

# INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

## BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

## OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA



Adresse postale / Postal address / Dirección postal :

Case postale 199

1211 Genève 20

Suisse / Switzerland / Suiza

Téléphone : (41) (22) 917 78 00

Fax / Télécopieur : (41) (22) 917 78 01

Internet : [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

Adresse / Street address / Dirección :

15, route de Morillons

1218 Grand-Saconnex

Genève

### ANALYSE ET INNOVATION CURRICULAIRES DE L'ÉDUCATION POUR TOUS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET LUTTE CONTRE LA PAUVRETE

#### Situation actuelle, outils et stratégies pour le changement

---

Rapport de la phase exploratoire (novembre 2004 – décembre 2005)

(Janvier 2006)

#### CONTENU

I. RESUME EXECUTIF .....	2
II. ATTEINTE DES OBJECTIFS FIXES .....	2
III. RESULTATS PRINCIPAUX DU PROJET INITIAL EXPLORATOIRE DE 18 MOIS (2004-2005) .....	4
IV. CONCLUSION : STRATEGIES ET PISTES POUR LA MISE EN OEUVRE DE L A LA PHASE EXPLORATOIRE.....	6

#### ANNEXES

A. RESULTATS DETAILLES NOVEMBRE 2004 A DECEMBRE 2005 .....	9
B. DOCUMENTS DISPONIBLES A CE JOUR .....	10
C. EVALUATIONS DES RISQUES ET DES SOLUTIONS .....	12
D. COMPOSITION DES EQUIPES DES PAYS .....	14
E. Document de synthèse des résultats 2004-2005: Conclusions, questions ouvertes et pistes pour l'action.....	15

---

## I. RESUME EXECUTIF

Ce projet exploratoire, initié en 2004 à la demande de neuf pays d'Afrique sub-saharienne<sup>1</sup>, a réuni des équipes de spécialistes du curriculum de ces neuf pays, des experts internationaux, des collègues de l'UNESCO et l'équipe du BIE. Il est co-financé par le gouvernement espagnol (Ministère de l'Education et de la Culture), la Coopération suisse (DDC), le programme de l'UNESCO pour le renforcement des capacités dans le cadre de l'Education Pour Tous (EPT) et des fonds propres du BIE<sup>2</sup>.

Son objectif général est de renforcer les capacités d'analyse et de transformation du curriculum officiel des pays participants, ceci dans le but de renforcer les possibilités d'atteindre les objectifs de l'EPT et de la réduction de la pauvreté. Le projet vise également à explorer les liens entre curriculum de l'éducation de base et lutte contre la pauvreté, puis dans un deuxième temps à élaborer des stratégies de changement du curriculum.

Les résultats attendus ont déjà été en grande partie atteints. Ce projet exploratoire a en effet permis de défricher un terrain encore presque vierge et de démontrer la pertinence des liens entre curriculum de l'éducation de base et lutte contre la pauvreté.

L'analyse de curricula actuels de l'éducation de base dans ces neuf pays, réalisée au cours d'un processus de « recherche-action-formation », a montré d'une part l'inadéquation ou les lacunes des curricula de l'éducation de base, en relation avec la lutte contre la pauvreté. Elle a d'autre part mis en évidence des innovations prometteuses. Finalement, des critères pour évaluer la pertinence des curricula pour la lutte contre la pauvreté ont pu être élaborés au cours de ce processus d'analyse des curricula de l'éducation de base.

Il est également apparu à l'évidence au cours de ce projet que la lutte contre la pauvreté constitue une problématique centrale des politiques nationales d'éducation pour tous. Si une véritable dynamique de changement s'est installée dans les pays participants, le chantier reste cependant énorme et une demande très forte a été adressée au BIE pour que ce projet ne s'arrête pas à la fin de sa phase exploratoire.

La question centrale qui reste posée aujourd'hui est la suivante : comment valoriser les résultats obtenus jusqu'ici et, en particulier, *comment faire pour que les innovations prometteuses identifiées puissent être partagées, généralisées et intégrées dans les curricula officiels de l'éducation de base afin qu'elles profitent à tous les élèves, et contribuent ainsi plus et mieux à la lutte contre la pauvreté et à l'amélioration de l'éducation pour tous.*

C'est pourquoi il nous semble essentiel d'envisager une deuxième phase, en 2006-2007, dans le but de capitaliser et d'approfondir les résultats prometteurs déjà acquis. Trois pistes principales se présentent à nous.

## II. ATTEINTE DES OBJECTIFS FIXES

### *Objectifs spécifiques*

Un certain nombre d'objectifs spécifiques ont d'ores et déjà été en grande partie atteints, en particulier en termes de renforcement des capacités, d'élaboration d'un outil d'analyse, d'analyse des tendances des curricula et des dimensions du curriculum qui peuvent contribuer à la lutte contre la pauvreté.

---

<sup>1</sup> Angola, Burkina Faso, Burundi, Congo Brazzaville, Mali, Maurice, Mozambique, Niger et Rwanda.

<sup>2</sup> Gouvernement espagnol (44,5% du budget total), DDC (18,4%), programme de l'UNESCO pour le renforcement des capacités - EPT (21,8%) et fonds propres du BIE (15,3%).

1. Les capacités des équipes nationales de développement du curriculum ont été renforcées à travers un processus de recherche-action-formation au cours de travail d'analyse au sein des équipes-pays, de travaux de groupe et individuels pendant les séminaires et d'échanges avec des collègues et des experts internationaux
  - La dynamique « recherche-action-formation » a été bien comprise par les équipes et a bien fonctionné.
  - Le développement de l'outil et l'analyse du curriculum (recherche) a permis un échange fructueux sur les aspects problématiques communs au 9 pays et sur les solutions et innovations envisagées et mise en place.
  - Les concepts utiles au développement du curriculum ont été discutés et appliqués, les lacunes encore à remplir identifiées. Les questions d'un meilleur équilibre en savoir et favoir-faire, d'une meilleure pertinence et d'une évaluation en phase avec le curriculum des contenus ont été abordées de façon systématique.

Cependant des efforts de formation doivent être poursuivis à plus long terme pour

- a) Renforcer durablement les capacités des équipes (formation)
  - b) Permettre une action plus efficace pour obtenir un impact concret sur le curriculum dans chaque pays
2. Un outil a été élaboré de façon coopérative et interactive entre le BIE, les experts extérieurs et les équipes des pays. Il a été utilisé par toutes les équipes des pays pour l'analyse des curricula dans le cadre de l'éducation pour tous et de la réduction de la pauvreté
  3. Une synthèse des tendances convergentes et divergentes des curricula de l'éducation de base dans neuf pays africains a été réalisée sur la base des données récoltées et des analyses effectuées par les équipes des pays. Certaines des dimensions du curriculum officiel qui peuvent contribuer à la réduction de la pauvreté en Afrique subsaharienne ont été détectées. Des problèmes et enjeux principaux communs à plusieurs pays ont été identifiés et des pistes d'action pour l'amélioration des curricula pour la lutte contre la pauvreté proposées.
  4. Des plans d'action prioritaire s'inscrivant dans les dynamiques nationales de changement du curriculum existantes ont été élaborés par chaque pays sur la base des résultats des analyses et avec le soutien du BIE.
  5. Les résultats des travaux du projet représentant autant de données ont pu être utilisés pour la prise de décision pertinente pour le changement du curriculum.
  6. Les résultats ont été transférés dans d'autres pays, par la publication et diffusion d'articles présentant les résultats du projet. Ils ont également été présentés à de plusieurs reprises lors de séminaires internationaux (en particulier à Addis Abeba – Novembre 2006 et Cotonou – Décembre 2006) ou lors de rencontres avec des experts de divers Ministères de l'Education (Jordanie, Irak). Ils ont également été présentés au sein du réseau des spécialistes du curriculum du BIE.

### III. RESULTATS PRINCIPAUX DU PROJET INITIAL EXPLORATOIRE DE 18 MOIS (2004-2005)

Ce projet du BIE a montré à l'évidence que la lutte contre la pauvreté constitue une problématique centrale des politiques nationales d'éducation pour tous. Il a surtout permis de démontrer que des curricula de l'éducation de base pertinents peuvent contribuer à la lutte contre la pauvreté.

Les résultats attendus ont été atteints. Des critères d'évaluation de la pertinence des contenus et méthodes d'enseignement ont été élaborés. Des recommandations établies conjointement avec les neuf pays participants ont été élaborées. Des projets de mise en œuvre de ces recommandations sont en cours de préparation.

De plus, une véritable dynamique de changement s'est installée dans les 9 pays participants et des innovations prometteuses ont été discutées pour améliorer les curricula de l'éducation de base. Une demande très forte et expresse des Ministères de l'éducation des pays participants a été officiellement adressée au BIE pour que ce projet trouve une continuité.

Ainsi la phase exploratoire a permis de vérifier la réponse à trois questions essentielles que pose ce projet :

**Question 1 : l'hypothèse au coeur du projet est-elle pertinente ? A savoir : une amélioration de la pertinence du curriculum est un aspect qui peut contribuer à la lutte contre la pauvreté dans la perspective de l'EPT de l'amélioration de la qualité pour tous.**

Le travail d'analyse conceptuelle et de recherche et d'analyse de la littérature confirme que la pertinence du curriculum est un facteur important pour une préparation adéquate des enfants et des jeunes aux réalités de leur contexte.

L'analyse des curricula effectuée par les pays participants montre également de façon concrète et contextualisée :

- a) des lacunes importantes d'une part au niveau *de l'analyse et de la conceptualisation des besoins* du contexte en lien avec le curriculum et la lutte contre la pauvreté : comment s'exprime la pauvreté ? Qui sont les enfants et jeunes le plus touchés ? Quelles sont les situations de pauvreté qu'un curriculum pertinent pourrait permettre de résoudre ou d'améliorer ?
- b) des lacunes également importantes d'autre part *sur la façon de répondre à ces besoins par le biais du curriculum*, en améliorant la pertinence : que faut-il enseigner et apprendre et comment le faire pour que cela ait une influence sur la qualité de l'éducation pour tous, en particulier sur l'éducation des plus démunis et des exclus ?

A ce propos, deux aspects ont été au centre des travaux et ont suscité beaucoup d'interrogations auxquelles il s'agit maintenant de répondre. Il s'agit d'abord de la question, plutôt sous-jacente, des *curricula élitistes* (fort répandus dans toute la région et qui tendent à favoriser ceux qui s'en sortent déjà scolairement) et la question de *l'approche par les compétences*, prônée de tous côtés.

