt l'on puisse repérer des occasions dynamisantes d'innovation.

## 2. Propositions d'alternatives Pour un paradigme de la « jonction » et de la coproduction

En recentrant la stratégie sur une démarche ascendante, trop peu valorisée, nous rappelons clairement le caractère impératif de l'impulsion ministérielle. Nous avons constaté que lorsque les ministres s'engageaient personnellement et fortement dans la réforme, cela « autorisait » et facilitait les processus ascendants « *bottom up* ». En effet, les acteurs intermédiaires ou ceux de l'école ont besoin de se sentir soutenus, encouragés, reconnus par la plus haute autorité du Ministère. Nous avons observé que beaucoup de questions administratives et de pilotage pouvaient être réglées en quelques minutes, ou quelques jours, lorsque le ministre suivait lui-même le processus d'implantation. Cela pouvait avoir une fonction de garantie pour les parents. Cette réforme repose sur l'engagement de l'État.

L'idée même « d'implantation », *top down*, partant des choix politiques nécessite différents intermédiaires à travers des phases jusqu'à la classe. Cependant, nous voudrions rééquilibrer la mise en œuvre en revalorisant une démarche ascendante, *bottom up*, qui privilégierait le rôle et les responsabilités des enseignants mais aussi de leurs formateurs. Il s'agirait de privilégier, de renforcer et encourager les initiatives déjà prises, les expériences réussies. Nous avons fréquemment constaté les potentialités que représentaient les enseignants, acteurs incontournables ! Devons-nous le rappeler, que pour le succès de quelque réforme que ce soit, il s'agit de reconnaître à ceux-ci leur engagement, toute leur place. Aucune réforme ne peut exister sans eux sinon elle restera dans les tiroirs des ministres ou dans les bibliothèques des chercheurs.



Une récente étude menée par l'ADMEE Canada (2007), coordonnée par Dany LAVEAULT, « L'évaluation en salle de classe, des politiques aux pratiques » permet de mettre en

évidence avec des chercheurs du Canada, de Belgique, de Suisse et de France, combien il est difficile de réaliser la mise en œuvre dans les classes. Dany Laveault indiquait avec pertinence la nécessité, aujourd'hui, de parler d'une meilleure interaction entre le terrain et le travail des chercheurs, proposant que la « professionnalisation des réformes suppose que les systèmes éducatifs s'éloignent progressivement d'un paradigme d'implantation pour se rapprocher d'un paradigme de jonction ou si l'on préfère de construction conjointe » (2009 Mesure et évaluation en Éducation).

Nous voulons ici insister sur ce paradigme, « de jonction, de construction conjointe » ou encore coproduction.

### **Participation significative des enseignants**

Reconnaître aux enseignants une participation significative dans le processus des réformes, c'est tout d'abord se mettre en cohérence avec les théories que l'on avance sur la reconnaissance des élèves dans leur propre apprentissage et développement, dans une visée constructiviste ou socioconstructiviste. Comment pourrait-on ne pas reconnaître aussi aux enseignants cette potentialité-là, les sortir de la dépendance permanente qu'ils entretiennent aux différentes injonctions concernant les réformes, entraînant chez ceux qui résistent ou échouent, une culpabilisation certaine. Parfois cela entraîne une position de rejet ou de résistance définitive, à tout changement.

Or, il s'agit d'optimiser « ce potentiel » que représentent les enseignants pour pouvoir réussir l'Approche par les compétences.

Au lieu de développer des propositions souvent compliquées ou incompréhensibles, il serait plus efficace pour les formateurs de commencer par les écouter. Comment prendre en compte ce que les enseignants développent comme intuitions, comme « astuces », comme « recettes », comme découvertes, comme expériences qui vont déjà dans le sens de l'Approche par les compétences. Leur fréquentation quotidienne des élèves les amènent à rechercher sans cesse des solutions à leurs nombreux problèmes. Comment valoriser ces pratiques, les renforcer, prendre appui sur elles ? Ce serait à notre avis non seulement pédagogique mais aussi une garantie d'efficacité et d'efficience.

Ainsi, nous proposons qu'ils soient associés le plus tôt possible, dès le début, au processus des curriculums et que leur présence soit de plus en plus forte au moment où l'on s'approche de l'opérationnalisation, moment de vérité où ils sont les seuls à pouvoir argumenter, comprendre et proposer. Ils seront d'ailleurs, les seuls à finalement « décider » de la mise en place ou non de l'Approche par les compétences avec leurs élèves. Enfin, nous avons fréquemment apprécié les remarques pertinentes des enseignants : Parole d'enseignant, Parole d'expert, Parole de chercheur... Permettez-moi de vous conter un dialogue du mois de décembre 2009 entre un formateur-chercheur du CEPEC International et un instituteur du Grand Sud algérien. Après l'exposé sur l'intérêt des compétences, d'une pédagogie centrée sur l'élève, sur la démarche de projet, etc., l'instituteur posa une question en demandant courtoisement au conférencier « s'il n'avait pas dans sa présentation sous-estimé les ressorts puissants de tout apprentissage humain, que sont l'imitation et la répétition » (sic). Pour moi, cette interpellation est centrale, essentielle et recentrait avec force et justesse, le débat sur la contextualisation et la pertinence d'une nouvelle démarche d'apprentissage par les « compétences ».

### **La formation des enseignants, des formateurs, des concepteurs à l'APC**

En toute cohérence, il est nécessaire de concevoir cette formation dans une approche par compétences et non pas sous forme d'enseignement magistral et dogmatique qui finalement renforce ce que l'on voulait précisément changer dans la classe. Les formateurs, s'ils sont eux-mêmes insécurisés sur leurs propres compétences en viennent à renforcer une position



autoritaire et dogmatique, ne pouvant adopter une position d'écoute et de dialogue, base de cette formation exigeante.

### **Mise en place de dispositifs communs de formation**

Ces dispositifs seraient adressés aux concepteurs, aux cadres, aux inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs et enseignants ; c'est-à-dire que ces différents acteurs se retrouvent dans la même situation de formation pour construire et formuler des compétences, des séquences, des modules, des activités d'intégration, des outils d'évaluation des compétences pour confronter leurs points de vue nécessairement différents. D'autres situations différenciées seront naturellement nécessaires.

Cette situation de formation commune compléterait les nécessaires dispositifs habituels aux fonctions distinctes par catégories professionnelles. Priorité pendant ces formations aux exemples de séquences pour les commenter, les critiquer.

### **Constitution d'unités de recherche-action**

En privilégiant l'axe horizontal de la communication qui au moment de la mise en œuvre des curriculums permettrait aux équipes de terrain, de préférence par établissement, d'échanger et de confronter les usages. Il est trop rare de pouvoir établir de telles unités de recherche-action car souvent la logique économique des prises en charge ou des per-diem rend difficile une telle organisation du travail et de la production. Ce travail doit reposer aussi sur des valeurs de citoyenneté, de professionnalisme et peut être aussi de militantisme. Les communautés d'apprentissage que nous avons observées au Mali peuvent constituer un exemple intéressant et encourageant de cette perspective. L'analyse des pratiques qui redonnent aux enseignants le goût de la recherche, le goût du dialogue au service de l'apprentissage de leurs élèves est essentielle à la mise en œuvre de l'APC.

Rappelons que ces unités de recherche-action doivent le plus possible être plurielles. La meilleure façon d'adopter l'APC est de ne pas rester seulement entre « pédagogues ». L'expérimentation menée sur 8 pays Tchad, Guinée, Mauritanie, Sénégal, Mali, Niger, Côte d'Ivoire, Cameroun, a démontré l'efficacité des acteurs de la santé du développement rural et économique, du secteur informel (Actes du Colloque, Cité des Sciences et de l'Industrie 1995).

### **« Nécessité » d'un accord conceptuel minimal sur l'Approche par les compétences**

Le moment est venu en 2010 de travailler aux repérages de quelques principes et de critères communs entre les différents experts et chercheurs pour permettre aux décideurs politiques mais aussi aux acteurs de terrain de « s'y retrouver » au milieu du foisonnement terminologique et méthodologique.

Ne faut-il pas garder « le cap sur l'essentiel » comme le recommande Linda ALLAL (2007). Nous pensons que cela peut relever « d'obligation morale », sur le registre déontologique de stabiliser cette base commune, résultat de « compromis » raisonnables et provisoires.

Loin d'uniformiser l'APC, cette base pourrait favoriser ensuite la différenciation, la variété dans les usages. Sans cet accord de base, le champ est ouvert aux concurrences, aux querelles d'école dont n'ont rien à faire les acteurs de terrains ou les politiques de l'Éducation.

En 2010, il revient peut-être à la CONFEMEN de favoriser cette action de concertation minimale. Cela permettrait de créer ensuite les conditions d'espaces de créativité, de favoriser selon les niveaux de classe, les champs didactiques les adaptations nécessaires. Faut-il rappeler que les différents concepts, les terminologies choisies s'inscrivent dans des

champs théoriques et que ceux-ci sont nécessairement situés à un moment de l'histoire des idées et des cultures (parfois dominantes) sans oublier les effets de modes et des jeux médiatiques actuels ...

### **3. Recommandations et perspectives**

Dans une perspective de co-production, dans une logique d'émergence et de valorisation de l'existant par la mobilisation des enseignants, nous pouvons énumérer et récapituler quelques axes pour davantage d'efficacité et de pertinence.

#### **3.1 Éviter tout dogmatisme et démarches trop rigides dans l'usage des compétences**

La rigueur n'est pas la rigidité. Comment adopter un langage simple, compréhensible par les enseignants, comment éviter le jargon inutile ?

La variété, la souplesse deviennent aujourd'hui des qualités majeures pour la mise en œuvre. Encore faut-il que les experts, pilotes et gestionnaires de cette refondation puissent s'exprimer plus simplement ; comment peuvent-ils réussir eux-mêmes cette « transposition didactique » : passer du savoir « savant » au savoir « enseigné » !

#### **3.2. Développer les compétences des acteurs intermédiaires dans cet espace de « jonction – coproduction »**

Les inspecteurs, conseillers, chefs d'établissement pourront ainsi favoriser à partir d'un « accord minimum » auprès de leurs collègues enseignants, auprès des élèves, des initiatives, de la créativité, des productions originales. Il s'agirait là de favoriser principalement les recueils de données dans une démarche d'écoute avant d'être une démarche d'imposition et exécution.

#### **3.3. Favoriser l'autonomie des acteurs**

Pour assurer souplesse et variété, la mise en œuvre devrait reposer sur l'organisation décentralisée du système éducatif permettant autonomie et prise en charge sur les acteurs eux-mêmes de leurs innovations. On ne peut réussir la mise en œuvre des curriculums par une organisation centralisatrice, avec des transmissions aux nombreux intermédiaires ralentissant le contact direct avec la classe. Comment au delà de l'axe vertical de la communication (*top down* ou *bottom up*) développer une communication horizontale renforçant la cohérence entre les acteurs ? Les propositions sur la gestion décentralisée de l'Éducation et partenariat faites à l'UQAM par Adiza HIMA (2010) renforcent cette perspective.

#### **3.4. L'établissement scolaire vu comme une unité stratégique**

L'établissement scolaire, espace d'autonomie et de prise en charge des acteurs, peut devenir aussi une unité stratégique majeure. Déjà, les projets d'école ont pu favoriser un travail d'équipe efficace et des prises en charge par l'équipe enseignante tant dans la dimension pédagogique organisationnelle qu'économique. Nous pensons que l'Approche par les compétences doit prendre appui sur les établissements et leur environnement (APE, comité de gestion) pour favoriser les expérimentations à ce niveau. Nous avons pu observer dans les différents pays étudiés, combien les parents sont sensibles à la notion de compétence, eux qui s'interrogent de plus en plus : « À quoi ça sert d'envoyer nos enfants à l'école ? »

#### **3.5. Articuler l'Approche par les Compétences avec l'environnement et le projet de développement culturel, économique et social**

Nous avons déjà mentionné dans d'autres travaux tout l'intérêt d'identifier les compétences à partir des besoins du milieu mais aussi progressivement de projet personnel, pré-professionnel. L'implication de la société civile mais aussi des représentants du monde du travail (futurs employeurs) peuvent apporter une dimension « moins scolaire » à l'Approche par les compétences ; et cela plus on avance dans le curriculum, permettant ainsi de mieux traiter l'orientation des élèves mais aussi leur entrée dans la vie active. La prochaine triennale de l'ADEA (2011) viendra certainement renforcer cette dynamique des compétences pour la professionnalisation et le développement (Ndoye, 2010).

Une démarche de projet favorisant des conditions de travail des enseignants et des élèves permettrait une meilleure synergie dans le dispositif. Ces unités de productions que sont les établissements seraient à notre avis, par région, par académie, les meilleurs appuis pour la généralisation au lieu de considérer celle-ci dans le schéma national TOP DOWN précédemment discuté.

### **3.6. Utiliser les Technologies de l'information et de la communication**

Sans doute pourrait-on aujourd'hui utiliser les nouvelles technologies de plus en plus accessibles, pour favoriser ces échanges et créer de la stimulation, de l'émulation entre les équipes. Campus numérique, blogs et bases de données peuvent aujourd'hui être des leviers efficaces de la mutualisation des ressources. Des essais en cours nous apparaissent très prometteurs pour dynamiser la mise en synergie des acteurs.

Enfin, à titre d'ouverture, je prends la liberté de faire une proposition :

La création de groupes de recherche multiprofessionnels sur les questions d'éthique en éducation. Généralement absorbés par de nombreuses tâches administratives et budgétaires, par l'observation et le respect des procédures, les différents acteurs concernés par la mise en œuvre sont « pris » voire prisonniers des contraintes de « l'action ». De fait, le curriculum comprend dans sa partie supérieure, le sous-système d'orientation et des finalités. Ce niveau n'est pas assez travaillé avec rigueur ; ou l'on craindrait qu'il se transforme en bavardages inutiles. Trop rares sont les moments où l'on peut reprendre un débat construit, prendre de la hauteur, réfléchir sur le « pourquoi » de ce que nous vivons, et pas seulement sur le « comment » de ce que nous devons faire dans une planification et des procédures. Or, cela engendre des rapports humains qui dans une volonté déclarée d'efficacité aboutit fréquemment à des résultats insuffisants. Que se soit à l'échelle des grands programmes de l'EPT ou d'autres planifications, cette centration sur les résultats quantifiés, légitimes, nous détourne parfois d'une réflexion sur le sens de tous ces efforts.

J'ose avancer l'idée que la mise en place de groupes de travail qui réuniraient des décideurs politiques, des enseignants, des PTF, des concepteurs, des experts, des parents, des formateurs serait fructueuse voire efficiente à moyen et à long terme. Il s'agirait non pas de régler les nombreux problèmes du fonctionnement des projets et des dysfonctionnements des procédures et des délais mais d'échanger avec du recul, sur des questions d'éthique et de déontologie de ces mêmes projets. Ces échanges, dont j'ai personnellement la chance de pouvoir bénéficier sur un mode interpersonnel, seraient à mon avis plus pertinents s'ils pouvaient se traiter dans cette pluralité de personnes et en équipe. Finalement, ces questions de curriculums, d'implantation des compétences ne relèvent-ils pas d'une aspiration partagée pour le « bien commun » ? Les différents professionnels cités précédemment ne sont-ils pas animés par des valeurs et de la volonté non seulement de « résultats quantifiés » mais d'un meilleur service auprès des élèves du pays concerné ? Pourquoi ne pas essayer de réfléchir ensemble sur les questions culturelles, de la vie de l'école, l'usage des langues nationales et leur dimension anthropologique, les questions de budget, de per diem, en misant sur la confiance réciproque, sans être pressés immédiatement de prendre des décisions officielles. Est-il envisageable de quitter provisoirement son statut, son rôle ou son personnage où l'on sait à l'avance, le jeu qui va se dérouler ?

Comment vivons-nous nos responsabilités réciproques et de quelle façon la solidarité pourrait mieux se développer non seulement dans son aspect « systémique » mais aussi interculturel et humaniste ?

Voilà, je lance l'idée qui pourra apparaître à tel ou tel, saugrenue ou complètement décalée par rapport au thème de « l'implantation des curriculums »; et pourtant n'est-il pas opportun aujourd'hui de se parler « autrement » pour mieux réussir ensemble cette refondation ?

## **Conclusion**

Comme j'ai essayé de le montrer, la mise en œuvre des curriculums par les compétences est irréversible et elle peut devenir porteuse de défis stimulants pour tous les acteurs que nous sommes.

Loin de rejeter les pratiques quotidiennes des enseignants ni davantage les nombreux essais en cours sur l'Approche par les compétences, le moment est sans doute venu de revoir le paradigme de l'implantation pour d'autres horizons plus ouverts. À l'époque de la mondialisation, il y a de la place pour redécouvrir l'autonomisation des personnes, mais aussi la reconnaissance et le respect des cultures, l'attention portée aux nouvelles pratiques de l'éducation pour tous. Il ne s'agit pas tant de renforcer la « scolarisation » et l'uniformisation correspondante (cf article à paraître, d'Étienne VERNE sur « les dangers de la mondialisation de l'Éducation ») mais davantage d'imaginer de nouveaux modes d'Éducation, permettant, aux acteurs concernés, de s'organiser eux-mêmes et d'expérimenter de nouveaux fonctionnements.

Il s'agit de redonner de l'espérance à toutes celles et à tous ceux qui veulent exercer un espace de pouvoir, aussi minime soit-il, sur leur éducation et leur propre existence.

En retrouvant du sens, dans un processus d'humanisation par l'École, nous pouvons libérer de nouvelles énergies ; ils sont très nombreux les élèves qui attendent concrètement de mieux apprendre, d'acquérir de véritables compétences pour vivre leur vie. C'est leur droit de pouvoir accéder à une éducation de qualité...

## **BIBLIOGRAPHIE**

ADMEE (2009). *L'évaluation en salle de classes : des politiques aux pratiques*, in *Mesure et évaluation* (vol 32, n°3,2009) ADMEE Canada

CIEP (2009). *Études sur les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique*, Étude coordonnée par l'AFD, avec l'OIF, la BAD, le MAEE, 2009 <http://www.afd.fr>

Delorme, C. (2008). *L'approche par les compétences entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la réalité*, in *Logique de compétences et développement curriculaire*, L'Harmattan

Demeuse, M., Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, De Boeck Jonnaert P. et Ettayebi, M. (2008). *Le curriculum en développement*. Presses de l'Université du Québec

Hima, A. (2010) *Les réformes curriculaires en Afrique Francophone investissements et résultats, quel paradoxe ?* Communication lors du colloque de la Chaire UNESCO de développement curriculaire, avril 2010, UQAM <http://www.cudc.uqam.ca/>

Jonnaert, P. Ettayebi, M. (2007) *Le curriculum en développement*, dans *Observer les réformes en éducation*, Presses de l'université du Québec

Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert P. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Presses universitaires de Québec

Verne E. (à paraître). *Des dangers de la mondialisation de l'Éducation*, À paraître in «Actualité de la Formation Permanente» Centre Info 2010

## **Étude de cas du Maroc : La formation et l'implication des personnels scolaires dans l'implantation des curriculums**

*Présentée par M. Nourdine El Mazouni, Chef de la Division de la recherche, des archives et de la diffusion des documents pédagogiques*

### **Introduction**

Les défis de la modernité et du développement économique que connaît le Maroc depuis le début de cette dernière décennie exigent que le système éducatif produise des jeunes compétents et qualifiés à la fin de leur scolarité. Le Maroc est également interpellé quant à l'engagement pour la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous et des objectifs du Millénaire pour le développement.

Cet agenda, à la fois national et international, exige que le Maroc investisse dans la promotion de la qualité de l'éducation et de la formation. Celle-ci étant, bien évidemment, la pierre angulaire de tout projet de développement économique et la locomotive pour la promotion d'un futur meilleur pour tous les citoyens et un développement durable pour le pays.

C'est ainsi que la période 2000-2009 est déclarée décennie nationale de l'éducation et de la formation et qu'une réforme du système éducatif de grande envergure est mise en place. Cette réforme est le résultat d'une charte élaborée dans un cadre participatif et consultatif très large et adoptée par toutes les composantes de la société marocaine : la Charte nationale d'Éducation et de Formation<sup>32</sup> (CNEF). L'objectif ultime de la réforme du système éducatif marocain est de dispenser une éducation de qualité, en vue d'édifier une société ouverte, moderne, démocratique et imprégnée des cultures des droits de l'Homme, de l'équité et de l'égalité des chances.

La mise en œuvre de cette réforme a conduit à des résultats très encourageants, notamment en matière de généralisation de la scolarisation, de la rénovation des aspects pédagogiques et de la création des structures éducatives décentralisées et déconcentrées.

Relativement aux aspects pédagogiques, cette réforme a permis une refonte des curriculums dans la mesure où on a procédé à la réécriture des programmes scolaires en tenant compte de l'évolution scientifique et du développement des connaissances en matière de pratiques de l'enseignement et au niveau des théories de l'apprentissage.

Parmi les choix pédagogiques les plus saillants<sup>33</sup> adoptés par le Maroc, figure, outre l'éducation aux valeurs, l'entrée par les compétences. Celle-ci vise un changement au niveau des pratiques enseignantes qui se traduit par le passage d'un modèle basé sur l'acquisition et l'accumulation des savoirs à un modèle focalisé sur l'implication active de l'apprenant dans la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences en harmonie avec les choix sociétaux retenus.

Le bilan effectué à mi-parcours de la décennie dédiée à l'éducation et à la formation (2000-2010) en 2005 et le rapport sur l'état du système éducatif émis par le Conseil supérieur de l'Enseignement (CSE) en 2008<sup>34</sup> ont permis d'identifier les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme. C'est ainsi qu'il est apparu nécessaire d'apporter des correctifs au schéma global de la réforme en insistant notamment sur la clarification du modèle pédagogique préconisé et sur la définition des besoins en formation continue des enseignants ; ces deux points constituant évidemment de véritables leviers pour un

---

32. La Commission Spéciale pour l'Éducation et la Formation (COSEF). 2000. La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation.

33. MEN. 2000. Le livre blanc. Tome 1: Les choix et orientations pédagogiques générales pour la révision des curricula de l'enseignement.

34. Conseil Supérieur de l'Enseignement. 2008. Rapport sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation au titre de l'année. Volume 1 : Réussir une école pour tous.

changement en profondeur des pratiques éducatives et pour une amélioration tangible de la qualité des apprentissages.

Le rapport du CSE a souligné également que la révision des curriculums selon l'approche par compétences (APC) n'avait pas débouché sur l'élaboration d'un référentiel de compétences et de connaissances de base dont la maîtrise est indispensable à la fin de l'enseignement obligatoire, encore moins sur des orientations novatrices en termes de méthodes d'apprentissage et d'évaluation.

À la lumière de ces résultats, le programme d'urgence (2009-2012)<sup>35</sup> est conçu pour donner un second souffle à la réforme préconisée par la CNEF. Ce programme vise l'accélération des chantiers de la réforme et la remédiation aux faiblesses et aux insuffisances repérées. Il mobilise toutes les ressources disponibles et possibles au service de l'apprenant, en vue de lui assurer des apprentissages significatifs et de le préparer ainsi à affronter la vie et à construire son projet d'avenir personnel. Il s'articule autour d'un principe directeur stratégique : celui de placer l'apprenant au cœur du Système d'Éducation et de Formation et de mettre les autres piliers du système à son service à travers un recentrage des apprentissages sur les connaissances et les compétences de base, à réinvestir dans des situations diversifiées.

Ainsi, dans le cadre du programme d'urgence et dans la perspective de parachever la mise en œuvre de l'APC déjà entamée en 2002, un projet d'expérimentation de la pédagogie de l'intégration, en tant que cadre méthodologique de mise en œuvre (pratique) de l'APC, a été conçu. Il vise à introduire progressivement des changements au niveau des comportements et des pratiques pédagogiques par l'implication et l'adhésion de tous les acteurs pédagogiques à travers des actions de sensibilisation, de formation et de communication.

La Pédagogie de l'Intégration (PI), ayant démontré sa pertinence dans plusieurs systèmes éducatifs d'un certain nombre de pays développés et d'autres en voie de développement, sa mise en œuvre dans le système d'éducation et de formation marocain fait l'objet d'un plan d'action dynamique, articulant expérimentation, évaluation et régulation avant la généralisation.

Pour l'expérimentation/implantation de la pédagogie de l'intégration, conçue comme cadre méthodologique et comme approche curriculaire, plusieurs outils et supports sont élaborés selon une approche participative marquée par sa cohérence interne : des outils de pilotage, des outils de sensibilisation et de communication, des outils de formation, des supports pédagogiques, des outils de suivi et de régulation et des outils d'évaluation.

Dans la présente communication, l'accent sera mis en premier lieu sur un aperçu succinct du système éducatif marocain. En second lieu, et très brièvement, sera abordé le dispositif d'expérimentation de la pédagogie de l'intégration. Il convient de rappeler, d'après Bonami et Garant <sup>36</sup>, que la mise en place de l'innovation scolaire ne doit pas perdre de vue que l'enseignement est un phénomène social majeur impliquant une multiplicité d'acteurs, une multiplicité de niveaux, et qu'il exige donc une multiplicité d'approches<sup>37</sup>. En ce sens, la diffusion d'une innovation peut avoir des difficultés si elle ne prend pas en considération les facteurs suivants :

- le monde subjectif de l'enseignant ;

---

35. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

2008. Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation..Rapport détaillé du Programme d'Urgence 2009-2012.

36 Michel Bonani et Michèle Garant (Eds). 1996. Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement. De Boeck Université. Bruxelles

37. Michel Bonani et Michèle Garant (Eds). 1996. Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement. De Boeck Université. Bruxelles

- les spécificités du savoir professionnel des enseignants ;
- les pressions de l'environnement de la classe ;
- l'établissement scolaire comme organisation.

Par le fait de tenir compte de ces facteurs, l'expérimentation de la pédagogie de l'intégration au Maroc s'inscrit clairement dans une visée d'accompagnement du changement à travers la professionnalisation des enseignants qui leur permet le développement de leurs compétences, la communication qui suscite leur adhésion et le suivi de proximité qui les rassure et les sécurise, et cela bien sûr, dans une perspective d'installation durable de l'APC dans le système éducatif marocain. Tous ces aspects liés à l'implantation de la rénovation du système éducatif marocain seront développés dans le troisième point.

## **1. Une description sommaire du système éducatif marocain**

La réforme du système éducatif a permis la mise en place des structures éducatives décentralisées et déconcentrées : les Académies régionales d'Éducation et de Formation (AREF). Il existe 16 AREF à raison d'une AREF par région du Royaume. Elles sont chargées de la mise en œuvre de la politique éducative dans ses différentes composantes.

Le système scolaire marocain est organisé selon cinq espaces d'enseignement :

- un enseignement préscolaire, de deux ans, accueillant les enfants âgés de 4 ans révolus à 6 ans ;
- un enseignement primaire d'une durée de 6 ans, ouvert aux enfants âgés de 6 ans révolus, dont l'achèvement est sanctionné par le certificat d'étude primaire (CEP) ;
- un enseignement secondaire collégial de 3 ans, accueillant les élèves titulaires du CEP et qui se termine par le brevet d'enseignement collégial (BEC) ;
- un enseignement secondaire qualifiant général et technologique débouchant sur un baccalauréat structuré en deux cycles (cycle du tronc commun d'une année et cycle du baccalauréat de deux ans).

Quant au système de formation du personnel enseignant, les professeurs du primaire sont formés pendant deux années dans 34 Centres de Formation des Instituteurs (CFI). Ils sont sélectionnés parmi les candidats qui ont au moins le diplôme du baccalauréat et ils sont soumis à un concours d'entrée.

La formation des professeurs du secondaire collégial est assurée par 13 Centres pédagogiques régionaux (CPR). C'est une formation qui s'effectue en deux cycles :

- le cycle normal d'une durée de deux années ouvert à des stagiaires sélectionnés parmi des candidats qui ont au moins le diplôme du baccalauréat ;
- le cycle pédagogique d'une durée d'un an ouvert aux stagiaires sélectionnés parmi les titulaires du DEUG.

Quant aux professeurs de l'enseignement secondaire qualifiant, ils sont formés dans 6 Écoles normales supérieures (ENS) et 2 Écoles normales supérieures de l'Enseignement technique (ENSET). La formation est organisée en trois cycles :

- le cycle général d'une durée de quatre années ouvert aux bacheliers ;
- le cycle pédagogique d'une année de formation ouvert aux titulaires d'une licence ;
- le cycle de préparation à l'agrégation de 2 ou 3 années de formation ouvert aux professeurs du secondaire qualifiant ayant quatre années d'ancienneté et aux



titulaires du certificat de classe préparatoire ou du DEUG et aux élèves des classes préparatoires aux grandes écoles.

Sur le plan quantitatif, depuis le lancement de la charte en 2000, des efforts importants ont été déployés pour accroître de manière très significative la fréquentation scolaire. C'est ainsi qu'en 2009-2010<sup>38</sup>, au niveau du cycle de l'enseignement primaire, l'effectif des élèves inscrits est de l'ordre de 3 518 753 élèves dont 1 661 354 filles. Les enseignants comptent un effectif de 127 823.

Relativement à l'enseignement collégial, l'effectif des élèves est de 1 347 838 dont 593 646 filles. Le corps enseignant compte un effectif de 55 176 enseignantes et enseignants.

L'enseignement secondaire qualifiant, compte un total de 796 515 élèves dont 395 114 filles. L'effectif des enseignants est de l'ordre de 38 583.

Sur le plan qualitatif, les curriculums ont fait l'objet d'une refonte les inscrivant dans la logique de l'APC. Toutefois, même si formellement la réforme des curriculums est arrivée à son terme en 2007, le chemin à parcourir pour changer en profondeur les pratiques éducatives est encore long et nécessite beaucoup de vigilance.

À cet effet, le projet d'expérimentation de la pédagogie de l'intégration, servant de cadre méthodologique de mise en œuvre de l'APC, est inséré dans le plan d'urgence. Pour sa mise en place, il bénéficie du soutien de l'UNESCO, de l'accompagnement et de l'encadrement scientifique d'une expertise internationale en éducation et en formation.

Le choix de la pédagogie de l'intégration comme cadre méthodologique de la mise en œuvre de l'APC n'est ni hâtif ni hasardeux. C'est un choix raisonné et bien fondé puisqu'il a été le fruit d'une série d'ateliers et de consultations entre les acteurs pédagogiques. Cette dynamique conduit à dresser un tableau des différentes conceptualisations de l'APC et de l'incidence de chacune d'elles sur la manière de concevoir les programmes, les manuels scolaires et l'évaluation formative et certificative, ainsi que sur la formation initiale et continue des enseignants<sup>39</sup>.

