

**Analyse et innovation curriculaires de l'éducation pour tous  
en Afrique Subsaharienne et lutte contre la pauvreté**

**Troisième séminaire international du BIE/UNESCO  
Dialogue politique et stratégies de mise en œuvre du changement du curriculum  
Ouagadougou, 13 - 17 mars 2006**

**Rapport**

Ana Benavente, mars 2006 – 1<sup>ère</sup> version

**Note :** ce rapport vise la présentation du séminaire, de la préparation aux conclusions, soulignant surtout les questions thématiques et les avances réalisées par les pays participants dans la voie de la construction des changements du curriculum pour une éducation qui lutte contre la pauvreté. Ainsi, il ne suit pas le programme et sa chronologie, mais propose une lecture centrée sur les apports, les débats et leurs conclusions.

**Structure du rapport**

**Introduction**

Le contexte, le thème, les participants, le déroulement et les méthodologies utilisées dans le séminaire.

**1<sup>ère</sup> partie**

Les rapports des pays et le travail de partage.

**2<sup>ème</sup> partie**

Les contributions thématiques : stratégies de changement en éducation, « construire une vision partagée »,

Le rôle du dialogue politique.

Les obstacles au changement et comment les dépasser.

**3<sup>ème</sup> partie**

Les expériences de terrain (Burkina Faso, Portugal, Brésil, Maurice). Les apports.

Comment travailler avec les diversités ?

**4<sup>ème</sup> partie**

L'appropriation des acquis et la transférabilité

**Conclusions**

L'évaluation

La suite du travail

**Annexes**

## Introduction

Le séminaire international « **Dialogue politique et stratégies de mise en œuvre du changement du curriculum** » a été organisé par le Bureau International de l'Education de l'Unesco avec l'appui logistique du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso et la participation du bureau Unesco de Bamako.

Ce troisième séminaire international s'intègre dans le projet du BIE « Curriculum, approche par les compétences et lutte contre la pauvreté » et s'est déroulé à Ouagadougou du 13 au 17 mars 2006, faisant suite à la démarche entamée à l'automne 2004 avec les 9 pays participants: Angola, Burkina Faso, Burundi, Congo Brazzaville, Mali, Maurice, Mozambique, Niger et Rwanda.<sup>1</sup>

### *Le thème central du séminaire*

Ce troisième séminaire s'est appuyé sur un document de synthèse (**annexe 1**) préparé par le BIE qui fait le point sur les travaux déjà réalisés, sur les questions ouvertes et sur les principales pistes d'action dégagées dans le rôle de l'école dans la lutte contre la pauvreté, notamment :

1. l'importance de la langue d'enseignement
2. l'équité entre filles et garçons dans le curriculum, du point de vue tant des contenus, des approches pédagogiques, des manuels, de l'organisation des horaires scolaires, de l'offre adaptée et équitable des différentes filières, etc.
3. l'approche par les compétences
4. l'évaluation des acquis scolaires, qui inclut aussi la question du redoublement, des conditions de promotion dans la classe suivante, etc.
5. la formation des enseignants
6. l'équilibre du curriculum entre théorie et pratique, entre contenus génériques ou globaux et spécifiques au contexte.

**Toutes ces dimensions nous ramènent à la question des processus de changement du curriculum ainsi qu'à l'analyse des aspects dynamiques communs et/ou spécifiques à chaque pays.**

**Ainsi, ce troisième séminaire s'est centré sur les conditions et les exigences des processus de changement, sur les stratégies et sur les outils qui contribuent, dans chaque contexte, à leur construction et à leur réussite.**

### *Les participants*

Le séminaire a eu la présence des ministres de l'Education de Base et de l'Alphabétisation et de celui **des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique ; du Ministre délégué chargé de l'Alphabétisation et de l'Education Non formelle ;** et d'autres représentants du Burkina Faso au plus haut niveau, tant à l'ouverture qu'à la clôture des travaux.

---

<sup>1</sup> Les documents relatifs à ce projet sont disponibles sur le site du BIE :  
[http://www.ibe.unesco.org/French/poverty/poverty\\_fr.htm](http://www.ibe.unesco.org/French/poverty/poverty_fr.htm)

Les medias (TV) et la presse y ont accordé leur intérêt. Plusieurs participants ont été interviewés par la station radio qui s'occupe de la formation des enseignants.

**Des 9 pays engagés dans ce projet**, seul le Mozambique n'a pu y participer (pour des raisons techniques). Chaque délégation comptait, cette fois, en plus du responsable des curricula et programme de l'éducation de base et d'un technicien du curriculum, un troisième représentant lié directement au travail pédagogique des écoles, par souci de réalisme en ce qui concerne les processus de changement ancrés dans des contextes divers et précis.

Le Burkina Faso, pays hôte, s'est fait représenter par une importante délégation. La Commission Nationale Suisse pour l'Unesco était présente et a participé aux travaux dans la personne de sa Secrétaire Générale, Mme Madeleine Viviani.