**Question 2 : la méthode de travail coopérative et comparative entre neuf pays est-elle adaptée et praticable ? Répond-elle à des attentes des pays ?**

La réflexion et les échanges ont eut lieu de façon régulière lors de 2 séminaires internationaux, d'un séminaire sous-régional et d'échanges lors des visites du BIE sur le terrain ou par voie électronique et téléphonique. Ils ont montré que :

- a) le besoin d'échange approfondi existe entre ces pays,
- b) le potentiel de transfert d'expérience est réel et correspond à un intérêt des pays eux-mêmes,
- c) la valorisation de l'expertise existant déjà dans ces neuf pays et la facilitation des échanges est encore à développer.

L'apport d'expertise extérieure (lors des séminaires et par le partage de documents-clés) a permis :

- d) d'enrichir la réflexion,
- e) de conceptualiser de façon plus claire la problématique et les liens entre curriculum et lutte contre la pauvreté,
- f) de formuler les questions-clé pour la suite d'un travail plus approfondi au niveau du processus curriculaire de chaque pays.

La dynamique « recherche-action-formation » proposée par le BIE a été bien comprise par les équipes des pays et a bien fonctionné. Le développement de l'outil et l'analyse du curriculum (*recherche*) ont permis un échange fructueux sur les aspects problématiques communs au 9 pays et sur les solutions et innovations envisagées et mises en place.

L'élaboration de l'outil d'analyse du curriculum et son remplissage ont mobilisé des équipes élargies dans les neuf pays. De plus des réunions de partages ont été organisées suite aux séminaires, ce qui a permis de mettre en place une *dynamique d'action*, au sein même de chaque pays, réunissant les décideurs politiques, les spécialistes du curriculum, ainsi que les partenaires techniques et financiers impliqués

En ce qui concerne l'aspect *formation*, les participants ont jugés les échanges fructueux et formateurs. Ils ont cependant tous insisté sur la nécessité d'avoir accès à une formation plus systématique et approfondie, dans des processus qui leur permettraient à la fois de mieux maîtriser les concepts-clé et de les appliquer au développement de leur curriculum, dans un va-et-vient entre approche conceptuelle, échanges avec des collègues et des experts et application pratique directe. Ce qui correspond à l'approche proposée « recherche-action-formation » de ce projet.

### **Question 3 : Quelles sont les dimensions du curriculum qui permettent de lutter contre la pauvreté ? Quelles sont les innovations utiles ?**

L'apport d'expertise extérieure (lors des séminaires et par le partage de documents-clés), les analyses réalisées par les équipes de pays, les discussions et échanges pendant les séminaires, au sein des équipes des pays et avec les partenaires techniques et financiers ont permis d'identifier les mesures à prendre et les innovations nécessaires à une meilleure adéquation des curricula de l'éducation de base pour la lutte contre la pauvreté.

Quelques critères de pertinence des curricula pour la lutte contre la pauvreté ont été identifiés. D'abord celui de l'équité : il faut développer des curricula qui favorisent l'équité, avec des contenus et des méthodes d'enseignement qui ne soient pas élitistes et répondent aussi aux possibilités de ceux qui sont aujourd'hui exclus de l'éducation. Ceci permettrait de réduire les écarts entre les élèves les plus favorisés et les plus défavorisés, pour aller véritablement dans le sens d'une éducation de qualité pour tous.

Puis l'approche par les compétences et l'adéquation aux besoins des apprenants : les curricula doivent être (re-)centrés sur les savoirs et les compétences utiles à tous, aussi bien pour évoluer dans le quotidien le plus immédiat, mais aussi pour être capable de concevoir le changement et la diversité et s'y adapter. Dans ce cadre-là, il est possible qu'il faille repenser les objectifs mêmes de l'éducation de base. Les besoins des apprenants devraient aussi être (à nouveau) évalués

Le degré de flexibilité des curricula et l'équilibre interne de curricula, entre transmission des connaissances et des valeurs et acquisition des compétences doivent être repensés. La cohérence interne des curricula, en prenant en compte tous les éléments qui précèdent, devra également être évaluée.

Les changements nécessaires pour remplir ces critères posent toute une série de questions et d'enjeux qui ont été discutés et pour lesquels des recommandations et pistes d'action ont été élaborées, notamment en ce qui concerne l'importance des processus pour la mise en oeuvre de changements curriculaires durables et le besoin d'une culture de l'éducation pour la promotion d'une vision du changement et des améliorations durables.<sup>3</sup>

La nécessité d'une réponse politique et stratégique pertinente et en lien avec la lutte contre la pauvreté, des documents curriculaires de qualité et l'existence d'un cadre curriculaires pertinents sont autant d'autres aspects qui appellent aussi à une stratégies d'action envisagée perspective systémique, plutôt que morcelée et partielle.

Finalement des dimensions à prendre particulièrement en compte pour un curriculum pertinent pour la lutte contre la pauvreté, en particulier parce que leur meilleure prise en compte permettra d'améliorer l'équité entre élèves favorisés et défavorisés :

- Les besoins spécifiques des filles, encore trop désavantagées par les curricula actuels, doivent être reconsidérés et remis en perspective au sein même du curriculum ;
- La question des langues d'enseignements et des langues enseignées est centrale, mais loin d'être résolue ;
- L'approche par les compétences doit être revisitée et sa mise en oeuvre confrontée aux résultats attendus d'une meilleure adéquation des apprentissages avec les besoins des individus.

La question de la sélection et l'organisation des apprentissages est transversale et doit aussi être considérée sous l'angle de la contribution qu'une solution plutôt qu'une autre apporte à la lutte contre la pauvreté.

Le curriculum ne pouvant pas être envisagé dans notre perspective sans les éléments cruciaux de sa mise en oeuvre que sont les enseignants et les ressources pédagogiques, ni sans l'évaluation comme mesure des outputs, mais aussi du niveau de sélectivité et du potentiel d'exclusion d'un système, sont autant d'éléments pour lesquels des pistes ont été également dessinées.

#### **IV. CONCLUSION : STRATEGIES ET PISTES POUR LA MISE EN OEUVRE DE LA PHASE EXPLORATOIRE**

De plus, une véritable dynamique de changement s'est installée dans les 9 pays participants et des innovations prometteuses ont été discutées pour améliorer les curricula de l'éducation de base.

Convaincu de son côté du potentiel généré par cette phase exploratoire, et de la nécessité de passer de poursuivre le travail initié lors de la phase exploratoire, le BIE a développé un projet pour la mise en oeuvre concrète en 2006 et 2007 des résultats déjà atteints jusqu'ici. Cette démarche a reçu le plein soutien du Conseil du BIE lors de sa session du mois de

---

<sup>3</sup> Tous les éléments qui suivent sont détaillés dans un rapport du BIE intitulé « Conclusions, questions ouvertes, pistes pour l'action » (janvier 2006)

janvier 2006. C'est ce projet que nous vous soumettons en annexe et pour lequel nous sollicitons l'appui financier de l'Espagne.

Face à une demande très forte et expresse des Ministères de l'éducation des pays participants officiellement adressée au BIE pour que ce projet trouve une continuité d'une part et sur la base des résultats succinctement exposés ci-dessus, nous sommes convaincu du potentiel généré par cette phase exploratoire, et de la nécessité de poursuivre le travail initié, en travaillant à la mise en oeuvre des recommandations exprimées et à l'approfondissement et l'élargissement du processus de renforcement des capacités. Il s'agira donc de faire fructifier, renforcer et pérenniser les bases posées dans les neuf pays participants au cours de 18 derniers mois.

Une proposition de projet pour la période 2006-2007 a été soumise pour co-financement à la DDC (août 2005) avec une réponse positive, au gouvernement espagnol (septembre 2005 – décision en cours), et à l'UNESCO dans le cadre du programme extrabudgétaire de soutien à l'EPT (janvier 2006, décision sous peu). Le BIE de son côté a inscrit ce projet dans son programme de base de renforcement des capacités et en a fait une de ses priorités pour 2006, avec le plein support de son Conseil, réuni en janvier 2006.

La stratégie du projet consistant à *renforcer les capacités d'analyse et de développement curriculaires* des équipes de techniciens dans neuf pays africains, il adopte une méthode de travail de « recherche-formation-action », aux deux niveaux étroitement liés que sont la production du curriculum officiel (« curriculum making process ») et sa réalisation à travers des livres de textes, de la formation des enseignants et de toute la politique de soutien éducatif (« curriculum development process »).

Nous proposons de concentrer le travail sur les processus et stratégies de mise en oeuvre des changements curriculaires et de chercher ensemble des réponses opérationnelles aux questions suivantes qui se sont révélées être en lien avec la lutte contre la pauvreté :

1. Comment développer des curricula qui favorisent l'équité, avec des contenus et des méthodes d'enseignement qui ne soient pas élitistes et répondent aussi aux possibilités de ceux qui sont aujourd'hui exclus de l'éducation ?
2. Comment repenser les contenus, les méthodes pédagogiques et les systèmes d'évaluation afin qu'ils favorisent une meilleure équité ?
3. Comment (re)centrer les curricula sur les savoirs et les compétences utiles à tous, aussi bien pour évoluer dans le quotidien le plus immédiat, que pour être capable de concevoir le changement et la diversité et s'y adapter ?
4. Comment introduire dans le curriculum la flexibilité nécessaire pour prendre en compte les spécificités locales, par exemple par l'introduction d'un curriculum local, tout en conservant la dimension globale du curriculum ?
5. Comment atteindre un meilleur équilibre interne des curricula, entre transmission des connaissances et des valeurs et acquisition des compétences ?
6. Comment mieux insérer dans les curricula officiels de l'éducation de base les compétences transversales nécessaires pour construire un projet de vie : faire, projeter, agir, évaluer ? Les implications d'une approche par les compétences sont-elles bien comprises et le curriculum permet-il réellement de transmettre de telles compétences ?
7. Comment mieux intégrer les besoins des apprenants pour lutter contre leur propre pauvreté, pour assurer leur survie personnelle et celle de leur famille, mais aussi pour créer des conditions pour une vie meilleure et des possibilités de développement pour l'ensemble de leur communauté ?

8. Comment repenser et adapter, le cas échéant, l'évaluation lors de réforme du curriculum, et faire en sorte que l'évaluation évalue bien ce que l'éducation a pour but de transmettre et qu'elle le fasse de façon équitable, sans favoriser certains types d'élèves (les plus forts) et en défavoriser d'autres (les plus faibles) ?
9. Comment améliorer la cohérence globale du curriculum pour une mise en œuvre qui atteigne ses objectifs ?
10. En terme de cohérence, il faut en particulier se poser la question des enseignants: leur formation est-elle adéquate? Les enseignants sont-ils à même d'enseigner le nouveau curriculum, en particulier ce qu'on appelle les domaines émergents ? Les approches pédagogiques connues des enseignants sont-elles adaptées au nouveau curriculum ? Comment les mettre à niveau ? Ou encore : le matériel pédagogique est-il disponible ? Faut-il l'adapter ? Finalement, l'évaluation est-elle toujours adaptée ou faut-il la revoir ?

