

Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les États-membres représentés

John Aglo

I. INTRODUCTION

II. LES PROBLÈMES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

1. *La nature des problèmes*

- Problèmes liés au contexte
- Problèmes d'ordre qualitatif
- Faiblesse des rendements interne et externe.
- Insuffisance de matériels didactiques
- Insuffisance numérique et sous-qualification du personnel d'enseignement, d'encadrement pédagogique et administratif
- Problèmes de structures et d'infrastructures

2. *Les préoccupations des États-membres*

3. *Les recherches de solutions: les mécanismes de mobilisation et les États généraux*

III. LES TENTATIVES DE SOLUTIONS : LES RÉFORMES GLOBALES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET LES RÉFORMES CURRICULAIRES

1. *Options ou orientations politiques fondamentales servant de support éthique et politique à l'entreprise de réforme*

2. *Les mesures juridiques*

3. *Les plans de développement de l'éducation et les organes de pilotage des réformes*

4. *La réforme curriculaire*

- L'introduction des langues nationales comme matière et à terme comme médium d'enseignement dans certains des États-membres

- L'étude du milieu
- L'introduction des nouvelles matières et les innovations pédagogiques
- Les approches curriculaires

IV. LES DIFFICULTÉS INHÉRENTES AUX RÉFORMES

1. *Les difficultés liées aux contextes économiques et financiers et à la trop grande dépendance des États vis à vis de l'extérieur*

2. *Les difficultés inhérentes à la mise en œuvre des réformes*

3. *Les difficultés liées à l'introduction des langues nationales ou maternelles*

V. LES PERSPECTIVES D'AVENIR

1. *La possibilité de mise en place d'un réseau BIE/Afrique sur les curricula*

2. *L'identification des besoins en matière de réforme curriculaire*

3. *Les modalités de coopération entre les États participants et le BIE*

VI. SYNTHÈSES ET ORIENTATIONS

N.B. Les citations dans cet article ont été tirées des textes originaux remis par les participants et pas nécessairement à partir des textes publiés dans cet ouvrage.

I. INTRODUCTION

Le séminaire-atelier de Libreville a conduit à mettre en relief deux aspects importants de leurs systèmes éducatifs de neuf Etats-membres d'Afrique au sud du Sahara. Il a donc permis :

- de faire l'inventaire de certains des problèmes que connaissent les systèmes éducatifs des Etats-membres représentés ; et,
- de rendre compte des tentatives de solutions envisagées à travers les politiques de réforme dans ces Etats-membres pour faire face à ces problèmes.

II. LES PROBLEMES DES SYSTEMES EDUCATIFS

De nombreuses communications ont présenté les problèmes des Etats-membres dans le domaine de l'éducation en insistant sur leur nature, en montrant de quelles manières les autorités s'en sont préoccupées, et les différentes démarches et mécanismes de recherches de solutions.

1. La nature des problèmes

Les problèmes des systèmes éducatifs sont indissociables des contextes historique, politique et socio-économique des Etats. Ils se posent par rapport à la qualité de l'éducation, aux rendements interne et externe du système éducatif, à l'accès aux matériels didactiques, à la formation du personnel d'enseignement et d'encadrement, aux chances d'accès à la scolarisation, aux dispositions de pilotage stratégique et de gestion de l'éducation, et aux structures d'accueil. Il s'agit ainsi de problèmes qui gravitent autour de la question de la qualité de l'éducation et qui, en même temps, font de cette question un sujet central. De l'aptitude à résoudre ces problèmes dépend en vérité la pertinence des systèmes éducatifs.

Problèmes liés au contexte

Les travaux font remonter l'origine des difficultés que connaissent les systèmes éducatifs au fait historique que constitue la colonisation. Dès lors, l'affirmation selon laquelle «Le Burkina Faso, a accédé à l'indépendance (...), à l'instar d'autres pays de l'Afrique francophone subsaharienne, en héritant d'un système éducatif peu développé», faite par la délégation burkinabé, n'est pas un point de vue isolé ni déplacé.

Problèmes d'ordre qualitatif

Le contexte historique, tel que défini, avait une caractéristique idéologique précise. Il avait engendré :

- *Une école sélective, étrangère aux préoccupations, aux réalités et aux besoins des populations.* On le note dans le texte présenté par la délégation centrafricaine : malgré «l'accession de la plupart des pays africains au Sud du Sahara à l'indépendance, l'école africaine [est demeurée] une copie conforme, une suite logique du modèle étranger. Le système d'enseignement, inspiré de l'Europe, n'a pas subi de modification majeure et reste inadapté aux réalités des pays africains».

- *Une école orientée vers la formation des agents d'exécution au service d'une administration aux intérêts orientés vers l'extérieur.* «Les systèmes éducatifs africains émanant des régimes colonialistes étaient conçus pour former des agents d'exécution, servant la plupart du temps de courroie de transmission entre les administrés (population analphabète) et l'administrateur (colonisateur et son substitut). L'enseignement dispensé ne répondait naguère aux besoins de l'apprenant et ne prenait jamais en compte les réalités socio-économico-culturelles du milieu de l'apprenant». (cf. la présentation de la délégation togolaise).
- *Une école faisant trop peu de place à la créativité, à l'imagination, au développement de l'autonomie de la réflexion.* «L'enseignement dispensé tendait à coloniser psychologiquement, culturellement l'apprenant. Il tendait à maintenir les scolarisés dans un mimétisme destructeur. Cet enseignement ne permettait pas aux scolarisés de développer l'esprit critique et la créativité afin de réaliser leur potentiel» (cf. la présentation de la délégation togolaise).