**Des experts** ont introduit et animé des séances thématiques et ont présenté des processus de changement vécus dans d'autres contextes (Brésil et Portugal) (voir la liste des participants, **annexe 2**).

### *Le déroulement et les méthodologies utilisées*

Le séminaire a été préparé par l'équipe du BIE avec la participation de Ana Benavente, expert.

Des documents de travail préparés à l'avance par le BIE à l'intention des participants et des animateurs (voir **annexe 3** – concept du séminaire et **annexe 4** – tableau sur le rôle des acteurs dans le processus de développement curriculaire, par acteur et par pays) ont été des auxiliaires précieux pour la conduite du séminaire.

Cette conduite a reposé sur la responsable du projet, Christine Panchaud.

L'équipe du BIE et les experts se sont coordonnés au cours de la journée qui a précédé le début du séminaire (dimanche) et se sont réunis chaque jour pour des mises au point et des régulations du travail en cours. Ce fut un vrai travail d'équipe avec des animateurs toujours engagés dans les débats et dans des apports aux thèmes du séminaire.

Au début du séminaire, après une présentation dynamique des participants, par paire où chacun devait se présenter l'autre (quelle est ma fonction dans le processus de changement curriculaire dans mon pays et quelle est ma crainte et mon attente principale pour l'évolution de l'éducation dans mon pays). Cet échange peut être synthétisé ainsi :

Les **craintes** concernent les conditions politiques, techniques et matérielles dans leurs pays et les difficultés (de temps et de compétences) dans la concrétisation des processus de changement. Au-delà des réflexions, des apprentissages et des propositions concrètes, ils sont impatients face aux nombreux problèmes qu'il faut résoudre.

Les **attentes** se sont centrées sur l'échange entre les pays pour pouvoir avancer, sur l'approfondissement du dialogue politique et de ses outils et sur l'appui de terrain pour concrétiser les changements

La lutte contre la pauvreté et la prise en compte délibérée et efficace de la question du genre dans l'éducation est aussi au coeur de leurs attentes.

Chaque jour, deux rapporteurs (participants) présentaient une courte synthèse sur les points positifs et négatifs du travail de la journée précédente, ce qui permettait d'avoir une évaluation régulatrice partagée. Ils ont également soumis un rapport écrit plus long à l'équipe du BIE.

Des documents de présentation thématiques ont été distribués aux participants au cours du séminaire, ainsi que l'ensemble des outils de travail utilisés. A la fin du séminaire, l'ensemble des documents utilisés et produits pendant le séminaire a été remis en format électronique aux équipes des pays.

A la fin du séminaire, chaque pays a eu une réunion avec les responsables du BIE (et, dans un cas, avec les experts) pour définir les tâches immédiates en fonction des besoins spécifiques.

Les travaux de groupe, soit par pays soit avec des éléments de différents pays, les séances plénières, les débats et les jeux de rôle ont permis **un travail interactif, de partage et de systématisation des résultats** (grâce à la méthode Metaplan) qui a engagé tous les participants et qui a nourri la réflexion et l'élaboration de propositions pour la suite du travail.

Il faut signaler que l'on a travaillé en continuité et en spirale, en enchaînant chaque moment de travail au suivant (et non par séances successives et isolées), ce qui nous a permis de revenir constamment sur les contributions des participants des différents pays et de centrer les réflexions et les propositions sur les stratégies de changement pour une école qui lutte contre la pauvreté.

Dans ce séminaire qui a duré une semaine très dense (**annexe 5 – programme**), on peut identifier **quatre parties** qui en ont marqué le déroulement et les conclusions :

**1<sup>ère</sup> partie – Présentation, analyse et partage des rapports élaborés par chaque pays**

**2<sup>ème</sup> partie – Apports thématiques :** les changements en éducation, la construction d'une vision partagée et le dialogue politique, outils stratégiques. Les obstacles au changement et comment les dépasser.

**3<sup>ème</sup> partie – Expériences de terrain :**

- Burkina Faso – visite de terrain : Continuum de l'école bilingue
- Portugal : élaboration d'une Charte de l'éducation
- Brésil : processus de participation démocratique dans la réforme scolaire d'une grande ville et exercice interactif :
- Ile Maurice : le curriculum de formation pré-professionnelle
- Débat et questionnement : Comment tenir compte des multiples diversités sans en faire des inégalités scolaires

**4<sup>ème</sup> partie – Appropriation et transférabilité des savoirs et des expériences**

**Conclusions – Evaluation et suite du travail.**

## **1<sup>ère</sup> partie – les rapports des pays, analyse et partage**

Chaque pays a élaboré un rapport écrit, à présenter lors du séminaire, dont les termes de référence ont été élaborés par le BIE (**annexe 6**). On visait une centration sur les **dynamiques de changement** en termes de « **résistances et opportunités** » pour que l'on puisse dépasser les diagnostics remplis de faits, de chiffres et d'obstacles « statiques ».