Deux autres pistes sont également suggérées au regard des besoins et attentes exprimées par rapport au travail du BIE sur les innovations curriculaires et la lutte contre la pauvreté. Nous les mentionnons ci après brièvement bien que pour l'instant nous n'ayons pas les moyens de les mettre en œuvre.

**Piste 1 :** Transfert des résultats et de la méthodologie développés pour l'éducation de base au travail actuellement en cours pour le développement de l'éducation secondaire générale.

*Justifications :* Cette approche est en conformité avec ce que le programme 2006-2007 de l'UNESCO (33/C5) prévoit pour les activités du BIE, qui devront contribuer, entre autres « au soutien de l'expansion et de la rénovation de l'enseignement secondaire général (sous programme I.4.1, axe d'action 1.). Dès le début du projet exploratoire des liens réguliers ont été tissés avec le secteur de l'éducation de l'UNESCO (section pour l'enseignement secondaire général) et avec le BREDA à Dakar. Les pays participants ont également tous indiqué qu'une telle approche leur semblait être pertinente pour leur pays).

**Piste 2 :** Transfert des résultats et de la méthodologie développés pour l'éducation de base dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne à des pays anglophones africains demandeurs.

*Justification :* aucun contact systématique n'a été pris, mais plusieurs pays ont exprimé spontanément leur intérêt pour un transfert ou une extension à l'Afrique anglophone. Il s'agit en particulier du Ghana, du Kenya et de l'Ouganda.

Il faudrait dans ce cadre-là évaluer avec les pays intéressés quels sont les aspects de la démarche adoptée avec le premier groupe de pays qui les intéressent le plus, et comment utiliser les outils déjà élaborés et les résultats déjà atteints, en particulier en terme d'adaptations éventuelles qui doivent être apportées.

## ANNEXES

### A. RESULTATS DETAILLES NOVEMBRE 2004 A DECEMBRE 2005

- 9 équipes nationales de développement du curriculum renforcées.
  - 2 séminaires internationaux réalisés (9 pays invités) : Novembre 2004 (Genève) et juin 2005 (Madrid)
  - 1 séminaire sous-régional avec les équipes du Mali, Burkina Faso et Niger : mars 2005 (Bamako)
  - 5 visites dans les pays par des membres de l'équipe du BIE en mars et avril : Angola, Burundi, Congo Rwanda et Mozambique
  - 1 suivi systématique à distance (Maurice)
  - Encadrement à distance de toutes les équipes pour l'utilisation de l'outil d'analyse, la rédaction d'un rapport de synthèse de l'analyse des curricula de l'éducation de base et la préparation d'un plan d'action prioritaire s'inscrivant dans les dynamiques nationales de changement du curriculum existantes.
- Méthodologie pour l'analyse de la pertinence du curriculum dans la lutte contre la pauvreté développée de façon coopérative et mise à l'épreuve.
  - Outil d'analyse élaboré (novembre 2004 à février 2005) - travail participatif BIE et équipes pays
  - Outil validé et appliqué par les équipes pays (mars à mai) (équipes pays, avec encadrement du BIE)
  - Rapport de synthèse rédigé par chaque équipe pays (juin 05)
  - Outil réinvestis par plusieurs pays pour le développement du curriculum du secondaire, l'évaluation de la mise en œuvre du curriculum du primaire (Mozambique<sup>9</sup> ou pour la formation des spécialistes du curriculum pour le développement du nouveau curriculum (août à décembre 06)
- Tendances convergentes et divergentes de la pertinence des curricula de l'enseignement de base dans 9 pays dans la lutte contre la pauvreté identifiées.
  - Première analyse « à chaud » par le BIE à la fin du 2<sup>ème</sup> séminaire international
  - Présentation et large diffusion d'une première version d'un rapport d'analyse complet détaillé dans la lettre du BIE Information et Innovation en éducation nos 119-120 (avril-août 2005)
  - Rédaction de la version finale du rapport d'analyse complet détaillé (mars 2006)
- Recommandations pour l'amélioration de la pertinence des curricula dans la lutte contre la pauvreté faites et discutées avec des décideurs de haut niveau.
  - Une synthèse des recommandations soumise aux équipes des pays et présentée lors d'un séminaire régional sur l'éducation secondaire en Afrique (Addis Abeba novembre 2005)
  - Rapports par pays portant principalement sur les stratégies d'innovation pour l'amélioration de la pertinence du curriculum de l'éducation de base pour la lutte contre la pauvreté (équipes pays, avec l'encadrement du BIE)

- Elaboration de stratégies de changement, propre à chaque pays, mais avec mise en évidence (équipes pays, avec l'encadrement du BIE) des convergences, des synergies et des collaborations possibles entre pays
  - Analyse des besoins exprimés par les équipes pays (lors des séminaires et des visites) des besoins à remplir pour que les résultats du projet puissent être intégrés dans les processus en cours dans les 9 pays participants
  - Elaboration d'une deuxième phase (2006-2007) pour la mise en œuvre des recommandations et plans d'action élaborés pendant la phase une (2004-2005) et soumission d'une proposition de projet pour son financement
- Stratégie de transfert des connaissances et des savoir-faire acquis dans ce projet élaborée.
- Transfert de l'outil et des résultats de l'analyse réalisé, à l'intérieur des pays participants (ateliers de partage nationaux) et à d'autres pays (lors de 2 séminaires internationaux en novembre 2005 à Addis Abeba (Ethiopie) et en décembre 2005 à Cotonou (Bénin))
  - Propositions de projets pays pour 2006-2007 élaborés (à finaliser lors du troisième séminaire international du projet en mars 2006)

## **B. DOCUMENTS DISPONIBLES A CE JOUR**

- 1 outil d'analyse (sous forme de fiches) (équipes-pays et BIE)
- 13 sets de fiches remplies par les équipes élargies des pays (certains pays ont rempli plus d'un set pour couvrir l'ensemble des curricula de l'éducation de base en vigueur dans leur pays)
- 9 rapports des pays présentant un état des lieux préliminaire du curriculum en lien avec la lutte contre la pauvreté (novembre 2004) (équipes-pays)
- 9 rapports des pays présentant une synthèse de l'analyse des curricula : points forts, faiblesses et innovations du curriculum pour la lutte contre la pauvreté (juin 2005)
- 7 présentations d'innovations curriculaires pertinentes pour lutter contre la pauvreté (juin 2005, présentations par le BIE et les équipes-pays)
- 9 propositions de projets par pays pour un plan d'action de poursuite des activités en 2006/ 2007 (décembre 2005)
- 8 présentations d'experts originales, préparées dans le cadre du projet (novembre 2004, mars et juin 2005)
- 1 analyse comparative des contextes de la pauvreté et des réponses des systèmes éducatifs dans le 9 pays participants (juin 2005, BIE)
- 1 synthèse des recommandations issues des résultats de la première phase du projet (2004/2005) (novembre 2005)
- 1 rapport d'analyse préliminaire diffusé dans la lettre du BIE *Information et Innovation en Education* nos 119-120 (avril-août 2005)
- 1 rapport d'analyse détaillé des résultats (en cours de finalisation)
- 1 proposition de projet pour la mise en œuvre des résultats et recommandations de la première phase (soumise à plusieurs institutions, dont l'UNESCO, dans une approche de co-financement)

- 3 rapports de séminaire (novembre 2004, mars 2005 et juin 2005) (BIE)
- 8 rapports de visites sur le terrain (mars-avril 2005)
- 2 newsletters largement distribuées (3<sup>ème</sup> en préparation) (BIE)
  
- 1 bibliographie complète du projet, régulièrement mise à jour (565 références)
- 1 CD-ROM (pour les équipes des pays, les experts et les partenaires participants aux travaux du projet) avec tous les documents-clé relatifs au projet

## C. EVALUATIONS DES RISQUES ET DES SOLUTIONS

Risques	Solutions
<p><b>Attendu :</b> manque de disponibilité des membres des équipes nationales due à une surcharge des tâches</p> <p><b>En réalité :</b> engagement intensif des point focaux et des équipes pays initiales (2-3 personnes). Mobilisation d'une équipe pays plus large</p>	<p>Nomination officielle et accord formel par le MinEd sur la constitution des équipes nationales. Les équipes seront composées de techniciens du développement du curriculum dans les Ministères : <b>réalisé</b></p> <p>Association d'experts universitaires ou d'Instituts de Formation des Maîtres (IFM) des pays, selon les pays et les institutions ministérielles : <b>réalisé</b></p> <p>Soutien technique et financier direct aux équipes : <b>réalisé</b></p> <p>Mise en place de stratégies de motivation des membres des équipes nationales : <b>réalisé</b></p>
<p><b>Attendu :</b> manque de relation entre le projet de recherche-action et les autres programmes de développement du curriculum en cours dans les 9 pays.</p> <p><b>En réalité :</b> les équipes pays ont insisté dès le départ sur l'importance d'intégrer ce projet dans le processus existants. Le BIE a rencontré les partenaires impliqués dans le processus de développement curriculaire dans les pays et a établi des liens d'information réciproque régulière avec les partenaires-clés</p>	<p>Mise sur pied d'un dispositif de suivi incluant les décideurs : <b>réalisé</b></p> <p>Vérification de l'existence de liens entre le projet, les réformes et les refontes curriculaires en cours ou envisagés et d'autres politiques et/ou programmes (par exemple les politiques du livre et les politiques de formation d'enseignant, les programmes de développement de l'éducation et les PAN/EPT) : <b>réalisé</b></p> <p>Détection des problèmes de liens entre le projet et d'autres programmes, réunion du dispositif de suivi pour rechercher des solutions : <b>réalisé</b></p>
<p><b>Attendu :</b> formation trop théorique par manque de tradition de formation professionnelle</p> <p><b>En réalité :</b> les séminaires et l'utilisation de l'outil ont été des occasions de formation appréciées, mais jugées insuffisantes et à poursuivre dans un programme à plus long terme.</p>	<p>Utilisation des études de cas et de modules avec stratégie pédagogique de la simulation de prise de décision : <b>temps et le budget disponibles trop modestes pour la réalisation d'une telle démarche, qui reste cependant nécessaire. Idéalement, à mettre en place dans une 2<sup>ème</sup> phase</b></p>
<p><b>Attendu :</b> outil trop théorique Mauvaise qualité de l'outil</p> <p><b>En réalité :</b> l'outil a pu être facilement appliqué de façon très pratique à l'analyse des curricula existants. Les résultats sont positifs et pourront être exploités pour élaborer des stratégies d'innovation et de changement</p>	<p>Expérimentation pour l'application effective de l'outil avec le concours des directeurs d'écoles et des enseignants : <b>réalisé, grâce à l'élargissement des équipes qui ont inclus, outre les spécialistes du curriculum, des responsables de la formation des enseignants, des inspecteurs scolaires, des enseignants, etc.</b></p>
<p><b>Attendu :</b> difficulté d'appropriation des outils par les techniciens</p> <p><b>En réalité :</b> l'outil a pu être facilement appliqué de façon très pratique à l'analyse des curricula existants.</p>	<p>Implication des techniciens tout au long du processus de développement du curriculum : <b>réalisé</b></p>