Une conséquence de cet héritage est la forte dépendance des systèmes éducatifs concernés vis-à-vis de l'étranger. Une autre conséquence de cet héritage est l'absence d'un lien très fort entre l'école et le milieu de vie, entre l'école et la vie. Comme le fait remarquer la délégation béninoise : «L'école n'a pas enseigné à lire la réalité dynamique qui nous entoure. La morale d'incitation à l'action transformatrice et à la manifestation de l'esprit de créativité fait défaut dans notre système éducatif» (cf. la présentation de la délégation béninoise).

Faiblesse des rendements interne et externe

La faiblesse du rendement interne s'explique par l'abandon et le redoublement, celle du rendement externe, par la difficulté qu'éprouvent les personnes scolarisées à s'insérer convenablement dans la vie active, à intégrer leur milieu, à s'adapter à leur environnement social et économique. Cette situation fait de l'école «une véritable fabrique de chômeurs» (cf. la présentation de la délégation béninoise). On observe pour un grand nombre de pays ce que Mohamed Radi a observé pour le Gabon. On assiste à une coexistence du « chômage de diplômés universitaires » avec une « pénurie » « d'enseignants, en particulier de professeurs de mathématique et de français ».

Insuffisance de matériels didactiques

Dans tous les Etats-membres représentés, le système éducatif est confronté à une insuffisance de manuels, à une absence d'ouvrages et d'équipements pédagogiques (ateliers technologiques, laboratoires). D'une façon générale, on assiste à l'absence d'une politique rigoureuse du livre scolaire et du matériel didactique.

Insuffisance numérique et sous-qualification du personnel d'enseignement, d'encadrement pédagogique et administratif
En plus d'une insuffisance numérique du personnel d'enseignement et d'encadrement, les Etats ont à gérer

une insuffisance de la qualification des enseignants dans la didactique de leur discipline, une insuffisance en matière de formation initiale et continue des enseignants, et en expertise locale.

Problèmes de structures et d'infrastructures

Il apparaît alors que la forte dépendance des Etats vis-à-vis de l'extérieur constitue à la fois un problème du système éducatif et une source des problèmes. Cette dépendance et la situation économique des Etats-membres ne peuvent d'ailleurs pas être dissociées. Comme corollaires de cette double situation, apparaissent des problèmes d'infrastructures et d'équipements.

- *Problèmes d'accès à la scolarisation.* Les Etats sont confrontés à la question du déséquilibre entre l'offre et la demande sociales d'éducation, entre les milieux urbains et les milieux ruraux, entre les sexes. Ils ont aussi à faire face à la faiblesse du taux d'alphabétisation dans le sous-secteur non-formel.
- *Manque de dispositions de pilotage stratégique et de gestion de l'éducation.* L'administration de l'éducation est caractérisée par la faiblesse des fonctions de planification stratégique, de recherche et de gestion pédagogique, de gestion administrative et financière, de déficience du système d'information, d'absence de planification éducative, le manque d'études et de recherche-action sur les options de politique éducative et sur les aspects pédagogiques, de manque de coordination intra et intersectorielle.
- *Problèmes liés aux structures d'accueil.* L'effectif d'élèves par maître est très élevé. Cela engendre des classes pléthoriques.

A ces déficiences endogènes (institutionnelles) s'ajoutent des déficiences exogènes qui ont des effets néfastes

sur l'aptitude et la capacité des enfants à l'apprentissage. Il s'agit des conditions difficiles de vie et de scolarisation des élèves, leurs conditions de vie sociale, sanitaire et nutritionnelle. Tous ces problèmes et ceux qui précèdent constituent des préoccupations très importantes pour les Etats.

2. Les préoccupations des Etats-membres

La volonté de résoudre ces problèmes va devenir centrale aux préoccupations des Etats-membres qui vont poser pour les systèmes éducatifs les objectifs suivants :

- l'adéquation de la formation à l'emploi ;
- l'adaptation de l'école au milieu en développement ;
- la rentabilité interne et externe de l'école ;
- l'égalité des chances à tous les citoyens sans discrimination de genre, d'origine sociale, d'ethnie, de race, de religion ou de nationalité ;
- la scolarisation universelle: «l'éducation pour tous»

Conscients de l'importance à accorder à ces questions, les pouvoirs publics ont décidé d'inscrire l'examen des difficultés des systèmes éducatifs et la mise en œuvre des remèdes dans un cadre de mobilisation générale: ce sont les États généraux.

3. Les recherches de solutions: les mécanismes de mobilisation et les États généraux

L'éducation étant conçue dans tous les Etats-membres concernés comme une affaire de toutes les citoyennes et de tous les citoyens, les autorités ont initié des consultations générales. Pour la plupart des pays, ces consultations ont été appelées : Les États généraux de l'éducation ou les États généraux de l'éducation et de la formation (Tableau 1).

