

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

**Quatrième séminaire international du BIE/UNESCO
Lutte contre la pauvreté : Dialogue politique pour la mise en œuvre du curriculum
dans les écoles.**

Maputo, 09 - 14 octobre 2006

Rapport du séminaire

**Ana Benavente, Christine Panchaud,
Décembre 2006**

I Objectifs du séminaire, organisation, agenda et participants

II Contenus et problématiques

Introduction

- 1. Les rapports des pays**
- 2. Les thèmes à débattre**
- 3. Les visites de terrain**
- 4. Les débats thématiques**
- 5. La communauté de pratique**
- 6. L'élargissement de l'EPT au
préscolaire et au secondaire 1**

III Suite du travail : thématiques et organisation

IV Annexes

I. Objectifs du séminaire, organisation, agenda et participants

1.1. Objectifs du séminaire

Dans leurs interventions de bienvenue aux participants, les autorités du Mozambique (Vice-ministre de l'Education et Directeur de l'Institut National de Développement de l'Education - INDE) se sont dit satisfaits de l'organisation du séminaire au Mozambique et ont insisté sur le besoin de « renforcer la capacité des Etats pour ce qui est des changements curriculaires. La continuité de ce projet, qui a réussi à maintenir des équipes très stables depuis l'automne 2004 et permis ainsi une avancée notable dans la définition des problèmes et des stratégies de réponse a été également soulignée par les autorités mozambicaines.

Les liens entre les travaux du projet et la décade de l'éducation pour tous (EPT) (jusqu'en 2015) ont été rappelés, de même que les initiatives importantes qui ont eu lieu et qui mettent en avant l'importance des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans la lutte contre la pauvreté.

On réaffirme, de la part des neuf pays participants, que l'appui à ce projet, considéré comme étant très important, doit être un appui coordonné, partagé et durable ayant toujours pour base des situations de terrain et une ouverture sur de nouvelles solutions et perspectives de travail. C'est cette liaison aux situations concrètes qui le rend adéquat et nécessaire.

L'équité et la qualité ont été au centre des interventions du séminaire. Ce projet doit en outre aussi parvenir à intégrer dans les curricula les connaissances sur l'Afrique et les Africains par les Africains, dans leur diversité, pour élaborer des curricula « endogènes » et qui soient efficaces dans la lutte contre la pauvreté, pour la cohésion nationale et contre l'exclusion sociale et économique.

La coordinatrice de projet du BIE a présenté l'avancement des travaux du projet depuis mars 2006 et les perspectives pour 2007 et a encore rappelé les principaux défis. Il s'agit d'appuyer des changements sur le terrain, dans le cadre de processus de développement et d'innovation déjà en cours dans les différents pays et prendre en compte et respecter la diversité des situations, à travers des stratégies qui permettent aux pays participants de trouver des réponses adéquates à leur réalité, pour une EPT réussie, élément reconnu indispensable pour le développement et pour la citoyenneté.

Elle a également rappelé les acquis des séminaires précédents sur la base desquels continuer le travail d'analyse et de recherche de réponses stratégiques pour lutter contre la pauvreté :

- l'importance de la prise en considération des acteurs du changement et des obstacles au changement ;
- l'importance des facteurs d'exclusion de l'éducation, autant dans l'accès que dans le succès scolaire pour améliorer la pertinence des curricula ;
- les leçons à apprendre de l'analyse des bonnes pratiques sur le terrain, qui toutes indiquent l'importance de curricula flexibles et le besoin d'articuler la gestion scolaire et les approches pédagogiques ;

La démarche du projet, en interaction (inter-apprentissage) et en spirale, partant et revenant sur des réponses concrètes tout en avançant dans la définition des conditions et des moyens de réalisation d'une école qui ait un sens pour tous, dans l'inclusion, la participation et la démocratie a été soulignée par la coordinatrice.

Une minute de silence a rendu hommage à nos collègues disparus : Mme Cecilia Braslavsky, directrice du BIE ; et M. Philippe Makita, chef de service des programmes à l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogiques (INRAP) du Congo-Brazzaville.

Le BIE a enfin remercié les autorités mozambicaines et l'INDE pour leur engagement dans l'organisation de ce séminaire.

1. 2. Organisation du séminaire

Ce 4^{ème} séminaire a été organisé par le BIE – UNESCO et le Ministère de l'Education et de la Culture du Mozambique.

La logistique assurée tant par le BIE que par les collègues de l'INDE et de l'Université Pédagogique (notamment au niveau des traductions simultanées, de la reproduction des documents, de la gestion du temps, des visites de terrain, etc.) ont permis le déroulement des travaux et une utilisation optimale du temps collectif pour l'atteinte des objectifs du séminaire (voir l'**annexe 1** – « Concept »).