Risques	Solutions
<p><b>Attendu</b> : résistance à l'innovation et au changement et non-application de l'outil</p> <p><b>En réalité</b>: grande ouverture des participants au changement et bonne application de l'outil, dans des délais pourtant très courts</p>	<p>Utilisation d'exemples réussis dans des pays ayant surmonté des difficultés semblables (Brésil par exemple) : <b>réalisé, en majorité avec des exemples des pays participants. Très grand intérêt des participants pour les exemples d'innovation (réussite et échec) et leçons à en tirer, et pour la question de la généralisation des innovations et de leurs implications sur le curriculum.</b></p>
<p><b>Attendu</b> : non-suivi de l'exécution du projet dans la sous-région</p> <p><b>En réalité</b> : pas de problème grave de suivi, mais difficulté parfois en terme de logistique et d'infrastructure de communication</p> <p><b>Attendu</b> : difficulté des pays à travailler en réseau</p> <p><b>En réalité</b> : volonté d'échange et de renforcement du travail en réseau (échange d'expériences et d'expertise), dont la réalisation est parfois difficile (temps, coût et logistique de communication défailante),</p>	<p>Association BIE/Bureau UNESCO de Bamako garantissant le suivi sur place : <b>réalisé.</b></p> <p><b>Dans le cadre du Programme 'Renforcement des capacités pour l'éducation pour tous : programme extrabudgétaire pour les services techniques aux États membres – 2006/2007», le BIE et le Bureau UNESCO de Bamako ont conjointement soumis une proposition de projet dans le but de poursuivre l'association et la collaboration entamée en 2004/2005 dans le cadre du projet 'curriculum et lutte contre la pauvreté'.</b></p> <p>Longue expérience du BIE avec les 3 pays et relation de confiance établie dans le cadre du programme de base de dialogue politique*</p> <p>Budget équilibré, entre l'expertise du BIE, la coordination-suivi du projet et le soutien aux équipes nationales, permettant une bonne collaboration et des conditions de réalisation optimales</p>
<p><b>Attendu</b> : manque d'expertise et de vision comparative et élargie dans les pays</p> <p><b>En réalité</b> : peu de pratique d'une telle approche, mais un grand intérêt à partager et à comparer. Le BIE joue un rôle conceptuel et dynamique essentiel qui a donné jusqu'ici de bons résultats</p>	<p>Assistance technique régulière sur le terrain et à distance de la part des professionnels du BIE : <b>réalisé</b></p>

\* En 2001, le BIE a organisé à Badagry (Nigeria) un séminaire sur *les stratégies d'adaptation des nouveaux curricula en Afrique de l'Ouest* auquel ont pris part le Cap Vert, la Gambie, le Ghana, le Liberia, **le Mali**, le Nigeria et **le Niger**. En 2000, le BIE a organisé à Libreville (Gabon) un séminaire-atelier sur le thème « *Politique de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXIème siècle* ». 50 techniciens du curriculum provenant de 9 pays d'Afrique subsaharienne y ont pris part : le Bénin, **le Burkina Faso**, le Congo, le Gabon, **le Mali**, la République Centrafricaine, le Sénégal, le Tchad et le Togo.

**D. COMPOSITION DES EQUIPES DES PAYS** (mise à jour au 31 décembre 2005)

<b>Pays</b>	<b>Point focal</b>	<b>Autre(s) membre(s) de l'équipe-pays</b>
Angola	M. Manuel Kavungo MAYIMONA Conseiller du Ministre chargé des relations avec les Organisations Internationales	M. Pedro NSIANGENGO Directeur Adjoint de l'Institut National de Recherche et du Développement de l'Education  Mme. Esperança KUDIMANA PETERSON Prof. Institut Supérieur des Sciences de l'Education
Burkina Faso	Mme Catherine TRAORE ZIDA Directrice Générale du Centre de Recherche et d'Innovations Educatives et de Formation	Mme Cathérine KABORE Directrice Générale de la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Education Non Formelle
Burundi	M. Boniface NYAMPETA Directeur du Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Secondaire	M. Serge NDAYIRAGJE Directeur de l'Enseignement des Métiers du Ministère de l'Artisanat, de l'Enseignement des Métiers et de l'Alphabétisation
Congo-Brazzaville	M. Gilbert IBIOU Directeur Général de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques	M. Moïse BALONGA Conseiller en Enseignement Primaire & Secondaire du Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation  M. Philippe MAKITA Chef de service des programmes de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques
Mali	M. Youssouf KONANDJI Chef Division Curricula au Centre National de l'Education	M. Moussa SANOGO Chef Section Sciences Humaines au Centre National de l'Education  M. Fodé SIDIBE Chef Section Maths et Technologies au Centre National de l'Education
Maurice	M. Santosh Kumar MAHADEO Directeur du Ministère de l'Education et de la Recherche Scientifique	M. Oomandra Nath VARMA Maître de Conférences à l'Institut Mauricien d'Education
Mozambique	M. Abel ASSIS Directeur de l'Institut National de Développement de l'Education	M. Simao MUCAVELE Inspecteur Général de l'Education  Mme Albertina MORENO Chef du Département Développement Curriculaire de l'Institut National de Développement de l'Education (INDE)  Mme Adelaide DHORSAN Technicienne pédagogique/Groupe éducation bilingue de l'INDE
Niger	M. Soumana Hamidou DIALLO Secrétaire Général Adjoint du Ministère de l'Education de Base I et de l'Alphabétisation	M. Kalilou TAHIROU Directeur des Curricula et Innovations Pédagogiques au Ministère de l'Education de Base I et de l'Alphabétisation  M. Younoussou GOMEY Chargé des Innovations Pédagogiques au Ministère de l'Education de Base I et de l'Alphabétisation
Rwanda	M. Charles GAHIMA Directeur du Centre National de Développement des Programmes	M. Joseph RUTAKAMIZE Chef de Division au Ministère de l'Education Nationale  Mme Béatrice MUREKATETE Chargée du programme de Français au Ministère de l'Education Nationale



**ANALYSE ET INNOVATION CURRICULAIRES  
DE L'EDUCATION POUR TOUS  
EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE ET LUTTE CONTRE LA PAUVRETE**

**Situation actuelle, outils et stratégies pour le changement**

---

**SYNTHESE DES RESULTATS (2004-2005)  
CONCLUSIONS, QUESTIONS OUVERTES ET PISTES POUR L'ACTION  
(21.11.05, mise à jour janvier 06)**

**1. Stratégies de changement des curricula : le 'pourquoi' et le 'comment'**

Le changement des curricula n'est pas une fin en soi. L'amélioration du curriculum devrait se faire toujours par rapport aux besoins des apprenants et à l'évolution de la société. Comme dans les neuf pays du projet, la lutte contre la pauvreté constitue une priorité absolue, l'amélioration du curriculum devrait prendre en charge d'une manière pertinente les moyens dont l'éducation dispose, en corrélation avec toutes les autres possibilités de subvenir aux besoins des individus et des communautés.

La littérature portant sur les relations entre éducation et pauvreté met en évidence qu'il n'y a pas de recettes de changement en éducation/curriculum à appliquer mécaniquement et universellement. L'étude de la Banque Mondiale '*Voices of the poor – Can anyone hear us?*' (WB, 2000) mentionne plusieurs pistes comme points d'entrée curriculaires dans la lutte contre la pauvreté:

- Impliquer les membres de la communauté dans les processus de changement et leur donner une voix afin de mieux cibler les besoins et les possibilités réels à court et à long terme;
- Mettre l'accent sur l'alphabétisation en tant que compétence-clé pour toute autre acquisition ultérieure;
- Développer des compétences liées à l'accès à l'information et aux savoirs pertinents par rapport aux besoins des individus et des communautés;
- Intégrer la dimension de genre dans le curriculum, surtout les questions concernant les rôles des hommes et des femmes dans la famille, le foyer et la communauté au sens plus large<sup>4</sup>;

---

<sup>4</sup> Des expériences dans ce sens ont eu lieu dans d'autres pays. Elles ont été évoquées au cours du projet, par exemple, le projet PALIHAN au Philippines (dont l'objectif est d'assurer des passerelles entre le

- Favoriser l'apprentissage dans la langue maternelle des apprenants, surtout pendant les premières années d'école.
- Intégrer une dimension d'accompagnement et d'orientation des apprenants dans le curriculum et prendre ainsi en charge les dimensions psychologiques de la pauvreté : comment gérer les questions identitaires, ainsi que l'intégrité et la dignité de la personne face à la pauvreté ?
- Développer des compétences d'organisation et de gestion des ressources

Il est sans doute difficile de choisir l'entrée la plus pertinente par rapport à tel ou tel contexte. De plus, le succès durable des changements curriculaires s'avère habituellement comme étant le résultat de plusieurs changements cohérents et concertés par rapport à une vision globale et systémique des finalités éducatives, des résultats attendus et des moyens mobilisés pour y arriver<sup>5</sup>. Ainsi, même dans des conditions de manque de ressources, il est souhaitable de poursuivre des changements globaux et durables, plutôt que de s'attaquer à des changements ponctuels et isolés.

Pour atteindre de tels changements du curriculum, les inscrire dans la durée et véritablement les mettre en œuvre dans les classes, il est essentiel qu'un dialogue politique puisse avoir lieu entre toutes les parties prenantes dès les premières étapes de la réforme, afin d'arriver à un accord négocié et partagé en ce qui concerne d'abord les objectifs d'un curriculum qui réponde mieux aux besoins liés à la lutte contre la pauvreté, puis aux moyens de sa réalisation.