Les États généraux ont mis en évidence avec une certaine insistance la nécessité qu'il y a d'établir un lien fort entre l'éducation ou la formation et l'emploi. De ces États généraux, il est ressorti en même temps et de

TABLEAU 1: États généraux, leurs dates et leurs appellations spécifiques dans les Etats-membres

BENIN	1990	États généraux de l'éducation
BURKINA FASO	1994	États généraux de l'éducation et de la formation
GABON	1983	États généraux de l'éducation et de la formation
MALI	1989	États généraux de l'éducation
REP. CENTRAFRICAINE	1994	États généraux de l'éducation et de la formation
SENEGAL	1981	États généraux consacrés à l'éducation (EGEF)
TCHAD	1994	États généraux de l'éducation nationale
TOGO	1992	Les États généraux de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

manière prépondérante surtout l'exigence et l'urgence d'entreprendre des réformes des systèmes éducatifs ou de les ajuster.

III. LES TENTATIVES DE SOLUTIONS : LES REFORMES GLOBALES DES SYSTEMES EDUCATIFS ET LES REFORMES CURRICULAIRES

Deux exigences ont suivi les États généraux : il s'agit d'une part de l'adoption des plans pour servir de support à la réforme et d'autre part d'un cadre juridique régissant cette réforme. Ces deux dispositions supposent une prise de position en faveur de certaines orientations éthiques et politiques claires et précises.

1. *Options ou orientations fondamentales servant de support éthique et politique à l'entreprise de réforme*

Les options les plus caractéristiques sont les suivantes :

- la décentralisation ;
- l'orientation de l'éducation vers les réalités locales et les besoins des populations ;
- l'introduction des langues nationales comme matière et à terme comme médium d'enseignement dans certains des Etats-membres ;
- l'articulations des sous-secteurs formels et informels conçus comme complémentaires ;
- l'entrée dans la réforme par les *curricula* et l'accent mis de plus en plus sur la pédagogie par les compétences.

Ces options ne sont pas toutes explicites pour tous les pays. Elles sont toutes formellement énoncées dans les plans de réformes des Etats-membres, dont l'entreprise de réforme est récente. Cette volonté de décentralisation politique n'implique pas une autonomie totale de l'école. Afin que l'école continue à assurer son rôle de promoteur d'unité nationale, l'école africaine des régions concernées reste encore assez centralisée. Toutefois, une grande importance est accordée à l'opinion des collectivités locales. Elles sont consultées de plus en plus et très largement. Elles deviennent, plus que jamais, des partenaires à part entière du système éducatif, et sont même appelées dans certains cas à s'investir autant que faire se peut dans la gestion et la conduite de la vie de l'école. Elles deviennent à ce titre des acteurs privilégiés au service de la décentralisation et de la déconcentration.

La décentralisation de l'éducation est le transfert aux collectivités locales des responsabilités importantes en matière d'éducation. La déconcentration consiste à mettre en place des structures qui facilitent la promotion d'une plus grande efficacité dans les prises de décisions et leur exécution. La décentralisation et la déconcentration sont accompagnées d'une véritable volonté d'adaptation des contenus enseignés aux réalités locales, aux besoins des populations et aux exigences climatiques, topologiques, alimentaires et aux mœurs des populations locales. Au Sénégal par exemple, la composante de base du curriculum comporte un socle prioritaire, unifié et obligatoire du savoir, savoir-faire et du savoir-être

nécessaire à la formation de tout sénégalais. Ce socle est estimé à 75% et un contenu flexibilisé constitué de contenus régionaux, départementaux et locaux visant à répondre à des besoins spécifiques de développement (il est estimé) à 25%. Au Mali, la décentralisation de l'éducation est sous-tendu par une volonté formellement énoncée de décentralisation politique.

Dans les faits, le lien entre la formation et l'emploi ou l'auto-emploi est devenu un impératif dont les différents systèmes éducatifs sont obligés de tenir compte. Cette situation donne l'impression que l'objectif principal de l'éducation et de la formation est l'emploi. Toutefois, dans les principes, l'école africaine, comme l'a souligné la délégation sénégalaise, « vise à permettre à chaque individu de développer ses propres potentialités, sa créativité et son esprit critique pour son épanouissement et son bonheur personnels ; elle doit aider chaque individu à se comporter en citoyen imbu des valeurs de démocratie, de paix, de justice sociale, de progrès, mais aussi devenir un producteur utile ». D'après la délégation béninoise, la Déclaration de politique éducative et de stratégie sectorielle du Bénin précise que « l'école béninoise devra désormais former des hommes [et des femmes] sans cesse performant dotés d'esprit d'initiative, ayant le goût de la recherche, capable de s'auto-employer, de créer des emplois et de contribuer efficacement au développement du Bénin ».

2. *Les mesures juridiques*

Les États généraux ont conduit pour la plupart des États-membres à adopter et à promulguer des lois d'orientation de l'éducation. Elles avaient pour objectifs l'accompagnement institutionnel de la réforme. Le Tableau 2 donne un aperçu de la situation dans les différents Etats-membres.

3. *Les plans de développement de l'éducation et les organes de pilotage des réformes*

Les différentes réformes ont eu à se doter de plans nécessaires à leur conduite. La tendance majoritaire est en faveur des plans décennaux (Tableau 3).

Le pilotage du plan et la mise en œuvre de la réforme ont été confiés, selon les États, à un organe central ou à plusieurs organes agissant conjointement et de façon complémentaire.