Ces consultations ont abouti à l'explicitation d'une vision commune de l'APC à travers la pédagogie de l'intégration comme cadre méthodologique et à la délimitation d'une approche pédagogique servant de référence pour une réforme contextualisée du curriculum.

## **2. Les arguments du choix de la pédagogie de l'intégration**

Selon Xavier Roegiers<sup>40</sup> (2003. p. 22), l'intégration peut être définie comme « *une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné* ». À ce niveau, et d'une façon sommaire, intégrer consiste à rechercher une complétude, à viser une harmonie, à ambitionner d'atteindre une cohérence à partir d'éléments hétérogènes a priori<sup>41</sup>.

Par ailleurs, sur le plan pédagogique, il s'agit pour l'apprenant de mobiliser différents acquis scolaires dans des situations significatives. L'objectif de la pédagogie de

---

38. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. 2010. Recueil statistique de l'éducation 2009-2010.

39. Bureau de l'UNESCO de Rabat. 2008. Expérimentation de la Pédagogie de l'Intégration 2008-2011. Document inédit.

40. Xavier Roegiers. 2003. Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. 2<sup>e</sup> édition. De Boeck. Bruxelles.

41. Xavier Roegiers. 2003. Des situations pour intégrer les acquis scolaires. Pédagogies en Développement. De Boeck. Bruxelles.

l'intégration est alors de doter tous les apprenants de compétences qui, concrètement, vont leur permettre de s'insérer dans le tissu socio-économique et de développer, le plus tôt possible, des stratégies personnelles pour gérer des situations complexes de vie.

Selon ce cadre de référence, le développement des compétences se réalise selon l'alternance de deux types d'apprentissages: les apprentissages ponctuels et les apprentissages de l'intégration.

Pour la maîtrise des compétences, l'année scolaire est organisée en quatre périodes de huit semaines chacune. Ces périodes sont dites paliers de compétences. Dans chaque palier, et pendant six semaines, l'enseignant installe les ressources nécessaires à l'exercice des compétences : ce sont des apprentissages ponctuels. Au cours des deux semaines qui suivent, l'enseignant arrête complètement les nouveaux apprentissages et propose aux apprenants des activités d'intégration : ce sont les semaines ou modules d'intégration.

Au cours de l'année, pendant toutes les semaines d'intégration et dans toutes les disciplines, l'enseignant propose aux apprenants de résoudre des situations complexes qui exigent la mobilisation des ressources acquises antérieurement. Pour résoudre ces situations, on travaille selon une méthodologie inspirée du socioconstructivisme. Avant la réalisation complète de la tâche qui se fait de manière individuelle, l'intégration étant un processus individuel par excellence, les apprenants sont invités d'abord à travailler seuls (conflit cognitif) et ensuite à procéder à un partage en petits groupes (conflit sociocognitif). Plusieurs situations de même niveau ou famille de situations leur sont proposées: une pour s'exercer et une deuxième pour, à la fois, l'apprentissage de l'intégration et l'évaluation formative et/ou certificative. Ce qu'on évalue ici, c'est le degré de maîtrise de la compétence. L'enseignant peut éventuellement avoir recours à une troisième situation pour remédier aux dysfonctionnements qui entravent le développement d'une compétence donnée chez les apprenants. Il peut aussi proposer une quatrième situation pour mesurer l'impact de la remédiation.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'intégration à travers la résolution des situations complexes, il est utile de rappeler un impératif qui consiste à prévoir des modules conçus à cet effet et qui doivent privilégier l'activité individuelle de l'apprenant, car l'intégration est une démarche dont l'apprenante et l'apprenant sont acteurs.

Dans un souci d'accompagnement du changement et de pénétration progressive de l'innovation au sein des classes, cette approche ne remet pas en cause les pédagogies antérieures ou les pratiques des enseignants et leurs habitus dans la mise en place des ressources. Elle cherche plutôt à renforcer les meilleures pratiques, et à infléchir progressivement les autres, pour favoriser des changements de comportement.

La pédagogie de l'intégration est progressive et inclusive<sup>42</sup>, elle ne remet pas en cause les pratiques existantes. Elle s'adapte aux finalités et aux contenus généraux préalablement fixés par la politique éducative. Autrement dit, c'est une approche essentiellement contextualisée<sup>43</sup>. Toute rénovation ne peut déstabiliser entièrement les pratiques des enseignants.

Cette approche est aussi motivante dans la mesure où elle donne un sens à l'apprentissage à travers le traitement des situations contextualisées et significatives pour l'apprenant. Elle est efficace dans la mesure où elle permet d'améliorer les résultats des élèves, comme l'ont attesté un certain nombre d'études d'impact dans plusieurs pays en

---

42 Xavier Roegiers. 2010. La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. De Boeck. Bruxelles.

43 Ibid. PP. 24.

développement ou émergents <sup>44</sup>. Elle favorise l'équité par l'accompagnement de chaque apprenante et de chaque apprenant dans l'apprentissage de la gestion de la complexité en vue d'une autonomisation progressive qui est, bien sûr, tributaire de la prise en compte des rythmes individuels et de la mise en place de mécanismes appropriés d'évaluation formative et de remédiation.

### **3. Expérimentation de la pédagogie de l'intégration**

La mise en place du plan d'expérimentation de la pédagogie de l'intégration vise l'introduction progressive des changements au niveau des pratiques pédagogiques tel qu'il a été stipulé par le cahier de charge<sup>45</sup> qui encadre la mise en place de ce dispositif.

Les objectifs de l'expérimentation se déclinent comme suit :

- concevoir un dispositif permettant l'application de la pédagogie de l'intégration dans les différents cycles et disciplines d'enseignement ;
- identifier les conditions favorables à l'application de la pédagogie de l'intégration en tenant compte des éventuelles entraves ;
- élaborer un dispositif d'application et de généralisation de la pédagogie de l'intégration.

Les objectifs de l'expérimentation sont donc essentiellement de nature qualitative, dans la mesure où ils visent avant tout à déterminer les conditions pour une meilleure implantation de la pédagogie de l'intégration dans les classes au Maroc. Les recueils complémentaires d'informations relatifs à l'impact qui sont initiés à ce jour ont pour fonction de compléter l'information, en vue d'ajuster la mise en place de la pédagogie de l'intégration, et non uniquement d'expérimenter cette dernière en tant que telle<sup>46</sup>.

#### **3.1. Les niveaux visés**

Le projet de réforme marocain vise à généraliser progressivement l'implantation de la pédagogie de l'intégration dans l'ensemble des classes de l'enseignement primaire à l'horizon de l'année scolaire 2010-2011 et de l'enseignement secondaire collégial à l'horizon de l'année scolaire 2012-2013.

#### **3.2. Les disciplines visées**

Dans l'enseignement primaire, toutes les disciplines sont visées. Dans l'enseignement secondaire collégial, toutes les disciplines sont visées également, mais en deux vagues :

- les disciplines généralisées au niveau de l'enseignement font l'objet de l'expérimentation à partir de l'année scolaire 2009-2010 ;
- le lancement du travail des disciplines non généralisées est prévu dès le mois d'octobre 2010, avec expérimentation à partir de l'année scolaire 2011-2012.

---

44 Plusieurs évaluations externes ont été menées dans plusieurs pays notamment en Tunisie, Madagascar, Djibouti, Gabon et en Mauritanie (Xavier Roegiers 2010).

45 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. 2008. Expérimentation de la pédagogie de l'Intégration : cahier des charges pour l'expérimentation.

46 Ce qui exigerait d'ailleurs un dispositif qui prenne en compte de manière plus prononcée la dimension longitudinale (suivi de cohorte). A ce propos, une étude de l'impact de la PI est en cours de réalisation par le Centre National de l'Évaluation et des Examens. Trois variables ont été prises en considération : impact du projet sur les acquis des apprenants (maîtrise des ressources et développement des compétences) ; pratiques en classe: gestion du temps d'apprentissage et interactions en classe ; et attitudes, représentations et degré de satisfaction de l'ensemble des acteurs (enseignants, parents, élèves).

### 3.3. Les phases de l'expérimentation

L'esprit de progressivité, de souplesse et d'interactivité avec la communauté des praticiens est de mise tout au long de cette mise en œuvre qui se conforme ainsi au principe de la contextualisation de l'approche curriculaire.

Les premières phases prévues pour la réalisation de ce projet sont au nombre de quatre :

- la phase 0 : phase préparatoire, allant de juin à août 2008 ;
- la phase 1 : phase de l'expérimentation réduite, de septembre 2008 à août 2009 ;
- la phase 2 : phase de l'expérimentation étendue, de septembre 2009 à août 2010 ;
- la phase 3 : phase de la généralisation de septembre 2010 à août 2011.

C'est donc en 3 ans, tant dans le primaire que dans le secondaire collégial, que le Maroc s'est fixé le défi d'installer le dispositif la pédagogie de l'intégration dans toutes les classes du pays, y compris celui de l'évaluation certificative<sup>47</sup>.

### 3.4. Les structures de mise en œuvre

Dans sa mise en œuvre pratique, le programme a un ancrage institutionnel qui témoigne d'une logique de cohérence : toutes les composantes du système éducatif sont concernées. Il a nécessité la mise en place d'un certain nombre de structures de gestion et de pilotage. Il s'agit notamment de :

- **un Comité de Pilotage (CP)** : il est présidé par Monsieur le Ministre et Madame la Secrétaire d'État chargée de l'enseignement scolaire. Il est constitué des représentants des différentes directions et des directeurs de 4 AREF. Le comité de pilotage a lieu une fois par mois, onze mois sur douze. À ce jour dix-sept sessions du CP ont déjà été tenues, sur 2 ans ;
- **un Comité scientifique (CS)** : il est présidé par un universitaire marocain<sup>48</sup>, il regroupe des responsables centraux et des experts nationaux et internationaux. Il est mis en place pour garantir la fiabilité et le suivi scientifique et pédagogique de l'expérimentation. Il a les fonctions de veille, de régulation et d'harmonisation dans le processus de la réforme ;
- **une Cellule de Coordination opérationnelle (CCO)** : c'est une structure centrale de planification, de mise en œuvre et de suivi des différentes actions du plan de l'expérimentation ;
- **les Comités régionaux de Pilotages** : ils sont présidés par les Directeurs des AREF et constitués de responsables régionaux et provinciaux ainsi que d'inspecteurs pédagogiques et de directeurs d'établissements de formation et d'enseignement ;
- **des Cellules régionales de Coordination opérationnelles (CRCO)** : Ce sont les structures équivalentes de la CCO à l'échelle régionale. Dans les étapes de généralisation, ces CRCO vont devenir progressivement de véritables structures autonomes et décentralisées, eu égard au suivi de proximité qu'elles assurent et aux régulations locales appropriées qu'elles pilotent.

### 3.5. Les outils de la pédagogie de l'intégration

Le dispositif de la pédagogie de l'intégration est élaboré par des concepteurs nationaux, avec l'encadrement et l'appui d'une expertise nationale et internationale. Il se compose d'outils didactiques et de guides de référence pour l'appui de la mise en œuvre de la PI.

---

<sup>47</sup> Mohamed Chetoui. 2010. La pédagogie de l'intégration, levier de développement du système éducatif au Maroc. Dans Revue Alamat Tarbaouia. N° 23 éditée par Académie Régionale d'Education et de Formation Fez Boulmane. PP. 31-46.

<sup>48</sup> Le président du comité scientifique du projet est le Dr Chiadli Abdellatif Professeur de l'enseignement supérieur à la Faculté des sciences de l'éducation et président de l'AIPU.

Les outils didactiques sont ceux qui sont étroitement liés à la pratique en classe. C'est un jeu constitué pour chaque niveau scolaire du cahier des situations (CS) et du guide d'intégration (GI). Les cahiers des situations s'adressent aux apprenants, en complément aux manuels scolaires en vigueur, et les guides d'intégration sont destinés aux enseignants. Tous ces outils didactiques sont mis gratuitement, et en nombre suffisant, à la disposition des différents publics concernés.

Les guides de référence, considérés comme incontournables en matière d'enseignement/apprentissage, de formation et d'évaluation, sont destinés à tous les acteurs pédagogiques. Ils constituent des outils de travail et de formation conçus selon les choix spécifiques au contexte marocain. Ils permettent d'explicitier la vision et de définir l'approche pédagogique qui devrait servir de référence pour la réforme. Ils unifient les représentations et canalisent l'action des intervenants, et ce, dans le but d'appuyer les cadres marocains dans la définition d'une vision commune de l'approche par compétences dans le cadre de la réforme pédagogique. Ces guides de référence sont :

- guide de l'approche par compétences ;
- guide de la pédagogie de l'intégration ;
- guide du formateur en pédagogie de l'intégration ;
- guide de l'évaluation des compétences ;
- guide de la gestion des classes à niveaux multiples ;
- guide de la planification des apprentissages ;
- guide de la remédiation en PI ;
- guide de formation à la conception des situations d'intégration à spécificités régionales et locales ;
- manuel des procédures.

Ces guides de référence, au même titre que les outils didactiques, sont mis gratuitement à la disposition des différents intervenants dans le domaine éducatif.

Des outils de suivi et de régulation sont conçus pour le suivi de l'organisation aux niveaux central et régional, ainsi que des formations et opérations sur le terrain aux niveaux central, régional et provincial. Ils ont pour visée le réajustement des modules de formation et des outils didactiques en particulier et, d'une manière générale, une sorte de *monitoring* et la mise en place d'un pilotage formatif efficace et efficient.

La formation initiale et continue des acteurs pédagogiques est un levier crucial dans le dispositif d'expérimentation de la pédagogie de l'intégration. C'est une entrée incontournable qui permet aux enseignants de se remettre en question et de faire évoluer leurs pratiques. En ce sens, depuis la mise en place de ce dispositif, plusieurs sessions de formation continue, à caractère professionnalisant et selon un paradigme «pratique-théorie-pratique», ont été programmées et réalisées au profit de tous les acteurs du système éducatif. Un référentiel de formation pour la PI visant, en particulier, la qualification des enseignants, des inspecteurs pédagogiques, des formateurs CFI et CPR et des directeurs d'établissements, est mis en place.

Conçus par des experts internationaux et nationaux, les différents modules de formation ont été ensuite expérimentés et validés auprès de quelques inspecteurs pédagogiques et d'autres experts nationaux. Notons aussi que des réajustements de fond et de forme sont opérés au fur et à mesure de leur exploitation pendant les sessions de formation. Quant à la stabilisation des modules, elle est effectuée par un groupe d'experts nationaux et internationaux à la lumière des informations recueillies du terrain.

**Tableau 1 : référentiel de formation pour la PI**

Public cible	Modules de formation	Volume horaire
--------------	----------------------	----------------

Enseignants	Module PI-ENS-01	5 jours
Directeurs des établissements scolaires	Module PI-DIR-01	2 jours
Inspecteurs pédagogiques	Module PI-INS-01	3 jours
	Module PI-INS-02	3 jours
Formateurs CFI/CPR	Module PI-CFI/-01/PI-	3 jours
	Module PI-CFI/-02/PI-	3 jours
Formateurs régionaux PI	Module PI-FPI-01	5 jours
	Module PI-FPI-02	5 jours

Le chantier de la formation initiale dans les CPR et les CFI constitue également une composante importante dans ce dispositif montrant que la réforme marocaine agit aussi en amont du système éducatif. Les curriculums de la formation initiale font l'objet d'une structuration selon les principes de la pédagogie de l'intégration, le but étant de permettre à chaque élève-professeur d'être capable de dispenser un enseignement selon les principes de la pédagogie de l'intégration dès sa sortie de ces centres de formation.

#### **4. La formation des acteurs pédagogiques**

##### **4.1. La formation continue**

Une autre constante dans la réforme marocaine est que la formation continue a touché tous les acteurs du système : les experts nationaux, les concepteurs d'outils (CS et GI), les inspecteurs, les formateurs, les directeurs d'établissements et les enseignants.

###### *4.1.1. Les experts nationaux*

Dès son démarrage, le projet a procédé à former un noyau dur d'une quarantaine d'experts nationaux, Selon le rapport de la phase 0-1 de l'expérimentation <sup>49</sup>, l'essentiel de la formation devant bien sûr s'effectuer avec l'encadrement des experts internationaux et l'accompagnement de proximité dans les différentes phases du processus de mise en œuvre du projet. Il y a lieu de préciser que l'objectif ultime du projet est le renforcement des capacités nationales en matière de réforme curriculaire en vue d'assurer une autonomie scientifique nationale.

###### *4.1.2. Les concepteurs*

Les concepteurs des dispositifs pédagogiques du primaire et du secondaire collégial ont bénéficié de formations axées sur le développement de leurs compétences professionnelles telles que : formuler des compétences et des paliers de compétences, élaborer des situations d'intégration et des outils correspondants pour l'exploitation, la vérification et la correction des productions. Notons que la formation des concepteurs met l'accent sur le transfert des acquis de la formation dans la production des outils appropriés<sup>50</sup>.

###### *4.1.3. Les inspecteurs*

La formation de tous les inspecteurs pédagogiques (942 inspecteurs) s'est déroulée en un premier lieu en deux sessions de trois jours chacune (Module 1 et Module 2). Elle était destinée à les aider à accompagner l'enseignant dans la gestion pratique des modules d'intégration (planification, mise en œuvre, évaluation et remédiation) et dans l'exploitation

49 Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

Expérimentation de la pédagogie de l'intégration (PI). Rapport des phases 0 et 1 Phase 0 : juin – août 2008 et phase 1 : septembre 2008 août 2009. rapport coordonné par l'expert international Mohamed Miled (BIEF).

50 Ibid. PP 16.

des situations d'intégration dans des contextes spécifiques de classe homogène et/ou multigrade.

Afin de permettre la formation de tous les enseignants à l'échelle régionale et de préparer ainsi la généralisation de la PI, les inspecteurs ont bénéficié d'une session complémentaire de dix jours axée sur la formation des formateurs régionaux accrédités en pédagogie de l'intégration.

#### *4.1.4. Les formateurs CFI et CPR*

La formation des formateurs CFI comprenant deux modules a été articulée à la formation continue en vue de développer les acquis professionnels de base des élèves-professeurs du primaire et de les préparer aux domaines de la planification, de la gestion et de l'évaluation des apprentissages, selon la pédagogie de l'intégration. Cette formation a concerné presque environ 650 formateurs CFI.

Quant aux formateurs CPR, Ils ont bénéficié de deux séminaires, encadrés par une équipe composée d'experts nationaux et internationaux, ayant comme objectifs de s'approprier les fondements de la PI et de les transposer par la suite dans ses activités professionnalisantes de formation des élèves-professeurs. Cette formation a été consolidée par des séminaires en didactique des disciplines et en sciences de l'éducation.

#### *4.1.5. Les formateurs régionaux accrédités en PI*

Par souci d'efficacité, la réforme curriculaire au Maroc s'est progressivement orientée vers des interventions de plus en plus appropriées aux spécificités et aux besoins des régions. Les formateurs régionaux sont à l'heure actuelle au nombre de 700. Ce sont des inspecteurs pour la plupart, mais on trouve aussi des formateurs CFI, des directeurs ou même parfois des enseignants. Ils vont prendre en charge la formation de la masse des enseignants à engager dans la généralisation de la PI dans les 16 AREF. Cette formation a porté essentiellement sur les techniques appropriées de communication et d'animation pertinentes en vue de former l'enseignant dans le cadre de la PI.

Les formateurs agissent toujours en binôme dans leurs actions de formation des enseignants.

#### *4.1.6. Formation des enseignants du primaire*

Il est évident que, selon Bonami et Garant, la gestion de l'innovation au niveau de l'établissement constitue une condition indispensable à l'implantation, au maintien, à l'institutionnalisation et à la diffusion du changement<sup>51</sup>. À ce niveau, la mise en place d'une formation professionnalisante des enseignants constitue la clé de voûte de la réussite de la réforme. Pour ce faire, un module d'une durée de cinq jours destiné aux enseignants a été élaboré. Il est axé sur la maîtrise des concepts et sur la production d'outils de gestion de la classe conformément aux principes de la pédagogie de l'intégration. Ces objectifs se définissent dans le développement des compétences chez les apprenants par le biais de situations d'intégration, l'évaluation du degré de maîtrise de ces mêmes compétences à travers des situations de même famille et la remédiation, en cas de besoin, aux dysfonctionnements qui entravent le développement d'une compétence donnée<sup>52</sup>.

Ces sessions de formation d'enseignants sont complétées par des rencontres pédagogiques encadrées par les inspecteurs de zones avant les modules d'intégration. Un dispositif de suivi des enseignants est mis en place. Il permet d'apprécier la qualité du transfert des acquis de la formation par les professeurs des classes d'expérimentation de

---

51 Op. Cité. Michel Bonami et Michèle Garant. 1996.

52 Op. Cité. Mohamed Chetoui. 2010. PP. 36.

la PI, au cours de l'installation des ressources et pendant les modules de l'intégration. Ces réunions constituent, d'après M. Altet <sup>53</sup>, des moments propices à l'analyse et à la compréhension des pratiques enseignantes, dans une logique de mutualisation et de capitalisation des bonnes pratiques, ce qui permet aux professeurs de se remettre en question et d'œuvrer pour une meilleure appropriation et/ou application de la PI.

À l'heure actuelle, plus de 100 000 enseignants ont été formés à raison de 5 jours (30 heures).

Dans un contexte d'autonomisation de l'enseignant, d'autres modules seront mis à disposition des inspecteurs, qui les dispenseront selon les besoins de leurs enseignants en matière de mise en place de la pédagogie de l'intégration. Il s'agit notamment d'un module sur la planification des apprentissages, un autre sur la remédiation et un troisième sur les classes multigrades.

D'un autre côté, et à la suite de la mise en place d'un nouveau système d'évaluation certificatif adapté aux exigences de la PI dans les trois AREF pilotes (AREF de généralisation de la PI), il s'est avéré indispensable de dispenser un module exclusif sur l'évaluation pour préparer les acteurs à l'adaptation des pratiques évaluatives aux principes de la PI.

#### *4.1.7. La formation des directeurs d'établissements scolaires*

L'expérimentation accorde un intérêt particulier aux changements réels dans les pratiques des enseignants. Dans cette perspective, le rôle de directeur d'établissement est déterminant. En effet, à travers l'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre du dispositif d'expérimentation de la pédagogie de l'intégration et leur sensibilisation pour une meilleure adhésion, il permet de garantir une implantation réussie de la pédagogie de l'intégration au sein de son établissement. C'est un rôle déterminant également dans la mesure où il peut assurer un accompagnement et un suivi réguliers qui permettront une mise en œuvre coordonnée, pragmatique et prospective afin de pouvoir identifier les situations de blocage, des retards et des problèmes éventuels de faisabilité et proposer les solutions adéquates pour les dépasser à l'échelle locale.

À ce niveau, un module de formation à la PI d'une durée de deux jours au profit des directeurs d'écoles est élaboré. Il s'agit d'une formation qui va permettre le développement des compétences des directeurs d'écoles pour la gestion, le suivi et l'accompagnement de la de la PI.

#### **4.2. La formation à distance**

Pour appuyer ces formations en présentiel, le programme de réforme au Maroc a aussi exploité les technologies de l'information et de la communication (TIC) par la mise en place d'une plate forme de formation à distance en pédagogie de l'intégration (<http://collab.tarbiya.ma> ). Nous pouvons y trouver des ressources complémentaires pour consolider la formation des différents acteurs en PI ainsi qu'un module d'auto-formation interactif selon cette même approche. 11000 enseignants et enseignantes y sont actuellement inscrits.

C'est ainsi que conformément à l'un des préalables de la réforme curriculaire, la communication a un rôle déterminant dans la réussite du projet, notamment en ce qui concerne l'adhésion des acteurs pédagogiques (formateur, inspecteur, enseignant) et des partenaires sociaux (APTE, ...) et pour contrecarrer des résistances de tout ordre, lesquelles sont inhérentes aux changements éducatifs.



## **5. La communication**

Le plan de communication a été traduit en plusieurs activités :

- les réunions d'information et de sensibilisation ;
- un dossier et un dépliant de communication ;
- la production d'un film institutionnel ;
- l'organisation de deux comités de pilotage en présence de tous les directeurs des AREF ;
- l'organisation d'une caravane médiatique ;
- la publication de plusieurs articles dans la presse écrite ;
- l'organisation d'entrevues avec certaines revues spécialisées en éducation.

Un bilan de la deuxième phase de mise en œuvre du projet d'expérimentation de la PI<sup>54</sup>, qui est en cours de finalisation, vient de mettre en exergue quelques réussites à partager.

## **6. Quelques réussites à partager**

Généralement, l'impact a été jugé positif. L'introduction de l'approche PI dans les établissements scolaires est une action audacieuse qui a introduit une dynamique de changement dans le système éducatif marocain. Les rapports de suivi ont mis en évidence une nette évolution des pratiques d'enseignement. Cette évolution semble concerner également les pratiques de formation.

Elle vient d'insuffler une nouvelle vie au sein de l'école grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif recentré sur les compétences et les connaissances de base. Grâce aussi, aux débats suscités sur l'APC transformés en débats ouverts sur les objectifs et l'ampleur du mouvement de la réforme de l'école marocaine.

Le dispositif d'expérimentation de la PI, en tenant compte de son caractère progressif, graduel et souple dans la mise en place de l'innovation pédagogique, en tenant compte également des outils développés pour gérer les problèmes liés aux résistances au changement et au renforcement de l'adhésion et de l'implication des acteurs pédagogiques, a permis de mettre les jalons d'un modèle d'accompagnement du changement dans le système éducatif marocain.

Il n'en demeure pas moins, que le développement d'une expertise nationale en matière de réforme curriculaire constitue en fin de compte un levier pour la pérennisation des acquis de ce projet.

## **7. Quelques difficultés**

L'adhésion et l'implication de certaines CRCO ne semblent pas être en mesure de répondre aux exigences et aux enjeux relativement complexes de l'extension du programme. Face à cette difficulté, il convient de dynamiser et de responsabiliser progressivement les structures régionales et notamment les CRCO pour davantage d'implication locale (pédagogique, administrative et financière) et une meilleure régulation spécifique à la région. L'association de façon ponctuelle à ces CRCO des enseignants ou des formateurs afin qu'ils apportent leurs témoignages objectifs émanant du terrain peut s'avérer fort pertinent.

---

<sup>54</sup> La rédaction de deuxième rapport d'évaluation d'étape vient d'être démarrée. Ce rapport sera finalisé vers le mois de septembre 2010.

Toutefois, la formation reçue par les enseignants et les enseignantes semble être insuffisante pour mettre en œuvre la PI au niveau de la planification des ressources, de l'évaluation et de la remédiation<sup>55</sup>.

En effet, dans un souci d'harmonisation, la mise en place d'un dispositif d'évaluation certificative adapté aux exigences de la PI dans les 3 AREF de généralisation a été heurtée à un certain nombre de difficultés inhérentes à une insuffisance de la formation à ce niveau.

Ils ont également trouvé des difficultés à mettre en pratique la PI dans les classes multigrades ou les classes à niveaux multiples. Il convient de rappeler que, dans le système éducatif marocain, la problématique des classes multigrade est complexe (milieu rural, multiplicité des niveaux dans la même classe).

D'autres difficultés liées aux retards enregistrés relativement au démarrage des cours ou bien à un manque d'une politique générale de rationalisation du temps effectif des apprentissages. Tout retard agit bien évidemment sur le temps des apprentissages prévu et recule les délais des modules d'intégrations.

## **Conclusion**

La mise en place de la pédagogie de l'intégration au Maroc comme cadre méthodologique pour l'ancrage et l'opérationnalisation de l'approche par compétences s'inscrit dans une optique systémique visant essentiellement la redynamisation du système éducatif et l'amélioration de sa qualité. Ayant concerné toutes les composantes du système éducatif, la démarche d'implantation se veut une démarche audacieuse. Cela a posé des problèmes inhérents à ce choix : ouverture de plusieurs chantiers en même temps ; des précautions sont prises pour y faire face.

À ce niveau, le ministère a répondu aux attentes des enseignants et des enseignantes en matière de renforcement des compétences dans les domaines de planification des ressources, de production des situations d'intégration à spécificités régionales et locales, d'évaluation, de remédiation des difficultés des élèves, ou encore de gestion des classes multigrades, en élaborant des modules de formation spécifiques qui seront expérimentés, réajustés et généralisés.

Progressivement, et face à l'extension du programme qui s'oriente vers une généralisation de la PI, il convient de dynamiser et de responsabiliser graduellement les structures régionales et notamment les CRCO pour qu'elles deviennent effectivement des structures décentralisées à la fois scientifique et administrative pour assurer un accompagnement de proximité plus efficace.

En termes de formation initiale, il est clair que par souci évident d'isomorphisme, les curriculums de la formation initiale seront appelés à être restructurés selon les principes de la pédagogie de l'intégration pour permettre à la réforme d'agir en amont. Cela peut se faire en parfaite synchronisation avec la refonte du système de formation prévue dans le cadre du programme d'urgence à travers la création des Filières universitaires d'Éducation ((FUE) en s'alignant sur la tendance internationale en matière d'universitarisation de la formation.

---

55 Op. Cité. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Expérimentation de la pédagogie de l'intégration (PI). Rapport des phases 0 et 1 Phase 0 : juin – août 2008 et phase 1 : septembre 2008 août 2009. rapport coordonné par l'expert international Mohamed Miled (BIEF).

Un acheminement vers la réécriture des programmes dans l'ensemble du système selon la PI est prévu également dans le cadre du programme d'urgence ; les principaux acteurs sont déjà préparés à cette approche à travers les outils mis en place et l'expertise nationale en matière de réforme curriculaire est en cours d'autonomisation scientifique.

## **Étude de cas du Congo : La participation de la communauté dans l'implantation des curriculums à l'école**

Présentée par M. Ibiou Gilbert, Directeur de l'INRAP

### **Introduction**

Le caractère intellectualiste et livresque de l'éducation, séparé de la réalité de la vie sociale et de ses problèmes conduisit le colloque de l'enseignement de 1970 à jeter les bases d'une réforme radicale de l'enseignement.