## **2. Changements en éducation et amélioration continue du curriculum: l'importance des processus pour la mise en œuvre et la durabilité des changements**

L'amélioration du curriculum devrait donc être envisagée en tant qu'un double processus continu, à la fois politique et technique. De plus, les chances que ce processus aboutisse à des résultats positifs durables sont plus fortes lors d'une action systématique, dont la stratégie d'ensemble (y compris la définition des objectifs), les étapes, les activités, les ressources et les résultats attendus (y compris les évaluations de parcours intermédiaire et finale) ont été bien partagés et clarifiés dès le départ, ceci au cours d'un processus de dialogue explicitement défini entre toutes les parties prenantes.<sup>6</sup> Le curriculum, parce qu'il concrétise en quelque sorte un accord partagé sur les rôles de l'éducation et ses objectifs, sur les savoirs et les valeurs à transmettre au sein d'une société donnée, devrait toujours résulter d'un dialogue et d'un accord entre les différentes parties prenantes, afin qu'il réponde le mieux possible aux attentes et besoins des uns et des autres, ce qui permettra aussi ensuite une meilleure application dans les classes par les enseignants et une meilleure compréhension de la part des parents.

Un processus systématique du développement/amélioration du curriculum peut être conçu pour le système d'enseignement dans son ensemble ou bien pour des cycles d'apprentissage et/ou des champs curriculaires spécifiques. Etant donné le rôle crucial de l'acquisition des compétences fondamentales pour la réussite des apprentissages ultérieurs dans le cas des neuf pays du projet, il était clair qu'une telle démarche systématique devait viser premièrement l'éducation de base, sans bien sûr ignorer l'articulation avec l'enseignement post-obligatoire.

---

formel et le non formel, ainsi qu'une formation professionnelle pour les femmes et les jeunes filles non scolarisées sur la base de leurs intérêts spécifiques de formation).

<sup>5</sup> Voir, entre autres, OECD, 1998 et Elliot, 2001

<sup>6</sup> Source : Bassler, 2005

Il est capital, avant d'entreprendre toute action de changement du curriculum de se poser la question des conditions cadre de réussite d'un processus systématique de changement curriculaire. En effet, il s'agit de privilégier l'aspect relationnel et une approche systémique pour l'identification des pistes de réussite du changement curriculaire, plutôt que de traiter et chercher à intégrer dans le curriculum chaque demande sociétale individuellement. En d'autres termes : Quels sont les mécanismes d'action les plus adéquats pour déterminer un processus systématique de changement curriculaire ? Sur quels leviers faudrait-il s'appuyer en priorité pour promouvoir le changement désiré ? Quels sont les instruments politiques les plus efficaces qui puissent influencer la mise en place du changement ? Où se situent les blocages ?

Sur la base des expériences internationales récentes, quelques pistes d'action peuvent être proposées:

- Le processus permettant d'élaborer et de mettre en œuvre des changements curriculaires est variable et s'avère difficile à décrire systématiquement. En pratique, il s'agit d'un processus fluide où certaines étapes peuvent exister ou non, voire peuvent se chevaucher. Les changements ponctuels ne sont donc pas forcément à exclure du processus, à condition qu'ils soient cohérents avec l'ensemble des transformations prévues par la réforme éducative. Il demeure néanmoins préférable de tisser les changements ponctuels en ayant pour référence une stratégie d'ensemble où chaque changement ponctuel trouve sa place.
- Le processus de changement s'appuie sur un plan de travail bien fondé qui précise les étapes à parcourir et les modalités pour améliorer ce parcours au fur et à mesure. Il est tout aussi important d'élaborer des plans alternatifs face aux événements ou développements (voire obstacles et difficultés) imprévus.
- Le succès d'un processus de changement au niveau du curriculum dépend fortement du leadership personnel et institutionnel ainsi que d'une distribution raisonnée des tâches parmi les divers partenaires. Il est très important de bien coordonner les responsabilités des différents acteurs.
- Un des aspects les plus importants à prendre en compte, pour assurer des résultats durables, est le soutien public et politique qui se forge sur la base des stratégies participatives et inclusives. Dès le début, il est important d'engager les parties prenantes dans toutes les étapes importantes du processus de changement. C'est ainsi qu'un processus de changement devient une œuvre collective bien ancrée dans la conscience publique.
- L'analyse, l'évaluation et la prise en compte des soutiens et des résistances des différents acteurs face aux changements proposés sont nécessaires pour avancer efficacement et éviter les blocages. Ce dialogue doit être conçu comme une partie intégrante du processus de changement curriculaire.
- Une des erreurs fréquentes dans la mise en place des réformes ou des innovations curriculaires est de ne concevoir les stratégies d'évaluation qu'en fin du processus, au lieu de les introduire et de les développer pendant tout le cheminement. Il sera donc important d'assurer une forte liaison entre la vision du changement curriculaire et les stratégies de monitoring feedback et évaluation envisagées, afin de s'assurer que les changements portent bien des fruits tout au long du processus de changement et permettent échéant.
- Tout changement curriculaire devrait être envisagé comme un processus graduel d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des transformations produites afin de respecter la cohérence du processus dans son ensemble.

- Finalement, il serait nécessaire de promouvoir des changements curriculaires dans une perspective intégrative notamment par rapport à l'ensemble des programmes scolaires. Si l'on décide par exemple de s'appuyer en premier lieu surtout sur l'enseignement des langues et de développer des capacités de communication et d'expression personnelle, ce choix stratégique tout à fait légitime, ne devrait pas amener à ce que les compétences de communications soient négligées dans d'autres domaines curriculaires. Ou, si l'on décide que la dimension de genre est une priorité stratégique, le travail sur les préjugés envers les femmes (et envers les hommes aussi) devrait se faire à travers le curriculum dans son ensemble.

Ces recommandations et pistes d'action sont cruciales à la réussite de n'importe quel changement curriculaire comme le montre les exemples recensés dans les rapports de l'EPT<sup>7</sup>. Il est donc essentiel de ne pas perdre de vue l'importance des conditions-cadre. En effet, tous les changements ne sont pas nécessairement des réformes. Ainsi, des transformations ponctuelles ou des ajustements progressifs peuvent poser de gros soucis quant au maintien de la cohérence de l'ensemble. Cette constatation met en évidence l'importance d'une vision globale de l'avenir d'un pays (ou d'une communauté) et de l'avenir de l'éducation.

Dans le cadre de ce projet, il nous faudra en particulier développer une « vision dynamique de la mise en œuvre »<sup>8</sup> des changements curriculaires nécessaires pour mieux lutter contre la pauvreté. Pour le faire, il sera utile d'analyser systématiquement le degré de réalisation des changements curriculaire souhaités ou prévus, pour les inscrire efficacement dans le processus de changement curriculaire à l'oeuvre dans chaque pays. Dans certains cas, il s'agira donc d'améliorer ou d'adapter un cadre curriculaire, dans d'autres de le développer dans le futur proche.

### **3. Le besoin d'une culture de l'éducation pour la promotion d'une vision de changement et d'amélioration durables**

Le besoin d'améliorer le curriculum afin de mieux lutter contre la pauvreté étant reconnu par les neuf pays du projet, il reste encore à définir les grandes perspectives de ce changement et les modalités concrètes d'action par rapport au contexte spécifique de chaque pays.

*« ...ces problèmes [ceux des politiques éducatives] ne peuvent pas être résolus sans qu'au préalable nous soyons parvenus à une compréhension profonde de la culture de l'éducation. » Bruner (1996, p. 13)*

Ce qui implique de repenser le rôle des écoles, des acteurs et des partenaires éducatifs, ainsi que le caractère de l'apprentissage par rapport aux possibilités et défis du monde actuel et aux besoins dynamiques des apprenants.

Comme plusieurs discussions durant les activités du projet l'ont mentionné, un premier pas important dans l'amélioration des curricula devrait être le développement d'une vision d'ensemble des changements ou des réformes curriculaires en tant que composantes de la politique éducative de chaque pays. Cette vision devrait non seulement réviser « la manière dont nous étudierons les processus éducatifs » mais elle doit également entraîner « une nouvelle conception des notions fondamentales de compétence, de savoir et de vertu » (Olson, 2005, p. 317). Il nous semble essentiel de ne pas négliger ce premier pas préalable puisqu'il représente le fondement sur lequel les stratégies pertinentes de mise en œuvre sont construites. Ceci n'empêche pas de commencer à réfléchir par ailleurs et en parallèle aux

<sup>7</sup> L'exigence de qualité, 2005, chapitre 2 sur les enseignements de la recherche et l'alphabétisation, un enjeu vital, résumé 2006, page 30

<sup>8</sup> Jallade, L., Radi, M. & Cuenin, S., 2001, p. 47

implications concrètes de cette vision et aux moyens qu'on se donne pour évaluer son impact sur le processus d'enseignement.

Cette vision concernant les perspectives et les priorités des systèmes éducatifs devrait répondre d'une manière consensuelle à plusieurs questions liées à une approche pragmatique du changement dont les plus importantes sont :

- Comment mieux définir les finalités de l'éducation par rapport à la lutte contre la pauvreté et quelles stratégies mettre en place afin de réduire plus efficacement l'exclusion sociale et la misère ?
- Comment mettre le curriculum au service de l'efficacité et de l'équité de l'éducation d'un pays selon les demandes et les besoins du contexte ? Quelles sont les compétences à développer prioritairement afin de promouvoir un curriculum de l'éducation de base plus équitable ?
- De quelle manière faudrait-il repenser les caractéristiques et les paramètres curriculaires afin d'assurer une poursuite efficace des objectifs d'apprentissage et de développement des compétences requises par le biais des disciplines, voire domaines d'apprentissage ?
- Quelle devrait être, dans le curriculum, la place effectivement occupée par les réponses aux besoins spécifiques de groupes désavantagés (enfants orphelins et vulnérables, en particulier en raison de conflits ou de maladies, filles, enfants souffrant d'un handicap ou de difficultés d'apprentissages particulières, etc.) ?
- Comment réorienter la formation des enseignants, les stratégies d'évaluation des acquis scolaires ainsi que la gestion des établissements par rapport aux priorités stratégiques du curriculum, ceci en vue d'assurer la cohérence des démarches éducatives et des relations pertinentes entre les politiques éducatives et la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage dans le quotidien des écoles.
- Quelles sont les solutions les plus adéquates pour assurer des ressources adéquates et pour lutter contre les obstacles causés par les pénuries de divers types ?
- Comment permettre aux pays de développer leur vision propre et de faire la part des choses entre les différentes pressions externes et internes auxquelles ils sont soumis ?

#### **4. Conclusions, recommandations et questions ouvertes**

##### **4.1 Pertinence de la réponse politique et stratégique**

L'orientation que différents documents stratégiques et programmatiques existants donnent pour l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation en accord avec la lutte contre la pauvreté est importante quoique perfectible, notamment en ce qui concerne le changement curriculaire. Il est à noter en particulier que les documents d'orientation politique pour la lutte contre la pauvreté, s'ils font systématiquement le lien avec l'éducation en terme d'amélioration de l'accès et des infrastructures, ne mentionnent pas (ou pas suffisamment) l'importance du curriculum et de son amélioration pour la lutte contre la pauvreté.