Les six thèmes définis auparavant comme étant décisifs dans ces changements (l'éducation des filles, le choix des langues, l'approche par compétences, les nouveaux apprentissages, l'évaluation et la formation des enseignants) devaient être réfléchis par rapport aux « obstacles, résistances et difficultés » et aux « opportunités et avancées positives » et aux niveaux auxquels on peut les identifier. La tâche était exigeante mais les pays ont cherché à la remplir.

Les présentations se sont révélées certes un peu longues, ce qui a eu un côté moins positif (le temps y consacré), mais un autre côté très utile (l'intégration des nouvelles personnes qui participaient pour la première fois au travail de ce projet d'ensemble).

### ***Les débats et les conclusions***

En ce qui concerne les obstacles, les résistances ainsi que les opportunités, on a analysé, en travail de groupe, les dimensions communes à plusieurs pays, à quelques pays et à un seul pays.

**En ce qui concerne les obstacles, tous les pays** se sont centrés sur les résistances de différents acteurs – en particulier des enseignants - (que ce soit des résistances qui découlent des savoir-faire ou de leur absence, de la formation, du statut (dévalorisé) ou des représentations sur les enfants et sur l'école, et du manque de disponibilité face au changement), sur des caractéristiques économiques et sociales (images de l'école, rôle social des filles), sur des questions concernant ce que l'on vise et comment y arriver (l'approche par compétences semble être encore un thème plein d'interrogations) et, bien sûr, sur le manque de ressources humaines et matérielles (notamment pour ce qui est de l'équipement et du matériel scolaire).

**En ce qui concerne les avancées et les opportunités, tous les pays** ont indiqué la volonté politique de réaliser l'éducation pour tous, l'adhésion des communautés (dans les pays où le travail est plus avancé), les mouvements vers la décentralisation de l'éducation dans de nombreux pays, les savoirs et les opportunités mis à disposition des pays (notamment par le BIE), l'intérêt des enseignants pour des formations pertinentes.

**Certains pays** ont fait référence à des initiatives qui pratiquent des pédagogies inclusives, à la disponibilité des enfants face à de nouvelles manières d'enseigner et d'évaluer, à la valorisation du travail des maîtres lors d'approches moins normatives.

Cette partie du séminaire a établi des ponts avec tout le travail fait auparavant, soulignant les avances et les difficultés dans le chemin à parcourir.

Il est évident que les pays qui mènent déjà un travail de terrain d'innovation éducative sont de bons exemples qui peuvent répondre à des questions qui font obstacle pour d'autres. Cependant, tous ressentent qu'il y a du chemin à faire et des améliorations à apporter à leur travail.

La difficulté la plus partagée est, sans doute, de passer de questions sur les thèmes en jeu (ce que l'on a et ce que l'on veut) à des questions concernant les stratégies pour y arriver (comment faire, avec qui et avec quoi).

## **2<sup>ème</sup> partie – apports thématiques : changement, construction d'une vision partagée, dialogue politique.**

Ce moment d' « inputs » théoriques, avec des références aux rapports des différents pays et des exemples pratiques, a alterné la présentation thématique avec des débats en plénière, du travail de groupe et des jeux de rôle.

Les thèmes se sont structurés autour de trois questions :

1. **les changements en éducation** : pourquoi sont-ils si difficiles ?
  - Les « tabous » de l'école traditionnelle intériorisée et « naturalisée »;
  - les niveaux de réalité : la personne, les groupes, les organisations, les institutions ;
  - les stratégies de changement et les pouvoirs et conflits aux différents niveaux de réalité;
  - des décisions politiques aux pratiques réelles sur le terrain : rôle, place et besoins des acteurs.
2. **la construction d'une vision partagée de l'éducation**, articulant les objectifs, les processus et les résultats.
3. **le dialogue politique** : un outil stratégique, ses cadres, ses acteurs et ses instruments.

Un document d'ensemble a été remis aux participants (**annexe 7**).

## *Débats et conclusions*

La présentation thématique a eu lieu en dialogue permanent avec les participants, ce qui a permis de partir de leurs affirmations pour les interroger :

- Peut-on changer les calendriers scolaires ?
- Et les horaires scolaires ?
- Peut-on établir des partenariats avec des entreprises privées pour la production de matériel pédagogique intégré dans des emballages de produits courants ?
- Peut-on faire une gestion coopérative, en classe, du matériel scolaire ?
- N'oublie-t-on pas très souvent des données subjectives liées à la pauvreté et à la manière d'y répondre ?
- N'y a-t-il pas des cadres de pensée trop normatifs de notre part qui nous enferment dans des solutions déjà connues ?