4. *La réforme curriculaire*

Tous les Etats-membres représentés sont à l'heure actuelle engagés dans un processus de réforme curriculaire. Ils n'en sont pas tous cependant arrivés au même niveau. L'examen du processus dans l'ensemble des pays fait ressortir deux tendances. Pour certains des Etats-membres, « la réforme de l'éducation n'est plus synonyme de bouleversement immédiat des structures et des contenus mais le résultat d'un ensemble d'innovations et de rénovations pour répondre aux insuffisances constatées au niveau du système éducatif ». Ce point de

TABLEAU 2 : Les mesures juridiques dans les différents États-membres

BENIN			
BURKINA	Loi no. 13/96/ADP	Loi d'Orientation de l'Education	9/5/96
CONGO	Loi 25-95 du 17/11/95	Réorganisation du système éducatif en Rép. Du Congo	17/11/95
GABON	Loi 16/66	Organisation générale de l'enseignement de la Rép. Du Gabon	9/8/66
MALI	Loi No. 99-046	Loi d'Orientation sur l'éducation	28/12/99
REP. CENTRAFRICAINE	Loi 97.014 du 10/12/97	Orientation de l'éducation	10/12/97
SENEGAL	Loi no. 91-22 du 16/02/91	Loi d'Orientation de l'éducation nationale	16/2/91
TCHAD		Le Plan d'Orientation «Le Tchad vers l'an 2000»	/91
TOGO	Ordonnance No. 16 du 6/05/75	La Réforme de l'enseignement du Togo	6/5/75

vue est celui du Burkina Faso et est partagé dans d'autres pays. Toutefois, le point de vue de la grande majorité des Etats-membres représentés correspond à la vision suivante énoncée par les représentants du Tchad. «Il ne s'agit donc pas d'un toilettage des anciens programmes. Il s'agit bien d'un travail de refondation d'un nouveau programme». Dans les faits, la mise en œuvre des nouveaux programmes se fait suivant les mesures et les formes que préconisent la tendance précédente. Cela s'illustre bien par les expériences togolaises, sénégalaises et maliennes.

Néanmoins, quelles que soient les caractéristiques particulières de la réforme de chaque Etat-membre

représenté, la priorité est accordée à l'éducation de base dans la plupart des pays. De la même façon, les grandes orientations formulées pour les différents systèmes éducatifs se rejoignent sur de nombreux points. L'un des points sur lesquels la plupart des systèmes éducatifs des Etats-membres représentés se rejoignent est l'introduction des langues nationales.

L'introduction des langues nationales comme matière et à terme comme médium d'enseignement dans certains des États-membres

La dichotomie langue(s) officielle (s)/langue(s) nationale(s) est toujours présente dans les Etats-membres repré-

TABLEAU 3 : Les plans éducatifs et leurs organes de pilotage dans les différents Etats-membres

BENIN	1991	janvier		Document cadre de Politique Educative
BURKINA FASO	1999	Juillet	PDDEB (2000-2009)	Plan décennal de développement de l'éducation de base
CONGO				Termes de référence pour la réforme du système éducatif congolais
GABON				
MALI			PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation
REP. CENTRAFRICAINE			PNDE	Plan national de développement de l'éducation
SENEGAL			PDEF (2000-2010)	Plan décennal de l'éducation et de la Formation
TCHAD	1990		Stratégie EFE	Stratégie d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi
TOGO	1975	mai		La réforme de l'enseignement au Togo

sentés. Mais, une très forte prise de conscience de l'importance et même de l'utilité pédagogique ou psychopédagogique des langues nationales est la caractéristique fondamentale de la plupart des politiques de réforme. D'après la délégation sénégalaise, l'école nouvelle au Sénégal est envisagée entre autres comme «une école ouverte sur le milieu, intégrant l'apprentissage des langues nationales et le travail productif pour mieux sécuriser l'enfant en l'enracinant d'abord dans sa culture nationale».

Pour les représentants du Burkina-Faso: «Les langues nationales qui ont été utilisées comme langues d'enseignement ont été valorisées parce qu'elles ont fait la preuve qu'elles pouvaient véhiculer des connaissances scientifiques universelles». «Elles ont mis les enfants à l'aise et ont valorisé leur culture. De même, toutes les langues nationales ont été valorisées, chacun tirant dans sa culture des informations intéressantes pour tout (exploitation des proverbes, contes, devinettes, coutumes)».

D'après la délégation gabonaise, «le Gabon a compris que promouvoir et enseigner ses langues constitue plutôt une abondance, un enrichissement de plusieurs cultures gabonaises». Le slogan du Ministère de l'Éducation Nationale est «l'enseignement de nos langues est le seul facteur de consolidation de la relation identité culturelle et identité nationale». Ce sera, sans contredit, par les langues nationales que nous espérons donner aux jeunes gabonais une éducation efficace. «A la suite d'une bonne campagne de sensibilisation qui a duré deux ans, le Gabon a démontré que le fait de promouvoir ses langues n'entraîne pas pour conséquence immédiate les conflits. Il y a des conflits lorsqu'il y a un conflit d'intérêt dans tout message».

Ces différents points de vue sont partagés par plusieurs autres délégations. Aux yeux des décideurs des politiques éducatives des États-membres représentés, il existe un autre élément qui rivalise d'importance avec les langues nationales. C'est l'étude du milieu.