##### ***Conclusions et recommandations :***

- Les documents en question devraient être révisés et complétés en accord avec les changements au niveau des pays ainsi que les changements au niveau international. Ils

doivent clairement mettre en évidence les priorités des pays en éducation en accord avec les orientations de politique générale.

- Les documents politiques devraient mieux souligner l'importance du lien entre curriculum et lutte contre la pauvreté et proposer des orientations fortes et claires aussi en ce qui concerne les apprentissages et les méthodes pédagogiques souhaitables pour une éducation de qualité qui permette à tous les apprenants de faire face à la pauvreté et d'en sortir.
- Tous les documents stratégiques devraient être accompagnés par des plans de travail réalistes et opérationnels présentant les objectifs de parcours, les activités à mener, les moyens à y investir ainsi que les résultats attendus en termes d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs pertinents par rapport aux objectifs fixés.
- Les documents politiques et stratégiques en lien avec le développement du curriculum devraient faire l'objet d'un dialogue entre les parties prenantes afin que les orientations qu'ils proposent soient partagées. Les parties prenantes devront ensuite contribuer d'une façon ou d'une autre à la mise en œuvre du curriculum qui résultera de ce dialogue.
- Des mesures politiques globales de soutien sont nécessaires à la mise en œuvre du curriculum et à sa réalisation effective dans les classes. Il n'y a pas encore suffisamment de conscience quant à l'importance du soutien politico institutionnel pour une mise en œuvre réussie d'un curriculum de qualité.

#### **4.2 La qualité des documents curriculaires**

Les documents curriculaires (cadres curriculaires ou programmes scolaires) ont subi pendant les dernières décennies une refonte de substance, ceci dans les neuf pays. D'un modèle axé sur le morcellement des contenus à enseigner et à apprendre, dans le but de passer des tests ou des examens, les documents de dernière génération tentent plutôt d'expliquer la nouvelle philosophie de l'apprentissage qui met l'apprenant et sa progression au centre de l'action éducative.

La recherche sur la qualité des documents curriculaires représente une autre piste d'action future à ne pas négliger. La tendance actuelle dans les pays développés, aussi bien que dans les pays en transition, est de développer des documents curriculaires de plus en plus sophistiqués dont l'architecture et le contenu sont en mesure de renseigner les enseignants (ainsi que toute autre partie prenante) sur la complexité de l'apprentissage dans son ensemble, ainsi que sur les détails techniques associés à l'apprentissage d'un certain champ disciplinaire/curriculaire à un certain âge et pour certains buts. Il faut se demander si cette tendance est adaptée aux situations en Afrique subsaharienne ou si d'autres voies originales, propres à des contextes particuliers peuvent/doivent être développées.

Nous avons également constaté que le curriculum est souvent un document rare, qui n'est pas toujours à la disposition de ceux qui en sont les destinataires (théoriques du moins, comme les enseignants) et qu'il est, de plus, difficile à utiliser.

#### ***Conclusions et recommandations :***

- L'évaluation de la qualité des documents curriculaire existants doit se faire en fonction de l'usage qui en est prévu, qui souvent n'est pas suffisamment explicite. A qui doivent-ils servir ? A tous les enseignants ? Aux chefs d'établissements et d'écoles ? Aux seuls techniciens du curriculum ? Les résultats de cette évaluation doivent permettre une amélioration de ces documents qui s'inscrive dans les processus existants.

- Il faut ensuite être en mesure de mettre les documents à disposition de leurs usagers en temps et nombre voulus.
- Une analyse des documents curriculaires dans la lumière des tendances internationales récentes pourrait s'avérer très utile, surtout si elle oriente les spécialistes du curriculum et les décideurs sur les possibilités de rendre plus explicite la lutte contre la pauvreté, en mettant en évidence les modalités spécifiques d'action par le biais du curriculum.

### **4.3 Pertinence du cadre curriculaire**

C'est du ressort de la politique de l'éducation de développer une telle vision, ce qui implique des efforts supplémentaires de formation des techniciens du curriculum et des décideurs ainsi que des échanges plus fréquents à l'intérieur des pays ainsi qu'entre les pays participants au projet.

C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'aller plus avant avec des travaux conceptuels portant à la fois sur la pauvreté et sur le curriculum et d'encourager une réflexion systématique et nuancée avec la participation des parties prenantes et d'un nombre encore plus important de spécialistes locaux et internationaux.

#### ***Conclusions et recommandations :***

- Les neuf pays de l'Afrique Sub-Saharienne acquiescent sur l'importance d'un cadre curriculaire cohérent et transparent pour leurs systèmes et qui envisage la présence explicite de la lutte contre la pauvreté au sein de ce cadre curriculaire à améliorer (dans certains cas), voire à développer (dans d'autres cas) dans le futur proche.
- Les principales orientations du cadre curriculaire doivent s'appuyer sur les expériences positives du pays (comme, par exemple, la formulation pertinente des objectifs généraux d'apprentissage) ainsi que sur le besoin et la volonté d'introduire (et/ou d'améliorer) des innovations pédagogiques, comme l'intégration des savoirs, la définition des attentes en termes de compétences de base, l'évaluation formative des élèves ou encore le rapprochement entre théorie et pratique, donc entre la culture scolaire et le vécu des élèves.
- Il est nécessaire d'envisager la formation des auteurs des curricula, ainsi que celle des auteurs des manuels et des formateurs d'enseignants, afin qu'ils soient en mesure de créer un cadre curriculaire systématique et d'assurer sa traduction pertinente au niveau des apprentissages spécifiques à la classe.
- Le processus du développement d'un cadre curriculaire claire et cohérent représente la base d'un système curriculaire pour chaque pays. Un système curriculaire où les programmes scolaires et les matériaux pédagogiques, ainsi que les stratégies didactiques et l'évaluation, sont basés sur des principes communs et intégrés est préférable à une situation où les programmes par disciplines et par année d'étude sont développés isolément (ou parfois en contradiction) les uns par rapports aux autres.
- Des structures institutionnelles claires et durables constituent un avantage fort pour le développement et la mise en œuvre d'un tel cadre curriculaire.

### *Questions ouvertes*

A partir de la définition de l'éducation de base et des cycles d'apprentissage/cycles curriculaires, une future recherche sur les liens entre le curriculum et la pauvreté pourrait se poser les questions suivantes :

- La durée et la structure de l'éducation de base sont-elles pertinentes par rapport à la lutte contre la pauvreté ?
- Si l'éducation de base est divisée en cycles d'apprentissages, quelles en sont les conséquences pour le curriculum ? Est-ce que le curriculum est bien adapté aux finalités de chaque cycle ? En quoi un curriculum organisé par cycle d'apprentissage favorise-il la qualité des apprentissages et la progression des apprenants ?
- Est-ce que la structure du curriculum (par discipline ou par domaines d'apprentissage) pourrait être améliorée afin de mieux répondre aux besoins des apprenants ? Quels modèles suivre ? Comment favoriser une intégration des savoirs et des disciplines ?
- Comment intégrer des éléments de l'éducation de base au sein des cycles post-primaires ?
- Comment renforcer les liens entre les systèmes éducatifs formel et non formel, afin de lutter contre l'abandon scolaire et la déscolarisation ? Comment faire profiter le système formel des réussites du système non formel, surtout dans des domaines comme l'alphabétisation, la formation pré-professionnelle et professionnelle?

Finalement, afin de renforcer la portée et la pertinence de l'analyse, il nous faut encore procéder à l'analyse systématique des similitudes et des divergences entre les différentes générations des curricula et essayer de répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les différences majeures entre les curricula actuels/anciens et les nouveaux curricula (soit déjà mis en œuvre à titre expérimental ou généralisés dans le système, soit encore dans la phase d'écriture) ?
- En quoi les nouveaux curricula sont ils plus pertinents par rapport aux besoins des apprenants et à la lutte contre la pauvreté ?

Plusieurs pays ont mentionné que le nouveau curriculum tente de remplacer une approche par contenus ou par objectifs avec une approche par compétences. Il serait nécessaire d'élaborer ce sujet et de donner des exemples pertinents de comment ce changement de paradigme curriculaire affecte le curriculum, ainsi que la sélection et l'organisation des apprentissages. Il serait utile (surtout dans la perspective d'une approche comparative) de voir comment les curricula (les documents curriculaires) orientent une approche par compétence dans l'enseignement des langues, des mathématiques, des sciences ou des disciplines sociales et pourquoi une telle démarche est-elle différente d'une approche par contenus.

#### **4.4 Curriculum et éducation des filles**

La nécessité absolue d'offrir une meilleure éducation aux filles si on veut lutter contre la pauvreté est fréquemment mentionnée dans les documents stratégiques de lutte contre la pauvreté et dans les documents sur la qualité de l'éducation. Il est aussi reconnu que les besoins des filles sont différents de ceux des garçons : elles rencontrent d'autres obstacles et sont confrontées à d'autres situations qu'elles doivent résoudre, ceci du simple fait qu'elles sont des femmes. Cette question de la spécificité des besoins des filles a été aussi mentionnée au cours du projet, mais souvent de façon générale. Elle a été ainsi peu traitée de façon spécifique et approfondie. D'ailleurs, peu nombreux sont les pays participants qui ont envisagé des mesures concrètes pour améliorer la pertinence des curricula de l'éducation de

base par rapport aux besoins spécifiques des filles. Il ne fait ainsi plus de doute qu'une éducation sensible à l'égalité des sexes sera un des facteurs permettant de réaliser une éducation équitable et de qualité pour tous. En effet, développer des écoles dont les pratiques sont plus favorables aux filles signifie dans les faits mettre sur place des écoles plus conviviales à l'égard des enfants.

### ***Conclusions et recommandations***

En dépit du fait que la problématique de la pertinence des réponses curriculaire par rapport à l'éducation des filles n'a pas été assez développée au cours des travaux du projet, quelques pistes d'action peuvent néanmoins être dessinées :

- C'est d'abord à travers tout le curriculum que cet aspect doit être spécifiquement pris en considération, de la définition du cadre curriculaire au matériel didactique, en passant par l'organisation des matières et du temps scolaire, la formation des enseignants et l'évaluation.
- Une analyse approfondie de la pertinence des apprentissages et des méthodes pédagogiques pour les filles s'avère une priorité si on veut promouvoir un curriculum plus équitable et mieux doté pour faire face à la pauvreté.. Il faudrait ainsi évaluer les curricula existants afin de veiller à ce que les programmes ne soient pas uniquement pensés pour l'éducation et la formation des garçons, mais être également pensés pour l'éducation et la formation des filles.
- Il faudrait aussi réviser les curricula sur le plan des images et valeurs qu'ils véhiculent sur les filles et les femmes, les garçons et les hommes, sur les relations entre les sexes, la répartition des rôles et bien se poser la question de leur adéquation par rapport aux objectifs éducatifs, en particulier par rapport à la lutte contre la pauvreté.
- Ce travail devrait également se faire en relation avec les parents pour qu'ils soient plus motivés à envoyer leurs filles à l'école. De plus, il serait nécessaire de se donner diverses méthodes pour accroître la participation communautaire à la vie de l'école afin de créer à tous les niveaux la volonté nécessaire pour fournir une éducation équitable et de qualité à la fois aux filles et aux garçons.