La responsabilité de tous, les regards plus fixés sur les obstacles que sur les ouvertures, les « habitudes » qui nous poussent à des positions sans issue, les apports de la théorie de changement de l'Ecole de Palo Alto et des exercices pratiques ont permis de prendre conscience que les **stratégies de changement** ne sont pas extérieures à chacun d'entre nous et qu'elles ont des conditions, des temps et des exigences dont il faut tenir compte.

L'importance de la **construction d'une vision partagée** qui permette d'articuler les objectifs et les moyens et d'intégrer les projets partiels dans un ensemble (chaque pas s'inscrivant dans un chemin délibéré) a donné lieu à un jeu de rôle entre les « pays qui adoptent la démarche d'élaboration d'un plan d'ensemble » pour leur éducation et « des bailleurs de fonds plus portés sur des financements spécifiques et concrets ».

Les participants connaissent des situations similaires et les arguments d'un côté et de l'autre ont été riches et le débat très animé. La rédaction, par les participants, de titres et de courts articles de journaux « fictifs » à paraître dans la presse du lendemain a permis de faire la synthèse des lectures diverses quant aux résultats de ce débat (**annexe 8**, documents de synthèse sur le jeu de rôles).

Quant au **dialogue politique**, la présentation de son rôle dans le changement, ses cadres, ses acteurs et ses instruments a eu lieu en prenant comme contenu les questions soulevées par les pays lors des présentations des rapports nationaux et des synthèses réalisées.

Ainsi, nous avons analysé des initiatives aussi bien que des résistances vécues dans plusieurs situations réelles. Cette « entrée en matière » a intéressé les participants et a permis à certains pays de présenter leurs expériences dans ce domaine.

Un exercice a ensuite permis d'identifier **les acteurs du dialogue** dans le cas du développement curriculaire à partir de situations spécifiques (**annexe 9**).

Il est intéressant d'identifier les acteurs nommés (au niveau de l'opinion publique, de la société civile, des médias, des leaders d'opinion, du système éducatif lui-même, du secteur privé, des employeurs, des bailleurs de fond et bien d'autres) mais aussi les acteurs « oubliés » lors de cet exercice: le(s) ministères de l'éducation ou les formateurs d'enseignants par exemple.

En reprenant les obstacles soulevés dans les rapports des pays, une activité interactive a porté sur « **les obstacles au dialogue politique** ». Par ordre de fréquence, ceux-ci sont, de l'avis des participants, les suivants :

- peur du changement,
- méconnaissance du rôle à jouer par chaque acteur,
- manque de connaissance de ce qui est en jeu,
- rigidité des structures officielles,
- peur de perdre du pouvoir en raison de l'entrée en scène de nouveaux acteurs
- conflit entre niveaux de l'administration (ex aequo avec l'obstacle précédent),
- manque de formation des responsables,
- manque de communication entre responsables et enseignants,
- manque de coordination entre services officiels,
- manque de disponibilité des acteurs de terrain,
- méfiance des acteurs à l'égard du ministère de l'éducation,
- mauvaise interprétation des textes officiels,
- peur de faire des erreurs du côté des décideurs et des politiciens et le sentiment ne pas avoir le droit à l'erreur en éducation devant les parents et l'opinion publique.

**L'analyse des ces obstacles a permis de dégager des voies de solution : le dialogue politique, centré sur la communication, la participation et la construction d'accords dans l'action, en est un outil majeur.**

**Les activités que l'on a menées dans cette deuxième partie du séminaire ont renforcé les liens entre le groupe et ont enrichi les débats et la réflexion, comme on le verra lors de la quatrième partie centrée sur la transférabilité et lors des évaluations finales.**

### **3<sup>ème</sup> partie – les expériences de terrain : le Burkina Faso, le Portugal, le Brésil, l'Ile Maurice.**

Ce troisième moment du séminaire a permis la connaissance de processus de changement en préparation, en cours ou déjà révolus dans différents contextes.

**La visite des écoles du continuum de l'éducation bilingue du Burkina Faso** du préscolaire (groupe communautaire de préscolaire) au collège, en passant par l'école primaire en a été le moment le plus fort.

En plus d'une réception communautaire très chaleureuse, les participants ont pu contacter les élèves, les enseignants, les parents et les autorités scolaires et se rendre compte, sur place, des façons de travailler et des résultats obtenus.

Centrée sur la question du rôle des langues nationales, cette expérience part du choix des communautés quant à la langue « maîtrisée » par les enfants et organise l'apprentissage en passant de cette langue, progressivement, au français. On réussit ainsi à établir des liens avec les parents et à alphabétiser les enfants dans les langues maîtrisées, tout en



assurant l'ouverture à une langue qui permet la poursuite des études et la vie dans des univers plus vastes.

Les résultats s'avèrent être très positifs en ce qui concerne l'appui des familles et les taux de réussite à l'entrée du collège.