L'étude du milieu

Toutes les délégations ont montré que leur système éducatif porte un grand intérêt au milieu et surtout au lien nécessaire entre école et milieu. Selon la délégation sénégalaise, l'école sénégalaise se définit aussi comme une «école ouverte sur le milieu», «assurant une formation qui lie l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production». La délégation gabonaise a fait remarquer que le 8^{ème} séminaire des Inspecteurs régionaux du pays tenu en 1979 appelait à une réforme qui permettrait d'orienter «l'enseignement primaire pour qu'il devienne un facteur de développement et [de] former le futur citoyen par des programmes en prise directe avec les réalités de la vie dans le milieu». D'après la délégation togolaise, «l'étude du milieu n'est ni une matière, ni une discipline à enseigner. Elle est une méthode d'enseignement. Elle est un support efficace pour favoriser d'une part la connaissance du milieu et d'autre part l'action sur le milieu en vue de sa transfor-

mation dans le sens des besoins et de la vision de l'homme». Elle sert «à la fois comme principe et cadre méthodologique».

L'introduction des nouvelles matières et les innovations pédagogiques

L'une des caractéristiques des programmes d'études est l'introduction de nouvelles disciplines surtout dans l'enseignement secondaire. Cette introduction s'est faite très souvent sous l'impulsion des organismes internationaux. Presque tous les États ont introduit dans leurs programmes à un moment donné, certaines des disciplines suivantes : l'éducation en matière de population (EMP), l'éducation environnementale, l'éducation à la vie familiale, l'éducation pour la santé, l'éducation civique, l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation artistique, l'initiation aux nouvelles technologies, et d'autres. D'après les délégations du Burkina Faso, du Gabon, de la République Centrafricaine et du Congo, l'introduction de ces nouvelles matières a nécessité des réaménagements des horaires d'enseignement, une formation des enseignants à leur utilisation, l'organisation des séminaires de sensibilisation et une diffusion des programmes ainsi introduits.

Certaines des matières introduites sont enseignées en tant que disciplines distinctes et évaluées comme telles. C'est le cas de l'éducation civique au Burkina Faso pour laquelle les méthodes préconisées sont essentiellement les méthodes actives : études de cas, simulation, appel à un invité, recherche documentaire, discussion, jeu de rôle, *brainstorming*, etc. L'évaluation utilise des QCM [questions à choix multiples], des tests d'*attitude*, des échelles numériques, etc.

L'introduction de ces nouvelles disciplines a permis la mise en évidence du concept de *discipline d'accueil*. Par exemple, au Burkina Faso, «l'éducation en matière de population n'est pas enseignée comme discipline, mais ses contenus et ses méthodes sont intégrés dans des disciplines d'accueil que sont : le français, les langues vivantes, les sciences naturelles, les mathématiques, les sciences physiques, la philosophie».

Une autre caractéristique des systèmes éducatifs des États-membres représentés est l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques. Le Burkina Faso, le Sénégal et le Mali, par exemple, connaissent au titre des innovations pédagogiques, une ou plusieurs des pratiques pédagogiques ci-dessous énoncées :

- les classes multigrades ;
- les classes à double flux ;
- les écoles satellites ;
- les centres d'éducation de base non formelle.

Les approches curriculaires

Du point de vue méthodologique, les processus de développement des curricula sont passés de la pédagogie par le contenu à la pédagogie par l'objectif. Une nouvelle tendance très active, encore limitée à certains États, se dégage et se renforce progressivement en

faveur de la pédagogie par la compétence. Cette dernière apparaît comme se substituant à la pédagogie par l'objectif ou la complétant. Les pratiques disciplinaires classiques ont toujours cours, mais l'interdisciplinarité fait du chemin et est prônée avec enthousiasme. Sa pratique commence à se concrétiser dans des domaines limités. Elle se sert de l'étude du milieu comme un support essentiel. Si elle tarde à se généraliser, c'est parce que son enracinement dans la formation des formateurs et son accompagnement matériel et logistique font défaut.

Les réformes curriculaires au Sénégal et au Bénin, le projet de réforme curriculaire au Gabon préconisent une approche systémique. Pour Souleymane Ndiaye, l'approche systémique oblige l'enseignant de s'informer au sujet :

- du contexte national, de ses variables écologiques, humaines, économiques, culturelles, informationnelles, etc. ;
- des cibles: les apprenants - qui sont-ils ? quels sont leurs antécédents ? que désirent-ils apprendre ?
- de l'école: du programme actuel, de ses aspects positifs, de ses lacunes ;
- des orientations prioritaires du Plan National de développement ;
- des démarches analytiques qui conduiront à remédier à l'insuffisance de la pertinence, de la flexibilité et de la cohérence, à organiser de manière méthodique des ateliers et des séminaires, à appliquer selon les circonstances une approche disciplinaire, inter ou pluridisciplinaire, à consulter ou utiliser des personnes-ressources.

IV. LES DIFFICULTES INHERENTES AUX REFORMES

Les difficultés que connaissent les réformes des systèmes éducatifs et celles du curriculum en Afrique peuvent être regroupées en deux catégories.

1. Les difficultés liées aux contextes économique et financier et à la trop grande dépendance des Etats vis-à-vis de l'extérieur

Dans la mise en œuvre des réformes, les Etats-membres représentés sont confrontés à de nombreuses difficultés. La première conséquence de cette situation est l'abandon de fait du processus de réforme. Le point de vue de la délégation centrafricaine résume la situation d'ensemble. «Beaucoup de réformes ont échoué faute de financement. Les difficultés sont dues à l'appauvrissement du pays, à l'endettement de l'Etat vis-à-vis des institutions financières internationales, à des mesures de contraintes imposées par la Banque mondiale et le FMI. L'application sectorielle de l'ajustement structurel ne suffit pas à constituer une réforme des systèmes éducatifs. Elle ne fait qu'accélérer leur paralysie».