Si l'adéquation du curriculum aux besoins des filles a été peu traitée, il a par contre été question d'autres groupes désavantagés, en particuliers les enfants chefs de familles et les enfants déscolarisés. Les efforts envers ces groupes doivent être poursuivis. Certaines des leçons apprises avec ces groupes pourraient, par exemple, inspirer des solutions pour améliorer l'adéquation des curricula aux besoins des filles.

### ***Questions ouvertes :***

- Comment faut-il définir un curriculum sensible à la problématique de l'éducation des filles ?
- Comment peut-on investir efficacement pour améliorer d'une part la qualité et d'autre part continuer à élargir l'accès à l'éducation pour les filles ?
- Quels sont les moyens les plus adéquats pour s'assurer de la durabilité de l'intervention éducative au niveau de l'éducation des filles ?

#### **4.5 Enseigner dans la langue maternelle**

Cette approche adoptée, en cours d'adoption ou en projet dans la plupart des pays participants a été identifiée comme pouvant être pédagogiquement bénéfique surtout pendant les premières années de scolarisation. Elle favoriserait de meilleurs résultats scolaires, notamment en facilitant l'accès aux savoirs et en permettant aux jeunes apprenants d'acquérir la confiance en soi nécessaire à un apprentissage harmonieux, grâce à la valorisation de leur culture personnelle et de leur identité.

Elle peut poser cependant de nombreuses difficultés sur le plan de son application, en particulier en ce qui concerne le développement de matériel scolaire en langue(s) nationale(s), le déploiement et la mobilité des enseignants capables d'enseigner dans ces langues sur l'ensemble du territoire et finalement le choix même des langues à utiliser dans les régions plurilinguistiques. Bien que des modèles ont été présentés et discutés, cette question n'a pas pu être suffisamment traitée dans le cadre de ce projet.

#### **Conclusions et recommandations**

- Il s'agirait de pouvoir mieux étudier les modèles existants, en tirer les leçons et les appliquer dans les pays qui pensent introduire une telle approche.
- Il faudrait également que cette approche soit incluse dans le processus de développement curriculaire dès les débats sur le cadre curriculaire.
- Il serait finalement nécessaire de bien définir les coûts et les avantages additionnels d'une telle approche en regard des besoins et des processus de réforme déjà amorcés ou en phase de réalisation dans les différents pays concernés.

#### **4.6 Choisir un modèle curriculaire favorisant l'approche par compétences**

Pour tous les pays participants au projet, l'approche par compétence dans le curriculum est avant tout un référent mobilisateur. Cette approche est le plus souvent présentée comme un projet social, bien ancré dans un terrain identitaire et opposé aux approches curriculaire antérieures. Ainsi l'approche par compétences dans le curriculum serait censée d'assurer les fondements d'une Ecole nouvelle, susceptible de combler les attentes de la majorité de la population. Elle permettrait donc la mise en marche des transformations importantes qui pourraient amener une meilleure adaptation des actions éducatives aux réalités africaines.

Vue notamment sous l'angle de cette perspective mobilisatrice, l'approche par compétences a été fortement envisagée par les participants au projet comme une solution possible pour améliorer la qualité du curriculum et son impact positif sur la lutte contre la pauvreté, avec un intérêt certain à mieux en cerner les avantages mais aussi le désir de disposer d'outils très concrets, comme une « marche à suivre », pour l'intégration des compétences dans le curriculum.

Il ressort pourtant que cette approche n'est pas univoque et est loin d'être bien comprise, ou comprise de la même façon, par tous les participants. Certains pays se sont posés la question, face à cette approche, souvent présentée comme un passage obligé de l'amélioration des curricula, de mieux cerner quels étaient les avantages supplémentaires (« added benefits ») qu'une telle approche pourrait leur apporter, en regard de ses coûts et implications (par exemple sur la formation des enseignants). En même temps, cette approche a également été critiquée et raisonnée, loin de considérer l'approche par compétence comme une panacée.

Les contributions des experts internationaux<sup>9</sup> ont mis en évidence la diversité conceptuelle qu'ils pouvaient avoir de l'approche par compétences et les désaccords profonds existants entre ces conceptions. Certains ont souligné les pièges d'une approche par compétences mal comprise qui risquerait d'ignorer injustement les avantages que les systèmes traditionnels présentent dans certaines circonstances. Tant les experts que les participants des pays se sont mis d'accord pour souligner qu'une telle approche ne signifie pas « tourner le dos » à la transmission des savoirs, mais qu'elle devrait permettre la mobilisation des savoirs pour une action plus efficace dans la lutte contre la pauvreté.

### **Conclusions et recommandations**

- Les discussions ont d'abord révélé le besoin de mieux définir ce qu'on entend par une approche par compétences. En effet, en ce qui concerne la définition des compétences elles-mêmes, l'avis des spécialistes en la matière est partagé. Il en est de même pour les modalités d'amélioration du curriculum dans la perspective d'un modèle curriculaire axé sur les 'outcomes'/sorties' et non plus sur les 'inputs'/entrées' d'un processus d'apprentissage.
- Un défi important pour l'avenir est probablement, une fois un accord consolidé quant aux compétences utiles pour la lutte contre la pauvreté, d'examiner les modalités pour poursuivre leur développement sur la base d'un curriculum amélioré qui soit bien compris et bien accepté au sein de la communauté.
- Il faudrait également intégrer l'approche par les compétences dans la dynamique de développement curriculaire existante, sans faire table rase et repartir de zéro alors que le pays sort d'une réforme.

### **Questions ouvertes**

- Quelle définition serait appropriée pour les compétences dans le contexte des pays pauvres ? Quelle sont les compétences-clé à développer en priorité dans certains domaines d'apprentissage (comme les mathématiques, les langues ou les sciences) qui puissent mieux contribuer à la lutte contre la pauvreté ? Au-delà de la définition d'une liste de compétences, c'est plutôt la façon de les intégrer dans le curriculum, puis de les enseigner dans la classe et de les évaluer, qui fait problème.
- Comment résoudre certains dilemmes, en particulier celui évoqué pendant le premier séminaire du projet à Genève en novembre 2004, qui pose l'interrogation suivante<sup>10</sup> : est-ce que nous nous trouvons dans une situation où les sciences modernes devraient être enseignées dans les pays pauvres de la même manière que dans n'importe quel pays riche ? Ou bien devrait-on 'briser' l'ancien cadre des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne et ainsi rompre avec l'héritage colonial,<sup>11</sup> afin de définir un apprentissage adapté au contexte dans lequel les apprenants pourraient mieux partager sur la base de leur expérience de vie ? Quelle serait la bonne mesure d'une telle adaptation des savoirs aux conditions de vie ? Est-ce vraiment la bonne solution dans un monde où les différences entre les pays riches et pauvres augmentent toujours et de nouvelles divisions (surtout numériques) se dessinent très clairement ?

---

<sup>9</sup> Surtout Philippe Perrenoud et Xavier Roegiers

<sup>10</sup> Voir la présentation de Joseph Amédée ODUNLAMI : 'Les conditions de réussite du projet 'éducation et développement en Afrique subsaharienne'

<sup>11</sup> Idem, p. 3

- Des exemples ont été donnés sur la façon d'intégrer des compétences-clé dans le corpus d'un curriculum organisé en disciplines et de poursuivre le développement de la même compétence à travers plusieurs champs disciplinaires, ou à travers des disciplines prises de manière isolée (Roegiers, 2005)<sup>12</sup>. L'approche par compétences n'est-elle pas plutôt un changement de paradigme plus profond qui remet en cause l'organisation des apprentissages par disciplines. Qu'en est-il d'autres approches ?

Cette question essentielle, et nombre d'autres, restent encore ouvertes. Il faudra les considérer à nouveau systématiquement dans les prochaines étapes du projet afin de confronter à la pratique du curriculum existante dans le contexte éducatif, socioculturel, économique et politique de chaque pays et de « tester » les différentes conceptions concurrentes de ce que nous avons appelé ici, et mis au singulier - peut-être un peu rapidement - l'approche par compétences.

#### **4.7 Pertinence des programmes scolaires: sélection et organisation des apprentissages**

Il nous faudra également encore explorer si le temps scolaire, la manière de choisir et d'organiser les apprentissages ou la manière d'évaluer les acquis scolaires (ainsi que plusieurs autres facteurs liés au curriculum) influencent, positivement ou négativement, la capacité des personnes à faire face à la pauvreté dignement et à s'en sortir durablement, à la fois comme individus et comme membres de la communauté.

#### ***Conclusions et recommandations :***

- Bien que le curriculum, en tant que principale source d'information et d'orientation, soit jugée assez satisfaisant dans les neufs pays, il reste du travail à faire quant aux programmes scolaires qui devraient (ou sont déjà) soumis à une refonte systématique afin de rendre plus explicite leur potentiel spécifique pour la lutte contre la pauvreté ;
- Les programmes scolaires devraient être mieux intégrés dans un système curriculaire cohérent en trouvant leur juste place entre le cadre curriculaire général et les matériaux pédagogiques ressource, comme les manuels scolaires. Ce système curriculaire doit être à la fois équilibré et cohérent.
- Les approches innovatrices devraient compléter les approches traditionnelles
- Les déphasages entre les objectifs, contenus, méthodes et résultats des apprentissages devraient être évités.
- Il est tout à fait clair que dans les neuf pays les concepteurs de programmes scolaires auraient besoin d'une formation systématique portant sur les processus et produits des réformes curriculaires contemporaines pour être en mesure de penser leur expérience en regard des tendances internationales et des leçons à en tirer pour l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous.

#### ***Questions ouvertes***

En ce qui concerne le temps scolaire et la structure du curriculum, les recherches devraient porter plus particulièrement sur les questions suivantes :

---

<sup>12</sup> Présentation de Xavier Roegiers lors du séminaire régional de Bamako (mars 2005) : 'Quel niveau d'objectifs pour fonder un curriculum ?'