Ce colloque exigeait que soit mise en œuvre une réforme totale, radicale, systématique devant conduire à ce qu'on a appelé « École du peuple ». Après une période de tâtonnements, la direction politique, consciente de la nécessité d'une action concertée, décida le démarrage en 1977 d'un projet appelé projet École du peuple. Après le vote par les députés de la loi 20/80 du 11 septembre 1980 réorganisant le système éducatif, une étape importante de la réforme a vu le jour avec l'apparition progressive de nouveaux programmes écrits par objectifs dans les années 1982 au cycle primaire d'abord, puis plus tard au secondaire.

Ces programmes, une fois conçus et élaborés, s'en sont suivis les modalités de leur implantation.

La communication du Congo portera sur son *expérience en matière d'implantation du curriculum à l'école* et s'articulera autour des points suivants :

- la description sommaire du système éducatif congolais ;
- la participation de la communauté dans l'implantation du curriculum à l'école ;
- les stratégies mises en œuvre pour favoriser l'implantation et l'engagement de la communauté ;
- les rôles effectifs des différents acteurs locaux ;
- les conditions et les facteurs de succès, les difficultés rencontrées et les pistes de solutions ainsi que les perspectives d'actions.

### **1. Description sommaire du système éducatif congolais**

#### **1.1. Dispositions générales sur le système éducatif congolais**

Le système éducatif congolais est régi par la loi 25/95 du 17 novembre 1995 qui dispose entre autres que : « tout enfant vivant sur le territoire du Congo, a droit sans distinction d'origine, de nationalité, de sexe, de croyance, d'opinion ou de fortune à une éducation qui lui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques, morales et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle. La scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans ».

L'enseignement est dispensé dans les établissements publics et privés. Les activités d'enseignement sont civiles. L'enseignement dans les établissements publics et privés conventionnés respecte toutes les doctrines philosophiques et religieuses.

#### **1.2. Structure de système éducatif congolais**

La loi consacre la coexistence de deux composantes : le formel et l'informel :

- le système formel est structuré en quatre degrés dénommés comme suit :
  - l'éducation préscolaire d'une durée de 3 ans est assurée dans des centres d'éducation préscolaire ;

- l'enseignement primaire d'une durée de 6 ans, assuré dans des écoles primaires, est sanctionné par le Certificat d'Études primaires élémentaires ;
  - l'enseignement secondaire qui est assuré dans des centres de métiers, les établissements d'enseignement secondaire général, les établissements d'enseignement secondaire technique et les établissements d'enseignement professionnel. La formation dure entre deux et quatre ans selon les cas. Cet enseignement secondaire est subdivisé en deux cycles : l'enseignement secondaire premier cycle (comprenant les collèges d'enseignement général, d'enseignement technique et les centres de métier) et l'enseignement secondaire deuxième cycle comprenant les lycées d'enseignement général, les lycées d'enseignement technique et les écoles secondaires de formation professionnelle ;
  - l'enseignement supérieur qui est dispensé dans des écoles, les instituts et les facultés de l'Université Marien NGOUABI de Brazzaville et dans quelques instituts d'enseignement supérieur privés.
- le système éducatif non formel qui comprend deux volets : l'Alphabétisation et l'Éducation pour tous dont le but est d'assurer une instruction de base à tous les citoyens qui n'ont pas pu bénéficier des actions éducatives du système formel. L'alphabétisation de masse est organisée dans des centres ou des foyers d'alphabétisation pendant que l'alphabétisation fonctionnelle est organisée dans les entreprises et les administrations. Notons aussi que quelques Organisations non gouvernementales, les Fondations et les Associations peuvent contribuer à l'alphabétisation des populations. À ce niveau, la confection des documents pédagogiques, le contrôle pédagogique et la coordination des activités d'alphabétisation sont du ressort du Ministère en charge de l'éducation nationale.

### **1.3. La participation de la communauté à la vie de l'école**

Dans le cas du Congo, la communauté éducative est constituée de toutes les personnes qui ont un rôle au sein de l'école : les élèves, les enseignants, les agents techniques, les personnels administratifs, les parents d'élèves et toutes les personnes ou associations qui peuvent avoir un rôle au sein de l'école, les représentants des collectivités locales (maires, chefs de quartiers, de zones, de blocs, chefs de villages, les associations, les ONG, coopératives, entreprises, confessions religieuses).

L'ouverture de l'école à la communauté, la participation de cette dernière à toutes les phases du processus d'élaboration du curriculum est la condition fondamentale de la réussite de l'implantation du curriculum dans un système éducatif. Grâce à une collaboration active entre l'école et la communauté éducative, l'implantation du curriculum est une réalité à l'éducation de base et au secondaire.

A tous les degrés du système éducatif, des contenus éducatifs pertinents pour les communautés ont été insérés sans difficulté dans des programmes d'études. On peut citer entre autres, les contenus relatifs au VIH/SIDA, à la santé de la reproduction, à la planification familiale, à l'éducation pour le développement durable, à l'éducation à la culture de paix, aux droits humains et à la citoyenneté etc.

Dans le domaine des innovations pédagogiques, la participation de la communauté, des organisations gouvernementales et des organisations non gouvernementales à la vie de l'école a donné lieu à des expériences réussies et prometteuses qui peuvent être considérés comme de bonnes pratiques. Il s'agit entre autres :

- des « projets d'écoles ». Un projet d'école est, rappelons le, un ensemble d'activités pédagogiques et productives qui fédèrent la communauté éducative autour de l'école. Dans de nombreuses écoles, principalement du primaire, apprenants et communautés définissent, conduisent et gèrent des projets concrets dans le domaine

du petit élevage, du jardinage, de l'installation des bibliothèques ou des centres de documentation et d'information (CDI), d'achat de matériel didactique, etc. :

- du projet « cantines scolaires » ;
- de l'expérience de mise en adéquation du calendrier scolaire, voire des horaires avec les modes de vie des populations autochtones (pygmées) ;
- la formation à grande échelle des encadreurs et des enseignants aux nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage en lien avec l'approche pédagogique en vigueur.

Tous ces projets et tant d'autres encore qui bénéficient de l'appui et de la participation de la communauté éducative donnent du sens à l'apprentissage scolaire et sont des réussites.

#### **1.4. Les stratégies mises en oeuvre pour favoriser l'implantation et l'engagement de la communauté**

La stratégie que nous présentons est une combinaison d'activités mises en oeuvre pour réaliser différentes opérations liées à l'implantation du curriculum dans notre système éducatif. La communauté éducative a été associée à toutes les phases de cette stratégie. Ces principales activités sont les suivantes :

- *Sensibilisation de la communauté éducative*

Cette sensibilisation s'est faite à travers les médias, les focus, les forums, les séminaires et les activités d'information, d'éducation et de communication (IEC). Cette sensibilisation a concerné les autorités politiques, administratives, religieuses incluant les parents d'élèves.

- *Formation des enseignants à grande échelle*

La formation des enseignants et des encadreurs a consisté à mettre en place des réseaux de formateurs départementaux qui, à leur tour ont formé les enseignants du primaire ainsi qu'un nombre important d'encadreurs sur tous les aspects liés à la mise en oeuvre du curriculum.

- *Amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage*

Cette amélioration a consisté à réhabiliter, à construire des salles de classes, à doter les établissements en mobilier scolaire et à mettre en oeuvre une politique de recrutement des enseignants qualifiés associant les syndicats d'enseignants et représentants des parents d'élèves.

- *Mise à disposition du matériel didactique*

Elle s'est faite par l'acquisition et la mise à disposition du matériel didactique indispensable aux apprentissages (manuels, matériel de laboratoire scientifique, cartes de géographie, planches, etc.)

#### **1.5. Les rôles effectifs des différents acteurs locaux**

Les différents acteurs de la communauté éducative qui suivent, ont joué, chacun à son niveau, des rôles précis :

- **L'Institut national de Recherche et d'Action pédagogiques (INRAP)** a joué le rôle de concepteur, d'élaborateur et d'évaluateur du curriculum ainsi que celui de formateur des formateurs ;
- **L'Inspection générale** a assuré de façon permanente, l'encadrement et le suivi de l'implantation du curriculum ;

- **Les directions générales de l'enseignement** ont contribué à la mise en place des conditions idéales d'apprentissage ;
- **La formation continue** a organisé des sessions de formation des enseignants et administrateurs des écoles (directeurs et gestionnaires) ;
- **Les réseaux des formateurs départementaux** ont démultiplié les formations à l'endroit des enseignants dans leurs départements respectifs ;
- **Les enseignants** exécutent et appliquent le curriculum ;
- **Les élèves** sont les bénéficiaires des innovations pédagogiques en réalisant les activités d'apprentissage ;
- **Les parents d'élèves** participent à la vie de l'école, veillent au patrimoine scolaire et aux projets arrêtés ;
- **Les associations, les ONG, partenaires au développement et les collectivités locales** ont apporté un appui multiforme à l'implantation du curriculum ;
- **Les médias** ont participé à la sensibilisation du grand public.

#### **1.6. Les conditions et les facteurs de succès, les difficultés rencontrées et les pistes de solutions ainsi que les perspectives d'actions**

Des facteurs ont favorisé le processus d'implantation du curriculum, des difficultés ont été rencontrées et des pistes de solutions ainsi que des perspectives ont été préconisées.

##### **a) conditions et facteurs de succès :**

- large implication du gouvernement dans la mobilisation des fonds ;
- engagement des partenaires au développement ;
- adhésion effective de toute la communauté éducative.

##### **b) Difficultés rencontrées :**

- insuffisance de personnels qualifiés d'enseignement ;
- insuffisance ou absence de manuels et autres outils didactiques ;
- absence de moyens pour le suivi des activités ;
- conditions d'apprentissage encore précaires dans certaines localités (effectifs pléthoriques, etc.)

##### **c) Solutions et perspectives :**

- atteindre le ratio d'un livre par élève ;
- atteindre le ratio d'un enseignant qualifié par classe à l'enseignement de base ;
- réhabiliter et construire des salles de classe pour régler le problème des classes à large effectif ;
- former les enseignants et les encadreurs à l'application du curriculum.

## **Conclusion**

L'expérience du Congo montre que la participation de la communauté éducative à la vie de l'école et au processus de renouvellement du curriculum est le gage de succès pour une réforme.

La perspective de réécriture du curriculum ou mieux de refondation de l'école devrait inciter à une réflexion approfondie sur des stratégies efficaces pour impliquer davantage les acteurs sociaux à la vie de l'école mais aussi aux différentes étapes du développement du curriculum.

## Thème 4 : Le suivi-évaluation des réformes curriculaires



## **Exposé de cadrage : L'impact de la réforme curriculaire**

*Présenté par M. Jacques Plante PhD, Consultant international, Professeur titulaire retraité de l'Université Laval, Dép. Mesure et évaluation.*

### **Introduction**

Du point de vue du politique et des divers acteurs interpellés qui, en amont, espèrent se doter du meilleur système éducatif ou du meilleur curriculum qui soit, il importe de se fonder sur des théories ou d'adhérer à une approche prometteuse de succès. En cours de réalisation d'une réforme curriculaire, pour un administrateur de curriculum, il sera davantage préoccupé par la possibilité de décider de la réussite des élèves dans une perspective de classement ou de certification. En aval, pour un enseignant qui espère que tous ses élèves puissent réussir, il aura tendance à dire à ces acteurs : dites-moi ce que vous allez évaluer et comment vous allez le faire et je vous dirai ce que je vais enseigner. Bref, s'il y a des questions auxquelles ces différents acteurs ont tardé ou oublié de répondre, c'est au moment de l'évaluation en bout de course que ces questions viendront indéniablement les hanter. Le présent atelier de cadrage s'inscrit sous le thème 4 portant sur Le suivi-évaluation des réformes curriculaires. Trois (3) points particuliers seront sommairement abordés au cours de cet exposé :

- 1) les politiques efficaces à mettre en place dans le cadre des réformes curriculaires pour mieux cibler les projets de réformes ;
- 2) les éléments à tenir en compte, les stratégies à mettre en place et les conditions nécessaires pour instaurer un dispositif d'évaluation efficace dans un système éducatif avec l'approche par les compétences ;
- 3) la constitution d'un dispositif d'indicateurs pour évaluer l'impact de la réforme.

### **1. Les politiques efficaces à mettre en place dans le cadre d'une réforme curriculaire**

La mise en place d'une réforme curriculaire en éducation relève au départ d'une volonté politique claire, concrète, pragmatique et réaliste. Sa réalisation complète sur le terrain est grandement facilitée par l'engagement soutenu et manifeste de l'instance politique décisionnelle responsable, notamment le ministre de l'Éducation lui-même ou son représentant officiel, qui, par la qualité de son leadership, lui confère sa légitimité et son importance.

#### **1.1. Qu'entendre par réforme curriculaire ?**

Réformer, c'est d'abord changer en mieux ce qui existe déjà. Appliqué à un curriculum en éducation, il s'agit là d'une opération souvent fort complexe. Elle consiste principalement à rénover l'existant, à changer ce qui doit être impérativement amélioré, afin d'en faire un outil davantage conforme aux besoins et d'y répondre de meilleure façon.

Cette opération est dite complexe en raison d'une part, du grand nombre de composants d'un curriculum et, d'autre part, en raison du nombre important de personnes qui à titres divers, avec des intérêts parfois très divers et dans des rapports de force souvent inégaux, agissent et interagissent pour faire de ce curriculum un organisme vivant.

Parmi les composants principaux d'un curriculum, les programmes d'enseignement, souvent qualifiés de disciplinaires, constituent à la fois la partie la plus visible et la plus fragile d'un curriculum. Il n'est pas étonnant alors de confondre le concept de *curriculum* avec celui de programme. Un curriculum ne se réduit toutefois pas à la seule dimension d'un programme. On y retrouve notamment les manuels, les supports didactiques, les programmes de formation initiale des maîtres, les programmes de formation continue, les programmes de communication sociale sur le curriculum, les dispositifs d'évaluation soit de la réforme, des programmes, des apprentissages, des compétences et autres. On y retrouve également des

stratégies d'harmonisation entre les divers niveaux scolaires, les stratégies de communication des résultats scolaires pour les fins du système éducatif, pour les enseignants et pour les parents, notamment le type et le contenu de bulletin des élèves qui servira d'outil de communication avec les parents. Bref, un curriculum est un dispositif comprenant diverses couches superposées (les composants) en interaction les unes les autres et comprenant chacune des objectifs, des moyens et des personnes. C'est ainsi qu'au niveau du curriculum global, les objectifs prendront le nom de finalités, alors que dans un composant tel un programme, par exemple, on parlera surtout de buts, d'objectifs ou de compétences. C'est en procédant par clivage d'un curriculum que l'on peut le mieux évaluer ses composants.

Considéré dans toute sa globalité, un curriculum est un ensemble complexe. Cet ensemble, pour bien fonctionner, doit constituer un tout cohérent, organisé et structuré de finalités, de moyens et de personnes qui se justifie sur la base de besoins manifestés, ressentis ou anticipés dans une société, un milieu ou une collectivité. Cet ensemble complexe, créé de toute pièce sur la base des informations disponibles au moment de son élaboration, se veut un outil susceptible de créer des conditions qui faciliteront et rendront économiques les apprentissages et la maîtrise des habiletés et des compétences que des élèves devront maîtriser pour répondre plus tard à ces besoins, de la meilleure façon possible. Ainsi, mieux un curriculum en éducation sera conçu et articulé, plus il sera susceptible d'augmenter la probabilité que les élèves réalisent les apprentissages significatifs qui leur permettront de jouer un rôle significatif dans l'évolution de la société.

De par sa nature même, un curriculum revêt de plus un caractère probabiliste en ce qu'il agit sur des personnes autonomes (les élèves). On ne peut obliger un élève à apprendre. Ce dernier dispose en effet de la possibilité d'accepter ou non, pour des raisons diverses, (motivations, intérêts, capacités intellectuelles plus ou moins grandes, talents, conditions familiales, etc.) les conditions d'apprentissages et de vie dans lesquelles le curriculum prévoit le placer. En raison de ce caractère toujours probabiliste, chacun des composants d'un curriculum mérite d'être évalué de manière périodique pour corriger le tir. Les besoins peuvent en effet évoluer rapidement, certains composants peuvent ne pas fonctionner comme prévu, certaines conditions peuvent ne pas convenir aux élèves ou aux enseignants, des erreurs de fonctionnement ou de stratégies peuvent apparaître à l'usage, etc.). Une réforme curriculaire est une occasion privilégiée pour l'ensemble des personnes qui participent à la vie d'un curriculum de se regarder fonctionner, de questionner leur façon de faire et de chercher à les améliorer. Ce regard sur soi ne devrait pas se limiter à l'examen des comportements pédagogiques des enseignants mais également questionner la pertinence, l'à-propos, la cohérence, l'efficacité et l'efficience de l'ensemble des composants du curriculum, qu'il s'agisse de ses structures pérennes, de l'organigramme du Ministère, des mandats attribués aux diverses catégories d'acteurs, etc. Bref, un curriculum étant un tout tissé de processus interdépendants, c'est toujours en optant pour une approche holistique qu'une réforme peut être considérée comme complète.

## **1.2. Les caractéristiques d'une politique efficace**

De manière générale, en éducation, une politique comprend un ensemble d'actions et d'opérations (ce qui correspond à sa rationalité et à ses limites) orientée vers la résolution (ce qui fait appel à la marge de manœuvre, aux moyens d'action, aux croyances et aux référentiels des personnes interpellées) de problèmes d'ordre éducatif, social, pédagogique, familial et économique (ce qui correspond aux déterminants de la politique) par des décideurs politiques en relation harmonisée et agencée (ce qui constitue le réseau d'acteurs politiques), avec d'autres acteurs bien au fait de la situation et des remèdes possibles, l'ensemble se construisant dans le temps (ce qui correspond aux étapes d'une politique). En ce sens, la réalisation d'une politique se situe à une interface où se croisent des problèmes, des solutions et des choix politiques.

Le réseau d'acteurs directement interpellé se compose de décideurs politiques et administratifs du système éducatif, et de personnes qui, à divers titres, en constituent le bras technique : les inspecteurs dans certains systèmes éducatifs, les directeurs d'écoles, les enseignants, les syndicats, les parents, des professionnels tels des médecins, des sociologues, des psychologues, des chercheurs et autres. Tous ces acteurs doivent avoir le sentiment qu'il y a derrière la politique une volonté d'Agir claire, concrète, sérieuse, pragmatique et réaliste.

Par claire, il faut entendre ici une politique comprise par tous et de la même manière, partagée par tous et dans laquelle se dessine la pertinence de s'engager dans une réforme. En matière de qualité d'une réforme, il est utile de se rappeler l'importance de bien harmoniser la qualité voulue, ce qui se traduit par la transparence des intentions, la qualité rendue, ce qui se matérialise sous la forme des résultats qui lui sont attribuables, et la qualité perçue, ce qui est alimenté par des informations officielles et non officielles, des rumeurs, des craintes et des résistances souvent inhérentes à tout changement. Malgré les meilleures intentions que des dirigeants peuvent avoir, si la politique nouvellement instaurée est mal perçue par les enseignants, les syndicats et les parents notamment, il y a peu de chance que la réforme puisse être menée à terme.

Par concrète, il faut entendre une politique qui fait référence à la mise en place de structures et d'infrastructures adaptées à la nouvelle situation et qui rendent viable et rentable une réforme (ce qui va dans le sens de son efficacité, de sa durabilité, de son efficience et la synergie entre les acteurs) et garantit tout au long de son parcours l'accompagnement et le soutien du responsable politique (le ministre par exemple) et le soutien de personnes compétentes en matière de planification et de gestion d'une réforme curriculaire.

Par sérieuse, il faut entendre le respect des divers acteurs concernés, la permanence et la pérennité des actions (les mêmes concepteurs, les mêmes rédacteurs, par exemple, afin d'assurer une continuité et une cohérence des actions) et l'assurance d'un soutien inconditionnel et continu aux personnes qui ont pour mission de porter la réforme jusqu'au bout.

Par pragmatique, il faut entendre une politique qui oblige une planification détaillée de toutes les opérations et tâches qui devront être menées ainsi que le calendrier détaillé de ces opérations contenues dans un cahier des charges précis et documenté. Le montage et la gestion d'une réforme n'est pas affaire d'improvisation et de changements fortuits et inopinés. Une planification bien définie fait souvent la différence entre un *investissement* et une *dépense*, entre *être occupé* et *travailler*.

Par réaliste enfin, il faut entendre une politique à la hauteur des moyens dont on dispose, sous lumière des contraintes financières, humaines, matérielles et physiques qui font qu'une réforme curriculaire, un programme ou un autre de ses composants est propre à un pays, qu'il ne s'exporte pas et ne s'importe pas. La prise en compte de l'ensemble de ces caractéristiques fait d'une politique curriculaire la meilleure stratégie pour assurer la crédibilité des opérations à mener dans le cadre d'une réforme, en garantir la pertinence, l'à-propos, la cohérence, l'efficacité, la durabilité, l'efficience et la synergie des acteurs, éviter des impacts négatifs, tout en disposant de la flexibilité suffisante pour qu'elle puisse être améliorée si les circonstances le demandent.

## **2. Les éléments à prendre en compte, les stratégies à mettre en place et les conditions nécessaires pour instaurer un dispositif d'évaluation efficace dans un système éducatif avec l'approche par les compétences**

Il n'existe pas un seul mais plutôt plusieurs types de dispositifs d'évaluation dans un système éducatif. Dans les faits, il y a autant de dispositifs d'évaluation qu'il y a de composants dans le curriculum en cause. Par exemple, il peut s'agir d'un dispositif d'évaluation de la qualité d'un curriculum, d'un dispositif d'évaluation de la qualité d'un programme, d'un dispositif

d'évaluation des différents personnels et évidemment d'un dispositif d'évaluation des apprentissages et des compétences comme c'est le cas dans des programmes faisant appel à la stratégie pédagogique mieux connue sous l'appellation *approche par les compétences* ou APC. Il serait évidemment trop long ici de couvrir l'ensemble des éléments particuliers à prendre en compte dans chacun de ces dispositifs. Nous limiterons donc le décompte à huit (8) éléments les plus généraux d'entre eux, que l'on retrouve dans la plupart des types de dispositif en cause.

Les deux premiers parmi ces éléments généraux sont : i) l'identification des personnes et structures mandatées pour appliquer le dispositif d'évaluation ; ii) la description de leur marge de manœuvre respective au niveau national, régional et local dans le pays.

Sous lumière d'un principe premier dans le domaine de la Mesure et de l'Évaluation suivant lequel on ne peut gérer et mesurer que ce qui est clairement défini au départ, le mandat attribué à chaque structure et à chaque personne doit être défini de manière telle qu'il est possible de distinguer nettement les responsabilités de chacune, sans qu'aucune de ces responsabilités n'empiète sur les responsabilités d'une autre structure ou d'une autre personne. L'impossibilité de parvenir à singulariser est un signe que trop de structures ou trop de personnes différentes risquent de se confronter et de nuire à l'application du dispositif. En d'autres termes, un chat est un chat, peu importe sa couleur, ses dimensions et son poids et sa définition doit permettre de le différencier de tout autre animal qui n'est pas un chat.

Le troisième élément à prendre en compte lorsqu'il s'agit de construire un dispositif d'évaluation est le réalisme. Un état des lieux des capacités réelles, humaines, physiques, organisationnelles, techniques et informatiques dont dispose le système éducatif pour articuler et appliquer le dispositif à développer. Entre l'idéal et l'absence de dispositif, il y a place au pragmatisme. Il ne sert à rien de se donner un dispositif que l'on n'est pas en mesure d'appliquer de manière rigoureuse. Plusieurs des tâches à assumer à l'intérieur d'un dispositif exigent souvent de solides connaissances dans le domaine de la mesure et de l'évaluation et de la gestion d'un tel dispositif comme cela peut être le cas par exemple en matière de montage, d'alimentation et de gestion de banques informatisées de données ou d'items. Auquel cas, il est nécessaire que l'état des lieux fasse état de l'écart à combler entre la compétence des structures et des personnes en place afin, le cas échéant, de prévoir une augmentation des capacités par l'ajout de nouvelles ressources ou par une formation spécialisée dans le domaine.

Un quatrième élément doit généralement être pris en compte lors de la construction d'un dispositif d'évaluation : celui du système de valeurs à respecter dans ce dispositif. Ainsi, il n'est pas rare que des éléments tels la justice, l'équité, la cohérence, la rigueur et la transparence figurent parmi les valeurs possibles. Il ne s'agit pas ici d'une simple nomenclature de valeurs possibles. Chacune des valeurs identifiées a des répercussions sur le dispositif lui-même. C'est le cas, par exemple, de l'équité dans un dispositif d'évaluation des apprentissages ou des compétences. Sous la lumière d'une telle valeur, la procédure d'évaluation, le type d'items, les situations auxquelles on fera appel pour évaluer les apprentissages ou les compétences seront telles que chaque élève disposera d'une chance égale aux autres élèves, peu importe la région, la localité ou la localisation de l'école dans le pays. Certaines des valeurs identifiées peuvent peser lourdement sur le dispositif et son application. Il est hautement recommandé de bien évaluer la portée des valeurs que l'on entend respecter lors de l'application du dispositif en construction.

La définition claire des finalités et des objectifs du dispositif d'évaluation en développement est un cinquième élément qu'il est important de prendre en compte. Cela signifie que le dispositif fasse état des décisions qui seront prises au terme de son application. Ces types de décisions se ramènent généralement à trois (3) modes d'évaluation :

- 1) Formative ;

- 2) Diagnostique ;
- 3) sommative (certification et/ou classement).

**L'évaluation formative** a pour fonction d'aider à la prise de décision permettant l'amélioration de l'état de la situation. Dans le cas particulier de l'apprentissage par exemple, l'évaluation formative a pour fonction de permettre à l'enseignant (hétéro-évaluation) d'aider l'élève à poursuivre plus à fond ses apprentissages ou la maîtrise d'une compétence. Elle a pour fonction également de permettre à l'élève lui-même d'identifier ses faiblesses et de se reprendre (auto évaluation) ou encore de faire appel aux autres élèves (évaluation par les pairs) pour qu'un élève en particulier se prenne en main afin d'améliorer ses apprentissages ou la maîtrise d'une compétence. Ce type d'évaluation se passe généralement en classe et est toujours sous la supervision de l'enseignant. L'évaluation formative peut se dérouler à un moment précis ou encore pendant plusieurs sessions, plusieurs jours, plusieurs semaines. Dans une certaine mesure, il est loisible de croire que l'évaluation formative fait partie du processus même d'enseignement. L'évaluation formative est également fréquemment utilisée en matière d'évaluation d'un curriculum, d'un programme, d'un service ou d'une structure incluse parmi les composants d'un curriculum ou encore des personnels qui œuvrent en son sein. Peu importe le lieu de son application, l'évaluation formative a toujours pour but essentiel de déboucher sur une prise de décision visant à améliorer l'état d'une situation.

En raison du fait que l'amélioration constitue en quelque sorte la raison d'être de l'évaluation formative, le droit à l'erreur par les personnes ou les structures évaluées y est étroitement associé. Dans le cadre de l'APC, c'est essentiellement de l'évaluation formative qu'il s'agit, lorsque les auteurs et les promoteurs de cette approche pédagogique particulière font référence à l'évaluation.

**L'évaluation diagnostique** a pour but de déceler les faiblesses et les erreurs de fonctionnements physiques, intellectuels, organisationnels ou autres, chez des individus, dans des systèmes, dans des structures ou autres, afin de créer des conditions qui permettent d'y obvier. Ce type d'évaluation demande généralement la participation de spécialistes des domaines concernés en raison de sa complexité. Une forme plus simple d'évaluation diagnostique est souvent associée à l'évaluation formative en raison du fait que ce type d'évaluation permet d'identifier dans une certaine mesure les erreurs de parcours. Mais cette fonction « diagnostique » n'est pas aussi poussée que ce que les spécialistes du domaine désignent par évaluation diagnostique.

**L'évaluation dite sommative** est aussi dite sanctionnelle. En d'autres termes, il s'agit d'une forme d'évaluation au terme de laquelle une décision quant à l'avenir même de la personne, de la structure ou du système évalué peut être remise en cause. Dans ce type d'évaluation, le droit à l'erreur n'existe pas. Une erreur décelée est sanctionnée. Dans le cas particulier de l'apprentissage, le dispositif doit prévoir notamment quel type d'évaluation sommative sera prise en compte. À ce propos, il est important de distinguer une décision de type certification ou d'attestation de la maîtrise d'une compétence ou d'un apprentissage, d'une décision de type classement des élèves. Suivant la ou les fins définies dans le cadre de ce type d'évaluation, les procédures de mesure et les types d'items utilisés pour procéder à l'évaluation peuvent être fort différents. Dans le cadre de l'APC, ce type d'évaluation est demeuré généralement inchangé en raison des conditions particulières dans lesquelles elle se déroule. Alors que l'évaluation formative peut se dérouler au cours d'une ou plusieurs leçons, d'un ou plusieurs jours voire des semaines, l'évaluation sommative se déroule dans un espace-temps petit, généralement d'une durée variant entre une heure ou une heure trente, en éducation de base. En raison de cette contrainte de temps et du nombre de compétences à évaluer au cours de cette courte période, les procédés habituels d'évaluation sont généralement utilisés.

Faire appel à des personnes qui maîtrisent bien le vocabulaire propre à la Mesure et l'Évaluation est un sixième élément qu'il importe de prendre en compte. Chaque concept

utilisé dans un dispositif a sa signification propre dans le processus d'évaluation, certains sont plus lourds que d'autres et peuvent remettre en question le réalisme du dispositif en développement lorsqu'il s'agira de l'appliquer. Des termes du genre objectivité, validité, compétence, situation significative, situation de même famille, et palier de compétence peuvent rendre difficile voire impossible l'application rigoureuse d'un dispositif d'évaluation, s'ils ne sont pas maîtrisés totalement. À titre d'illustration, il suffit d'imaginer, dans un examen national où l'équité est une valeur prise en considération dans un dispositif, le travail de recherche requis pour définir une même situation qui serait significative pour l'ensemble des élèves, peu importe leur région, leur localité, leur milieu de vie. C'est ainsi que chaque terme peut avoir un coût dans un dispositif et que parfois ce coût peut apparaître prohibitif.