Les difficultés de la mise en œuvre du plan de la réforme au Togo, telles qu'elles ont été présentées par les

représentants de cet Etat-membre, apparaissent comme une illustration concrète du point de vue précédent. «En 1974 le Togo nationalise la Compagnie Togolaise des Mines du Bénin (CTMB). A partir de cette nationalisation, l'économie togolaise devenait florissante, et une année plus tard la Réforme de l'Enseignement et de l'Education au Togo était promulguée. Le Togo avait les moyens de sa politique. Ainsi, la mise en œuvre de la Réforme ne posait-elle pratiquement pas de problèmes aux Autorités. Beaucoup de structures prévues ont pu être matérialisées. Mais à partir de 1980, les prix des phosphates ont commencé à chuter et les Institutions de Bretton Woods commencèrent aussi à imposer les Programmes d'ajustement structurel suite à la grande crise financière conjoncturelle, aux pays en développement dont le Togo. La mise en œuvre de la Réforme a commencé à connaître des difficultés».

«A partir du moment où le Togo, à l'instar des autres pays en voie de développement, est soumis au régime drastique des Programmes d'ajustement structurel, la démocratisation de l'école lui devenait quasiment impossible. Il fallait surseoir :

- au recrutement et à la formation des personnels d'encadrement, d'enseignement et administratif ;
- à la création et à la construction de nouvelles écoles ou établissements scolaires ;
- à l'équipement en mobilier et en matériels scientifiques des établissements ;
- à la dotation en matériels didactiques etc. desdits établissements scolaires.»

«La croissance rapide des effectifs et le déclin économique et surtout financier du pays ont entraîné le secteur éducatif, à l'instar des autres secteurs, dans une crise aggravée ces dernières années».

«Le taux de scolarisation qui avait atteint en 1980, 71 % est descendu en 1993 à 62,2 % et est remonté en 1997 à 72,9 % ».

«Sur le plan du financement du secteur de l'éducation, l'Etat a connu des problèmes. Si le financement a progressé entre 1980 et 1989 passant de 12,5 milliards en 1979-1980 à 22,2 milliards en 1988 – 1989, cette progression est moins évidente depuis 1990. La part du budget de l'éducation dans le budget de l'Etat est passée de 22,4 % en 1990 à 18,6 % en 1998 avec un seuil critique de 15,8 % en 1995. Les dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PIB chute de 1,7 % en 1990 à 1 % en 1999. Cette tendance s'explique par plusieurs raisons :

- Les restrictions budgétaires liées aux programmes d'ajustement structurel ;
- La crise socio-politique ayant entraîné la suspension des aides multilatérales
- La dévaluation du franc CFA intervenue en janvier 1994.»

De ces deux observations des délégations centrafricaine et togolaise, il résulte que quelles que soient les qualités intrinsèques des plans de réforme du point de vue de leur conception, leur succès au regard de la mise en œuvre dépend des facteurs qui leur sont extérieurs. Pour les pays

d’Afrique au Sud du Sahara, ce sont le plus souvent les facteurs d’ordre économique (telle que la détérioration des termes de l’échange), et financier (telle que la dévaluation du franc CFA), aggravés par la trop grande dépendance des Etats vis-à-vis de l’étranger et du rôle, souvent défavorable à terme des pressions des institutions financières internationales.

Même si cette catégorie des difficultés qui viennent d’être évoquées reste celle qui détermine primordialement la réussite de la mise en œuvre des plans de réforme, force est d’indiquer qu’elle ne constitue pas la seule catégorie des difficultés qui pèsent sur les réformes. D’autres types de difficultés sont à signaler.

2. Les difficultés inhérentes à la mise en œuvre des réformes

Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la réforme en République du Bénin sont, d’après les représentants de cet Etat-membre, «la lourdeur administrative», «la non disponibilité des fonds au moment opportun», «la peur du changement», le «poids du vécu des enseignants», les «mouvements du personnel enseignant», «l’insuffisance du niveau académique des enseignants, l’insuffisance des effectifs d’enseignants qualifiés», le recours à des «répétiteurs à domicile non formés», les «classes à grands groupes», l’insuffisance et l’inadéquation du mobilier scolaire, le «morcellement du temps scolaire». Pour la délégation du Burkina Faso, parlant plus spécifiquement de la réforme des programmes de mathématiques, les «difficultés rencontrées se situent au niveau du manque de formation pédagogique initiale des enseignants et dans l’incapacité des libraires de la place à répondre à la demande des nouveaux manuels écrits et édités par la Direction des Inspections et de la Formation des Personnels de l’Education».

3. Les difficultés liées à l’introduction des langues nationales ou maternelles

L’utilisation des langues nationales à l’école a connu dans certains pays une certaine réticence.

Avant 1997, on a toujours pensé que le fait de promouvoir les langues gabonaises pourrait gêner ce que le politique appelle «l’unité nationale». Nous comprenons aisément et surtout sans peine un tel sentiment de crainte de vivre des oppositions nationales. Ces résistances ont été dépassées. Mais, l’introduction de ces langues dans l’enseignement pose encore des difficultés. Certaines de ces difficultés sont relatives aux critères de choix des langues nationales à introduire dans l’enseignement, ainsi qu’au statut de ces langues. De plus, dans la plupart des cas, comme le font remarquer les représentants du Burkina Faso à propos de l’une des réformes qui n’a pas pu aboutir, l’introduction des langues nationales dans le système éducatif n’a pas été accompagnée d’une politique de réhabilitation et de revalorisation de ces langues dans les autres secteurs.