Trois documents de travail préparés lors de séminaires précédents (voir l'**annexe 2** : « les obstacles au dialogue politique », « la transférabilité des expériences et des démarches » et « les conclusions du séminaire de Ouagadougou ») ont été repris et mis à disposition des participants. Ces synthèses ont permis, à chaque fois, de reprendre les débats qui ont eu lieu et leurs progrès et de les continuer, les apprentissages qui adviennent des expériences pratiques (visites de terrain) que l'on analyse ensemble et les chemins parcourus par chaque pays entre les séminaires.

Les petits déjeuners et les repas pris ensemble à midi ont facilité nos échanges informels qui ont aussi enrichi notre travail.

A l'instar des précédents séminaires, deux rapporteurs, ont chaque matin présenté les points forts et les points faibles de chaque journée de travail, ce qui a permis de tenir compte de suggestions valables en temps utile. Une importance particulière a été accordée à l'aspect démocratiques des discussions et des débats afin de partager équitablement le temps de parole.

1. 3. L'agenda

L'agenda, préparé par le BIE en dialogue avec les consultants et l'INDE (voir l'**annexe 3**, « Programme provisoire ») a été présenté et commenté et a appuyé la structuration du travail, tout en gardant la flexibilité nécessaire pour que le temps soit une ressource et non une contrainte externe. Avec quelques petits aménagements de temps, l'agenda proposé a été conforme au déroulement du séminaire.

1. 4. Les participants

Les équipes des neuf pays ont toutes participé au séminaire – ce qui nous a permis de suggérer, dès le premier jour, qu’il nous fallait trouver des outils pour continuer nos échanges entre les séminaires, en tant que « réseau de pratiques » et en tant que collectif consolidé par un travail de continuité (voir l’**annexe 4**, « Liste des participants »).

Il est intéressant de souligner que quelques-uns des participants avaient aussi été présents au séminaire de Dakar sur le dialogue politique organisé par le BIE et l’ADEA (du 21 au 30 avril 2006), ce qui a permis d’enrichir les références et les échanges.

II. Contenus et problématiques

Introduction

Avant la présentation du rapport de chaque pays, nous avons échangé autour de « nos rêves pour 2007 » et « nos attentes pour 2015 », dans une mise en perspective du travail en cours.

Ces échanges, très dynamiques, ont permis de cerner les points communs et la diversité des attentes et des rêves au sein de ce groupe de pays et de participants. Ensemble, nous avons évoqué des attentes et espoirs, à court et à moyen terme, d’arriver à des améliorations significatives de la qualité de l’éducation grâce à :

- des scénarios d’éducation bilingue efficace et effective pour que les enfants puissent débiter leur apprentissage en langue nationale puis passer ensuite à la langue officielle ;
- des enseignants tous formés, et en particulier, formés aux nouvelles approches pédagogiques et mieux sensibilisés pour être plus à même de comprendre leurs responsabilités et travailler dans des contextes de grande pauvreté ;
- la mise en pratique de curricula (par compétences), adaptés aux différentes situations, grâce à des enseignants formés et du matériel pédagogique (renouvelé, le cas échéant), en quantité et qualité suffisante ;
- des processus de dialogue politique améliorés qui permettent la concertation nationale et permettent d’aboutir à des résultats concrets (dépasser les blocages, faciliter l’élaboration, la validation et/ou la mise en œuvre d’un curriculum renouvelé ou en cours de révision, obtenir un soutien (plus) affirmé, voire la compréhension des ministères face aux réformes curriculaires proposées, etc. ;
- des conditions de travail meilleures dans les écoles (des effectifs plus réduits, des classes mieux aménagées, plus de congruence entre planification et didactique) ;
- un espace pour penser et réaliser des innovations pour l’EPT et son élargissement (augmenter les taux de scolarisation, lutter contre les tabous, résoudre les conflits entre l’ancien et le nouveau, mieux enseigner les compétences, élaborer et appliquer des stratégies d’évaluation des élèves plus adaptées aux conditions des écoles, etc.).

2. 1. Aperçu des rapports des pays

Le groupe du BIE qui a préparé le séminaire a proposé aux pays un travail de préparation au séminaire pour le présenter et le discuter au séminaire) qui proposait de systématiser les trois aspects suivants (voir l'**annexe 5** le document « termes de référence pour le document préliminaire par pays »):

1. ***Les obstacles vécus*** en ce moment de la façon la plus forte ou la plus urgente, les niveaux auxquels se situent les difficultés et les types de résistance au changement observée dans chaque pays ;
2. ***La présentation de cas concrets de problèmes ou de blocages et de stratégies*** ou de démarches développées pour résoudre les problèmes ;
3. ***Un ensemble de questions à propos de l' 'élargissement' du cadre de Dakar,*** qui inclurait tant le préscolaire que le premier niveau de l'enseignement secondaire.