Le septième élément à prendre en compte est la protection et la sécurité des informations collectées et leur utilisation. Dans le cas des banques d'items par exemple, il est primordial de préserver l'intégrité des items qui composent la banque à partir desquels des épreuves peuvent être construites. Dès que l'un ou plusieurs de ces items sont connus par des personnes non autorisées, ils perdent toute valeur et doivent être éjectés. La transmission des informations traitées doit également faire l'objet d'une attention particulière. Dans le cas de l'évaluation des apprentissages et des compétences par exemple, le dispositif doit prévoir la forme de bulletin de l'élève qui sera produit pour communiquer les résultats de manière compréhensible aux parents, ou les mécanismes et le type d'information qui seront transmis aux enseignants, aux inspecteurs, aux administratifs et même au public.

Enfin, dernier des éléments généraux à prendre en compte, le dispositif d'évaluation doit faire état des éléments qui feront l'objet de l'évaluation. Dans le cas de l'APC par exemple, il serait nécessaire que le dispositif d'évaluation certificative des compétences indique quelles sont les compétences qui seront effectivement mesurées et au regard desquelles les élèves seront sanctionnés (certification ou classement).

La prise en compte de ces huit (8) éléments généraux constitue un pas important vers l'obtention d'un dispositif d'évaluation réaliste et opératoire.

### **3. La constitution d'un dispositif d'indicateurs pour évaluer l'impact de la réforme**

Un indicateur est un événement qui témoigne de l'état d'un autre événement. De façon générale, il est recommandé de faire appel à des indicateurs dans le cas où il est nécessaire de mesurer et d'évaluer des situations complexes, entendre ici des situations où des procédures de mesure directe ne peuvent être utilisées. Dans ce cas particulier, on doit faire appel alors à des éléments témoins qui permettent de rendre compte de l'état de la situation. Un indicateur n'existe pas en lui-même. Il est toujours indicateur de quelque chose. En d'autres termes, en matière d'indicateur, il est essentiel de bien définir l'objet dont il témoigne. Sans une définition claire, unanimement partagée par toutes les personnes concernées, il n'est pas possible de disposer d'indicateurs. Bref, sans événement, il ne peut y avoir de témoins.

Le caractère « *témoin* » d'un indicateur fait en sorte qu'il doit posséder un certain nombre minimum de qualités. Ainsi, à titre d'illustration seulement, notons qu'il doit être crédible aux yeux des personnes interpellées, clair, compréhensible, accessible et mathématisable, il peut être agrégé à d'autres pour donner naissance à des indices, etc. C'est ainsi que dans le domaine de l'évaluation de la qualité d'un curriculum par exemple, il est nécessaire de faire appel à des indicateurs de qualité de la qualité, c'est-à-dire des indicateurs présentant un nombre minimum de qualités singulières ou intrinsèques à partir desquels il est possible de témoigner de manière crédible de la qualité de ce curriculum.

La mise en place d'un dispositif d'indicateurs de qualité, pour être significatif, demande avons-nous dit que l'on définisse de manière appropriée le concept ou la situation complexe à évaluer. C'est le cas lorsqu'il s'agit d'évaluer un curriculum ou l'un de ses composants. À cet égard, un rappel s'impose d'entrée de jeu. En première partie de ce bref exposé de



Sous la lumière de ce modèle, neuf (9) aspects ou qualité pourraient servir de référence à la production des indicateurs. Il y a d'abord la *pertinence*, définie ici comme un lien de conformité devant exister entre les besoins et objectifs visés dans un curriculum, d'un programme ou dans un autre des composants de ce curriculum. Il y a aussi l'*à-propos*, c'est-à-dire le lien de conformité entre les contraintes (politiques, sociales, financières, humaines et autres) du pays ou du système et, par exemple, le type de curriculum ou de programme (les élèves sont l'une des contraintes principale des programmes d'enseignement et constituent l'un des déterminants majeurs dans le choix des contenus et des approches pédagogiques). Il en est de même pour l'efficacité (lien de conformité entre les objectifs et les résultats attendus ou visés) pour l'impact (lien de conformité entre les résultats attribuables mais non visés et leur acceptabilité dans la société), etc. En déterminant pour chaque qualité transversale les indicateurs appropriés, il est possible ainsi de disposer d'un dispositif complet d'indicateurs qui permet de se prononcer sur la qualité globale d'un curriculum, d'un programme et même de la relation entre un enseignant et un élève (l'enseignant qui s'interroge si ce qu'il fait est pertinent, à-propos, cohérent, efficace, etc.). Il importe peu ici d'adhérer au vocabulaire utilisé dans le modèle illustré. Ce qu'il est important de retenir, c'est que chaque qualité transversale doit être définie de manière mutuellement exclusive de toute autre, ce qui permet la mesure et l'évaluation.

Une dernière remarque concernant ce modèle : la vision holistique qu'il suppose lorsqu'il faut évaluer un curriculum, un programme ou un autre composant de ce curriculum fait que l'on ne peut se prononcer sur l'ensemble qu'en ne prenant en compte qu'une de ses qualité seulement. Par exemple, il est imprudent de se prononcer sur la qualité d'un programme en prenant en compte seulement son efficacité. Il est possible en effet que les élèves réussissent bien, apprennent bien ou maîtrisent bien les compétences annoncées dans un programme, mais que ce programme soit peu pertinent au regard des besoins à combler. Il serait tout aussi imprudent de conclure qu'un curriculum fonctionne mal à partir du fait que les élèves n'atteignent pas le niveau attendu. Un tel constat devrait sans doute conclure à un dysfonctionnement d'une des parties d'un composant d'un curriculum, ce qui ne remet pas nécessairement en question la qualité globale du curriculum lui-même.

Bref, pour terminer rapidement sur ce dernier point, il serait prétentieux de la part d'une personne de conclure à la qualité d'un curriculum, d'un programme ou de tout autre composant d'un curriculum à la lumière d'une seule source d'information. Un curriculum peut être efficace sans être pertinent. Il peut être efficace mais aussi avoir des impacts négatifs importants. Il peut être d'une efficacité questionnable et en même temps être un instrument qui fait en sorte qu'il n'y a pas d'enfants qui traînent dans les rues. La prudence et la sagesse est de mise en toutes circonstances dans le cas d'une évaluation d'un objet aussi complexe que peut l'être un curriculum, un programme, une structure, des personnes et même l'apprentissage ou la maîtrise de compétences. Comme quoi, la conception et l'évaluation d'un curriculum, d'un programme ou de toute autre composante, c'est un peu comme l'enseignement : c'est la chose la plus facile au monde.....tant et aussi longtemps que l'on ne se soucie pas d'être compris.



## **Étude de cas du TIE : L'importance du rôle des Pôles d'expertise dans l'appui technique**

*Présentée par Mme Juliana Mosi, Directeur du Centre de programmes de formation, TIE.*

### **L'évolution de la conception et de la réforme des curriculums nationaux: Expériences de l'Institut tanzanien de l'Éducation<sup>56</sup> (TIE)**

*par Paul S.D. Mushi (Titulaire d'un Doctorat)*

#### **Introduction**

La conception et la réforme curriculaires en Tanzanie dévoilent toute la complexité impliquée dans la prise de décision, la planification, la supervision, le suivi, l'évaluation, l'appréciation et le renforcement des capacités en matière curriculaire depuis l'indépendance en 1961.

Consterné par l'absence d'articulation entre les contextes politiques locaux et socioéconomiques des curriculums de type britannique antérieur à l'indépendance, le premier leadership visionnaire (1961–1963) a fondé l'Institut de l'Éducation (à l'heure actuelle TIE) pour orienter et transformer les curriculums. La pénurie de spécialistes professionnellement qualifiés dans ce domaine a conduit à la fondation du TIE placé sous l'égide du University College of Dar es Salaam (UCD, maintenant UDSM), probablement pour faciliter le partage des rares ressources éducatives entre les deux. La principale fonction de l'Institut était d'améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles et dans les centres de formation des enseignants en harmonisant les efforts faits par l'UCD (traité avec l'enseignement supérieur) et le ministère de l'Éducation et de la Culture.

Ce document présente le résumé de cinq décennies d'expériences de conception et de réformes curriculaires en Tanzanie.

#### **Le mandat et la gouvernance du TIE**

Sa mission est de fournir et de maintenir des programmes éducatifs de grande qualité et novateurs aux niveaux mandatés au sein des fonctions de base<sup>57</sup>. L'Institut entreprend également l'évaluation des programmes d'études et d'approfondissement et conseille l'URT, ainsi que d'autres autorités compétentes, sur la réalisation et le maintien de critères élevés de compétences en matière de pédagogie.

Un Conseil institutionnel de gouvernance fort, responsable devant le président et le ministre de l'Éducation, sert d'outil de leadership et de gouvernance. C'est l'instrument de gestion globale, de contrôle et de performance efficace de l'Institut, qui assure la réalisation des fonctions académiques de base ainsi que des fonctions administratives.

Le Conseil du TIE comprend onze membres dont dix sont nommés par le ministre, auquel s'ajoute un président nommé par le président de l'URT. Le secrétaire du Conseil est le directeur général de l'Institut ; il est nommé par le président<sup>58</sup>.

#### **Un outil de gestion performante**

---

<sup>56</sup> La Loi du Parlement numéro 13 de 1963 a établi l'Institut tanzanien de l'Éducation (TIE) deux ans après l'indépendance du Tanganyika en 1961. Le nombre d'employés est passé de 10 (1963) à 100 (2010).

<sup>57</sup> Le mandat du TIE couvre l'éducation aux niveaux préprimaire, primaire, secondaire et des enseignants. Ses rôles de base sont le développement curriculaire, les programmes de formation initiale et continue, l'assurance qualité, la recherche et le conseil et les activités collaboratives/partenariales.

<sup>58</sup> Les directeurs assistant le DG de quatre départements académiques: Développement et examen curriculaires (CDR); Conception et développement éducatifs (EMDD); Recherche et publication (RIP) et Centre de formation curriculaire (CCT). L'équipe de 8 administrateurs adjoints incluent (3) gestionnaires des ressources humaines, TIC, Chefs (2) comptables, auditeur interne, PSLO (responsable de liaison avec le secteur privé) et un (1) PRO (responsable des relations publiques).

L'Institut utilise un Plan stratégique institutionnel quinquennal révisable (FYRCSP) comme outil de performance. Il décrit le cadre (objectifs et indicateurs) de suivi et d'évaluation (S & E) de l'Institut. Les buts, les objectifs, les plans stratégiques, le programme de travail et budget sont généralement liés dans une matrice intégrée qui inclut les indicateurs clés de performance pendant une période définie (par exemple, 2010/2015), le budget proposé pour chaque activité, et les responsabilités de chaque département.

Le S & E prend la forme de rapports trimestriels, biannuels et annuels sur l'état des performances des départements. Ils sont examinés par le Comité de gestion et le Conseil de gouvernance sur une base trimestrielle. Les utilisateurs des produits et des services institutionnels suivent les progrès et les activités du TIE. Citons parmi eux les enseignants, les écoles, les établissements d'enseignement supérieurs, les responsables ministériels, les responsables régionaux de l'éducation, le personnel du TIE, les directeurs d'école, les surveillants éducatifs, les tuteurs et les parties prenantes éducatives.

## **L'Accréditation**

Le Conseil national de l'Enseignement technique (NACTE) est l'autorité d'assurance qualité et d'accréditation de l'Institut. Toutefois, l'autorité d'accréditation appropriée (NACTE, université et établissement d'enseignement supérieur) accrédite les programmes conduisant à la délivrance de certificats, diplômes et programmes menant à une formation diplômante.

## **La conception curriculaire et l'évolution de la réforme**

La théorie et les mouvements curriculaires (Réforme, Renaissance, Humanisme et Progrès) ont généralement informé le TIE. Les modèles de conception : le raisonnement sage et naturel (période médiévale, du 5<sup>e</sup> au 15<sup>e</sup> siècle), le curriculum conduit par la société et basé sur les disciplines (grammaire, arithmétique et géométrie du 15<sup>e</sup> au 19<sup>e</sup> siècle), le curriculum conduit par les intellectuels universitaires (19<sup>e</sup> siècle) et le curriculum de compétences basé sur la recherche (20<sup>e</sup> siècle), bien que n'étant pas génériques, sont les modèles clés phares. Toutefois, ces modèles empiètent sur certains domaines pour refléter la nature complexe du processus de développement curriculaire et sont soumis aux modèles politiques ou révolutionnaires. La conception et la structure curriculaires ont été centrées dans la plupart des modèles sur le développement des aptitudes intellectuelles et morales, la citoyenneté, le leadership social et la vie politique de la communauté. À l'heure actuelle, les quatre piliers de l'éducation (apprendre à apprendre, apprendre à être, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble) sont le cadre guidant la conception curriculaire<sup>59</sup>.

En dépit de l'évolution et du développement des modèles et de l'approche curriculaires, les attentes éducatives à l'égard de l'école des différents groupes de la population restent à satisfaire. On reproche toujours à la conception curriculaire d'être éloignée de la recherche empirique et des développements de l'éducation et, par voie de conséquence, de contribuer à l'absence d'articulation avec les structures indigènes et à l'exclusion. Ce problème est étroitement lié au pillage des capacités dans le domaine de la conception curriculaire, un problème auquel se trouve confronté l'Afrique ainsi que la Tanzanie.

Depuis 48 ans, le TIE recrute ses élaborateurs de curriculums parmi un groupe d'enseignants qualifiés et diplômés (dans le domaine). L'apprentissage continu, la conduite de tests de performance, la formation en situation et sur le lieu de travail, le mentorat et l'accompagnement par les pairs, l'utilisation d'experts externes (dispositifs collaboratifs) ont aidé l'Institut à atteindre les objectifs et livrer les services attendus. Quelques uns (au nombre de 4) des élaborateurs de curriculums formés (des stages de courtes durées d'environ 4 semaines) au titre de l'Organisation africaine des Curricula (OAC) entre 1970 et

---

<sup>59</sup> Adams, J. E. (2000) Taking charge of Curriculum: Teacher Networks and Curriculum Implementation (Prendre en charge les curricula: réseaux d'enseignants et mise en oeuvre curriculaire). New York et London: Teacher College Press.

1980, ne travaillent plus au TIE. On compte néanmoins de grandes réussites grâce à l'utilisation d'un leadership professionnel, d'approches collaboratives, de la recherche et du développement ainsi qu'à l'adoption d'une conception et d'un processus de mise en œuvre des curriculums basés sur la participation.

### **Les réformes postérieures à l'indépendance de 1960**

Dans les années 1960, les réformes curriculaires étaient *ad hoc* et furent le résultat d'un leadership emprunt de « charisme politique et nationaliste ». L'absence de politique éducative, le manque de ressources humaines qualifiées et de structures développées pour consigner, valoriser et développer les formes locales de systèmes éducatifs et de sources de connaissances en explique les faiblesses. Des tentatives ont cependant été faites pour développer des modèles d'écoles communautaires faisant participer les professeurs d'université et les experts parentaux locaux, mais le curriculum n'a pas été durable.

Aucune analyse critique des pratiques éducatives passées, parallèlement à la fixation des objectifs pour l'avenir naturellement issus de l'indépendance, n'a été réalisée. C'était plutôt l'idéologie politique qui conduisait les réformes. Le curriculum scolaire favorisait l'identité nationale, l'unité culturelle et linguistique comme instrument pour réduire la discrimination raciale. L'éducation s'est faite la championne du slogan politique *Éradiquer la pauvreté, la faim et la maladie*. Ce contexte a guidé la conception et la réforme des curriculums scolaires et non formels (enseignement pour adultes). Le passage de l'anglais au kiswahili comme langue d'instruction à l'école primaire et la transition du « Curriculum de Cambridge » au Curriculum national (années 1970) ont figuré parmi les principaux changements curriculaires.

### **La philosophie de l'éducation de 1970 et la réforme curriculaire**

La première « *Éducation pour l'autosuffisance (ESR)* » en Tanzanie en 1970 est devenue la philosophie centrale qui a orienté les réformes curriculaires. La scolarisation avait pour objectif central de permettre à 85% de ceux qui quittaient l'école primaire de commencer à mener une vie autonome au sein d'une économie rurale. L'enseignement secondaire a introduit une philosophie identique incluant des activités autonomes dans le curriculum scolaire. L'évaluation des élèves incluait « L'appréciation du comportement dans sept domaines: *la diligence, respecter le travail, bien s'occuper des autres, la sociabilité, le respect des lois, l'honnêteté et la propreté* (enseignement secondaire) ».

Les réformes curriculaires des années 1970 ont été conduites, par conséquent, par le réalisme révolutionnaire de la philosophie éducative tanzanienne. Un lien fort avec les modèles éducatifs de l'Europe de l'Est, la Chine et Cuba ont façonné la conception curriculaire et son contenu. L'influence des super-puissances économiques (la Banque mondiale) a conduit en 1972 à la diversification du curriculum de l'enseignement supérieur (*introduction de l'agriculture, du commerce, de l'économie domestique et de la formation technique*) et du curriculum de l'enseignement technique post-primaire.

### **Commission présidentielle de 1982 et réformes des années 1990**

Le nouveau mode de pensée et la nouvelle approche de la réforme de l'éducation issus de « La commission présidentielle sur l'éducation » ont émergé en 1982 pour résoudre la question de la production prioritaire d'élites universitaires ciblant les emplois de bureau dans l'économie du secteur moderne. Jusqu'à cette époque, la philosophie « ESR », qui orientait le curriculum scolaire, n'était pas bien comprise de la majorité des tanzaniens, problème en outre exacerbé par l'expérimentation en Tanzanie des curriculums du Royaume-Uni, des États-Unis et de l'Europe.

Les premières données basées sur les recherches systématiques et approfondies sur la réforme curriculaire en Tanzanie, menées sous l'égide de la Commission présidentielle, ont fourni des données solides et fondées qui guident toujours le système éducatif aujourd'hui.

Des recommandations concernant le contenu, le poids, l'orientation, la structure, les disciplines et les critères d'évaluation du curriculum reflétant les mouvements éducatifs mondiaux. L'Orientation des enseignants a été également la condition stipulée par la Commission pour annoncer la réforme (URT. 1992:200-223). Le rapport de la Commission présidentielle reste le cadre de travail du curriculum scolaire utilisé par le TIE, tandis que le ministère responsable de l'éducation conserve le pouvoir de ratifier le curriculum (URT 1982:181-180).

### **Les réformes de 1995 postérieures à la Politique d'éducation et de formation (ETP)**

La naissance de la première Politique d'éducation et de formation (ETP) en 1995 est en partie la mise en œuvre de la Commission présidentielle. Elle a marqué le début d'un modèle d'élaboration curriculaire et d'un leadership basés sur la politique en Tanzanie (URT 1995:12-52). Un nouveau curriculum préprimaire de deux ans a été élaboré. Le TIE a intégré des questions transversales dans toutes les disciplines scolaires et de nouvelles disciplines (compétences pour la vie, langues française et arabe) ont été élaborées et introduites dans l'enseignement primaire.

L'enseignement secondaire centré sur les disciplines a été également réformé afin de répondre aux demandes socio-économiques en évolution, aux besoins d'apprentissage des étudiants, aux choix de carrière et aux capacités requises pour l'emploi dans les secteurs formel et informel.

L'ETP (1995) a joué un rôle clé dans le Programme de développement du secteur éducatif (1997), l'Approche intersectorielle appliquée au développement (1997-2009), les réformes curriculaires de 1997 et le Schéma directeur de l'éducation (EMP) en 1999.

### **Le Schéma directeur de l'éducation (SDE) de 1999 et la réforme curriculaire**

Conduit par le SDE (1999), le curriculum a fait l'objet de réformes à tous les niveaux. De manière générale, les réformes élargissent le champ des idées et des compétences, inculquent la confiance en soi, la connaissance des sciences et de la technologie et les compétences professionnelles. Le curriculum devait également développer l'appréciation de l'unité nationale, de la culture, de la philosophie du travail et rendre l'éducation plus réactive aux exigences actuelles. Il a résulté du Schéma directeur l'élaboration d'un système d'offre éducative solide, abordant les contextes locaux et le développement des compétences parmi les jeunes, et réduisant le nombre de disciplines scolaires.

Deux programmes éducatifs : PEDP (Programme de développement de l'enseignement primaire) et SEDP (Programme de développement de l'enseignement secondaire) ont résulté du SDE (1999) et défini le cadre de travail pour la révision de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation des enseignants (2000-2010). Le processus de réforme a utilisé de manière intensive la consultation des parties prenantes, la recherche curriculaire, la revue de la littérature, la formation et l'orientation des enseignants ainsi que le dialogue politique et la participation des parties prenantes (par exemple, *enseignants, étudiants, associations professionnelles, panels sur les disciplines, agents de l'assurance qualité, employeurs, établissements d'enseignement et de formation, organisations communautaires, OSC, établissements religieux*) comme approche pour la recherche, la modification et la diffusion du curriculum et l'élaboration des disciplines. Le curriculum ainsi obtenu est passé d'un curriculum basé sur les contenus à un curriculum basé sur les compétences, recommandant la pédagogie centrée sur l'apprenant. De nouvelles disciplines (basées sur les TIC) ont été élaborées.

### **Réponse aux questions régionales et mondiales**

Les réformes curriculaires et les mouvements d'harmonisation actuels (SADC, UA, CAE) ont continué à se dérouler sans cadre régional standardisé. Les pays africains adhèrent aux déclarations mondiales (par exemple, l'EPT, et les OMD) et les ministères de l'Éducation se sont aussi engagés dans la mise en œuvre des accords mondiaux et différents accords régionaux. La mise en œuvre des institutions éducatives se heurte par conséquent, non seulement à la traduction des déclarations et des accords en curriculum, mais bien plus encore à la nécessaire synergie à former entre les déclarations et accords précédemment mentionnés et l'agenda de développement politique et socioéconomique local.

### **BEAP (Programme pour l'éducation de base en Afrique): Un regain d'espoir pour les capacités dans le curriculum**

En 2006, l'UNESCO a soutenu le premier dialogue dans une Communauté de pratique (CoP) en matière de curriculum dans la région. Il en a résulté la mise à jour de domaines communs de préoccupations et de défis dans la compréhension et la conduite des réformes curriculaires en Afrique. La diversité de conceptualisation en matière de curriculum et des éléments liés à l'éducation, tels que l'éducation de base, l'apprentissage et le cadre curriculaire, était évidente. L'utilisation de l'approche intersectorielle appliquée à l'éducation introduit une diversité de personnes dans l'éducation et le curriculum. Leurs parcours doivent être affinés pour rendre les réformes curriculaires plus efficaces et plus réactives à la société.

Le dialogue CoP a été suivi par le lancement ultérieur du Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) dans dix pays (La Gambie, le Rwanda, l'Éthiopie, la Côte d'Ivoire, la Tanzanie, les Seychelles, Djibouti, le Burkina Faso, l'Île Maurice). Faisant partie de la même initiative BEAP, la formation au curriculum et à la recherche placée sous l'égide du partenariat UNESCO-TIE s'est déroulée en juillet-août au TIE. Elle a rassemblé plusieurs pays et 50 participants (la Gambie, les Seychelles, le Kenya, l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi, Djibouti, l'Éthiopie et la Zambie). Chaque participant devait diriger dans son pays une formation similaire réunissant au moins 45 participants à l'aide d'un financement du BRENDA. En Tanzanie, 53 élaborateurs de curriculums ont participé à une formation combinée, en présentielle et en ligne, sur le curriculum en mars 2010.

Le dialogue CoP, le lancement du BEAP en Afrique<sup>60</sup> et les programmes de formation ont généré des préoccupations africaines partagées et universelles sur le curriculum et l'éducation en général.

### **Préoccupations curriculaires émergentes**

Le CoP et le séminaire BEAP sont des activités conduites par un processus qui impliquent des discussions approfondies sur les enjeux éducatifs et sur les questions spécifiques au curriculum nécessitant des interventions immédiates, à moyen et à long termes. Des responsables de haut rang et des experts incluant des ministres de l'Éducation, des secrétaires permanents, des directeurs d'établissements éducatifs et des directeurs de différents conseils éducatifs forment une partie de l'équipe des élaborateurs de curriculums impliqués dans les séminaires BEAP.

En Tanzanie par exemple, s'est déroulé un atelier préparatoire de cinq jours avant le lancement du BEAP visant à définir l'agenda des priorités nationales. Une équipe constituée des responsables et des experts en curriculums cités plus haut a élaboré une feuille de route indiquant les domaines et les interventions prioritaires, les résultats escomptés, les besoins en ressources et les sources pour guider le processus de mise en œuvre.

---

<sup>60</sup> Le lancement du BEAP a eu lieu en Gambie, au Rwanda, en Éthiopie, en Côte d'Ivoire, en Tanzanie, aux Seychelles, à Djibouti, au Burkina Faso, à l'Île Maurice à des moments différents entre 2007 et 2010.

Les processus ci-dessus mentionnés ont produit des questions basées sur les contextes locaux relatifs au curriculum et à l'éducation en général. Une synthèse des préoccupations typiques, mais non exhaustive, éclaire sur les domaines d'interventions, sur le renforcement des capacités en particulier.

Les pays africains manquent d'un cadre curriculaire national global pour l'éducation de base, l'éducation et l'apprentissage inclusifs. Les pays souffrent du gaspillage ou du manque de capacités dans les instituts chargés du développement des curriculums. Plus spécifiquement, un cri s'est élevé sur la pénurie de compétences et de connaissances dans les domaines de la réforme curriculaire utilisant les approches basées sur les compétences et du développement d'outils d'évaluation appropriés et de matériels de soutien pédagogiques pour les enseignants. Il s'ensuit que le mécanisme de contrôle de la qualité existant est faible et l'examen des normes et des cibles insuffisant pour permettre de les confronter aux nouvelles initiatives dans ce domaine.

Les pays qui n'avaient réformés leur curriculum ont connu une surcharge de contenu et une répartition déséquilibrée du temps d'apprentissage (leçons). La pertinence pour toutes les catégories d'apprenants, les besoins sociétaux et les disparités entre curriculums et matériels d'enseignement et d'apprentissage sont des questions qui touchent tous les pays et engendrent une disparité entre les curriculums, les besoins socioéconomiques et culturels et le marché du travail.

### **Remarques de conclusion**

Involontairement et par habitude, les pays africains ont recruté les élaborateurs de curriculums parmi les enseignants en activité et les ont chargé de l'immense tâche du processus de conception des curriculums. Malheureusement, il y a trop peu de questionnement sur les capacités individuelles de tels élaborateurs de curriculums.

Le TIE apprécie l'émergence d'un appui fort au réseau Nord-Sud et Sud-Sud grâce à diverses initiatives incluant le CoP et le BEAP. L'oreille attentive de l'UNESCO à travers ses différents bureaux (BREDA, BIE) et ses institutions ont apporté à l'Afrique un nouvel espoir de renforcement des capacités. Les institutions locales et les ministères responsables doivent refonder leur éthique de travail et devenir plus novateurs et réactifs pour soutenir les initiatives conduites par les pays en réponse à l'appel de l'UNESCO.

Le défi émergent de l'Afrique est de devenir plus novateur en réponse aux initiatives du BEAP. Nous devons nous unir et partager nos faibles ressources, notamment le capital humain, en vue d'une meilleure préparation de l'enfant africain à la lutte contre les défis émergents, grâce à la conception de curriculums inclusifs de qualité pour conduire une éducation inclusive de qualité.

---

### **Références**

- Alexander, W. M. (1967) *The Changing Secondary Schools Curriculum, Readings* (Changement curriculaire des écoles secondaires, explications). New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Braslousky, C et Werthein, J. (Eds) (2004) *Education, Economy and Development: Learning from successful cases* (Education, économie et développement : apprendre des réussites). Genève: BIE UNESCO.
- Doll, R. C. (1964) *Curriculum Improvement: Decision Making Process* (Amélioration curriculaire : le processus de prise de décision). USA: Allyn et Bacon Inc.
- Dychtawald, K. et al (2006) *Workforce Crisis: How to Beat the Coming shortage of Skills and Talent* (La crise de la main d'œuvre : comment vaincre la pénurie de compétences et de talent). Boston: Harvard Business School Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed (La pédagogie des opprimés)*. New York, Herder & Herder.

- History of Education Society (1971) *The Changing Curriculum* (Histoire de la société de l'éducation (1971) L'évolution du curriculum). London: Methnen et Co. Ltd.
- Howson, G. (Ed.) (1970) *Developing a New Curriculum* (Développer un nouveau curriculum). London: Heinemann.
- Kassam, Y. (1978). *The Adult Education Revolution in Tanzania* (*La révolution de l'éducation pour adultes en Tanzanie*). Nairobi: Shungwaya Publishers Ltd.
- Kassam, Y. (1979). *Illiterate No More: The Voices of New Literates from Tanzania* (*Plus jamais analphabète : les voix des nouveaux alphabétisés de Tanzanie*). Dar es Salaam: Tanzania Publishing House.
- Lawton, D. et al. (1978) *Theory and Practice of Curriculum Studies* (La théorie et la pratique des études curriculaires). London: Routledge of Kegan Paul.
- MacDonald, B. et Walker, R. (1976) *Charging the Curriculum* (Modifier le curriculum) I. London: Open Books.
- Marsh, C. et Willis, G. (1995) *Curriculum; Alternative Approaches, Ongoing Issues* (Curriculum : approches alternatives, problématiques actuelles). New Jersey: Practice Hall Inc.
- Mbilinyi, M.; Mwobahe, B.L. 1975. *Challenge of Education for Self-Reliance* (*Le défi de l'éducation pour l'autonomie*). Dar es Salaam, Institute of Education.
- Mosha, J. J. (2006) *Capacity School Management for Teacher Professional Development in Tanzania* (Mimeo); A Keynote Address. Workshop on the Role of Universities in Promoting Basic Education in Tanzania (Gestion scolaire des capacités pour le développement professionnel des enseignants en Tanzanie (Mimeo) ; Discours d'ouverture. Atelier sur le rôle des universités dans la promotion de l'éducation de base en Tanzanie). Millennium Towers Hotel, Dar es Salaam Tanzania.
- Nyerere, J.K. (1967) *Education for Self Reliance* (L'éducation pour l'autonomie). Dar es Salaam: Tanzania Printers Ltd.
- Nyerere, J.K. (1968a). 'The Arusha Declaration'. *Freedom and Socialism*. (« La déclaration d'Arusha ». *Liberté et socialisme* ).Dar es Salaam: Oxford University Press.
- Oliver, A. I (1965) *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Procedures* (Améliorations curriculaires : un guide des problèmes, des principes et des procédures). New York: Dodd, Mead and Company.
- Reid, W. A. et Walker, D. F. (1975) *Case Studies in Curriculum Change* (Etude de cas sur les changements curriculaires). London et Boston: Routledge et Kegan Paul.
- Sachsenmeier, P. (1979) *Training curriculum developers in Africa: an overview* (Former les élaborateurs de curricula), in *Journal of Curriculum Studies*, vol. 11, No. 4 pp333-340.
- Schirmer, A. (ed) (1986) *Curriculum Development Programmes in Africa* (Programmes de développement curriculaire) : Druck: German Foundation for International Development.
- Tanner, D. et Tanner L. (1995) *Curriculum Development: theory into Practice* (3<sup>rd</sup> Edition). (Développement curriculaire : de la théorie à la pratique - 3<sup>ème</sup> édition) New Jersey: Prentice – Hall Inc.
- Tanzania Institute of Education (2005) *Tracer Study on COBET Graduates* (Rapport de recherche sur les diplômés de COBET). TIE: Dar es Salaam, Tanzania.
- Tanzania Institute of Education (2006) *A Framework for Diploma in Education Curriculum* (mimeo) (Un cadre pour le diplôme en curriculum éducatif). TIE: Dar es Salaam, Tanzania.
- Tanzania Institute of Education et UNICEF (2006) *A Baseline Study on Gender, Sexuality and HIV and AIDS in Tanzania Primary Schools* (mimeo) (Etude préliminaire sur le genre, la sexualité et le VIH/SIDA dans les écoles primaires tanzaniennes). TIE: Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (1981) *The System of Education in Tanzania 1981-2000*. Presidential Commission on Education (Le système éducatif tanzanien 1981 – 2000. Commission présidentielle sur l'éducation): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (1995) *Education and Training Policy* (mimeo). Ministry of Education and Culture (Politiques d'éducation et de formation (mimeo). Ministère de l'Éducation et de la Culture): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (1995) *The National Higher Education Policy* (mimeo). Ministry of Science Technology and Higher Education (La politique nationale d'enseignement supérieur (mimeo). Ministère de la Science et de la Technologie): Dar es Salaam, Tanzania.