L’Etat n’a initié « aucune action pour leur valorisation dans l’administration (impression de documents bilingues : cartes d’identité, actes de naissance, fiche d’impôt, patente etc...; possibilité de mettre les adresses en langues nationales pour les envois postaux, etc ...).

A ces difficultés s’ajoutent les problèmes didactiques liés à l’utilisation de ces langues (méthodologie, matériel didactique), la formation des enseignants, ainsi que leur rôle dans les réformes. A ce sujet, le point de vue exprimé par la délégation du Burkina Faso à propos de l’une des précédentes réformes du pays résume l’avis de la plupart des délégations. «Il faut noter aussi que le rapport coût / formation dans la réforme était très élevé. Malgré les sommes investies, tous les maîtres n’ont pas été initiés à la transcription des langues nationales; le matériel de production octroyé aux écoles est demeuré insuffisant, si bien qu’avec la fin du projet, d’énormes difficultés se seraient présentées pour les écoles. Faute de pouvoir acquérir du matériel pour la production, cette activité serait vouée à l’échec ou demeurerait insignifiante».

V. LES PERSPECTIVES D’AVENIR

Les représentants des Etats-membres au Séminaire-atelier de Libreville, à travers leurs différents vœux et souhaits relayés en partie par leur motion adressée à l’UNESCO, ont apprécié, avec une satisfaction notoire, la nouvelle orientation de l’UNESCO. Car, à leurs yeux, en faisant du contenu et des méthodologies de l’éducation un domaine d’intervention spécifique d’un de ses Instituts et en chargeant ce dernier du renforcement des capacités dans ce domaine, l’UNESCO, par le biais du Bureau international d’éducation (BIE), inaugure une nouvelle orientation. Cette dernière va être à nouveau d’une très importante contribution pour les États africains. Ils espèrent que l’action de l’Organisation, tout en s’inscrivant dans la perspective de l’éducation universelle, de «la meilleure éducation pour tous tout au long de la vie» s’organise en activités concrètes et pratiques prenant appui sur les données du terrain, et visant entre autres exigences, l’amélioration de la qualité et de la pertinence des systèmes éducatifs. Pour que ces actions soient efficace en Afrique, les représentants des Etats-membres à ce séminaire-atelier encouragent l’UNESCO à poursuivre ses efforts tout en mobilisant ses partenaires au profit d’un réseau B.I.E/ Afrique dont la mise en place est vivement souhaitée. En vue de la conduite des activités dudit réseau dans un proche futur, les participants après concertation ont formulé leurs souhaits et recommandations dans trois domaines.

1. La possibilité de mise en place d’un réseau BIE/Afrique sur les curricula

Le principe de la création d’un réseau d’échanges a été unanimement accepté par les participants. Ils ont souhaité que les Instituts pédagogiques nationaux ou les

structures remplissant les fonctions analogues soient les points d'encrage du réseau.

2. L'identification des besoins en matière de réforme curriculaire ;

Les participants souhaiteraient de la part du BIE :

- l'assistance technique ;
- la création d'un réseau d'échanges ;
- la formation de spécialistes des curricula ;
- l'organisation de rencontres périodiques ;
- l'appui matériel et financiers aux Etats.

3. Les modalités de coopération entre les Etats participants et le BIE

Les axes de coopération retenus concernent en priorité :

- la formation en développement du curriculum ;
- les données sur l'éducation ;
- le développement des curricula ;
- la formation en planification, manuels scolaires et évaluation des apprentissages ;
- la conduite des études sur l'éducation.

Par ailleurs, les participants ont souhaité que le B.I.E. soit leur interprète auprès des autres instituts, divisions et secteurs de l'UNESCO, en ce qui concerne leurs besoins relevant des compétences de ces organes.

VI. SYNTHES ET ORIENTATIONS

Pour donner aux participants une approche plus générale et plus théorique de la problématique des réformes, certaines des interventions ont été consacrées à des présentations d'ordre thématique. Elles avaient pour objet d'enrichir les discussions avec des apports théoriques de nature conceptuelle, technique, ou comparative.

Ainsi, dans la présentation intitulée «Politique sectorielle et réforme curriculaire», Mohamed Radi, Chef de la Section des politiques et plans d'action nationaux à la Division des Politiques et stratégies du Secteur de l'Education, UNESCO, a présenté succinctement : les différentes causes possibles conduisant les États à entreprendre des réformes en matière d'éducation, les aspects du système éducatif sur lesquels peut porter l'élaboration d'une politique et d'un programme de réforme, les objectifs poursuivis à travers la réforme de chacun de ces aspects et les modes de coopération et les formes d'assistance auxquels les États peuvent avoir recours dans leur entreprise de réforme, et l'approche de réforme en cinq étapes que propose l'UNESCO aux Etats-membres et qui s'appuie sur le «leadership national» et «la participation». En s'appuyant sur cette approche, M. Radi a exposé une analyse de la situation du système éducatif du Gabon.

Dans un texte intitulé «Articulation entre politiques éducatives, programmes et manuels : l'enseignement des valeurs», John Aglo, Chargé du programme Afrique du B.I.E., a présenté le résultat partiel d'une étude qu'il conduit dans quatre pays d'Afrique. Il a montré que le

premier des résultats de cette étude est une adéquate prise en compte des réalités des systèmes éducatifs et des attentes des Etats-membres dans l'ordre du jour du séminaire-atelier de Libreville.