- La répartition du temps scolaire et sa philosophie sous-jacente sont-elles satisfaisantes ?
- Comment pourrait-on changer la répartition du temps scolaire afin d'assurer un enseignement de qualité, en évitant à la fois le gaspillage des ressources (trop de temps alloué) et une approche superficielle (temps insuffisant ou inapproprié) ?

Cette dernière situation est favorisée par un curriculum fortement morcelé en courtes périodes rigides hebdomadaires de 30 minutes, ou par une distribution rigide de une heure par discipline/par semaine ce qui nuit à la solidité des apprentissages dû au manque de temps ou d'opportunité qui permettraient des répétitions et sédimentations utiles. De plus, une durée réduite à des périodes courtes rend les activités interactives impossibles.

#### **4.8 Stratégies d'innovation pédagogique à court et à long terme**

Tout en prenant conscience des efforts d'améliorer le curriculum par le biais des innovations curriculaires inventoriées par les neuf équipes des pays, il est encore nécessaire de mettre en place un système efficace d'évaluation de ces changements et de leurs effets systémiques possibles avant de tirer des conclusions sur leur pertinence par rapport à la lutte contre la pauvreté.

L'enjeu majeur des changements curriculaires (surtout dans des situations de manque de ressources) est la durabilité au niveau du système d'enseignement. Toutes les expériences d'innovation curriculaire jugées réussies à un moment donné et dans un certain contexte ne représentent pas nécessairement des solutions envisageables à long terme ou dans des contextes différents (ou évolutifs).

Les neuf pays du projet ont tous fait l'expérience d'innovations pédagogiques/curriculaires prometteuses pour la lutte contre la pauvreté. Cependant, faute d'une évaluation pertinente de leurs effets à long terme, il est difficile de définir leur contribution réelle pour l'amélioration des conditions de vie des individus et des communautés.

#### ***Conclusions et recommandations***

- Il serait important de continuer, dans les neuf pays, l'investigation quant aux innovations curriculaires jugées comme prometteuses dans la lutte contre la pauvreté, surtout en ce qui concerne les initiatives locales ('grass-root initiatives') qui peuvent échapper à l'attention générale. On retrouve parfois des initiatives intéressantes entreprises par un enseignant expérimenté ou par des communautés locales se déroulant en toute modestie loin des médias ou de la conscience publique.
- Il s'agirait ensuite de développer des stratégies d'évaluation pertinentes pour ces innovations afin d'être en mesure de juger s'il existe, dans chaque cas, un potentiel important de dissémination de ces innovations ponctuelles à l'échelle du système d'enseignement dans son ensemble.
- Il serait également envisageable de concevoir des modalités d'évaluation efficaces de ces innovations afin de mieux cadrer autant leur potentiel positif que leurs et leurs éventuels effets pervers et/ou dangers.
- Il faudrait mieux promouvoir les innovations curriculaires évaluées positivement et les diffuser/intégrer dans le système d'enseignement dans son ensemble.

#### **4.9 Formation des enseignants**

Il serait probablement important de rechercher comment les enseignants des neuf pays du projet comprennent/traduisent le curriculum écrit et arrivent à le mettre en œuvre en classe. Les opinions des experts participants au projet ont déjà soulevé le fait que dans certains pays les enseignants sont largement assez formés pour l'application des curricula écrits existants, tandis que dans d'autres pays c'est l'inverse : le niveau de formation des enseignants est insuffisant, ce qui est perçu comme difficulté majeure à la mise en œuvre ou à l'amélioration d'un curriculum de niveau de difficulté jugé acceptable. Il faut donc se poser la question de l'applicabilité du curriculum (et des éventuels changements prévus) par rapport au niveau de formation des enseignants : le curriculum peut, en soi, 'être idéal', mais irréaliste par rapport au niveau de compétences des enseignants (ou aux conditions d'enseignement).

Il faut aussi revenir à la question abordée plus haut de la qualité des documents curriculaires et de leur accessibilité pour les enseignants. En effet, il est nécessaire de mettre à la disposition des enseignants des documents curriculaires qui soient d'un usage facile et qui leur donnent les informations dont ils ont besoin sous une forme adaptée.

Il est également essentiel de réviser la formation initiale des enseignants lors de changements curriculaires.

Les enseignants devraient également être formés à utiliser le curriculum qui leur est fourni, afin qu'ils puissent l'interpréter et le traduire en classe selon les intentions des concepteurs.

#### ***Conclusions et recommandations***

- En plus d'un cadre curriculaire unitaire et cohérent, les pays ont besoin d'un cadre unitaire et cohérent pour la formation initiale et continue des enseignants qui soit en concordance avec les visions curriculaires.
- Des expériences innovatrices, comme la formation des enseignants pour les écoles rurales ou des enseignants qui travaillent dans les écoles alternatives rurales (ERA), dont l'évaluation a montré qu'ils avaient des effets positifs et durables, devraient être intégrés dans une stratégie nationale d'amélioration de la formation et disséminées dans l'ensemble du système d'enseignement.

#### **4.10 Evaluation des résultats scolaires**

Un autre changement concernant l'évaluation des résultats scolaires est l'accent mis sur une évaluation dite 'de progrès' (ou 'progressive'), au lieu d'une évaluation strictement 'sommativ' et souvent 'punitiv', qui sanctionne les fautes et les manques et aboutit à une sanction comme le redoublement. Il existe des pays développés où les tests et les examens sont encore très prisés et utilisés pour les très jeunes enfants (Royaume-Uni et Corée du Sud, par exemple). D'autres pays développés, au contraire, ont une philosophie de l'enseignement qui privilégie en première ligne le bien-être des apprenants et leur progression par rapport à leur potentiel (pays de l'Europe du Nord), ce qui rend le concept de redoublement superflu ; des évaluations externes ne sont introduites habituellement qu'à la fin de l'enseignement secondaire.

#### ***Conclusions et recommandations :***

- Comme pour le curriculum et la formation des enseignants, il serait préférable que les pays développent un cadre unitaire et cohérent pour l'évaluation des acquis scolaires, en

concordance avec les orientations du curriculum et qui soit basé sur une nouvelle philosophie de l'évaluation au service du progrès de l'apprenant. Ce cadre commun et cohérent devrait tenter de forger l'équilibre entre l'évaluation externe et interne, ainsi qu'entre des formes traditionnelles et modernes ;

- L'évaluation des résultats des élèves pouvant avoir des effets pervers notables sur la manière d'enseigner et sur le contenu des apprentissages, il est donc vital que celle-ci soit reconsidérée dans tous les pays en toute priorité et qu'un effort concerté de longue durée y soit investi, y compris et surtout dans le cadre des programmes de formation initiale et continue des enseignants.

#### **4.11 Ressources pédagogiques**

##### ***Conclusions et recommandations :***

- Les neuf pays ont besoin d'une refonte profonde de leurs politiques de production et dissémination du matériel pédagogique, qui soit en accord avec une vision améliorée du curriculum et une philosophie de l'apprentissage centré sur l'apprenant;
- Compte tenu que la question des matériaux pédagogiques est toujours liée aux ressources financières des pays (ce qui pose parfois des limites importantes aux projets d'amélioration) il sera important *d'envisager des stratégies réalistes et graduelles* pour assurer aux élèves des matériaux pédagogiques de qualité d'une manière durable.
- Les échanges entre les pays et avec la communauté internationale pourraient contribuer effectivement à la dissémination des bonnes politiques en matière de développement des matériaux pédagogiques répondant au besoin de bien équilibrer le rapport entre qualité et coût.

#### **5. Stratégies d'apprentissage et de transfert**

Des points communs, mais aussi une certaine diversité sont importants dans une approche de comparaison et de transfert d'expérience et d'expertise. Le projet a rassemblé neuf pays de l'Afrique Subsaharienne, soit un groupe hétérogène certes, mais dont les dénominateurs communs sont aussi importants, à commencer par celui d'être particulièrement touchés par la pauvreté et la sous-scolarisation. Ce sont également des pays ayant placé l'éducation au centre de leur politique de développement, comme un des axes stratégiques des politiques et des programmes de lutte contre la pauvreté. Tous sont engagés dans un processus de développement du curriculum en lien étroit avec le processus d'Education Pour Tous.

Les importantes différences contextuelles, entre pays et à l'intérieur des pays-mêmes, doivent cependant être prises en compte. Par exemple, si tous sont engagés dans des processus de réforme de leur curriculum de l'éducation de base, ils ont choisi des voies variées et en sont à des stades très différents. Les uns pourront donc exposer et discuter les innovations curriculaires déjà élaborées dans le but de lutter contre la pauvreté, y réfléchir, aller de l'avant, tandis que les autres pourront apprendre de leurs expériences. Une analyse comparative entre les neuf pays du projet peut certes paraître difficile à mener du fait de ces différences assez importantes de contexte et de paramètres curriculaires. Il est néanmoins important que le questionnement sur la qualité du curriculum par rapport à la lutte contre la pauvreté soit poursuivi dans les neuf pays du projet en incorporant cette dimension comparative, qui permet, pour autant que soient respectées toutes les précautions méthodologiques, de mettre en évidence des éléments très utiles pour la politique d'éducation et pour l'action concrète d'amélioration des curricula et des vécus des apprenants.

Si les avantages de l'apprentissage (et de la compréhension) issus d'une approche comparative sont bien connus, il existe néanmoins des risques liés surtout à la tentation d'un transfert non réfléchi d'expériences qui semblent bien fonctionner dans un certain contexte vers un autre assez différent ou n'étant pas encore prêt à un tel transfert. . Par contre, un transfert raisonné et fondé sur une analyse rigoureuse, et réalisé sur la base des stratégies réfléchies, permet parfois d'économiser du temps et des ressources humaines et matérielles: il n'est en effet pas toujours nécessaire de tout inventer, mais bien d'adapter à son propre contexte des innovations et expériences qui se sont révélées profitables ailleurs.<sup>13</sup>

Des échanges bien structurés et réguliers entre les pays sont dès lors essentiels à l'enrichissement des connaissances réciproques entre les partenaires. L'analyse des convergences et des divergences entre ces pays, mais aussi en regards des tendances internationales observées ailleurs doivent permettre d'élaborer des leçons utiles et de travailler en meilleure connaissance de cause à des réponses originales et adaptées aux besoins et contraintes des neuf pays participant au projet. Il est aussi important qu'entre les moments d'échanges, les équipes puissent effectuer un travail de fond dans leur pays afin de profiter des acquis de l'analyse comparative, d'en évaluer la pertinence et la transférabilité à leur situation concrète.

---

<sup>13</sup> Source : Yourk-Bow, 2001 et autres.