- The United Republic of Tanzania (1996) The National Science and Technology Policy (mimeo). Commission for Science and Technology (La politique nationale en science et technologie (mimeo). Ministère de la Science et de la Technologie): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (1997) Whole School Development Planning: Sector Development Programme: (mimeo). Ministry of Education and Culture (Planification complète du développement scolaire : programme de développement sectoriel : (mimeo) Ministère de l'Éducation et de la Culture): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2001) Education Sector Development Programme (ESDP) 2002 – 2006 (mimeo). Ministry of Education and Culture (Programme de développement éducatif sectoriel (ESDP) 2002 – 2006 Ministère de l'Éducation et de la Culture) : Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2001) The Education and Training Sector Development Programme (mimeo). Ministry of Education and Culture (Programme de développement du secteur de l'éducation et de la formation (mimeo. Ministère de l'Éducation et de la Culture): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2003) National Multi-sector Strategic Frame Work on HIV and AIDS 2003 – 2007 (mimeo). Prime Minister's Office (Cadre national stratégique multi-sectoriel sur le VIH/SIDA 2003 -2007 (mimeo). Bureau du premier ministre): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2005) National Strategy for Growth and Reduction of Poverty (NSGRP) (mimeo). Vice Presidents Office (Stratégie nationale de croissance et de réduction de la pauvreté (NSGRP) (mimeo). Bureau des vice-présidents): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2005) Pre-Primary Education Curriculum. (mimeo). Tanzania Institute of Education (Curriculum de l'éducation pré-scolaire (mimeo). Institut de l'éducation tanzanien): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2005) Primary Education Curriculum. (mimeo). Tanzania Institute of Education (Curriculum de l'enseignement primaire (mimeo). Institut de l'éducation tanzanien): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2005) Secondary Education Curriculum (mimeo). Tanzania Institute of Education (Curriculum de l'enseignement secondaire (mimeo). Institut de l'éducation tanzanien): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2006) Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) 2003 - 2007 (mimeo). Ministry of Education and Vocational Training (Statistiques de l'éducation de base en Tanzanie (BEST) 2003 – 2007. Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle): Dar es Salaam, Tanzania.
- The United Republic of Tanzania (2006) Teacher Education Curriculum (mimeo). Tanzania Institute of Education (Curriculum de formation des enseignants (mimeo). Institut de l'éducation tanzanien): Dar es Salaam, Tanzania.
- Rapport de la Banque Mondiale n° 27631 (2004) Association de développement international: Programme pour la République unie de Tanzanie pour le SEDP, Mai 2004. WB: Washington, D.C.
- UNESCO (1990) Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT). Paris.
- UNESCO (2002) Taking up the Challenges of Education in Africa, From Commitment to Actions (Relever les défis de l'éducation en Afrique, de l'engagement aux actes). MINEDAF.
- Worthen, B. R. I et Sanders, j. R. (1987) Educational Evaluation: alternative Approaches and Practical Guidelines (Evaluation éducative : approches alternatives et lignes directrices pratiques). New York et London Longman



# Rapport Synthèse des Assises sur les réformes curriculaires

## 1. Introduction

Du 5 au 9 juillet 2010 se sont tenues à Brazzaville (Congo) les Assises sur les Réformes curriculaires. Organisées par la CONFEMEN, en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) et l'UNESCO-BREDA, l'Association internationale des maires francophones (AIMF), l'Agence française de développement (AFD) et le pays hôte, le Congo. Ces Assises ont permis de réfléchir sur de nouvelles stratégies à mettre en œuvre pour trouver les solutions idoines pour l'amélioration des réformes en cours. Les conclusions de ces Assises consignées dans un cadre d'action, serviront à alimenter la prochaine session ministérielle de la CONFEMEN.

Les Assises ont enregistré la participation d'environ cent soixante participants venant de 39 pays, essentiellement des délégations des pays membres de la CONFEMEN ainsi que des pays anglophones et lusophones, des représentants des institutions internationales et de la société civile. (Liste des participants en annexe).

L'objectif global de ces Assises est de poser et d'analyser toute la problématique des réformes curriculaires (concept, état des lieux, difficultés, conditions de mise en œuvre, résultats, etc.), de voir leur évolution et de dégager de nouvelles perspectives.

Pour l'atteinte des résultats attendus, les Assises sur les réformes curriculaires se sont déroulées suivant l'agenda ci-après :

- la cérémonie officielle d'ouverture des Assises ;
- la conférence générale introductive ;
- les sessions plénières thématiques : la situation des réformes curriculaires, l'élaboration des réformes curriculaires, l'implantation des curricula dans les écoles et le suivi-évaluation des réformes curriculaires ;
- les travaux de groupe ;
- l'adoption du rapport de synthèse et du cadre d'action ;
- la cérémonie de clôture.

## 2. La cérémonie officielle d'ouverture des Assises

L'ouverture officielle des Assises sur les réformes curriculaires, le mardi 6 juillet 2010, a été placée sous la présidence de S.E.M, Florent Tsiba, Ministre d'État, Ministre du Travail et de la Sécurité sociale, Coordonnateur du Pôle socio-culturel de la République du Congo. Elle a été marquée successivement par les allocutions du Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation du Congo, de la Secrétaire générale de la CONFEMEN, de la Directrice de l'UNESCO-BREDA, du Président de l'ADEA, du Premier Vice-président de la CONFEMEN et du Ministre d'État, ministre du Travail et de la Sécurité sociale, Coordonnateur du Pôle socio-culturel.

### **Discours de Madame Rosalie KAMA-NIAMAYOUA, Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation**

Au nom du pays hôte et de ses collègues ministres du gouvernement, Madame la Ministre a souhaité la bienvenue en terre hospitalière congolaise aux participants. Elle a souligné l'intérêt et l'attention que les ministres de l'éducation et de la formation accordent à cette rencontre et le nécessaire accompagnement qu'ils doivent assurer aux enseignants dans leur rôle renouvelé pour la formation, la transformation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage et l'ouverture à la communauté.

Elle a relevé la nécessité absolue de refonder l'école de base et a insisté sur l'opportunité qu'offrent les présentes Assises pour engager une réflexion autour de cette thématique afin d'adapter les curriculums aux finalités de l'école et permettre ainsi aux systèmes éducatifs des différents pays participants aux Assises d'être en mesure de répondre aux besoins fondamentaux des apprenants.

Elle a enfin exprimé toute sa satisfaction quant à la qualité de la préparation de ces Assises en question dans une synergie exemplaire établie entre la CONFEMEN, l'ADEA, l'UNESCO-BREDA, l'AIMF et l'AFD. Elle a aussi saisi cette occasion pour féliciter et remercier ces organismes quant à leur engagement et leur soutien technique et financier.

### **Allocution de Madame Adiza HIMA, Secrétaire générale de la CONFEMEN**

Dans son discours, elle a tout d'abord adressé les chaleureux remerciements de la CONFEMEN aux acteurs de l'éducation de divers horizons, venus répondre si massivement à son invitation. Elle a rendu un hommage ponctué aux organismes internationaux associés à l'organisation de ces Assises et a précisé qu'une telle démarche de partenariat fécond permet de mieux mutualiser nos ressources et nos efforts pour atteindre nos objectifs.

En rappelant les missions de la CONFEMEN, elle a montré comment cette institution contribue, dans le cadre de l'EPT, à l'émergence d'une nouvelle école garantissant un meilleur avenir aux millions d'enfants des cinq continents.

Madame la Secrétaire générale a souligné que la réforme des Curricula, entreprise par bon nombre de pays aux lendemains du Forum mondial sur l'Éducation pour tous, intervient dans un contexte économique difficile alors que de nombreux défis se posent aux systèmes éducatifs. En faisant le tour des questions qui pourraient être débattues et toute la problématique analysée lors de ces Assises, elle a insisté sur la nécessité de refonder l'école de base, notamment en définissant des profils de compétences et de sortie des élèves, en lien avec la réalité socio-économique de l'élève tout en permettant d'améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages par une adaptation des contenus aux besoins éducatifs fondamentaux.

Enfin pour terminer, elle a adressé ses sincères remerciements au peuple et au gouvernement du Congo et a souhaité plein succès aux Assises, tout en fondant l'espoir de les voir déboucher sur des recommandations et des stratégies pertinentes pour une approche curriculaire harmonisée.

### **Discours de Madame Ann-Thérèse Ndong-Jatta, Directrice du Bureau régional pour l'Éducation en Afrique (BREDA)**

Dans le même sens, Madame la Directrice du BREDA a pris la parole pour affirmer avoir répondu à un devoir en participant à ces Assises.

Poursuivant son allocution, elle a apprécié l'excellence et la vitalité des relations entre le BREDA et la CONFEMEN attestées notamment par ces Assises. Elle a cependant rappelé que « 56 millions d'enfants n'auront toujours pas accès à l'Éducation en 2015 et des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis des compétences de base ». La Directrice du BREDA a souligné que les filles, les enfants issus des familles les plus pauvres, ceux vivant en situation de handicap, ceux affectés ou infectés par le VIH/SIDA, ceux appartenant à une minorité ethnique ou linguistique, etc. ont moins de chance d'accéder à une éducation de qualité.

Pour conclure, elle s'est posée un certain nombre de questions liées à la qualité, la pertinence, la démocratie ainsi qu'aux modes d'évaluation... et pense que ces Assises sur

les réformes curriculaires, constituent la pierre angulaire de la réponse à apporter à ses interrogations.

### **Intervention de Monsieur Mutumba Dzingai, Président de l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA)**

Situant la tenue des Assises dans le cadre de la réflexion globale sur la place du continent africain dans le monde moderne, Monsieur Mutumba DZINGAI a rappelé les défis importants qui interpellent les décideurs africains et leurs partenaires pour repenser les objectifs, les structures, les contenus et les modes de financement de l'Éducation pour qu'elle réponde aux changements continus de l'économie mondiale. Il a souligné que, fidèle à sa mission, l'ADEA a développé des initiatives diversifiées pour soutenir les efforts des États dans les réformes pédagogiques engagées au cours des dix dernières années. Pour terminer, Monsieur Mutumba a annoncé la tenue de la prochaine triennale de l'ADEA prévue en 2011 au Burkina Faso et qui sera un cadre approprié pour faire le suivi des réflexions menées lors des Assises de Brazzaville sur les réformes curriculaires.

### **Discours de Monsieur Kalidou Diallo, Ministre de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues nationales du Sénégal**

Monsieur Kalidou Diallo, prenant la parole en sa qualité de Premier Vice-président de la CONFEMEN et ministre hôte de la 54e session ministérielle et du cinquantième de la CONFEMEN, a tout d'abord adressé toute sa reconnaissance aux autorités congolaises pour avoir bien voulu accueillir ces importantes Assises avec une mention spéciale à son homologue, Madame Rosalie KAMA-NIAMAYOUA. Il a également salué la dynamique partenariale qui sous-tend la rencontre.

Ces Assises sont pour lui, l'occasion de créer les conditions pour « booster » les processus, les idées et les stratégies, mais également de permettre aux acteurs de s'informer mutuellement sur des politiques et des pratiques exemplaires en matière de réformes curriculaires. Il a mis l'accent sur un certain nombre d'exigences dont la mise à disposition de ressources conséquentes et un bon pilotage.

Il a terminé son allocution en promettant que le projet de Cadre d'action qui sera élaboré lors de ces Assises sera soumis aux ministres pour adoption lors de la 54e session ministérielle de la CONFEMEN, prévue à Dakar du 15 au 20 novembre 2010.

### **Discours d'ouverture du Ministre d'État, Ministre du Travail et de la Sécurité sociale, Coordonnateur du Pôle socio-culturel**

S.E.M Florent NTSIBA, Ministre d'État, Ministre du Travail et de la Sécurité sociale, Coordonnateur du Pôle socio-culturel, de la République du Congo, a exprimé son immense plaisir de présider, au nom du chef de l'État du Congo, son Excellence Denis Sassou N'GUESSO, la cérémonie d'ouverture officielle des Assises sur les réformes curriculaires, organisées par la CONFEMEN. Après avoir rappelé le rôle et la place de l'Éducation dans les objectifs de développement de son pays, il a souhaité voir proposer à nos différents systèmes éducatifs un cadre d'action curriculaire consensuel et novateur.

Monsieur le Ministre d'Etat, a exprimé sa conviction, que les résultats qui seront issus des travaux, permettront à nouveau aux pays participants, de disposer d'un ensemble de recommandations et d'outils qui contribueront sûrement à l'amélioration et au renouvellement de nos curricula. Pour terminer, il a déclaré ouvertes les Assises sur les réformes curriculaires.

### 3. La Conférence générale introductive

Cette conférence dont le thème est « La refondation des systèmes éducatifs et les réformes curriculaires, en lien avec les objectifs de l'EPT » a été animée par le Professeur Philippe Jonnaert sous la présidence de la Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation du Congo, Madame Rosalie KAMA-NIAMAYOUA.

L'exposé s'est appuyé sur une citation de SADLER (1990) pour montrer l'ancrage que doivent prendre les réformes curriculaires dans les réalités sociales, culturelles, historiques, économiques, géographiques, linguistiques, ethniques et politiques locales.

Tout au long de son exposé, l'auteur a mis en cause la confusion souvent entretenue entre le curriculum et les programmes d'enseignement. Selon lui, le curriculum mobilise différents types de savoirs pour résoudre des situations complexes et singulières d'enseignement-apprentissage.

Le conférencier a attiré l'attention des participants sur les risques liés à la reproduction d'un modèle de curriculum importé ou reproduit mécaniquement et a beaucoup insisté sur l'intégration PPO/APC, la définition de cadre d'opérationnalisation et d'organisation et les ressources éducatives à mettre à disposition.

Aussi, selon le conférencier, le curriculum représente pour le système éducatif ce que la constitution est pour un pays, c'est-à-dire le fondement du système.

Approfondissant l'analyse du thème, Monsieur Philippe JONNAERT a souligné la nécessité d'une meilleure formulation des politiques curriculaires qui doit reposer sur la consultation, la concertation, la négociation, la planification stratégique et la participation de tous en vue de favoriser une bonne appropriation, gage d'une mise en œuvre efficace et efficiente.

Parlant de la formation initiale et continue, le conférencier pense que les objectifs et résultats des politiques éducatives, définis autour de l'accès, de l'équité, de la qualité et de l'efficacité interne et externe, doivent toucher le principal sujet qu'est l'enseignant à travers sa pratique de tous les jours, fondée sur des situations et processus d'enseignement-apprentissage. L'école et la classe sont en conséquence les lieux décisifs des changements visés par les politiques éducatives.

Les débats qui ont suivi ont permis aux participants de poser des questions concernant principalement:

- l'ouverture que les standards internationaux offrent dans la constitution d'un curriculum au niveau local, national, régional ;
- la place de la planification stratégique dans la mise en œuvre de la réforme qui ne concerne pas uniquement les programmes d'études mais toutes les composantes ;
- la formation des enseignants qui constituent les acteurs majeurs de la réforme curriculaire ainsi que leur accompagnement de proximité ;
- l'importance de chercher la complémentarité entre diverses approches si elles ne sont pas contradictoires.

Des préoccupations ont également été exprimées quant à l'évaluation des compétences et le besoin d'une compréhension commune des différents concepts.

#### 4. Les sessions plénières thématiques

##### ***Thème 1. « la situation des réformes curriculaires »***

Après la conférence générale introductive, les travaux des Assises modérés respectivement par les Ministres du Burkina Faso, Madame Marie Odile Bounkougou, Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) et du Gabon Monsieur Raphaël NGAZOUZE, Ministre délégué auprès du ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation, ont été dominés par trois (3) exposés de cadrage et une étude de cas.

##### *Exposé de cadrage 1 : Les réformes curriculaires par l'APC dans les pays du Nord*

Le premier exposé, présenté par le professeur Philippe JONNAERT, est parti de l'analyse des réformes curriculaires à travers le monde faites en 2001 par Cecilia BRASLAVISKI, alors Directrice du BIE, pour montrer en quoi les réformes curriculaires étaient orientées vers le développement des compétences par les apprenants.

L'orateur s'interrogeant sur ce qu'il en est aujourd'hui, a fait constater que l'approche par les compétences se heurte aujourd'hui à beaucoup de résistances malgré les espérances qu'elle a suscitées. Néanmoins, le Conférencier a reconnu les effets positifs de l'APC quand elle est véritablement implantée dans les classes. Selon lui, il existe dans les pays du Nord beaucoup d'approches qui évoluent vers des approches par situations et qui constituent un continuum, car l'APC convoque nécessairement des situations qui donnent du sens aux apprentissages.

##### *Exposé de cadrage 2 : Les réformes curriculaires par l'APC en Afrique*

Le deuxième exposé de cadrage a été présenté par Madame Françoise CROS qui est partie d'une étude commanditée par un consortium qui a concerné cinq (5) pays que sont le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie. Cette étude a abouti à cinq rapports nationaux et un rapport final synthétique.

Dans sa présentation, l'exposante a mis en exergue :

- les objectifs visés par l'étude ;
- le dispositif ayant permis l'atteinte de ces objectifs, à savoir un conseil scientifique, un conseil d'organisation et des enquêteurs avec un cahier de charge précis.

L'analyse critique des réformes curriculaires menée dans ces pays a mis en évidence un certain nombre de caractéristiques : la non-articulation de la formation continue avec la formation initiale, l'évaluation partielle et incohérente de l'approche retenue qui ne facilite pas la prise en compte des besoins du terrain, des enseignants surchargés, une absence de politique de communication et de consultation structurée, peu de contextualisation, des difficultés d'appropriation des outils, un manque de transparence dans l'utilisation des financements et surtout la démarche du « top down ».

Au-delà du constat, un certain nombre de questions demeurent concernant, notamment :

- le passage du savoir à la compétence ;
- la contextualisation des apprentissages ;
- la nécessité de la formation initiale et continue adaptée au contexte.

Les débats qui ont suivi ces deux exposés de cadrage ont mis l'accent sur la nécessité pour toute réforme curriculaire :

- d'impliquer tous les acteurs de l'école, dont les parents, dans les contenus éducatifs, les facteurs culturels et les valeurs qu'on veut inculquer ;
- de faire apparaître une traçabilité des dépenses ;
- de valoriser le métier d'enseignant ;
- de permettre l'accès à l'école à tous les enfants dans une approche inclusive ;
- de mobiliser les ressources nécessaires pour le développement de la réforme.

*Exposé de cadrage 3 : La démocratisation de l'éducation à travers la réforme curriculaire sous l'angle du BEAP*

Le troisième exposé de cadrage a été co-animé par l'équipe de l'UNESCO composée de Monsieur Ydo Yao, Spécialiste du Programme Alpha, Madame Fatoumata Maréga Spécialiste de programme, Éducation de Base et Madame Anne Thérèse NDONG-JATTA, Directrice de l'UNESCO BREDA.

L'exposé de l'UNESCO a soulevé un certain nombre de questions relatives à nos systèmes éducatifs à savoir, l'adaptation du curriculum aux besoins nationaux et internationaux, la prise en compte des langues nationales et de la culture dans les programmes et la formation. L'exposé a mis l'accent sur une approche holistique de l'éducation pour assurer la réussite de l'apprenant et la prise en charge du personnel du préscolaire et de l'alphabétisation.

Le BEAP prône une éducation de base ininterrompue de 9 ans avec un curriculum qui s'appuie sur quatre piliers à savoir : un dispositif législatif, un curriculum adapté impliquant tous les acteurs et en adéquation avec la formation des maîtres, le matériel didactique, les infrastructures, la suppression du CEPE/CFEE/CFEPEF.

*Étude de cas du Burkina Faso : L'extension de l'éducation de base pour une éducation de qualité : quel cadre curriculaire pour une offre de service pour la tranche d'âge de 0 à 15 ans ?*

L'expérience du Burkina Faso a été présentée par Madame Bernadette SANOU, Directrice Générale de la Recherche, des Innovations Éducatives et de la Formation.

Elle a mis l'accent dans un premier temps sur les diverses tentatives pour réformer l'éducation de base et arriver à une politique d'école gratuite et obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, puis sur la passerelle à établir entre le formel et le non formel ainsi que l'utilisation des langues nationales.

Le panel a suscité un réel intérêt pour les participants qui se sont exprimés sur les questions suivantes :

- la stratégie de mobilisation et d'implication des différents départements ministériels et de financement ;
- le rôle des parents dans l'éducation de base et leur contribution au financement de l'école ;
- les dispositions pratiques à prendre concernant la prise en charge des enfants ;
- la création d'un fond pour le financement de l'éducation ;
- l'expansion du privé dans le système lié à la prise en charge de la petite enfance ;
- la bonne utilisation des langues nationales dans l'apprentissage ;
- la meilleure manière d'assurer la transition entre le formel et le non formel.

## **Thème 2 : l'élaboration des réformes curriculaires**

Ce thème modéré par Monsieur Maker MWANGO FAMBA, Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel de la RDC a été structuré de la façon suivante : un exposé de cadrage et trois (3) études de cas.

*Exposé de cadrage : Les réformes curriculaires : problématiques, enjeux et stratégies*

L'exposé de cadrage, présenté par le Dr. Paul Mushi et Madame Lili Ji, a été principalement axé sur la façon dont les pays africains abordent les réformes curriculaires.

Le conférencier a soulevé un certain nombre de questions sur les raisons qui font que les réformes curriculaires ne progressent pas. Aussi, il a posé quelques postulats :

1. toute réforme curriculaire doit reposer sur une vision et une mission claires et largement partagées pour garantir leur appropriation. Elle doit également s'inspirer des réalités économiques, sociales et culturelles ;
2. des politiques pertinentes et un leadership visionnaire, engagé et centré sur l'humain sont nécessaires ;
3. on doit s'assurer de la disponibilité des ressources nécessaires ; à cet effet, la nécessité pour l'Afrique de compter d'abord sur ses propres capacités avant de se tourner vers le monde, s'impose.

Outre ces grands principes, l'orateur a précisé les étapes du processus de réformes curriculaires parmi lesquelles :

1. la pertinence du curriculum existant, sa capacité à produire les résultats escomptés ;
2. le processus de planification systématique de la réforme curriculaire qui pourrait exiger un cadre conceptuel commun, des approches méthodologiques, une cartographie des parties prenantes et une mobilisation de l'appui politique ainsi que la mise au point de systèmes d'appréciation et de suivi-évaluation ;
3. la mise en œuvre de la réforme doit passer par la recherche et l'implication des parties prenantes, la mobilisation des ressources, la formation des enseignants, la gestion et l'encadrement du processus de mise en œuvre.

Mme Lili Ji a complété l'exposé en attirant l'attention des participants sur les facteurs contextuels d'une compétition internationale croissante. Depuis la fin des années 1980, les pays les plus industrialisés ont successivement réformé leurs curriculums en profondeur, y compris les cadres et les standards curriculaires, ce qui a apporté d'importants changements dans les visions et les pratiques pédagogiques. Aujourd'hui, la réforme curriculaire doit tenir compte du développement des NTICs, représentant à la fois de nouvelles opportunités d'apprentissage et des risques d'usage inapproprié de sorte que les pays sont confrontés à de nouveaux défis, notamment les savoirs des sociétés et les risques présents et à venir. Elle a souligné qu'il convient d'explorer des « dispositifs optimisés » en fonction de la réforme qui peut être progressive, ou radicale ; le choix dépend des facteurs tels que : les antécédents, les besoins, les attentes et les valeurs spécifiques à une société, la maturité du sujet de la réforme, l'urgence de l'enjeu de la réforme et le degré de préparation des conditions de la réforme.

Cela pourrait s'appliquer à l'évaluation d'une réforme adoptant l'« approche par compétence ». Il s'agirait de continuer à développer les pratiques efficaces, à rectifier les imperfections, à proposer des alternatives et à vérifier la faisabilité.

En termes de stratégies de mise en œuvre des réformes curriculaires, elle a proposé entre autres : un développement continu des capacités et des perspectives de toutes les parties prenantes, notamment les professionnels qui dirigent les réformes ; l'étroite collaboration

entre ces parties prenantes ; l'adaptation de la formation des enseignants et le système d'évaluation des acquis scolaires.

Elle a également indiqué qu'il existe à côté de l'approche par compétence, d'autres approches telles que la méthode Montessori et celle de Piaget qui développent également les compétences des apprenants. Elle a indiqué qu'il nous faut être suffisamment hardis pour « bâtir » nos propres modèles de réformes fondés sur nos réalités et aspirations.

#### *Étude de cas du Niger : les réformes curriculaires et l'organisation institutionnelle*

L'étude de cas du Niger présenté par Monsieur Issa NAMATA décrit le processus d'élaboration du curriculum qui s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du Programme décennal de Développement de l'Éducation. Ce processus a débuté en 2002 par un diagnostic qui a fait ressortir des insuffisances du programme d'études de 1988 jusque-là en vigueur.

Au niveau de l'organisation institutionnelle, des structures chargées de l'élaboration et du pilotage du curriculum ont été mises en place.

Sur le plan de la réforme proprement dite, des forums sous régionaux et un forum national ont été organisés en vue d'impliquer, dès le départ, tous les acteurs dans le processus d'élaboration et d'implantation du curriculum, d'une part, et de recueillir les perceptions et les attentes des communautés vis-à-vis de l'école, d'autre part. Ces consultations ont permis d'élaborer un Document cadre d'orientation du curriculum (DCOC).

L'élaboration de ce curriculum se fait selon l'Approche par situations (APS) qui s'intègre dans le champ de l'Approche par compétences (APC). L'APS s'appuie sur les situations de vie des apprenants pour leur permettre de construire les compétences.

Cette étude de cas a relevé quelques contraintes liées à l'insuffisance du financement et d'expertises nationales de haut niveau.

Enfin, parmi les perspectives figurent : (i) la finalisation des programmes du sous-cycle CI-CP et de la 1<sup>e</sup> campagne d'alphabétisation, (ii) la formation des enseignants et encadreurs pédagogiques, (iii) la mise à l'essai des programmes d'études élaborés et (iv) l'adoption par le gouvernement du Document cadre d'orientation du curriculum.

#### *Étude de cas de la France: les réformes curriculaires et les stratégies de choix des domaines de compétences*

L'étude de cas de la France, présentée par Madame Annie Blasco fait état de l'instauration dans le système éducatif d'un socle commun de connaissances et de compétences (SCC) à atteindre par tous les élèves en fin de scolarité obligatoire (16 ans) pour lutter contre l'échec scolaire et l'inflation du nombre des redoublants. Ce socle marque une véritable rupture avec les traditions éducatives françaises tant dans les pratiques des programmes visant essentiellement des connaissances que dans l'évaluation des élèves fondée sur le calcul de moyennes générales, afin de juguler certaines inefficacités internes du système éducatif.

Le socle définit l'ensemble des compétences que doivent acquérir les élèves en fin de scolarité obligatoire, pour accomplir avec succès leur scolarité, poursuivre leur formation, construire leur avenir personnel et professionnel et réussir leur vie en société.

Il est constitué de sept « piliers » interdisciplinaires :

1. la maîtrise de la langue française ;
2. la maîtrise d'une langue vivante étrangère ;



3. la maîtrise des principaux éléments de mathématique et de la culture scientifique et technologique ;
4. la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
5. la culture humaniste ;
6. l'autonomie et l'initiative ;
7. les compétences sociales et civiques.

Le changement est fondamental et les transformations sont en cours avec une première évaluation prévue en 2011.

*Étude de cas de la Gambie : Conditions de réussite de la mise en œuvre d'un cadre curriculaire pour une éducation de base élargie "Réformes curriculaires en Gambie : Stratégie et défis"*

Les principaux axes de l'étude de cas présentée par Madame Fatou Bittaye portent sur les processus essentiels de mise en œuvre de la réforme curriculaire. Les principales étapes de la stratégie adoptée ont été présentées :

1. convocation d'un comité technique ayant pour but de recenser les lacunes et de proposer des domaines d'intervention en matière de réformes curriculaires ;
2. convocation d'une réunion élargie des parties prenantes afin de réaliser une analyse situationnelle et de parvenir à un cadre curriculaire pour l'éducation de base ;
3. renforcement des capacités du personnel enseignant et leur implication dans l'identification des domaines prioritaires de révision du curriculum scolaire ;
4. mobilisation de fonds d'appui technique pour le rapport au niveau national et international (UNESCO BRENDA, BIE, BAD, etc.).

Parmi les enseignements, on peut noter :

- l'importance de l'appropriation des programmes éducatifs, la nécessité de sensibiliser tous les acteurs et partenaires sur les problèmes de curriculum et la large diffusion des informations ;
- la nécessité de renforcer la coopération entre les départements au sein du gouvernement.