Du point de vue technique, l'étude a montré que l'entreprise d'une recherche sur les politiques éducatives, les programmes d'études, le contenu des manuels au regard de l'enseignement des valeurs, se heurte à des difficultés d'ordre épistémologique. Les États concernés étant tous engagés dans des politiques de réforme, tout résultat auquel on aboutirait en examinant leurs programmes ou leurs manuels ne peut avoir qu'un caractère très provisoire. Néanmoins, l'étude a permis de rendre compte des progrès qui se font en vue de l'amélioration de la qualité du contenu de l'éducation dans les Etats-membres concernés. Elle a permis de suivre l'évolution de certains des documents et textes depuis les indépendances, et à noter que les politiques éducatives, les programmes et les manuels, bien qu'affectés par les réalités difficiles auxquelles les États sont confrontés, reflètent, selon les époques de leur élaboration, les exigences dominantes de la communauté internationale en matière de valeurs et d'idéaux énoncés.

José Marin, Professeur à l'Université de Genève, dans un texte intitulé «Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique Latine» a montré qu'une éducation interculturelle est à la fois une expérience et un facteur d'une démocratie vraie. C'est un instrument privilégié de revalorisation des savoirs traditionnels. Cette présentation, bien que partant de l'expérience historique américaine et surtout sud-américaine, ouvre des perspectives à l'Afrique au sud du Sahara, où, même si la réalité sociale reste toujours multiculturelle, le problème de l'interculturel n'est pas encore formellement présent dans les systèmes scolaires.

L'apport de ce texte se situe sur le plan conceptuel. Un regard particulier a été porté sur les concepts d'identité, d'altérité et sur leur relation mutuelle, ainsi que sur le concept de culture. Les caractéristiques de l'éducation interculturelle, l'apport de l'éducation interculturelle pour un monde en mutation, le rôle culturellement destructeur de toute éducation du type monoculturel ont été aussi examinés.

Souleymane N'Diaye, ancien fonctionnaire de l'UNESCO et spécialiste des curricula, s'appuyant sur les responsabilités qu'il a exercées à la tête des cellules techniques d'élaboration des curricula et sur sa très riche expérience dans le domaine des réformes, a donné une présentation des articulations conceptuelles et techniques d'un processus de réformes. Se fondant sur le contexte sénégalais, l'analyse met à jour les grands axes de ce processus. Les présupposés philosophiques, politiques, les repères, les points d'ancrage et les directives, le cadre institutionnel et législatif, les grands axes de la philosophie éducative, les différentes problématiques, les différentes composantes d'un curriculum, les différentes orientations par rapport aux préoccupations internationales ont été exposés d'un point de vue à la fois

théorique et technique, avec des illustrations puisées dans l'expérience sénégalaise.

Il apparaît à travers les travaux de ce Séminaire-atelier que beaucoup d'efforts et de moyens ont été consentis par les États dans leur volonté d'améliorer leur système éducatif. Les résultats atteints ne reflètent pourtant pas cet engagement.

Il n'est pas toujours exact d'attribuer les échecs et les difficultés que connaissent les États dans leur volonté de réformer leur système éducatif au manque de savoir-faire technique et de compétence. Une grande part de ces échecs peut être attribuée à la pauvreté. C'est ce qui est traduit par le point de vue suivant présenté par Souleymane Ndiaye : « Au lieu de privilégier ces signes de croyance en soi et de volonté de prioriser les stratégies qui libèrent culturellement et économiquement un peuple, on a souvent prêté plus d'attention aux innovations en vogue dans les pays du Nord, parce que, assuré que dans le train qui les amène le financement extérieur et l'assistance technique seront du voyage ».

En effet, dans un contexte de grandes difficultés économiques et financières, les États africains n'ont plus la maîtrise de leur propre politique éducative et les projets des partenaires au développement, tant des relations bilatérales que multilatérales, ne sont pas nécessairement et toujours motivés par l'intérêt unique des États qu'ils comptent aider. Le caractère changeant et fluc-

tuant des projets et le fait que les États les acceptent malgré eux, contraints par les besoins, n'aident pas non plus à la mise en œuvre constante, suivie et rigoureuse de ces projets.

C'est à ce niveau que le rôle de l'UNESCO apparaît important. Les concepts de « leadership national » et de « participation » sur lesquels l'Organisation appuie son approche d'élaboration des politiques et des programmes de réforme et de développement de l'éducation pourraient être d'une grande contribution pour les États. Ces derniers pourraient s'en servir pour renforcer, face à toute forme de pression, leur autonomie et leurs exigences marquées par leurs propres besoins, leurs propres valeurs et représentations, dans la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation de leur politique de réforme.

La mise en place des réseaux qui commence à prendre forme sous l'impulsion du BIE, permettrait aux politiques de réforme de s'appuyer sur des acteurs ayant une rigoureuse connaissance des réalités locales, une politique de terrain, une expérience et un savoir-faire en adéquation avec les besoins des populations concernées. Elles permettrait aussi aux États d'organiser et de gérer avec efficacité les échanges d'expériences et de compétences dans un cadre qui encouragerait et renforcerait la coopération Sud-Sud, tout en refondant et en réajustant celle qui existe présentement entre le Nord et le Sud.