En ce qui concerne les deux premières parties des rapports par pays, les obstacles les plus fréquents et les situations analysées se sont centrées sur les points suivants :

Le contexte de vie des apprenants et de leurs parents :

- Les conditions socio-économiques des familles
- Le niveau d'alphabétisation des parents ;
- Les situations sociales et politiques spécifiques avec des conflits ou en période de post-conflit ;
- L'élaboration des cartes scolaires et les populations déplacées (ou nomades).

Aux niveau des curricula eux-mêmes et de leur organisation :

- L'introduction des langues nationales et le passage à la langue officielle (français ou portugais) ;
- L'introduction de thèmes « transversaux » et leur pratique ;
- L'évaluation des élèves selon l'approche par les compétences ;
- L'articulation entre l'enseignement formel et le non formel (difficile mais nécessaire) ;
- L'introduction de composantes locales dans les curricula scolaires et la participation des communautés dans la vie des écoles ;

L'équité et la scolarisation de tous :

- L'équité dans l'organisation et dans les pratiques scolaires ;
- La scolarisation des filles (décrochage scolaire à la fin du primaire trop fréquent) ; la scolarisation des minorités ;
- Le rôle des cantines scolaires dans certaines régions (comme facteur d'intégration des enfants les plus pauvres) ;

Les processus politiques et administratifs et de leurs liens avec la pédagogie :

- Les conflits et manque de communication entre niveaux de l'administration et les problèmes de « pouvoir » ; la rigidité des structures officielles ;
- Le manque de continuité politique et de soutien du politique
- Les obstacles (auprès de l'administration et de la formation des enseignants) à l'intégration d'autres domaines (santé, citoyenneté, etc.) dans les disciplines dites traditionnelles (surtout les mathématiques et les langues ;

Les dynamiques de changements et les conditions du changement :

- Les processus de dialogue politique et les agendas internationaux et nationaux ;
- L'obtention de ressources (humaines et matérielles) nécessaires pour mener à bien les changements en cours ;
- L'absence de « modèles » et le besoin de tenir compte des réalités concrètes et diverses dans chaque situation ;
- L'élargissement et la généralisation de « bonnes pratiques » exemplaires et localisées aux niveaux régional et national ;
- « La hantise » de l'échec des innovations ou des processus de réforme/changement ;

Les aspects plus particulièrement liés aux acteurs :

- Le manque de passerelles (et de dialogue) entre l'école et les parents pauvres ;
- Le rôle des différents (et de nouveaux acteurs) dans la construction d'une école pour tous ;
- La « motivation » et les « manques de motivation » des enseignants et d'autres acteurs sur le terrain ;
- Le manque de compréhension de la part de nombreux acteurs des conditions et conséquences de la pauvreté sur l'apprentissage et les phénomènes d'(auto-) exclusion.

Le problème lancinant des effectifs :

- Les difficultés qui adviennent du très grand nombre d'élèves pas classe : peut-on parler de « classe » quand il y a 80 ou plus d'enfants pour un seul enseignant ? parler de pédagogie des grands groupes a-t-il encore un sens face à de tels effectifs ?

Des débats, toujours très animés et participatifs, on a dégagé un certain nombre de thèmes et questions pour le travail de groupe, à approfondir pendant les travaux de groupes et sessions de débats du séminaire (voir **l'annexe 6**, pour des détails sur ces travaux de groupes):

Il faut souligner que d'un séminaire à l'autre, des réalisations ont lieu à partir de notre travail : c'est le cas du Congo, où l'on signale l'existence d'une *scolarité itinérante* pour les enfants pygmées, en fonction du rythme de vie des communautés, alors qu'auparavant, soumis à un même calendrier scolaire, les classes restaient régulièrement vides en fonction des travaux saisonniers itinérants.

2. 2. Les thèmes à débattre

En fonction des problèmes, des difficultés, des interrogations et des avances vécus dans chaque pays, nous avons élaboré ensemble le mardi matin des thèmes pour le travail des groupes, de façon à avancer, ensuite, dans la recherche de solution et dans la poursuite du travail lors des débats collectifs.