Un certain nombre de défis à relever ont été identifiés, notamment :

1. parvenir à rassembler l'équipe restreinte en raison de leur responsabilité et calendriers chargés ;convocation d'un comité technique ayant pour but de recenser les lacunes et de proposer des domaines d'intervention en matière de réformes curriculaires ;
2. amener les enseignants à changer de mentalité relativement à leurs méthodes et techniques d'enseignement ;
3. passer d'une approche basée sur le contenu à une approche par compétences dans la formulation des curriculums.

Le processus de validation est en cours et le projet final de curriculum doit être présenté et entériné par le Ministre de l'éducation avant le lancement. Par la suite, toutes les parties prenantes recevront des orientations et instructions d'utilisation.

Au cours des débats, les discussions ont tourné autour de :

- le consensus à trouver quant aux apprentissages de l'élève que ce soit en APC ou en APS car, toutes les deux approches demandent une large consultation et visent la cohérence entre les normes nationales et les normes internationales ;
- le changement de paradigme du socle commun de compétences qui consiste à passer d'un système élitiste à un autre système qui favorise la réussite de tous ;
- l'importance pour l'Afrique de mettre en œuvre un processus de réforme ancré sur les besoins et les aspirations des africains avant de se tourner vers des expériences extérieures (enracinement et ouverture) ;
- la nécessité d'une approche holistique, d'une démarche participative pour réussir toute réforme et de la prise en compte de tous les ordres d'enseignement dans le curriculum dont la petite enfance ;
- la nécessité d'articuler les référentiels de compétences de l'éducation de base à celles de l'ETFP.

### **Thème 3 : « L'implantation des curriculums dans les écoles »**

Sous la présidence de Madame Sidibé Fadjimata M. Dioula, ministre de l'Éducation du Niger, ce thème a été structuré de la façon suivante : un exposé de cadrage et deux études de cas.

#### *Exposé de cadrage : l'implantation des curriculums*

Cet exposé porte sur l'implantation des curriculums dans les écoles. Dans un premier temps, Monsieur Charles Delorme, Directeur du Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et du CEPEC international, a présenté son exposé de cadrage qui avait pour objectif d'identifier les difficultés rencontrées dans l'implantation de la réforme curriculaire, ainsi que les démarches pédagogiques adéquates et l'appropriation pédagogique nécessaire.

D'emblée, le conférencier positionne la question de la mise en place des curriculums par les compétences comme étant l'une des réformes les plus ambitieuses de l'Afrique, et ce, d'autant plus que l'initiative est plus qu'une simple innovation car, elle constitue de fait une refondation des systèmes. L'implantation du curriculum par compétences est ainsi considérée hautement complexe en raison, notamment, des nombreux domaines interdépendants et de ses caractéristiques majeures, dont la refondation globale de l'école dans une approche systémique. Parmi les difficultés liées à l'implantation d'une réforme curriculaire, il est à noter l'instabilité au niveau conceptuel, les formations insuffisantes et incomplètes, particulièrement pour les enseignants dont le statut se modifie, les dépendances financières et conceptuelles ainsi que les insuffisances du modèle top-down.

Pour répondre à cette dernière difficulté, un espace de jonction et de coproduction entre les décideurs et les acteurs du terrain favoriserait la participation significative des enseignants ainsi que la valorisation de leur métier d'où découlerait des retombées positives. Un accord conceptuel commun sur l'APC est nécessaire et une demande pour favoriser cette action de concertation a été adressée à la CONFEMEN. Par ailleurs, la question des langues nationales demeure une question centrale et qui, selon l'intervenant, constitue une deuxième réforme qui devrait être menée de façon concomitante.

#### *Étude de cas 1 : la formation et l'implication des personnels scolaires dans l'implantation des curriculums, l'expérience du Maroc*

L'étude de cas a été présentée par Monsieur Nourdine El Mazouni qui a fait le constat de la nécessité de disposer d'un cadre méthodologique pour la mise en œuvre de l'APC en raison des diverses difficultés rencontrées. Le Maroc a fait le choix, de façon consensuelle, d'instaurer une pédagogie de l'intégration qui se veut une approche inclusive. Cette approche vise à introduire progressivement des changements au niveau des comportements

et des pratiques pédagogiques par l'implication et l'adhésion de tous les acteurs à travers des actions de sensibilisation, de formation et de communication.

Des stratégies ont été mises en place pour favoriser l'implication du personnel, telles que l'appui institutionnel, les outils pédagogiques, la formation, les suivis sur le terrain, la communication et l'évaluation. L'intervenant a fait part des difficultés relatives à ces différents aspects, et a évoqué certaines pistes de solution, dont l'autonomisation et la décentralisation.

Enfin, quelques acquis ont été soulignés, tels que l'émergence d'une nouvelle dynamique au sein de l'école, l'accès à un modèle d'accompagnement du changement et le développement d'une expertise nationale.

### *Étude de cas 2 : la participation de la communauté dans l'implantation des curriculums à l'école*

Cette étude de cas présentée par Monsieur Gilbert Ibiou du Congo a fait une description sommaire du système éducatif congolais. L'intervenant a souligné l'importance de l'ouverture de l'école à la communauté et la participation de celle-ci dans toutes les phases du processus d'élaboration et d'implantation du curriculum. Parmi les stratégies mises en œuvre pour favoriser l'implantation et l'engagement de la communauté, il est à noter l'insertion de contenus pertinents dans les programmes d'études en lien avec les besoins de la communauté. Plusieurs projets réalisés, dont la mise en adéquation du calendrier scolaire avec les modes de vie des populations autochtones, constituent des réussites sur le plan des apprentissages.

L'étude a également fait mention des opérations réalisées en lien avec l'implantation du curriculum. Il s'agit, notamment de la sensibilisation de la communauté éducative, la formation des enseignants, la mise à disposition du matériel didactique et l'implication des divers acteurs de la communauté éducative. La forte implication du gouvernement dans la mobilisation des fonds, l'engagement des partenaires au développement et l'adhésion effective de toute la communauté ont été des facteurs de succès dans le processus d'implantation du curriculum.

L'exposé de cadrage et les deux études de cas ont fait l'objet de discussions centrées sur des contributions et des questions d'éclaircissement. Les premières concernent des partages d'expériences liées, notamment, au succès de l'introduction des langues nationales dans certains pays, notamment en Inde, à l'implication des maires dans un projet d'introduction et de prise en charge des TIC et des préoccupations locales à l'école (AIMF) ainsi que l'importance de mutualiser les expériences.

En ce qui a trait aux questions d'éclaircissement formulées, elles ont tourné autour des points suivants :

- le contenu, la méthodologie et le volume de la formation des enseignants donnant à ces acteurs la possibilité de développer les compétences suffisantes pour mieux jouer leurs rôles dans l'approche retenue et de les amener vers une certaine autonomie sur le plan du développement professionnel ;
- l'importance d'impliquer le personnel enseignant dès la mise en œuvre de la réforme, notamment dans la conception du curriculum et du matériel didactique ;
- l'harmonisation sur le plan conceptuel ;
- Le coût réel de l'implantation des curricula dans les classes ;
- L'élaboration d'un projet école et l'implication de la communauté ;
- Les critères à tenir compte, notamment la représentativité du milieu et l'engagement du corps enseignant et des chefs d'établissement, dans le choix des écoles pour une phase expérimentale de mise en œuvre d'une nouvelle approche.

#### **Thème 4: le suivi- évaluation des réformes curriculaires**

Sous la modération du Professeur Salikou SANOGO, Ministre de l'Éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales du Mali, deux exposés de cadrage et une étude de cas ont été présentés.

*Exposé de cadrage 1 : l'impact de la réforme curriculaire présenté par Monsieur Jacques Plante, Consultant international.*

Le conférencier a passé en revue les différents composants d'une réforme curriculaire avant de proposer un modèle « d'évaluation formative de la qualité ».

Le conférencier a soulevé et clarifié plusieurs questions que pose l'instauration d'un dispositif d'évaluation efficace dans une approche par les compétences et le choix des indicateurs permettant d'évaluer l'efficacité, l'efficience et l'impact d'une réforme curriculaire

S'agissant des composants d'une réforme curriculaire, le présentateur a centré sa réflexion autour des huit points suivants : (i) les programmes disciplinaires, (ii) les supports didactiques qui englobent les guides pédagogiques et les cahiers d'exercices, (iii) les manuels, (iv) les programmes de formation initiale, (v) les programmes de formation continue, (vi) les dispositifs d'évaluation, (vii) les structures pérennes et (viii) les stratégies d'harmonisation entre les divers niveaux.

Le modèle proposé s'appuie sur un certain nombre de concepts-clés articulés au rang desquels on peut citer : la pertinence, la cohérence, l'efficacité, l'efficience, la flexibilité, la synergie, la durabilité, les effets et l'impact. Une importance particulière a été réservée au facteur humain qui a la charge de la mise en œuvre des modèles.

*Exposé de cadrage 2 : Quelles stratégies de régulation de la réforme curriculaire ? ou les stratégies pour une évaluation de qualité présenté par Madame Maria Malevri, experte de l'UNESCO.*

En ce qui concerne les stratégies pour l'évaluation de la qualité, l'experte a proposé une méthodologie qui s'organise autour de deux préoccupations : (i) évaluer qui ? et (ii) évaluer quoi ? La réponse à ces questions oriente naturellement vers l'apprenant, l'enseignant et la communauté, pour ce qui est du premier volet, les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements en ce qui concerne le second.

En s'appuyant sur le BEAP comme modèle de mutualisation des efforts pour la qualité de l'évaluation, l'experte de l'UNESCO a mis en relief les deux axes suivants : (i) l'évaluation des curriculums officiel et implanté et (ii) le but de l'évaluation de l'enseignant et de l'apprenant. Elle a terminé son propos par la description des principaux indicateurs adoptés notamment par le BEAP, à savoir : les ratios élèves/enseignant, livres/élèves, le passage au collège et l'insertion dans le monde du travail.

*Étude de cas : l'importance du rôle des pôles d'expertise dans l'appui technique*

L'étude de cas présentée par Madame Juliana Mosi, Directrice du Centre de Programmes de Formation au Tanzanian Institute of Education (TIE) a permis aux participants de mieux connaître cette structure dont elle a la charge et qui a pour mission de former des experts africains en conception et élaboration des curricula.

De cet exposé bâti autour de l'historique, des objectifs et des avantages de cette institution de recherche, l'on peut retenir que sa création, en 2009, a permis de combler un vide longtemps ressenti dans les différentes tentatives de réformes du système éducatif tanzanien. Actuellement, grâce à un appui conjoint de l'UNESCO et du BIE, ce centre met

en œuvre une expérience pilote de formation des experts de neuf pays au Programme pour l'Éducation de base en Afrique (BEAP). Il est à souhaiter que cette initiative puisse s'étendre à tous les pays africains afin de garantir une plus grande réussite des réformes curriculaires envisagées ou en cours.

Les trois communications ont suscité un grand intérêt chez la plupart des participants qui ont intervenu pour illustrer certaines situations évoquées dans les exposés. De ces contributions, un consensus a été partagé autour des quatre points suivants :

- 1) la nécessité de créer plusieurs pôles d'experts en élaboration des curricula et en évaluation dans les différentes sous-régions d'Afrique ;
- 2) l'accueil favorable à réserver à l'effort de reconstruction du système éducatif haïtien ;
- 3) l'attention toute particulière à accorder à l'intégration harmonieuse des pratiques pédagogiques en usage dans toute réforme curriculaire ;
- 4) l'impérieuse nécessité de susciter l'adhésion et l'implication de tous les acteurs concernés par la réforme curriculaire.

#### **5. L'adoption du Cadre d'action**

Le cadre d'action qui découle des réflexions et des travaux menés lors des Assises curriculaires vise un double objectif :

- contribuer à corriger les insuffisances en matière de réformes curriculaires et s'assurer de la pérennisation des acquis ;
- renforcer et élargir la dynamique partenariale .

Il présente un bilan de la situation actuelle des réformes curriculaires, une description des difficultés rencontrées, une vision des évolutions souhaitées en incluant objectifs prioritaires, propose une série de stratégies de mise en œuvre adaptables au contexte de chaque pays et dégage des actions prioritaires pour l'ensemble des États et gouvernements membres ainsi que les organisations internationales d'accompagnement.

Un consensus très fort s'est dégagé autour du cadre d'action. Il sera soumis à l'adoption des ministres lors de la 54e session ministérielle de la CONFEMEN prévue du 15 au 20 novembre 2010 à Dakar (Sénégal).

## 6. Recommandations des Ateliers

Les participants se sont répartis entre quatre ateliers. Chaque atelier a dégagé des recommandations en lien avec un thème. Les recommandations ont été examinées et adoptées en plénière.

### ***Thème 1. Concernant la situation des réformes curriculaires, la plénière recommande de :***

- définir un cadre conceptuel pour les pays participant aux Assises ;
- s'engager dans une réforme en dégageant clairement les finalités de l'éducation dans un cadre général consensuel intégrant une vision élargie d'une éducation de base de qualité telle que suggéré par le cadre du BEAP;
- établir les programmes d'études, dans un deuxième temps, en faisant un choix judicieux de la méthodologie à utiliser ;
- tenir compte de la flexibilité des outils relatifs à la mise en œuvre du curriculum ;
- articuler les ressources administratives et pédagogiques ;
- mettre en place une cellule de pilotage permettant d'assurer une planification cohérente de tout le processus de réforme ;
- se doter d'un temps réaliste pour la mise en place d'une réforme curriculaire ;
- prendre en considération l'élaboration et la diffusion des manuels scolaires ayant des liens avec le contexte national ;
- intégrer la question de la formation initiale et continue du personnel enseignant et d'encadrement pendant la phase d'élaboration du curriculum.

Un débat a eu lieu sur la notion même de réforme qui implique une idée forte de rupture. Il a été retenu que les pays pourront, selon leur situation, parler de réforme, d'ajustement, d'adaptation ou de toute autre formulation appropriée.

Un deuxième débat a eu lieu sur la question de la langue d'enseignement. Alors même que la question de langue fait partie intégrante d'un curriculum. Il a été proposé qu'une réflexion plus étendue soit conduite sur cette question. Il a été retenu que :

- l'enseignement dans la langue de l'enfant favorise les apprentissages ;
- la complexité de la situation linguistique dans certains pays ne permet pas d'introduire toutes les langues nationales ;
- l'introduction souhaitée des langues nationales dans l'enseignement ne doit pas nécessairement retarder l'introduction des langues étrangères traditionnelles présentes dans le système éducatif ;
- des actions de formation en direction des enseignants sont nécessaires pour les préparer à utiliser les langues nationales dans l'enseignement ;
- des comités scientifiques doivent être constitués pour travailler à l'équipement scientifique des langues nationales de façon à ce qu'elles répondent à leurs nouvelles fonctions.

### ***Thème 2. Concernant l'élaboration des réformes curriculaires, les Assises recommandent de :***

- mobiliser des ressources nationales (financières, humaines et matérielles) nécessaires aux réformes avant de se tourner vers l'aide extérieure ;

- garantir la mise en œuvre des curricula, tant par les écoles publiques que celles privées, ceci doit relever de la responsabilité de chaque gouvernement, qui doit également assurer l'accès, la qualité et l'équité ;
- impliquer d'autres ministères comme les Finances, les Affaires sociales, la Santé, la Jeunesse etc.;
- faire une planification systématique et globale de toutes les composantes de la réforme (découpage des phases conduisant à l'expérimentation, la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation) ;
- amener les pays à s'engager dans des processus de consultation et de validation à l'échelle nationale qui impliquent de multiples parties prenantes (communautés, APE, employeurs, syndicats, etc.). Ces consultations doivent être menées sur les plans vertical et horizontal ;
- amener les pays à s'approprier les différentes écoles de pensée en matière d'APC en vue de la formulation d'une approche des réformes curriculaires qui leur soit propre ;
- accepter dans la réforme le processus itératif de mise à l'essai et d'ajustement durant la phase de mise en œuvre ;
- garantir la formation continue des enseignants ;
- s'assurer que le chemin du développement de carrière des enseignants est clairement défini afin de garantir l'amélioration du statut des enseignants dans la société ;
- mettre en place des centres sous-régionaux d'expertise pilotés par un pays avec le soutien des partenaires techniques et financiers;
- intégrer le développement de la petite enfance (DPE) dans la formulation et l'élaboration des réformes curriculaires ;
- intégrer les questions transversales comme les compétences pour la vie, l'éducation pour la paix, la santé, l'environnement, la démocratie, l'éducation civique, etc. ;
- développer une base de données régionale sur les expériences nationales relatives à la mise en œuvre de l'approche basée sur les compétences. Cela appuiera la mise en place de pôles régionaux sur l'échange des expériences ;
- établir un forum en ligne en vue du partage des expériences et des pratiques ainsi que des consultations techniques.

***Thème 3. Concernant l'implantation des curriculums dans les écoles, les Assises recommandent :***

Recommandation générale :

- élaborer et mettre en œuvre un plan de communication cohérent et permanent ciblant l'ensemble des intervenants et des partenaires par une variété de média et de moyens, ceci, afin de favoriser l'adhésion et l'implication de ces différentes cibles.

Recommandations spécifiques :

- renforcer l'impulsion, le pilotage, la gestion et l'évaluation de la réforme ;
- renforcer la formation tant initiale que continue des enseignants ;
- renforcer les mécanismes de mobilisation des ressources financières nationales et externes ;
- développer l'expertise nationale en évaluation du curriculum ;
- intégrer les réformes dans le cadre général des politiques de l'État ;
- renforcer la mission et le leadership de la CONFEMEN pour mieux assurer les fonctions suivantes :

- la facilitation des échanges ;
- l'appui à la recherche de financement ;
- la mobilisation des partenaires pour le financement ;
- la mutualisation des acquis sur le long terme ;
- assurer un pilotage dans des démarches plus systémiques que linéaires de la phase d'implantation ;
- assurer une formation cohérente et appropriée des différents personnels concernés (inspecteurs, évaluateurs, concepteurs de matériel didactique et enseignants) ;
- envisager et mettre en œuvre dès le début les mécanismes de suivis, de mesure et d'évaluation ;
- disposer des matériels didactiques adaptés dès le début de la phase d'implantation ;
- former des groupes d'experts nationaux en développement curriculaire et en conception du matériel didactique, notamment les manuels scolaires ;
- répartir équitablement et de façon efficiente les ressources en fonction des missions et des acteurs ;
- veiller à l'expérimentation à la mise à l'essai avant l'implantation généralisée ;
- réaliser l'implantation de façon progressive, par sous cycles, avec régulation ;
- renforcer le leadership des chefs d'établissements ainsi que l'engagement des enseignants dans le processus d'implantation ;
- valoriser les bonnes pratiques de classe et les initiatives réussies par les enseignants ;
- assurer des mesures pour encourager et motiver les enseignants dans la mise en œuvre des curriculums ;
- mettre en exergue l'importance des parents et des mères au niveau de la formulation des curriculums.

***Thème 4. Dans le cadre du suivi- évaluation des réformes curriculaires, les Assises recommandent de :***

- partir du constat de ce qui manque aux différents pays pour réaliser un bon suivi-évaluation des réformes curriculaires ;
- concentrer la réflexion autour des problèmes liés au « suivi-évaluation des réformes curriculaires ».

Grâce à cette démarche, les recommandations suivantes ont été formulées :

- former des spécialistes en élaboration de curriculums et en évaluation des systèmes éducatifs dans les États ;
- mettre en place des dispositifs de suivi-évaluation bien structurés ;
- élaborer, de concert avec tous les acteurs nationaux et l'assistance d'experts internationaux, une batterie d'indicateurs de qualité des différentes composantes du système éducatif ;
- renforcer les capacités des responsables des structures actuellement chargées de la conception, de la mise en œuvre et du suivi-évaluation des réformes curriculaires ;
- cibler, au niveau national, les responsables qui doivent bénéficier des formations pointues en élaboration et mise en œuvre des réformes curriculaires ;
- réactualiser l'état des lieux des pratiques pédagogiques en cours dans les systèmes éducatifs, en vue de l'identification de celles qui posent le plus de problèmes ;
- multiplier les occasions de mutualisation des expériences réussies ;
- s'engager dans la mise en place d'une véritable culture d'évaluation formative ;



- mettre en place, au sein de la CONFEMEN, une structure permanente spécialisée dans le suivi-évaluation des réformes curriculaires ;
- créer dans les universités des facultés ou des départements spécialisés en évaluation des systèmes éducatifs ;
- opérationnaliser le renforcement du fonctionnement des deux Centres d'excellence basés en Tanzanie et au Burkina-Faso ;
- réduire les aspects de sélection précoce ou élitiste dans les curriculums et les systèmes éducatifs ;
- supprimer les évaluations sélectives qui conditionnent le passage au secondaire.

La fin des travaux a donné l'occasion le vendredi 7 juillet 2010 à partir de 17 heures d'une cérémonie de clôture ponctuée par quatre allocutions.

## **7. La cérémonie officielle de clôture des Assises**

### **Allocution du représentant de l'UNESCO**

En prenant la parole, Monsieur Abdourahmane Diallo, Chef du Bureau de Brazzaville, a souligné la richesse de la rencontre ainsi que l'esprit de renaissance africaine et d'intégration régionale qui a prévalu.

Il a mis l'accent sur la centralité du curriculum qui nécessite l'adhésion de toutes les parties prenantes et place la question du renforcement des capacités des concepteurs de curriculum et de nouveaux profils d'enseignants au cœur des réformes. Il s'est félicité du consensus autour de la nécessité de refonder les systèmes éducatifs, et notamment d'accompagner les pays à matérialiser la vision élargie de l'éducation de base de 9-10 ans (sous l'angle du BEAP).

Il a salué le partenariat qui a permis l'organisation de ces Assises et qui a primé tout au long du processus d'organisation de cette importante rencontre.

Il a adressé de chaleureux remerciements à tous les organisateurs, aux ministres et aux participants pour leur présence effective, et pour leur participation de qualité aux discussions par des contributions pertinentes et a exhorté la CONFEMEN, l'UNESCO et l'ADEA à poursuivre ce partenariat actif.

Il a engagé son institution à accompagner la traduction en actes les recommandations des Assises, qui cadrent avec nos priorités et avec les fondements des axes stratégiques du plan d'action de la deuxième décennie de l'éducation de l'UA.

### **Allocution de Monsieur Ahlin Byll-Cataria, secrétaire exécutif de l'ADEA**

Le Secrétaire exécutif de l'ADEA a beaucoup insisté sur la nécessité de définir un cadre pour la suite à donner à ces Assises durant son allocution tout en saluant l'adoption du cadre d'action qui fait référence à l'appel de Kigali (BEAP). Il s'est engagé à poursuivre la collaboration pour, entre autres, des échanges d'expériences auxquels pourront grandement contribuer les pôles inter-pays.

Il a remercié l'ADEA, l'UNESCO et la CONFEMEN, pour la promotion de la synergie entre différents acteurs et leur parfaite collaboration, la ministre du Congo pour son appui sans faille

lors du transfert du siège de l'ADEA à Tunis, les collègues des agences ainsi que les pays anglophones qui ont participé aux Assises.

**Allocution de Monsieur Kalidou Diallo, ministre de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues nationales du Sénégal, 1er Vice-président de la CONFEMEN**

Au terme des travaux, le ministre s'est félicité des résultats obtenus dans un esprit d'échanges et de partage, de confrontation d'expériences et d'idées, soutenue par l'éclairage utile et efficace d'un pool d'experts de haut niveau.

Au regard de la complexité des aspects concernés et de ses implications, il s'est largement félicité des réponses apportées à la problématique de l'élaboration, de l'implantation et du suivi-évaluation des réformes curriculaires ainsi que des jalons posés pour une relance des processus nationaux des réformes curriculaires et qui doivent se fonder sur une dynamique inclusive. Tout en se félicitant de cette vision partagée selon laquelle l'école doit être refondée selon les attentes et les besoins de nos sociétés, il a rappelé quelques principes de base :

- il n'y a pas de réformes curriculaires sans une formation initiale et continue conséquente des enseignants ;
- la planification stratégique est fondamentale pour maîtriser le projet dans le temps ;
- il est important de ne pas faire de l'Approche par compétence une panacée et de s'ouvrir aux autres approches ;
- il est impératif de mobiliser toutes les compétences et toutes les ressources autour du projet et ce, en adéquation avec les priorités.

Le ministre qui considère le Cadre d'action issu des Assises comme un document de référence a notifié tout l'espoir que la CONFEMEN fonde sur le suivi du cadre d'action adopté.

Le ministre a lancé un vibrant appel aux organisations partenaires des Assises de Brazzaville, pour un renforcement de la synergie entre les institutions en vue de la mobilisation de toutes les compétences et de toutes les ressources nécessaires à la mise en œuvre des actions concrètes attendues.

Après avoir remercié le gouvernement du Congo, pour l'accueil chaleureux et l'hospitalité, il a souhaité que les Assises de Brazzaville ouvrent des perspectives nouvelles et prometteuses pour les pays dans leurs réformes curriculaires.

**Allocution de clôture de Madame Rosalie KAMA-NIAMAYOUA, Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation**

Pour la ministre, les Assises de Brazzaville ont été un haut moment d'échanges sur les enjeux et les défis de l'éducation au 21e siècle qui vont marquer les processus d'évolution de nos systèmes d'éducation. Elle s'est dit satisfaite de la clarification de certains concepts au-delà de la diversité et de la pluralité des approches suggérées dans les réformes des curricula qui demandent une coordination et une harmonisation évidente, rôle éminemment politique que doit jouer la CONFEMEN pour orienter les politiques éducatives des États et gouvernements membres tout en tenant compte de la variété et de la situation des pays.

Elle a insisté sur la nécessité d'installer des compétences qui assurent un ancrage de l'école au milieu en prenant en compte les réalités extérieures et en établissant la complémentarité entre le local, le national, le régional et l'international.

Elle a salué l'adoption du Cadre d'action de Brazzaville sur les réformes curriculaires qui a constitué le principal acquis des Assises ainsi que la création du pôle des concepteurs des programmes d'études en Tanzanie et a assuré son soutien et ses encouragements à l'UNESCO pour la création d'un autre centre afin d'augmenter la masse critique de l'expertise africaine en matière de réforme curriculaire.

Elle a beaucoup insisté sur la volonté politique clairement affirmée et effective des États pour une mobilisation conséquente des ressources, tant financières qu'humaines.

Après avoir félicité les experts pour la qualité des communications présentées ainsi que toutes les participantes et tous les participants pour la qualité des échanges et des résultats obtenus, elle a tenu à remercier particulièrement les partenaires pour l'appui à l'organisation et à la tenue de la rencontre avant de déclarer clos les travaux des assises sur les réformes curriculaires de Brazzaville.

Fait à Brazzaville, le 9 juillet 2010-

Les Assises sur les réformes curriculaires.

# Projet de Cadre d'action sur les réformes curriculaires

## Préambule

Pour se développer, toute société a besoin de citoyens compétents, responsables, réfléchis et engagés. Étant entendu que l'éducation a un rôle primordial dans la satisfaction de ce besoin, la réforme curriculaire sous l'angle d'un projet de société est aujourd'hui une impérieuse nécessité pour nos systèmes éducatifs.

Le présent Cadre d'action découle des réflexions et des travaux menés lors des Assises sur les réformes curriculaires, organisées du 5 au 9 juillet 2010 à Brazzaville (Congo) par la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), en partenariat avec l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), l'UNESCO-BREDA, l'Agence française de développement (AFD), l'Association internationale des maires francophones (AIMF) et le pays hôte, le Congo-Brazzaville. Ce partenariat a permis de réunir les pays membres de la CONFEMEN, des pays anglophones et lusophones afin d'échanger et de partager les différentes expertises.

Ce Cadre d'action a été élaboré en vue de contribuer à corriger les insuffisances en matière de réformes curriculaires et de s'assurer de la pérennisation des acquis. Il vise également à renforcer la dynamique partenariale existante. Il présente, dans un premier temps, un bilan de la situation actuelle en décrivant les difficultés rencontrées. Il donne ensuite une vision des évolutions souhaitées dans ce domaine en incluant les objectifs prioritaires. Enfin, il propose des stratégies de mise en œuvre adaptables au contexte de chaque pays ainsi que des actions prioritaires.

## Bilan des réformes curriculaires

Les exposés de cadrage et les études de cas ont permis de dégager les constats suivants :

### **1. Une prise de conscience du rôle central de la réforme des curriculums dans la nécessaire refondation des systèmes éducatifs :**

À la suite d'une analyse de la situation nationale, le constat de faiblesse de l'efficacité interne et externe des dispositifs éducatifs, d'une part, et d'autre part, le souci de répondre aux objectifs d'une éducation de qualité pour tous ont amené les pays à réformer leur système éducatif, plus particulièrement les curriculums. Cette prise de conscience s'est traduite par :

- l'introduction dans les programmes d'études des concepts et notions tenant compte des problématiques sociales et économiques ;
- l'adoption de différentes approches pédagogiques et méthodes et techniques d'enseignement, dont l'approche par les compétences ;
- la conception et la production endogènes de manuels scolaires ;
- des efforts d'amélioration des formations initiale et continue des enseignants ;
- une vision holistique du système éducatif ;
- des expériences d'introduction des langues nationales sous un angle d'efficacité pédagogique.

Toutefois, cette prise de conscience se heurte encore à :

- une prise de décision, quant au choix de l'approche, par les autorités du niveau central, orientée par une expertise internationale souvent en lien avec les modalités d'aide financière des bailleurs de fonds, sans nécessairement se baser sur un diagnostic très approfondi du contexte national et sans référence de réussite reconnue ;
- une faible implication du personnel enseignant aux différentes étapes de la réforme ;
- le déficit de communication devant permettre aux acteurs de bien comprendre la réforme et de s'y impliquer tout au long du processus ;
- un manque de consultation auprès des acteurs pour connaître les véritables besoins et examiner la viabilité de la réforme ;
- un faible ancrage socioculturel de la réforme ;
- une difficulté d'appropriation par les pays du processus du développement curriculaire, de sa coordination et de son pilotage ;
- une absence d'analyse approfondie déterminant clairement les limites ou les liens entre les réformes successives ;
- une faiblesse quant au renforcement des capacités pédagogiques des personnels scolaires ;
- une insuffisante formation professionnalisante du personnel enseignant ;
- une tendance à limiter l'APC à l'enseignement primaire ;
- une attention limitée au suivi-évaluation de la mise en œuvre de la réforme.