Malgré des classes surchargées, les méthodes traditionnelles se doublent d'activités théâtrales et d'activités pratiques (les jardins potagers de la responsabilité des élèves). Il faut signaler le nombre d'heures de classe, notamment au collège, (environ 45 h par semaine).

Cette visite a fortement impressionné les participants dans le sens où elle a permis d'observer des solutions dans leur réalisation pratique, alors qu'en salle de séminaire les problèmes semblaient insolubles : en particulier, comment utiliser 2 langues dans les classes dès la première année d'enseignement et passer aisément de l'une à l'autre avec des enfants tout jeunes, et ceci dans des classes aux effectifs très importants.

Les participants ont aussi pu parler des conditions de réussite de cette innovation avec les responsables locaux de son pilotage et de sa réalisation.

**L'expérience d'élaboration et d'adoption de la Charte de l'éducation** pour l'avenir au Portugal a été présentée en tant qu'exemple des objectifs, des difficultés et des leçons apprises quand on cherche à construire un processus de dialogue politique et à établir des accords sur les politiques éducatives à long terme.

Les difficultés révélées dans un tel processus sont didactiques et révèlent des mécanismes que l'on ignore souvent dans la concrétisation des politiques éducatives, tant au niveau des partenaires éducatifs et sociaux que des forces politiques elles-mêmes.

La présentation s'est basée sur un document de travail préparé par Ana Benavente pour le BIE, dans le cadre du projet sur l'inter-formation au dialogue politique, qui a été distribué aux participants (**annexe 10**).

**Le travail mené à Porto Alegre (Brésil)** dans une municipalité a cherché à construire une école pour tous, à travers une participation démocratique tant dans les décisions de gestion que dans les choix curriculaire. Ce travail, qui a eu des retombées positives au niveau national, a permis de prendre connaissance d'un processus qui semblerait, en théorie, du domaine de l'utopie.

Quelle école veut-on et comment y arriver ? Les réponses, illustrées par des photos, des descriptions et des analyses des processus, ont présenté des solutions qui dépassent les cadres traditionnels, trop centrés sur des programmes uniques et prescriptifs et sur les manuels comme outils pédagogiques fondamentaux.

Ici, des orientations générales remplacent les programmes et sont concrétisées de façon diverse en fonction des choix des écoles et des enseignants, ce qui leur permet d'obtenir de meilleurs résultats et d'accomplir le métier d'enseignant avec plus d'autonomie.

**L'expérience de l'île Maurice** en ce qui concerne la construction d'une option pré professionnelle qui assure la formation aux jeunes exclus du système scolaire, a intéressé les participants qui cherchent des alternatives dans la lutte contre l'exclusion. En effet, la

plupart des pays participants ont des systèmes scolaires trop uniformes et s'intéressent à la diversification des voies dans une perspective d'inclusion de tous.

### **Débats et conclusions**

Au-delà des questions qui ont permis de mieux comprendre les expériences présentées, les débats se sont organisés autour de la question des **facteurs de diversité** dont il faut tenir compte en éducation (soulignés dans ces présentations) et **les réponses** que l'on peut y apporter .

**L'identification de ces facteurs et des solutions proposées (annexe 11)** s'est révélé un exercice très dynamique et très pédagogique. Quels sont les facteurs de diversité ? Comment deviennent-ils des obstacles à l'accès et au succès à l'école ? et quelles solutions peut-on proposer, tout en tenant compte d'éventuels « effets pervers » ?

Les conditions socio-économiques et culturelles, géographiques et ethniques, les conditions climatiques, les questions de genre et les populations déplacées, les enfants de la rue et les orphelins aussi ont été cités, révélant aussi des situations spécifiques à chaque pays; des situations que l'on ne sait pas résoudre ; des initiatives réussies ou des échecs.

**La visite aux écoles du Burkina Faso et le débat avec les responsables locaux et nationaux a apporté des éléments précieux quant au rôle des langues parlées par les enfants et leurs parents et à la manière de les intégrer dans les curricula. La force de l'exemple a été immense...**

**Les exemples de terrain et l'exercice sur les facteurs de diversité ont permis d'enrichir le débat et le travail d'identification de solutions, qui se révèlent être tant au niveau de l'organisation et de la gestion scolaires qu'au niveau pédagogique, du curriculum et de ses stratégies.**

**On a réussi à dépasser les « lieux communs », en approfondissant des chemins possibles pour une éducation pour tous qui lutte contre la pauvreté.**

**Nous verrons que la réflexion sur la « transférabilité » de certaines dimensions de ces expériences a permis aux participants d'avancer vers des propositions pertinentes pour l'action dans leurs contextes respectifs.**

### **4<sup>ème</sup> partie – l'appropriation et la transférabilité**

Etant partis d'un document de synthèse sur le déroulement de tout le projet et des rapports des pays, établissant des diagnostics « dynamiques » partagés, en termes d'obstacles et d'opportunités (**première partie**), nous avons ensuite centré le travail sur des apports thématiques (**deuxième partie**), les avons enrichi à travers des expériences dans des contextes précis (**troisième partie**) et sommes arrivés à cette **quatrième partie**, centrée sur l'appropriation par les participants de tout le parcours du séminaire et sur les dimensions pertinentes pour l'action dans leurs réalités.

#### **L'appropriation**

Pour appuyer l'appropriation, nous avons élaboré un document intitulé « **nos messages** » dont la discussion a permis de souligner les aspects les plus importants qui découlent tant des rapports des pays que des apports thématiques, des expériences analysées et encore des travaux de groupe, des débats et des jeux de rôles.

Voici les principaux « messages » issus du séminaire, sorte de « compte-rendu » et « d'aide-mémoire », passibles de réflexions ultérieure et de communication à d'autres partenaires.

**On a vu que tous les pays maintiennent leur engagement dans un travail que l'on sait long et difficile mais nécessaire dans la construction d'un curriculum pour la lutte contre la pauvreté.**

**On a vu que, malgré les difficultés, le travail se poursuit et évolue dans chaque pays. On a vu qu'il nous faut du TEMPS pour construire nos cadres d'action et pour que l'on s'approprie des concepts et des principes qui orientent notre action.**

**On a vu qu'il y a une diversité de situations et de besoins spécifiques mais que, au-delà de cette diversité, il y a des régularités, des questions semblables et des problèmes de même nature.**

**On a vu que les changements en éducation sont lents et difficiles pour plusieurs raisons : différents niveaux de réalité engagés, discontinuités politiques, nature même de l'éducation, résultats à moyen et à long terme, etc., etc.)**

**On a vu que l'on se centre plus volontiers sur les obstacles que sur les solutions.**

**On a vu que, dans la plupart des pays, il y a une volonté (politique, sociale, institutionnelle) de changement, traduite dans des textes officiels.**

**Dans la « mise en pratique » des changements, on a vu qu'il y a des obstacles au niveau des personnes (peur du changement), au niveau des structures officielles (rigidité des structures) et au niveau des rapports entre personnes, entre groupes et entre les autorités et les autres acteurs (manque de clarté sur ce qui est en jeu).**

**On a vu que les obstacles sont multiples et touchent tous les niveaux de réalité.**

**On a vu que l'identification des obstacles est importante en tant que diagnostic et pour que l'on définisse des priorités dans la construction de réponses qui permettent de dépasser les obstacles et que ceux-ci ne doivent pas nous bloquer.**

**On a vu que nous sommes souvent « enfermés » dans des cycles d'impossibilités (les neuf points de la théorie du changement de Palo Alto) du fait que nous répétons des réponses apprises et connues (« plus de la même chose », changements de type 1) au lieu de chercher de nouvelles réponses dans un nouveau cadre logique (changements de type 2). Ceci est vrai pour la formation des maîtres, pour la gestion des écoles, pour les stratégies de changement, etc.**

**On a vu que, parfois, de « grands changements » (les réformes, par exemple), restent prisonnières de la logique du passé (changements de type 1) et que des « petits changements » (la gestion du temps à l'école, par exemple), peuvent amener des transformations importantes (changements de type 2). Devant chaque situation, il faut que l'on soit au clair sur les changements en jeu.**

**Nous avons vu que les questions d'organisation et de gestion des écoles vont de pair avec les questions de curriculum. Le « divorce » entre ces deux dimensions est cause d'échec et d'erreurs.**

**On a vu que le pouvoir n'a pas tout le pouvoir et qu'il y a du pouvoir à tous les niveaux de la réalité (p. ex., les enseignants, les parents, les élèves ont aussi du pouvoir).**

**On a vu que, pour qu'il y ait des changements, il faut vouloir, savoir et pouvoir (et que les rapports entre ces trois termes sont multiples).**

**On a vu que l'école est « l'affaire de tous » et que personne ne peut changer la réalité sans les « autres ».**

**On a vu que les « autres » sont nombreux, multiples et divers selon les contextes et selon les questions en jeu.**

**On a vu que le changement a des exigences et que si l'on veut savoir où l'on va, il faut que l'on soit au clair sur ce que l'on veut. « Quelle école avons-nous ? Quelle école voulons nous ? Et comment y arriver » ?**

**On a vu que la construction d'une telle vision, est indispensable pour les négociations externes (bâilleurs de fonds), les négociations internes et pour le travail avec tous les partenaires.**

**On a vu que la construction d'une vision permet d'intégrer des mesures, des projets partiels et l'évaluation des progrès vers nos objectifs.**