## **2. La reconnaissance du potentiel de l'approche par les compétences pour l'amélioration de la qualité de l'éducation :**

L'APC se veut une approche basée sur la construction des connaissances et le développement de compétences en situations d'apprentissage signifiantes. Cette approche représente un potentiel intéressant pour l'amélioration de la pertinence et la qualité de l'enseignement et de la formation. Selon le Rapport du CIEP (2009), bien que variable d'un pays à l'autre, la phase expérimentale de l'APC a permis de constater des évaluations prometteuses, notamment la motivation des équipes éducatives concernées. Ainsi, plusieurs pays ont cru au potentiel de cette approche et ont fourni des efforts en ce sens.

Toutefois, l'APC comporte de fortes exigences, dont :

- une structuration cohérente des niveaux d'enseignement ;
- une bonne compréhension de la philosophie de l'APC et une appropriation adéquate de ses principales caractéristiques ;
- un souci d'intégration et de contextualisation des contenus éducatifs ;
- une bonne articulation des programmes, des manuels, du matériel didactique, de la formation des enseignants, etc.;
- une transformation des pratiques d'enseignement.

Ces fortes exigences ont limité la mise en œuvre de la réforme dans les pays développés et se sont heurtées à de fortes contraintes dans les pays du Sud. Il s'agit, notamment, de :

- la généralisation trop hâtive de la réforme curriculaire sans la prise en compte des caractéristiques spécifiques des expérimentations, ou encore la généralisation trop étalée dans le temps, prenant le risque d'une perte de sens ;
- le manque d'articulation entre les cycles scolaires au niveau du pilotage ;

- l'écart entre les prescriptions officielles et les perceptions de l'APC chez les acteurs ;
- une méconnaissance de l'APC par plusieurs acteurs ;
- l'insuffisance de formation conséquente des formateurs et des structures de formation initiale des enseignants en APC ;
- l'insuffisance et même l'inexistence de formation initiale des enseignants en APC dans certains pays ;
- l'absence d'une analyse des besoins de formation continue ;
- des formations continues en cascades qui se sont avérées peu efficaces en raison non seulement de la déperdition des principes de l'APC, mais aussi d'une approche pédagogique incohérente avec les principes du socioconstructivisme ;
- l'absence de dispositif d'encadrement de proximité sur les principes et l'implantation de l'APC ;
- la difficulté pour les enseignants à contextualiser leur enseignement, à adopter des pratiques d'évaluation formative et de remédiation se traduisant souvent par la poursuite marquée des pratiques de classe centrées davantage sur les cours magistraux et les savoirs ;
- les conditions d'enseignement peu favorables à une évolution des pratiques, dont les classes pléthoriques, l'inadaptation et l'insuffisance voire l'inexistence du matériel didactique et/ou son utilisation peu optimale.

### **3.L'importance du suivi-évaluation de la réforme :**

Depuis le début de la réforme curriculaire, certains pays ont pu constater des changements encourageants, dont la motivation des élèves, le renforcement de la collaboration entre les enseignants d'une même catégorie ainsi que la valorisation des compétences locales et des savoirs endogènes. Plusieurs acteurs de l'éducation reconnaissent aussi que la remédiation demeure une force de l'APC.

Cependant, sur le plan des acquis scolaires, à large échelle, il serait hâtif de conclure à une amélioration effective. Certains éléments demeurent problématiques au point de nécessiter un réel suivi-évaluation. Il s'agit notamment :

- de l'absence d'indicateurs permettant d'apprécier les résultats de la réforme de façon objective ;
- du faible impact de la réforme sur les pratiques des enseignants dû, notamment au manque d'adhésion pour certains, et des insuffisances sur le plan de l'appropriation, de la formation et de l'encadrement pédagogique pour d'autres ;
- de la difficulté à concevoir et à appliquer des évaluations ne se référant plus aux savoirs encyclopédiques, mais plutôt aux compétences ;
- du maintien des modalités d'évaluations existantes, particulièrement les examens certificatifs ;
- le manque d'articulation entre les dispositifs d'évaluation et la réforme.

### **4.La nécessité d'un financement adéquat :**

Depuis le Forum de Dakar (2000), la mobilisation des ressources financières de la part de l'État, des partenaires techniques et financiers, des communautés et de la société civile en général s'est accrue. Il a été constaté :

- une diversification des sources de financement de l'éducation aux niveaux national et international ;
- la mise en place de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'EPT ;
- une augmentation de l'aide publique au développement de 1999 à 2005.

Par ailleurs, la Déclaration de Paris (2005) a encouragé les partenaires techniques et financiers à optimiser les ressources, notamment, en travaillant de manière coordonnée en appui aux priorités des pays.

Cependant, la part du revenu national réservée à l'éducation est variable d'un pays à l'autre. Pour plusieurs pays, le défi du financement demeure en raison, notamment, de :

- la difficile planification des ressources liées à la dépendance par rapport aux financements extérieurs ;
- la faible mobilisation des ressources internes en rapport avec les besoins des systèmes éducatifs ;
- la répartition budgétaire intrasectorielle au détriment des éléments liés aux facteurs de qualité ;
- le ralentissement de l'aide à l'éducation, pour certains pays, particulièrement dans un contexte de crise financière mondiale ;
- la difficulté de mobilisation des ressources extérieures ;
- le manque de prévisibilité du financement lié, notamment, à la persistance de la logique de projets financés en parallèle malgré la volonté officielle de passer à une approche programme ;
- le manque de coordination et de transparence des interventions, ne favorisant pas l'optimisation des ressources internes et/ou externes.

Le bilan sur les réformes curriculaires démontre des acquis, certes, mais fait également ressortir des défis et obstacles à surmonter pour atteindre l'objectif d'une éducation de qualité pour tous.

## **Orientations stratégiques et objectifs prioritaires**

Considérant que la refondation du système éducatif exige non seulement du temps, mais aussi une forte implication de tous les acteurs, les présentes Assises ont mis en relief l'importance de la prise de conscience par tous les acteurs, particulièrement du personnel enseignant de la nécessité du changement afin de les amener à participer activement à la mise en œuvre concrète de la réforme, et ce, depuis la conception jusqu'à l'évaluation, en vue d'en maximiser l'appropriation et la mise en œuvre.

S'appuyant sur les recommandations de l'Appel de Kigali (2007), réaffirmées lors de la biennale de l'ADEA à Maputo (2008), cette réforme curriculaire devrait être sous-tendue par une vision élargie de l'éducation de base (9-10 ans) tout en privilégiant l'utilisation des langues nationales comme médium d'enseignement/apprentissage. À ce titre, il convient de rappeler que plusieurs études et expériences ont confirmé le rôle majeur des langues nationales dans l'amélioration de la qualité des acquisitions.

Relevant d'une approche systémique, cette réforme curriculaire devrait se présenter dans un continuum au sein du système éducatif et répondre adéquatement au contexte national. Les

compétences attendues devraient être clairement identifiées et un suivi-évaluation doit examiner toutes les phases de la réforme afin d'assurer les réajustements nécessaires.

Tenant compte de ce qui précède, les États et gouvernements devraient considérer les objectifs suivants comme prioritaires :

- sensibiliser tous les partenaires et acteurs de l'éducation, y compris les parents, la société civile et les organisations syndicales, au bien fondé de la réforme afin de les amener à adhérer consciencieusement au projet et à s'y impliquer activement ;
- renforcer les capacités et octroyer les ressources et les moyens nécessaires en mettant l'accent sur les dispositifs de suivi-évaluation des réformes ;
- promouvoir une gouvernance et un pilotage transparents, garantissant l'imputabilité et la reddition des comptes.

La mise en œuvre de ces orientations requiert des stratégies idoines.

### **Stratégies**

La principale finalité de l'école est de former des citoyens autonomes, compétents, responsables, culturellement enracinés et capables de s'insérer dans leur milieu, de participer au développement durable de la société et d'apprendre tout au long de leur vie. Bien que dynamique, signifiante et favorisant l'apprentissage tout au long de la vie, l'approche par les compétences demeure complexe, particulièrement en raison de ces exigences méthodologiques et pédagogiques.

Pour relever les défis liés à la réforme curriculaire et orienter les efforts vers l'atteinte des objectifs décrits plus haut, il convient de traduire en acte les stratégies suivantes :

#### **1. Garantir la pertinence et le continuum :**

- dégager clairement les finalités de l'éducation dans un cadre général consensuel intégrant une vision élargie d'une éducation de base de qualité (par exemple, selon le cadre du BEAP) et intégrant la question de l'introduction des langues nationales ainsi que celle de l'éducation au développement durable ;
- élaborer un référentiel de compétences s'inspirant des réalités du milieu, valorisant les compétences locales et les savoirs endogènes tout en s'ouvrant au monde extérieur ;
- opter pour une démarche systémique, progressive, contextualisée en capitalisant les méthodes existantes et en proposant des approches en cohérence avec la construction des connaissances et le développement de compétences dans des situations d'apprentissage significatives ;
- s'assurer de la qualité et de la pertinence des contenus en lien avec les compétences recherchées autant dans leurs dimensions nationales qu'universelles ;
- prendre en compte la culture et la langue de l'apprenant afin de favoriser non seulement la prise en compte des réalités économiques, sociales et culturelles du milieu, mais aussi un meilleur apprentissage ;
- dégager des objectifs graduels d'implantation de la réforme pour faciliter non seulement le pilotage, mais aussi son élargissement vers le secondaire en articulation avec le primaire ;
- planifier la suppression à terme du concours de fin de cycle primaire, notamment l'entrée en sixième mettant ainsi fin à la sélection précoce.



## **2. Définir le cadre institutionnel et méthodologique de la réforme :**

- mettre en place ou renforcer un dispositif institutionnel permettant d'assurer une planification cohérente de tout le processus de la réforme et définir les rôles et responsabilités des différentes structures et acteurs aux niveaux central, régional et local ;
- poursuivre la mise en œuvre de la réforme en matérialisant la volonté politique, en assurant un accompagnement adéquat, en y consacrant les ressources nécessaires et réparties de manière équitable ;
- trouver, au plan de l'affectation des ressources, le juste dosage entre les actions prioritaires à court terme et les investissements à long terme, notamment le processus de réformes curriculaires ;
- étendre la mise en œuvre effective de la réforme sur un temps réaliste en accordant préalablement le temps nécessaire à un diagnostic approfondi du système éducatif et à un examen des pratiques actuelles;
- inscrire cette mise en œuvre dans une démarche réflexive et participative de tous les acteurs, et ce, à toutes les phases (de la conception à l'évaluation) en prenant soin d'impliquer les partenaires susceptibles d'apporter leur appui à la réforme, notamment les Ministères des Finances, de la Santé, de la Jeunesse, etc. ;
- opter pour des phases expérimentales avant une généralisation progressive et assurer des réajustements conséquents ;
- intégrer la question de la formation initiale et continue du personnel enseignant et d'encadrement pendant la phase d'élaboration du curriculum ;
- se donner les moyens de réussir, notamment, en assurant l'existence de structures d'éducation fonctionnelles et de classes équipées en matériels et supports didactiques suffisants et conformes au curriculum national et en s'assurant de leur utilisation optimale ;
- mettre en place un dispositif de suivi et d'évaluation de la formation et le rendre fonctionnel ;
- mettre en place des mécanismes novateurs de mobilisation de fonds et assurer la mobilisation et l'optimisation des ressources internes avant de se tourner vers les ressources externes.

## **3. Assurer le renforcement des capacités des personnels éducatifs :**

Ce renforcement doit se faire pour plusieurs acteurs, dont les concepteurs des curriculums, les enseignants, leurs formateurs et encadreurs et les gestionnaires scolaires, à partir des besoins formellement identifiés.

*Pour les concepteurs des curriculums :*

- mettre en place des dispositifs de formation des concepteurs de curriculums pour qu'ils soient capables d'élaborer des documents accessibles à tous les utilisateurs, répondant à la fois à la philosophie de l'approche retenue et aux réalités du terrain ;
- assurer la création d'une masse critique de concepteurs.

*Pour les enseignants :*

- adapter et renforcer la formation initiale et continue afin de susciter une évolution des mentalités aboutissant à un changement de comportements de l'enseignant pour mieux jouer ses rôles (enseignement, leadership pédagogique, etc.). Ces formations devraient être :

- axées sur la pratique et la maîtrise de compétences, l'évaluation des apprentissages sous l'angle de l'évaluation formative en adéquation avec les besoins en formation répondant au profil des citoyens que les pays souhaitent ;
- orientées vers la diversité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage incluant l'intégration pédagogique des TIC et tenant compte des résultats de la recherche.
- faciliter l'appropriation des documents officiels par le personnel scolaire et permettre leur exploitation pertinente et judicieuse ;
- offrir un encadrement approprié et nécessaire pour faciliter l'implantation de la réforme par la mise en place de mécanismes de soutien à l'enseignant dans son activité à travers le projet d'école/établissement en impliquant la communauté éducative, par la création de communautés d'apprentissage à l'intérieur d'une école ou d'un groupe d'écoles voisines ;
- créer un cadre de rencontre et de partage entre enseignants aux niveaux local, national, régional afin de mutualiser les bonnes pratiques.

*Pour le personnel de formation et d'encadrement :*

- assurer une formation professionnelle aux formateurs des formateurs;
- établir un programme de formation et de soutien aux directions d'école dans le pilotage de l'approche retenue qui favorise la construction des connaissances et le développement des compétences ;
- offrir une formation suffisante et adéquate aux directeurs d'établissements scolaires, aux inspecteurs ou conseillers pédagogiques afin d'être en mesure d'accompagner l'enseignant sur le plan socio pédagogique ;
- mettre à leur disposition les ressources indispensables à l'accomplissement de leurs missions ;
- redéfinir le rôle de l'inspecteur dans la formation continue et celui du chef d'établissement dans le leadership pédagogique et veiller à la mise en application.

#### **4. Assurer le suivi-évaluation des réformes curriculaires :**

- faire le point sur l'ensemble de la question de l'évaluation et clarifier les notions d'évaluation des acquis des élèves et celles d'évaluation du processus de mise en œuvre tout en élaborant des indicateurs de qualité des différentes composantes du système éducatif ;
- créer et/ou renforcer les dispositifs de suivi-évaluation de la réforme favorisant la régulation et les ajustements nécessaires, et ce, dès le début de la mise en œuvre de la réforme ;
- impliquer toutes les parties prenantes dans le dispositif de suivi-évaluation en déterminant les rôles de chacun ;
- développer l'expertise nationale en matière d'évaluation par une formation adéquate au développement des instruments et outils, aux techniques d'analyse, à la compréhension des indicateurs, etc. ;
- revoir le système d'évaluation en envisageant la suppression à terme des concours de fin de cycle primaire au profit d'autres méthodes d'évaluation plus adaptées à la réforme curriculaire et à la vision d'une éducation de base élargie à 9-10 ans de scolarité ;
- adapter les mécanismes et systèmes d'évaluation aux enseignements et aux apprentissages et mettre en cohérence les modes de promotion scolaire avec l'approche retenue ;

- assurer un suivi pédagogique de remédiation et de soutien aux élèves en difficulté ;
- mettre en œuvre une recherche-développement de cette réforme ;
- développer une base de données régionale sur les expériences nationales relatives à la mise en œuvre de l'approche basée sur les compétences.

### **5. Assurer une gouvernance et un pilotage efficaces à tous les niveaux**

- responsabiliser le personnel scolaire dans la mise en œuvre de la réforme curriculaire;
- mettre en œuvre une politique de déploiement qui assure la stabilité du personnel enseignant et de direction ;
- renforcer le leadership des chefs d'établissements et s'assurer que la direction prenne en compte les besoins, les attentes et les contributions des enseignants, particulièrement en ce qui concerne le rôle du leadership pédagogique ;
- impliquer les enseignants dans la gestion de l'école, notamment dans le rôle de leadership pédagogique ;
- créer et/ou renforcer les unités pédagogiques au sein des établissements et des circonscriptions pédagogiques ;
- rendre fonctionnels les conseils d'établissement ;
- revaloriser la fonction enseignante et motiver le personnel enseignant par l'élaboration d'un plan global intégrant une définition du statut, un plan de carrière, des conditions de travail sécurisantes et des critères et procédures de recrutement transparentes et par la mise en valeur des bonnes pratiques et des initiatives réussies ;
- redéfinir les rôles des encadreurs pédagogiques (inspecteurs, conseillers pédagogiques) en conformité avec la nouvelle vision de l'école ;
- développer des cadres communs de qualification basés sur des standards minimum et explorer la possibilité de mise en place de dispositifs conjoints de formation des enseignants (consensus de Bamako, 2004).

### **6. Assurer une communication efficace :**

- sensibiliser et informer tous les acteurs et partenaires tout au long du processus de la réforme ;
- élaborer une stratégie de communication mobilisant toutes les parties prenantes, y compris les médias et les autres canaux de communication disponibles, consacrant une approche participative en vue de favoriser l'implication de tous les acteurs tout au long du processus de la réforme (de la conception à l'évaluation) ;
- mettre en œuvre cette stratégie fonctionnelle de communication à tous les niveaux et avec tous les partenaires ;
- clarifier les distinctions entre les réformes successives afin de mieux saisir l'esprit de la réforme en cours.

### **Les actions prioritaires**

- Favoriser une compréhension partagée des principaux concepts dans les réformes curriculaires et faciliter les échanges et la mutualisation des acquis ;
- définir un référentiel commun de compétences assurant ainsi aux curriculums nationaux une référence réaliste et précise et facilitant son appropriation par tous ;
- revisiter les curriculums afin de les adapter à la vision élargie d'une éducation de base ininterrompue de 9-10 ans de scolarité en y intégrant la question des langues nationales et celle de l'éducation au développement durable ;

- mettre en place des dispositifs de formation des concepteurs de curriculums et des spécialistes de la mesure et de l'évaluation, notamment au sein des universités et/ou dans le cadre de pôles régionaux ;
- assurer une formation professionnalisante des principaux acteurs de l'implantation des curriculums, notamment les formateurs des formateurs, les directeurs, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les enseignants ;
- planifier dès le début de l'élaboration de la réforme curriculaire la conception et l'élaboration des nouvelles générations de manuels scolaires et autres supports didactiques conformes à l'approche retenue.

## Cérémonie de clôture

## **Allocution de Monsieur Abdourahmane Diallo, Chef de Bureau et Représentant de l'UNESCO à Brazzaville.**

Excellence Monsieur le représentant du Président de la République du Congo  
Excellence Madame le Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et Alphabétisation  
Excellence Monsieur le 1<sup>er</sup> Vice-président de la CONFEMEN, Ministre de l'Éducation nationale du Sénégal  
Excellences Messieurs les Ministres des pays de la CONFEMEN,  
Excellence Monsieur le Secrétaire exécutif de l'ADEA  
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN  
Monsieur le représentant de l'Organisation internationale de la Francophonie  
Mesdames et Messieurs les représentants des Agences sœurs des Nations Unies  
Chers partenaires techniques et financiers  
Mesdames et Messieurs les experts  
Distingués délégués  
Mesdames et Messieurs,

Nous voilà au terme de quatre jours exceptionnels de concertations, consultations et échanges, qui nous ont réunis avec les plus hautes instances de l'éducation des pays de la CONFEMEN, auxquels se sont ajoutés des pays non francophones. Réunis dans un esprit de renaissance africaine, ce beau parterre que vous représentez a débattu de l'importance des réformes curriculaires.

Les questions débattues ici pendant ces quatre journées étaient édifiantes et riches en tout point de vue. Elles ont permis d'avoir un constant commun sur la situation des réformes curriculaires dans les pays et d'en dégager un consensus sur le bien fondé qu'elles apportent. Le curriculum est central et revêt un aspect politique important et un enjeu de taille pour nos nations. Il détermine le type de société souhaité, définit le profil d'hommes et de femmes que souhaite le pays. C'est pourquoi, il est important qu'il reflète les aspects socioculturels, qu'il obtienne l'adhésion de toutes les parties prenantes et que la question du renforcement des capacités des concepteurs de curriculum et de nouveaux profils d'enseignants soit au cœur de ces réformes. À ce titre, nous nous félicitons que la dynamique de mise en place/renforcement de Pôle régionaux d'expertises au niveau régional ait été favorablement accueillie et soutenue par cette auguste assemblée.

L'UNESCO se félicite du consensus autour de la nécessité de refonder les systèmes éducatifs, et notamment d'accompagner les pays à matérialiser la vision élargie de l'éducation de base de 9-10 ans (sous l'angle du BEAP), en vue de former des citoyens intègres, dotés de compétences, de valeurs, d'aptitudes, d'attitudes, de valeurs qui contribueront pleinement au développement de leur pays, soit clairement ressorti comme finalité.

Ces réformes pilotées par les pays et appuyées par les Organisations internationales que nous sommes et appuyées par les PTF, ne seraient possibles sans un partenariat solide et durable.

Excellence Mesdames et messieurs les Ministres  
Mesdames et messieurs les experts  
Chers participantes et participants

Comme l'a souligné la Directrice régionale du BRED, rappelé par Mme la Secrétaire générale de la CONFEMEN, les Assises de Brazzaville ont été le rendez-vous de la renaissance africaine. Elles ont permis à l'Afrique de se parler sur les questions aussi importantes que la définition de projets de société des pays. L'intégration régionale commence aussi par là.

Mesdames et messieurs,

La réussite d'une réforme se mesure à l'aune de leur réussite et succès à la fin des formations ; d'où l'importance du médium d'instruction. La langue d'instruction (dans les premières années d'apprentissage) doit être celle du milieu de l'enfant, celle qu'il maîtrise le mieux, car ils apprennent mieux, plus vite et ont des acquisitions plus pérennes.

Je voudrais joindre ma voix à ceux qui me précèdent pour saluer le partenariat qui a permis l'organisation de ces Assises et qui a primé tout au long du processus d'organisation de cette importante rencontre.

À cet effet, je voudrais remercier la CONFEMEN pour l'organisation de cette rencontre et souhaité que le partenariat actif qui a prévalu entre la CONFEMEN, l'ADEA et l'UNESCO-BREDA se poursuive au-delà de cette rencontre.

L'UNESCO pour sa part s'engage à accompagner la traduction en actes des recommandations de ces Assises, qui cadrent avec nos priorités et celles sous-tendant les axes stratégiques du plan d'action de la deuxième décennie de l'éducation de l'UA.

Pour terminer, je voudrais exprimer la profonde gratitude de l'UNESCO à Mesdames et Messieurs les Ministres pour leur présence effective, et pour leur participation effective aux discussions par des contributions pertinentes.

Je vous souhaite bon retour dans vos pays respectifs, et vous remercie de votre aimable attention.

Discours de l'ADEA



**Allocution de Monsieur Kalidou Diallo, ministre de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen Secondaire et des Langues nationales du Sénégal, 1<sup>er</sup> Vice-président de la CONFEMEN**

Monsieur le Ministre d'État, Coordonnateur du Pôle socioculturel, Ministre du Travail et de la Sécurité sociale,  
Monsieur le Président de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA),  
Madame la Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Alphabétisation,  
Mesdames et Messieurs les Ministres,  
Monsieur le représentant de l'OIF,  
Mesdames et Messieurs les représentants des organisations internationales,  
Madame la Directrice de l'UNESCO-BREDA,  
Mesdames et Messieurs, en vos titres, grades et qualités,

Nous arrivons à la fin des travaux des Assises sur les réformes curriculaires ; des travaux qui auront été passionnants, riches et instructifs et qui me font dire que les Assises de Brazzaville ont tenu toutes leurs promesses.

Déroulés dans un total esprit d'échanges et de partage, nos travaux ont permis de baliser un tant soit peu le chemin, en rendant possible cette confrontation des expériences et des idées, soutenue par l'éclairage utile et efficace d'un pool d'experts dont je salue la compétence et la maîtrise des questions à l'ordre du jour de nos discussions.

De cet éclairage qui aura été d'un grand apport dans le succès de nos travaux, l'on ne peut dissocier les études de cas qui ont été de belle facture, apportant au caractère général des exposés de cadrage la touche spécifique qui a permis l'éclosion d'un débat fructueux.

Nos échanges prennent fin alors que le sujet est loin d'être épuisé. Il ne saurait d'ailleurs en être autrement au regard de la complexité des aspects concernés et de leurs contours ainsi que des implications en terme d'acteurs à consulter, de moyens à mobiliser, mais également d'intelligence, de méthode et de pragmatisme pour aboutir aux résultats escomptés.

Mesdames et Messieurs,

Si nous convenons effectivement que la problématique de l'élaboration, de l'implantation et du suivi-évaluation des réformes curriculaires reste un défi à relever, il n'en reste pas moins vrai que nos travaux ont permis aux uns et aux autres d'entrevoir des pistes de réponses par rapport à des préoccupations certaines, et de mieux appréhender les principes de la démarche stratégique à observer dans le cadre des réformes curriculaires.

La tenue de ces Assises nous aura également permis de dépasser le débat stérile sur les approches pédagogiques qui restent des concepts opératoires des réformes curriculaires, en même temps qu'elles posent les jalons d'une relance des processus nationaux.

Ces processus, il faut le souligner, doivent se fonder sur une dynamique inclusive privilégiant l'originalité et la créativité, tout en restant ouverts sur le monde extérieur. Car, il n'y a pas de curriculum convenable à tous les systèmes et dans tous les contextes.

Mesdames et Messieurs,

Au-delà de ces interrogations qui nous paraissent déterminantes dans les processus de réformes curriculaires, il est sans doute utile de rappeler, comme cela a été maintes fois affirmé au cours de nos échanges, quelques principes de base.

- 1) il n'y a pas de réformes curriculaires sans une formation initiale et continue conséquente des enseignants ;
- 2) la planification stratégique est fondamentale pour maîtriser le projet dans le temps ;
- 3) il est important de ne pas faire de l'Approche par compétence une panacée ;
- 4) il est impératif de mobiliser toutes les énergies, toutes les compétences et toutes les ressources autour du projet ;
- 5) il est recommandé d'assurer l'adéquation de nos ressources avec nos priorités.

Mesdames et Messieurs,

Tout en se félicitant de cette vision partagée qui vient de voir le jour à Brazzaville, je voudrais convenir avec un des experts qui disait qu'il existe sans doute dans chacun de nos pays des espaces d'énergie à libérer pour refonder l'école selon les attentes et les besoins de nos sociétés.

Le Cadre d'action issu de ces Assises est en l'occurrence un document de référence qui reflète cette volonté partagée pour mutualiser nos efforts en vue d'avancer de manière efficace dans les réformes curriculaires.

Aussi, est-ce avec plaisir que je voudrais vous adresser, au nom de la CONFEMEN, nos félicitations et nos remerciements, pour les très bons résultats enregistrés à l'issue de ces quatre jours d'échanges.

Mesdames et Messieurs,

Je voudrais, à la fin de nos travaux, vous dire tout l'espoir que la CONFEMEN fonde sur le suivi du cadre d'action que nous venons d'adopter.

Je voudrais également profiter de cette cérémonie de clôture pour lancer un vibrant appel aux organisations partenaires dans la tenue des Assises de Brazzaville, pour un renforcement de cette synergie entre nos institutions, afin que soit possible la mobilisation de toutes les compétences et de toutes les ressources nécessaires à la mise en œuvre des actions concrètes attendues.

Permettez-moi de renouveler nos sincères remerciements au gouvernement du Congo, pour l'accueil et l'hospitalité qui ont été des plus chaleureux, et de souhaiter que les Assises de Brazzaville ouvrent réellement des perspectives nouvelles prometteuses pour les pays dans leurs réformes curriculaires,

Je vous remercie de votre aimable attention.

## **Allocution de clôture de Madame la Ministre Rosalie KAMA-NIAMAYOUA**

Mesdames et Messieurs les membres du Gouvernement de la République,  
Mesdames et Messieurs les Ministres de l'Éducation, membres des Bureaux de la CONFEMEN et de l'ADEA,  
Madame la Directrice régionale de l'UNESCO-BREDA,  
Madame la Secrétaire générale de la CONFEMEN,  
Monsieur le Président de l'ADEA,  
Mesdames et Messieurs les experts et chercheurs en éducation,  
Mesdames et Messieurs les partenaires et acteurs de l'éducation,  
Distingués invités,  
Mesdames et Messieurs,

Je suis très heureuse de prendre la parole à la séance de clôture des Assises de Brazzaville sur les réformes curriculaires, et ce, avec le sentiment d'une mission accomplie.

Les Assises de Brazzaville ont été un haut moment d'échanges sur les enjeux et les défis de l'éducation au 21<sup>e</sup> siècle ; elles nous ont donné l'opportunité de repenser l'école, et vont marquer, j'en suis persuadée, les processus d'évolution de nos systèmes d'éducation.

Les Assises de Brazzaville nous ont permis la clarification de certains concepts comme le programme d'études, l'approche par les compétences, l'approche par les situations.

Distingués invités,  
Mesdames et Messieurs,

Étant donné la diversité et la pluralité des approches suggérées dans les réformes des curriculums, par les différents courants, la nécessité d'une coordination et d'une harmonisation est évidente. La CONFEMEN, par exemple, qui a l'autorité morale et politique d'orienter les politiques éducatives des États et gouvernements membres pourrait assumer la responsabilité pour réunir les experts en vue d'un accord minimal et pour nous permettre de mieux nous comprendre. Cette base commune, tenant compte de la variété et de la situation des pays, pourrait aider à développer des initiatives, des marges de créativité et ainsi de plus grandes autonomies.

Les Assises de Brazzaville nous ont également rappelé qu'il faut résolument aller vers l'installation des compétences pour faire de nos élèves des futurs agents de développement communautaire, pour que l'école cesse d'être un facteur de déracinement des sortants du système éducatif, comme on le constate dans certains contextes. Il nous faut aller vers un ancrage de l'école au milieu, mais en prenant en compte les réalités extérieures pour éviter de vivre en vase clos, en sachant établir la complémentarité entre le local, le national, le régional et l'international.

Le principal acquis de ces Assises est l'adoption du cadre d'action de Brazzaville sur les réformes curriculaires, document qui sera soumis à la prochaine session ministérielle de la CONFEMEN, pour orientation des politiques éducatives des pays membres.

Je salue la création du pôle des concepteurs des programmes d'études en Tanzanie et je soutiens et encourage l'UNESCO à la création d'un autre centre pour augmenter la masse critique de l'expertise africaine en matière.

Distingué invités,  
Mesdames et messieurs,

Mais la réforme curriculaire ne sera effective que s'il ya dans les pays une volonté politique clairement affirmée et une mobilisation conséquente des ressources, tant financières qu'humaine.