**On a vu que les ressources, souvent citées comme un obstacle insurmontable, peuvent être trouvées plus facilement quand on exprime des besoins justifiés, quand on les rentabilise, quand on présente les résultats obtenus et qu'il y a parfois des ressources à notre disposition que nous ignorons. Par ailleurs, les ressources ne sont pas une fin en soi mais un moyen de mise en œuvre de la vision. Des ressources sans objectifs sont souvent gaspillées. Le manque de ressources ne serait-il pas, parfois, un alibi pour l'inertie ?**

**On a vu que le dialogue politique est un outil stratégique pour la mise en œuvre des politiques qui traduisent la vision. Il n'est pas occasionnel et ponctuel mais fait partie des processus de changement.**

**On a vu qu'il y a des outils, produits dans des situations réelles, qui aident à structurer l'information, la communication et la participation des acteurs. On a vu que le dialogue politique est indispensable pour la réussite des processus de changement, pour leur consolidation et pour leur continuité.**

**Les expériences présentées ou observées (Portugal, Brésil, Burkina Faso, Maurice) ont montré qu'il est possible de construire de nouvelles réponses à de vieux problèmes ; pour des problèmes nouveaux (EPT), on est mis au défi de construire de nouvelles réponses. Ces réponses nous amènent, à leur tour, de nouveaux problèmes qu'il faut résoudre.**

**On a vu que ces réponses exigent la participation de tous (du local au central) et mobilisent des volontés (vouloir), des compétences (savoir) et des ressources, ainsi que des moyens d'action (pouvoir).**

**On a vu que, au-delà de réalités socio-économiques, géo-politiques et culturelles diverses, les réponses à la pauvreté (EPT) ont beaucoup de points communs.**

**On a vu que l'on peut apprendre à partir de toutes ces situations et qu'il y a des réflexions et des solutions dont on peut profiter pour nos réalités. Cet inter-apprentissage signifie que nous « recevons » et nous « donnons » tous les uns aux autres. C'est à travers des échanges que nous apprenons. « Encore l'ouverture vers l'autre et la décentration... ».**

**On a vu que ce n'est pas dans les « tabous » de l'école traditionnelle (rigide, normative, uniforme) que nous trouverons des réponses à nos problèmes. Il faut oser... (puisque l'on vit dans des sociétés à « risques » et « de risques »)...**

**Quant à la transférabilité** des démarches présentées dans le séminaire et des expériences analysées, ce fut l'objet d'un travail de groupe par équipe des pays (**annexe 12**).

On a accordé un temps confortable à ce travail et à sa restitution en séminaire. Ceci a permis à chaque équipe de réfléchir sur sa propre situation et d'élargir son horizon de réflexion et ses critères d'analyse, identifiant les dimensions qui peuvent être adaptables et utiles dans leurs « temps » et leurs « circonstances » spécifiques.

Tant à partir de l'école bilingue du Burkina Faso que de la « nouvelle » école de Porto Alegre, du processus de dialogue politique au Portugal et du projet de l'enseignement pré-professionnel de Maurice, les participants ont identifié des aspects transférables et d'autres moins transférables.

Des propositions concrètes d'approfondissement des thématiques essentielles sont apparues, toujours par rapport aux situations vécues dans chaque pays. Des propositions très concrètes d'échange d'expertise entre les pays ont également été avancées.

**Cette situation d'inter-apprentissage a été particulièrement pédagogique et a préparé la suite du travail, traduite dans les évaluations finales. Elle a permis de confirmer à nouveau à tous les présents que l'expertise pertinente existe déjà au Sud et que le potentiel pour la recherche de solutions endogènes est bien là.**

**En d'autres qu'il y a du « savoir » au Sud, le « vouloir » est aussi là – et il faut le mobiliser – et finalement croire en son « pouvoir » et mobiliser aussi ce dernier, en toute connaissance de cause (obstacles et solutions), pour entrer ou dans ou poursuivre des dynamiques puissantes et effectives de changement.**

## Conclusions

Ce troisième séminaire s'est centré sur les stratégies de changement pour que l'on puisse construire des curricula qui permettent de lutter contre la pauvreté.

Des méthodologies participatives ont amené les participants à s'engager dans le travail de façon très intense tout le long de la semaine et à réfléchir sur chacun des apports face à leurs propres réalités, à leurs besoins et à leurs priorités.

Le partage des problèmes et de solutions, la réflexion à partir de situations concrètes et l'animation constante en ont fait un moment d'inter-apprentissage où chaque séance intégrait la précédente et préparait la suivante.

Partant du travail déjà réalisé, les rapports par pays se sont enrichis à travers des apports thématiques et des expériences analysées pour arriver à la définition du travail à poursuivre.

## La suite du travail

Organisés par équipes de pays, les participants ont identifié les activités qui leur seraient les plus utiles pour soutenir leur pays dans les processus de changements curriculaires pour lutter contre la pauvreté. Et ceci au niveau des 9 pays, d'un sous-groupe de pays ou d'un seul pays (**annexe 13**).