Pour le financement de la réforme curriculaire, le premier bailleur des fonds devrait être l'État, l'aide des donateurs ne viendrait qu'en appoint.

Distingués invités,  
Mesdames et messieurs,

Nous avons pensé global tout au long des travaux, il nous faut, au sortir de la rencontre, agir local, c'est-à-dire amorcer le processus d'opérationnalisation des leçons apprises, si cela paraît nécessaire.

Je félicite les experts pour la qualité des communications présentées.

Je félicite toutes les participantes et tous les participants pour la qualité des échanges et des résultats obtenus.

Je remercie très sincèrement, une fois de plus, les partenaires pour l'appui à l'organisation et à la tenue de la rencontre.

Les Assises de Brazzaville ont vécu, je souhaite un bon retour, dans leur pays respectifs, à toutes les participantes et à tous les participants aux Assises venus de l'extérieur.

Je déclare clos les travaux des assises sur les réformes curriculaire de Brazzaville.

Je vous remercie.

# Liste des participants

## ASSISES SUR LES RÉFORMES CURRICULAIRES BRAZZAVILLE/CONGO du 5 au 9 JUILLET 2010

	Pays	Nom - Prénoms	Structure/fonction	Email /Téléphone
1	BENIN	M. YEKPON Gilles	Directeur de Cabinet du Ministre des enseignements maternel et primaire	yekpongilles@yahoo.fr (229) 95580 ou 97895273 ou 90067759
2		M. HOUEDO Vèdonou François	Inspecteur de l'Enseignement primaire, Chef de service du pilotage des programmes d'études, concepteur de programmes d'études pédagogiques	houevefr@yahoo.fr (229) 900 60 362 / (229) 97 94 82 32
3		M. Nestor B. EZIN	Conseiller technique du Ministre, Correspondant National de la CONFEMEN pour le Bénin	nestbezin@yahoo.fr (229) 90946247 ou 97601842
4		Mme Moloki HOUETCHEGNON A. Ambroisine	Directrice d'école à Porto-Novo	ambroisine.moloki@Yahoo.fr (229) 95 56 13 59
5	BURKINA FASO	Mme Marie Odile BOUNKOUNGOU	Ministre de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA)	bonkougoudile@yahoo.fr 0022650306600
6		M. P. François SOULI	Directeur général des Inspections et de la formation des personnels de l'Éducation	psouili@yahoo.fr 226 70 27 98 51 / 226 50 36 00 33
7		Mme Bernadette SANOU/DAO -	Directrice Générale de la Recherche des Innovations Educatives et de la Formation	soukalodao@yahoo.fr 226 70 24 99 77 / 226 50 32 47 10
8		M. Bayé DAO-	Directeur de la Recherche et du Développement Pédagogique	bayedao42@yahoo.fr
9		M. Moussa OUEDRAOGO-	Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré en service à la Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique (Service des Curricula)	mousoued6@yahoo.fr / 226 70 18 13 01
10		Mme Marie Rolande COMPAORE	Institutrice en service à l'école Tameruy « e » Ouaga 6	
11	BURUNDI	M. Jean Rukanura	Conseiller pédagogique Direction générale des bureaux pédagogiques Ministère de l'enseignement primaire et secondaire	jean.rukanura@yahoo.fr Tél.P. 79 38 15 11 B. 22 23 29 72 / H. 22 27 56 59
12	CAMBODGE	SEM Ouk Moeurn	Secrétaire d'Etat du Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports	023217250
13		SEM Neang Muth	Conseiller du Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports	neangmuth@yahoo.fr / (855-12) 899 783
14	CAMEROUN	M. ETOUA AZO'O	Inspecteur général de la Pédagogie Ministère de l'Éducation de base	dieutazoo@yahoo.fr / (237) 99 58 76 50
15		M. AMINOU SANDA ZOUA	Sous Directeur de l'Enseignement Privé	aminousanda_az@yaoofr / (237) 77 98 67 76
16		M. FOUA Simon Pierre	Correspondant National de la CONFEMEN.	simon_pierre_fouda@yahoo.fr
17	CANADA Nouveau Brunswick	M. Richard LEMAY	Président de l'Association des directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick et Directeur de l'École Le Mascaret, Moncton	richard.lemay@nbed.nb.ca / (506) 849 62 99
18		M. James THERIAULT	Correspondant national et Directeur des Initiatives et des relations stratégiques, Ministère de l'Éducation, Fredericton, Nouveau-Brunswick.	james.Theriault@gnb.ca 506-453-3855 / Cel: 506-292-3792 Télécopieur : 506-457-7835
19	CANADA	M. Jacques PLANTE	Professeur – Consultant Université Laval	planj@videotron.ca
20		M. Martial DEMBELE	Professeur – Consultant / Université de Montréal	martial.dembele@umontreal.ca
21		M. Philippe JONNAERT	Professeur titulaire Université du Québec à Montréal <i>Chaire UNESCO de développement curriculaire</i>	jonnaert.philippe@uqam.ca 1 514 987 3000 poste 4562 #
22	CAP-VERT	Mme Odette Ribeiro CARVALHO	Coordinatrice/ Unité de développement du curriculum	odeter.carvalho@govcv.gov.cv (232) 261 02 18
23		Mme Dircelena MELLO	Cadre supérieure chargée de l'évaluation des apprentissages Ministère de l'Éducation	dircelena@hotmail.com (232) 981 61 51
24	CENTRAFRIQUE	M. Djibrine SALL	Ministre de l'Éducation	
25		M. René-Patrice OUANEKPONE.	Chargé de Mission, Responsable des Enseignements, de la	BP 35 Bangui (RCA) rpouanekpone@yahoo.fr

			Formation et du PNA- EPT, Expert en Approche par Compétences, Correspondant National de la CONFEMEN	(236) 75 05 58 65
26		M. Gabriel OLE	Directeur du Centre Pédagogique Régional de Bangui, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, Responsable des Curricula	
27	CONGO	S.E.M Florent NTSIBA	Ministre d'État, Ministre du Travail et de la Sécurité sociale, Coordonnateur du Pôle socio-culturel, de la République du Congo	
28		Mme Rosalie KAMA-NIAMAYOUA	Ministre de L'Enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation	Mepsa2004@yahoo.fr
29		M. André OKOMBI SALISSA	Ministre de l'Enseignement technique, professionnel, de la formation qualifiante et de l'emploi	
30		M. Ange ABENA	Ministre de l'Enseignement supérieur	
31		M. Jacques Yvon NDOLOU	Ministre des sports et de l'éducation sportive	
32		M. Jean Claude GAKOSSO	Ministre de la culture et des arts	
33		Mme Emilienne RAOUL	Ministre des affaires sociales, de l'action humanitaire et de la solidarité	
34		M. le Professeur Georges Moyen	Ministre de la santé et de la population	
35		M. Zacharie KIMPOUNI	Ministre de l'éducation civique et de la jeunesse	
36		M. MAWETE Samuel	UMNG	Mawetesam2002@yahoo.fr
37		IBIOU Gilbert	INRAP/MEPSA	ibiouglbert@yahoo.fr
38		M. LIA Christophe	CES/MES	christophe@yahoo.fr
39		M. Macaire BATCHI	DES/MES	Batchi_m@yahoo.fr
40		M. IBARA Paul	DGET/METPFQE	Ibara_paul@yahoo.fr
41		M. MAKOSSO Thomas	MEPSA	markossothomas@yahoo.fr
42		M. EKA Henri-Vital	DGEB-MEPSA	(242) 668 72 25/554 37 14
43		M. MAYOUKOU Gaëtan	IGEPSA MEPSA	<a href="mailto:mayoukoug@yahoo.fr">mayoukoug@yahoo.fr</a> (242) 551 81 45 (242) 668 62 51
44		Mme ONDONGO-OKOUA Béatrice Perpetue	Directrice de l'Agrément et de contrôle des Établissements Privés MEPSA - FAWE	<a href="mailto:Bea_onokoua@yahoo.fr">Bea_onokoua@yahoo.fr</a> (242) 558 01 12
45		M. EPOUMA Christian Grégoire	APEEC, 1 <sup>er</sup> Vice Pdt SG FAPE	<a href="mailto:cg_epouma@yahoo.fr">cg_epouma@yahoo.fr</a> (242) 558 07 20 (242) 679 35 02
46		M. NGUIA Jean	Chef de service Evaluation pédagogique - INRAP	<a href="mailto:deblovert@yahoo.fr">deblovert@yahoo.fr</a> (242) 972 79 75/531 62 59
47		M. MPANDZOU Germain	Syndicat FETRASSEIC	<a href="mailto:germainmp@yahoo.fr">germainmp@yahoo.fr</a> (242) 528 44 43/626 78 89
48		M. LOKO Raymond	Attaché politique du Maire de Brazza	<a href="mailto:rloko@yahoo.fr">rloko@yahoo.fr</a>
49		M. Mokourangouolali Jules	Directeur général de l'Enseignement professionnel	
50		M. MABIALA Jacques	Attaché à l'Ens. Technique / METPFQE.	<a href="mailto:hemmall2002@yahoo.fr">hemmall2002@yahoo.fr</a> (242) 538 50 07 / (242) 916 50 76
51		Mme OSSENGUE Heliodor Louise	METPFQ/DGAS	<a href="mailto:hlossengue@yahoo.fr">hlossengue@yahoo.fr</a> (242) 551 06 44 / (242) 664 94 58
52		M. Camille NZIENGUI MABIKA	METPFQE	(242) 532 29 33
53		M. Bayi SIMIBAGUY-MOLLE	Conseiller spécial Pôle Socio-culturel	<a href="mailto:rosac906@msn.com">rosac906@msn.com</a>
54		M. MAMPUYA Jean Claude	Chef de service des programmes à l'institut national de recherche et d'action pédagogiques (INRAP)	Jcmampouya_4@yahoo.fr
55		M. François NDEBANI	Président du Comité scientifique PASEC	<a href="mailto:frndebani@yahoo.fr">frndebani@yahoo.fr</a>
56		M. Abdourahmane DIALLO	Chef UNESCO-BRAZZA	
57		Mme Marie Yvette SACCADURA	UNESCO-BRAZZA	
58		M. ONOKOKO OKENDE THADDEE	Secrétaire Exécutif FAPE/CONGO	anapeco_kin@yahoo.com
59		M. Christian EPOUMA	FAPE	
60		M. Hugues NGOUOLONDELE	Député-Maire de Brazzaville Association internationale des maires francophones (AIMF)	
61		M. Alexis MFOUKOU-MOKO	Education Officer – UNICEF Brazza	<a href="mailto:amfoukoumoko@unicef.org">amfoukoumoko@unicef.org</a> / (242) 528 56 01
62		COTE D'IVOIRE	M. KONE Raoul François-Xavier	Directeur de Cabinet adjoint du Ministre de l'éducation nationale <a href="mailto:raoul_kone@yahoo.fr">raoul_kone@yahoo.fr</a>

			ayant en charge le recadrage de l'APC	
63		M. VILA José Claude	Directeur de la pédagogie et de la formation continue, responsable de la réforme curriculaire	<a href="mailto:dpfcjo@yahoo.fr">dpfcjo@yahoo.fr</a>
64	<b>DJIBOUTI</b>	M. MOHAMED Omar KHAIDON	Inspecteur de l'Éducation Nationale Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur	mohamedkhairdon31@hotmail.com
65		M. SAID MOHAMED BARKAD	Conseiller pédagogique Responsable du suivi de la réforme des curricula au CRIPEN (Centre de Recherche, d'Information et de Production de l'Éducation Nationale)	<a href="mailto:said_barkad@yahoo.fr">said_barkad@yahoo.fr</a>
66	<b>ETATS UNIS</b>	M. Mutumbuka DZINGAI	Président ADEA	dmutumbuka@yahoo.com
67	<b>FRANCE</b>	M. Alain MASETTO	Correspondant national MAEE	<a href="mailto:alain.masetto@diplomatie.gouv.fr">alain.masetto@diplomatie.gouv.fr</a>
68		Mme Françoise CROS	CIEP/ Rapporteur de l'étude sur les réformes curriculaires par APC en Afrique – Professeur des Universités	<a href="mailto:cros.francoise@wanadoo.fr">cros.francoise@wanadoo.fr</a>
69		M. Charles DELORME	Directeur du CEPEC et du CEPEC International	charles.delorme@cepec.org
70		Mme Maria MAIEVRI	Spécialiste du Programme UNESCO-Paris	m.malevri@unesco.org
71		Mme Annie BLASCO	Chargée de programmes Pôle éducation/ département enseignement général/ CIEP	<a href="mailto:Blasco@ciep.fr">Blasco@ciep.fr</a> / (331) 45 07 60 66
72		M. Alain DHERSIGNY	Responsable de programmes /AFD	<a href="mailto:dhersignya@afd.fr">dhersignya@afd.fr</a> Tél : + 33 1 53 44 42 79 Fax : + 33 1 53 44 38 77
73		M. Amadou WAZIRI	responsable de projet / OIF	<a href="mailto:amadou.waziri@francophonie.org">amadou.waziri@francophonie.org</a> 00 33 1 44 37 71 68
74		<b>GABON</b>	M. Raphaël NGAZOUZE~	Ministre délégué auprès du ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation
75	Saint-Thomas Tholeck LECKOGO ECKUNDA		Inspecteur Histoire-Géo et vie scolaire Ministère Éducation nationale	<a href="mailto:leckogoler@yahoo.fr">leckogoler@yahoo.fr</a> / (241) 07 38 05 75
76	<b>GAMBIE</b>	Ms. Fatou BITTAYE	Senior Education Officer of Ministry of Basic & sec. Education	<a href="mailto:fdbittaye@yahoo.com">fdbittaye@yahoo.com</a> / (220) 998 42 38
77		Ms Isatou NYANG	Ag. Director Curriculum Research & Developpement	<a href="mailto:isatounyang86@yahoo.com">isatounyang86@yahoo.com</a> (220) 993 66 44
78	<b>GHANA</b>	M. Samuel Ngoua Ngou	Coordonnateur Internationale de l'Éducation Bureau Afrique (IERAF)	<a href="mailto:samuel.ngouangou@ei-ie.org">samuel.ngouangou@ei-ie.org</a> <a href="mailto:snnngn@yahoo.fr">snnngn@yahoo.fr</a> / (233)302 501 200
79	<b>GUINEE-BISSAU</b>	M. Besna Na Fonta	Secrétaire d'État à l'enseignement Ministère de l'Éducation nationale, de la culture, des sciences, de la jeunesse et des sports	besnafonta@yahoo.com
80		M. Manuel Raimundo Lopes	Technicien supérieur Institut national de développement de l'éducation, membre de l'équipe nationale de révision des curricula	<a href="mailto:Tuhda80@yahoo.com.br">Tuhda80@yahoo.com.br</a> / (245) 665 78 38
81	<b>HAÏTI</b>	M. Volvick Germain CHARLES	assistant directeur à l'Enseignement Secondaire	volcharles204@yahoo.fr
82		Mme Rose Edouard ALCINDOR	directrice d'école	<a href="mailto:vinvalenti@yahoo.fr">vinvalenti@yahoo.fr</a>
83	<b>KENYA</b>	M. Ikiugu Johnson	Deputy Director, Quality Assurance and Standards, Ministry of Education	<a href="mailto:Makenal.kabwe@gmail.com">Makenal.kabwe@gmail.com</a>
84		Mr Njagi Francis W.	Deputy Director, Basic Education, Kenya Institute of Education	njagiw@yahoo.com
85		Mme Ogolla Jacinta Aluoch Odhiambo	Chargé de programme de pays francophone de L'Afrique de l'est et centrale (FAWE)	Jogolla@fawe.org Tél : +254 20 38 73 131 Fax : +254 020 387 4150
86	<b>LIBAN</b>	Mme Maha HUSSEINI	Conseillère pédagogique, chargée de mission au Cabinet du Ministre – Relations extérieures et coopération internationale, Correspondante Nationale de la CONFEMEN	<a href="mailto:husseini_maha@hotmail.com">husseini_maha@hotmail.com</a> Tél Port: + 961-3454326 Tél/Fax : + 961-1786621
87		Mme Mozayan DARWICH	Directrice de l'École normale de Beyrouth, Centre de recherches et de développement pédagogiques	<a href="mailto:mozayan_d@yahoo.fr">mozayan_d@yahoo.fr</a> Tél Port: +961 3 01 27 03
88	<b>MALI</b>	M. le Professeur Salikou SANOGO	Ministre de l'Éducation, de l' Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN)	<a href="mailto:salikousanogo@yahoo.fr">salikousanogo@yahoo.fr</a> / 0022366751029
89		Mme SINGARE Salamatou MAIGA	Conseiller Technique, Correspondante Nationale de la CONFEMEN	<a href="mailto:Maiga_salamata@yahoo.fr">Maiga_salamata@yahoo.fr</a> / 223 66 78 38 14
90		M. Youssouf KONANDJI.	Chef de division Curriculum / CNE	<a href="mailto:yousoufkonadji@yahoo.fr">yousoufkonadji@yahoo.fr</a>

			MEALN – Mali – BP 1583	Tél : 223 20 23 83 97 / 223 66 71 83 17
91	<b>MAROC</b>	M. Nourdine El Mazouni	Chef de la Division de la recherche, des archives et de la diffusion des documents pédagogiques	Nourdine.el <a href="mailto:mazouni@men.gov.ma">mazouni@men.gov.ma</a> Tél : 00 2012 661 901 445
92	<b>MAURICE</b>	M. Ruhmatoolah JOORAWON	Administrateur	<a href="mailto:rjoorawon@mail.gov.mu">rjoorawon@mail.gov.mu</a> Tel: (230) 601 5277 / 601 52 26
93		Dr (Mme) Nita RUGHOONUNDUN-CHELLAPERMAI	Assoc. Professor et Chargée du département français Institut Pédagogique de Maurice	n.chellapermal@mie.org portable: 741 7957 /Tel: (230) 4016555 Telecopie: (230) 454 1037
94	<b>MAURITANIE</b>	M. N'diom Ousmane Mamadou	Inspecteur de l'Enseignement Fondamental	<a href="mailto:ndiomousmane@yahoo.fr">ndiomousmane@yahoo.fr</a> Tél. (222) 217 84 31
95		M. Brahim O Nourdine	Inspecteur Enseignement fondamental	(222) 647 78 82/(222) 247 78 82
96	<b>MOZAMBIQUE</b>	Mme MORENO Albertina	Directeur Institut national de développement de l'éducation	<a href="mailto:achachuaamor@hotmail.com">achachuaamor@hotmail.com</a>
97		Mme DIMANDE Céleste	Pedagogical Aduiser From national Institute for Development of Education	<a href="mailto:celdimande06@yahoo.com">celdimande06@yahoo.com</a>
98	<b>NIGER</b>	Mme Sidibé Fadjimata M. Dioula	Ministre de l'Education nationale	<a href="mailto:dioulafa@yahoo.fr">dioulafa@yahoo.fr</a>
99		M. Issa Namata	Directeur des curricula et des innovations pédagogiques	<a href="mailto:i.namata@yahoo.fr">i.namata@yahoo.fr</a> /227 96 93 00 63
100		M. Boube Mamane	Conseiller Technique	<a href="mailto:boubemamane@yahoo.fr">boubemamane@yahoo.fr</a> /227 90 31 99 75
101		M. Achimi Idé OUMAROU	Journaliste RIC CONFEMEN	<a href="mailto:omarachimi@yahoo.fr">omarachimi@yahoo.fr</a> /022796886204
102	<b>UGANDA</b>	Ms Angela KYAGABA	Curriculum specialist	<a href="mailto:akyagaba@yahoo.com">akyagaba@yahoo.com</a>
103		Mr Joseph KINTU	Curriculum specialist	<a href="mailto:kintuj@yahoo.com">kintuj@yahoo.com</a>
104		M. EREMU John Paul		
105	<b>RDC</b>	M. Maker MWANGU FAMBA	Ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel	<a href="mailto:makeryvet@hotmail.com">makeryvet@hotmail.com</a> / 00243998474603
106		Mme Anne Marie NZUMBA NTEBA LUVÉFU	Directeur-chef de Service des programmes scolaires et matériel didactique	<a href="mailto:amanzumba@yahoo.fr">amanzumba@yahoo.fr</a> /Tél: (243)0999932992
107		M. Simon NSIALA MPASI	Inspecteur général Adjoint chargé de la Formation des enseignants	<a href="mailto:nsiasim@yahoo.fr">nsiasim@yahoo.fr</a> tél: (243)0814047682
108		Mme Raphaëlle MARTINEZ	Education programme specialist UNESCO Kinshasa	<a href="mailto:r.martinez@unesco.org">r.martinez@unesco.org</a>
109		M. Amadou Hamady DIOP	Secrétaire exécutif de l'IPED/ Institution spécialisée de l'Union africaine (U A) en Education	Adiop51yahoo.com / Base_educ@yahoo.fr
110		M. ONOKOKO OKENDE Thadée	Secrétaire Exécutif de la FAPE	<a href="mailto:Anapeco_kin@yahoo.com">Anapeco_kin@yahoo.com</a> (243) 81 81 45 515
111		M. MUKADI Jovin	Conseiller du Ministre	<a href="mailto:joemukadi2005@yahoo.fr">joemukadi2005@yahoo.fr</a>
112	Mme Annie LEFEVRE	AFD/CTB – AT.Projet Appui Enseignement primaire	<a href="mailto:annie.lefevre@btctb.org">annie.lefevre@btctb.org</a>	
113	<b>RDP LAO</b>	M. Thongkeo ASA	Directeur adjoint de l'Institut de recherche en sciences de l'éducation, Ministère de l'éducation	thongkeoa@yahoo.com
114		Prof. Dr Mme Phouangmalay PHOMMACHANH	Directrice du département de français, Faculté des Lettres Université nationale du Laos	phouangmalay@yahoo.fr
115	<b>SAO-TOME et PRINCIPE</b>	M. Roberto da Costa Soares de Barros	Directeur de la Planification, Innovation Éducative et Réforme Curriculaire	sbarrosroberto@hotmail.com
116		M. Felix Cravid de Apresentação Vicente	Directeur de l'Enseignement Secondaire, technique général	<a href="mailto:felix@stome.net">felix@stome.net</a> 9968584
117	<b>SÉNÉGAL</b>	Mme Adiza HIMA	Secrétaire générale CONFEMEN	<a href="mailto:ahima@confemen.org">ahima@confemen.org</a> 33 859 29 79
118		M. André Ndiaye	Gestionnaire comptable	<a href="mailto:andiaye@confemen.org">andiaye@confemen.org</a> 33 859 29 89
119		M. Modi Moussa	Conseiller en communication	<a href="mailto:mmodi@confemen.org">mmodi@confemen.org</a> 33 859 29 90
120		Mme Fatou Diop Ndoye	Conseillère en politiques éducatives	<a href="mailto:fndoye@confemen.org">fndoye@confemen.org</a> 33 859 29 87
121		Mme Agathe Fiset	Conseillère en politiques éducatives	<a href="mailto:afiset@confemen.org">afiset@confemen.org</a> 33 859 29 88
122		M. Seydou Garba	Conseiller PASEC	<a href="mailto:bissogha@yahoo.fr">bissogha@yahoo.fr</a> 33 859 29 82
123		Mme Khady Ndongo Ndoye	Assistante PPE	<a href="mailto:kndoye@confemen.org">kndoye@confemen.org</a> 33 859 29 92
124		Mme Anne Penda Sène BAMPOKY	Assistante PC	<a href="mailto:asene@confemen.org">asene@confemen.org</a> 33 859 29 93
125		M. Massamba Thiane	Directeur /DRTS/RIC CONFEMEN	<a href="mailto:massthiane2002@yahoo.fr">massthiane2002@yahoo.fr</a> 221 33 825 36 30 / 221 77 650 90 15
126		M. Ousmane Gaye	Cameraman/DRTS /RIC CONFEMEN	<a href="mailto:OussoubeyeI@yahoo.fr">OussoubeyeI@yahoo.fr</a>
127	M. Kalidou DIALLO	Ministre de l'Enseignement préscolaire, de l'Elémentaire, du Moyen-Secondaire et des Langues nationales	<a href="mailto:kalidiallo@yahoo.fr">kalidiallo@yahoo.fr</a>	



128		M. Ibrahima NDOUR	Directeur de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général	<a href="mailto:ndourahim@yahoo.fr">ndourahim@yahoo.fr</a> 221775266553
129		M. Mamadou Makhtar SAMBE	Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, Adjoint secrétaire exécutif du Secrétariat permanent Éducation	<a href="mailto:Mamasambe2b@yahoo.fr">Mamasambe2b@yahoo.fr</a>
130		M. Cellé NDIAYE	Inspecteur de l'Enseignement Élémentaire, membre de l'équipe technique chargé du curriculum à la DEE	<a href="mailto:celndiaye@yahoo.fr">celndiaye@yahoo.fr</a>
131		Mrs. Ann Thérèse Ndong-JATTA	Directrice UNESCO-BREDA	<a href="mailto:at.ndong-jatta@unesco.org">at.ndong-jatta@unesco.org</a>
132		Mr. Ydo Yao	UNESCO-BREDA – Conseiller régional AENF	<a href="mailto:y.ydo@unesco.org">y.ydo@unesco.org</a>
133		Mrs Fatoumata MAREGA	Spécialiste de Programme UNESCO-BREDA	<a href="mailto:f.marega@unesco.org">f.marega@unesco.org</a>
134	<b>SEYCHELLES</b>	Mme Flora Ben David	Coordonnatrice des curricula au Ministère de l'Éducation	<a href="mailto:florie43@gmail.com">florie43@gmail.com</a> (248) 41 51 95
135		Mme Solange Balette	Coordonnatrice Assurance de qualité Division des écoles Ministère de l'Éducation	<a href="mailto:balettesolange@yahoo.com">balettesolange@yahoo.com</a> (248)74 08 59
136	<b>SUISSE</b>	Mme Lili JI	Expert BIE UNESCO	<a href="mailto:l.ji@unesco.org">l.ji@unesco.org</a>
137	<b>TANZANIE</b>	Dr. Paul S D MUSHI	Directeur général Tanzania Institute of Education	<a href="mailto:Paul_mushido@yahoo.com">Paul_mushido@yahoo.com</a> <a href="mailto:directorgeneral@yahoo.b">directorgeneral@yahoo.b</a>
138		Ms. Juliana MOSI	Director centre of Curricula training – Tanzania Institute of education	<a href="mailto:Julia_bhl@yahoo.com">Julia_bhl@yahoo.com</a>
139	<b>TCHAD</b>	M. DEWA GOLOUM	Chef de Département des Curricula au Centre National des Curricula/MEN	<a href="mailto:dgolloum@yahoo.fr">dgolloum@yahoo.fr</a> + 235 6629 89 58
140		M. BRAHIM ABBAS MIHIMIT	Inspecteur de l'Enseignement secondaire	<a href="mailto:mihimit8@yahoo.fr">mihimit8@yahoo.fr</a> (235) 29 68 77 / (235) 66 29 68 77/99 97 24 79
141		M. ADOUM MOUSSA Abderahman.	Professeur certifié de Math	<a href="mailto:fouskey@yahoo.fr">fouskey@yahoo.fr</a> Tél. 66 32 52 05
142	<b>TOGO</b>	Mme Bernadette Essossimna LEGZIM-BALOUKI	Ministre des Enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation	<a href="mailto:bernaesso@yahoo.fr">bernaesso@yahoo.fr</a> Tél : (228) 220. 07. 81 Port. (228) 904. 87. 30
143		M. LANTOMEY Koffi Oubouènàè	Directeur des enseignements préscolaire et primaire	<a href="mailto:lantomeylucien@yahoo.fr">lantomeylucien@yahoo.fr</a> Tél : (228) 221. 30 67/Port. : (228) 907. 52. 55
144		M. EKOUE Yaovi	Directeur de l'École normale d'instituteurs	<a href="mailto:victorekouey@yahoo.fr">victorekouey@yahoo.fr</a> Tél : (228) 442. 00. 58/Port. : (228) 922. 35.01
145		Mme Assibi NAPOE	Coordinatrice Principale Internationale de l'Éducation Région Afrique (IERAF)	<a href="mailto:assibi.napoe@ei-ie.org">assibi.napoe@ei-ie.org</a> <a href="mailto:anapoe@yahoo.com">anapoe@yahoo.com</a> +233 302 501 200
146	<b>TUNISIE</b>	M. Ahlin Byll-cataria	Secrétaire exécutif ADEA	<a href="mailto:byll-cataria@afdb.org">byll-cataria@afdb.org</a>
147		M. Aliou Sow	Expert ADEA	<a href="mailto:Aliou2sow@yahoo.fr">Aliou2sow@yahoo.fr</a> / (514) 803 6190
148		M. BOUKARY Hamidou	Spécialiste en éducation sénior ADEA	<a href="mailto:h.boukary@afdb.org">h.boukary@afdb.org</a>
149		Mme Elisa DESBORDES-CISSÉ	Consultante en éducation ADEA	<a href="mailto:e.desbordes@afdb.org">e.desbordes@afdb.org</a>
150		Mme Escande Marjolaine	Interpète	
151		Mme Kouaovi Elisabeth	Interpète	
152		Mme Moudachirou Caroll	Interpète	
153		M. Musonge Isaac	Interpète	
154		Mme Okagbue Nina	Interpète	
155		M. Okie Emmanuel	Interpète	
156		M. SHOKO Rangarirai	Journaliste PANA	
157		M. EREMU John	Journaliste New Vision	
158		M. LUBABU Ishitenge	Journaliste Jeune Afrique	
159		M. KEUMAYOU Louis	Journaliste TéléSud	
160		M. GAHA Mohamed Kamel	Directeur Général du Centre National de l'Innovation Pédagogique et la Recherche en Éducation «CNIPRE»	<a href="mailto:Kamel_gaha@yahoo.fr">Kamel_gaha@yahoo.fr</a> / <a href="mailto:mineduo@edunet.tu">mineduo@edunet.tu</a> 0021621102790
161	<b>UNION DES COMORES</b>	Son excellence M. Fouad MOHADJI	Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche, de la Culture et des Arts.	<a href="mailto:fnibrasse@yahoo.fr">fnibrasse@yahoo.fr</a> (269) 773 45 12 ou (269) 337 84 69
162		M. Ahmed DJOUMOI Mfaoumé	Inspecteur de l'Enseignement préscolaire et élémentaire	<a href="mailto:djoumoi_mfaoume@yahoo.fr">djoumoi_mfaoume@yahoo.fr</a> (269) 333 41 84 ou (269) 778 01 27