**L'approche par compétences, le développement d'un cadre de référence commun pour lutter contre la pauvreté, le développement (plus technique) de curricula et de programmes, la concrétisation de l'éducation bilingue, la construction du dialogue politique, l'enseignement pré-professionnel et l'intégration et le partage des acquis du projet ont été les questions sur lesquelles les équipes des pays estiment qu'il faut continuer à travailler.**

**L'élaboration d'un document de référence, guide et cadre général de toutes les avancées réalisées au cours du projet, des questions à résoudre et des chemins à parcourir est apparue comme un besoin partagé par tous les participants.**

## L'évaluation finale

En plus des fiches d'évaluation du séminaire (**annexe 14**), on a proposé aux participants une évaluation individuelle portée sur l'avenir : « **évaluation des apports du séminaire pour ma pratique professionnelle** » (**annexe 15**).

Autour de quatre points suivants : « ce que je veux transmettre à d'autres - quoi et à qui », « ce que j'ai appris », « ce que j'ai envie ou besoin d'approfondir et « ce qui était inutile, puisque je le savais déjà », l'on a obtenu une « radiographie » thématique du séminaire.

**Le besoin de partager et de communiquer** aux collègues de service, aux cadres techniques, aux inspecteurs et aux professeurs, aux institutions concernées, aux équipes d'encadrement des écoles, à d'autres partenaires et aux Ministères de l'éducation

plusieurs dimensions du travail réalisé, considéré comme utile et pertinent pour les processus de changement, est une évaluation très positive.

La « reproduction » des apprentissages est un pari majeur de la formation et tous cherchent à l'assurer.

**Tous les participants estiment aussi avoir appris** à partir des activités menées au long du séminaire.

**Quant aux questions qu'il faut approfondir**, c'est la suite du travail qui se dessine, autour des stratégies de lutte contre la pauvreté centrées sur les changements curriculaires et leur concrétisation, sur les compétences à construire à l'école, sur l'évaluation adaptée à de nouvelles stratégies pédagogiques, sur les compétences mêmes à développer par les participants et sur le dialogue politique en tant qu'outil indispensable pour mener des processus de changement.

Ces besoins ont ensuite été travaillés entre l'équipe du BIE et les participants de chaque pays.

**Ce troisième séminaire a rempli ses objectifs et s'est constitué comme un moment très fort dans la concrétisation du projet que les neuf pays partagent, cherchant des réponses concrètes pour une école qui ait un sens pour ceux qui la vivent, qui arrive à assurer à tous les enfants des compétences utiles pour la vie et une participation active dans un monde chaque fois plus vaste, plus inégal et plus compétitif.**

**Le défi ? Arriver à une école qui ne soit pas un facteur supplémentaire d'exclusion mais une institution inclusive, participative et démocratique.**

**Liste des Annexes** (les annexes seront prochainement accessibles sur le site du BIE ([http://www.ibe.unesco.org/French/poverty/poverty\\_fr.htm](http://www.ibe.unesco.org/French/poverty/poverty_fr.htm)))

**Annexe 1** – Analyse et innovations curriculaires de l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne et lutte contre la pauvreté – synthèse des résultats (2004-2005)

**Annexe 2** – Liste des participants au 3<sup>ème</sup> séminaire international « Dialogue politique et stratégies de mise en œuvre du changement du curriculum », Ouagadougou, 13-17 mars 2006

**Annexe 3** – Document de travail : rôle des acteurs dans le processus de développement curriculaire, par acteur et par pays

**Annexe 4** – Document de travail : concept général du séminaire

**Annexe 5** – Programme du séminaire

**Annexe 6** – Document de travail : canevas pour les rapports par pays

**Annexe 7** – Document de travail : la construction d'une vision qui intègre les objectifs, les processus et les résultats et le dialogue politique en tant qu'outil stratégique pour des changements éducatifs

**Annexe 8** – Document de travail : activité interactive – jeu de rôle : les arguments en faveur d'une approche plan ou d'une approche projet ; les « nouvelles » sur le débat

**Annexe 9** – Document de travail : discussion plénière : les acteurs du développement curriculaire

**Annexe 10** – Construction d'une Charte de l'éducation au Portugal

**Annexe 11** – Document de travail : travail interactif en plénière : les facteurs de diversité, obstacles et solutions

**Annexe 12** – Document de travail : travail de groupe par pays : transférabilité des expériences et des démarches présentées pendant le séminaire

**Annexe 13** – Document de travail : travail de groupe par pays : activités de soutien aux processus de changement curriculaires au niveau des 9 pays, de sous-groupes et d'un seul pays

**Annexe 14** – Document de travail : évaluation individuelle du séminaire

**Annexe 15** – Document de travail : évaluation individuelle sur les apports du séminaire à la pratique professionnelle de chacun et besoins d'approfondissement

**Annexe 16** – Motion de recommandation