Voici, en synthèse, les thèmes identifiés qui demandent à être approfondis :

- ***Le dialogue politique et sa conduite au sein des différents niveaux de l'administration*** (en références aux conflits, incompréhension, « sabotages » entre niveau local et central mentionnés par les pays) – la reconnaissance du dialogue politique en tant que processus étant acquise, il nous faut bien identifier les obstacles (souvent peu perceptibles) à sa « mise en œuvre » ; (questions 6. et 7. de l'annexe 6) et penser aux stratégies pour les dépasser.
- Au-delà des ***ressources*** (et de leur manque, question qui revient systématiquement), dans un scénario supposé d'abondance de moyens, est-ce que l'on saurait exactement quoi faire et comment le faire pour construire une école capable de lutter contre la pauvreté et où l'équité et la qualité s'articulent effectivement ? (question 5 de l'annexe 6)
En d'autres termes: sommes nous au clair sur les priorités et sur les stratégies pour l'allocation des moyens ou bien le manque de moyens ne devient-il pas un « alibi » qui peut bloquer tout notre travail ?
- ***Les disciplines versus les savoirs existentiels et transversaux*** ou les projets (autonomes) des écoles versus les questions structurelles dans le curriculum : comment articuler ces dimensions ? Exemples de bonnes pratiques. Quelles difficultés et de quelle nature ? (question 2 de l'annexe 6)
- ***Le bilinguisme et l'enseignement des langues*** dans des contextes multilingues (jusqu'à plus de 60 langues pratiquées dans les familles) : combien de langues ? À quel niveau ? Comment les choisir ? Avec quels résultats ? (question 3 de l'annexe 6)
- ***Les rapports école-parents-communauté***. Obstacles et bonnes pratiques. Les conséquences de la pauvreté (rurale et urbaine) à l'école et sur les relations entre écoles et communautés. Quelques éléments de réponse de la part de l'école ? (question 11 de l'annexe 6)
- ***La formation initiale et continue des enseignants*** (comment, quand, avec qui, quelles modalités ? mais aussi : le rôle des enseignants en tant qu'acteurs et leur liens avec les communautés ? (question 8 de l'annexe 6)
- ***Le matériel didactique*** – quels outils pour les compétences et pour des pédagogies différenciées ? Le manuel, est-ce la seule réponse ? Et quel type de manuel ? (question 1 de l'annexe 6)
- Est-ce que l'on peut dire qu'il y a des ***obstacles-clé*** (dont la résolution permet de résoudre beaucoup d'autres difficultés) ? (question 9 de l'annexe 6)
- Si le dialogue politique et la communication font partie d'un processus de réforme (et ne sont pas seulement des « outils » de « crise ») de ***quels dispositifs d'accompagnement***, de rendre des comptes et d'évaluation disposons-nous ?

Quels dispositifs intégrés de connaissance des situations et de son évolution nous faut-il construire ? (Des statistiques fiables, des études de cas, etc.). En particulier, comment pratiquer l'évaluation qualitative, par compétences, tout en donnant des « signes » perceptibles aux parents quant aux apprentissages des élèves ?

L'absence de signes reconnaissables et interprétables pour les parents est en effet à la base de beaucoup de malentendus sur ce qui se passe à l'école ; (question 4 de l'annexe 6)

- ***Le rôle des bonnes pratiques*** ? Quel est leur statut ? D'exemple, d'exception, de situation de formation pour d'autres enseignants (et d'autres partenaires) ? (question 10 de l'annexe 6)
- ***L'articulation entre l'enseignement formel et le non-formel*** : comment construire des réponses pour les « laissés pour compte », très nombreux ? Comment articuler ces initiatives avec les plans de lutte contre la pauvreté ?
- ***L'éducation, la formation et l'emploi*** (les « scénarios pour l'avenir de l'Afrique). Les problèmes d'affirmation sociale de l'enseignement technique. Les compétences de base et spécifiques pour l'emploi. Thème peu débattu, il devient central dans la réalité de beaucoup de pays ; (question 11 de l'annexe 6).

2. 3. Les visites de terrain

L'objectif de ces visites en milieu de séminaire est de donner aux participants l'occasion de voir certaines innovations en action, avec leurs réussites et leurs difficultés et d'échanger avec ceux qui vivent l'école au quotidien.

Le Mozambique ayant introduit une dimension de curriculum local (20% du total) dans son curriculum national dans l'enseignement de base, dans le but de rendre l'école plus pertinente pour les communautés et de les attirer vers l'école. Le Mozambique a par ailleurs aussi introduit des projets pilote d'éducation bilingue. Il s'agissait avec cette visite de voir, sur le terrain, quelles dimensions avait pris ce curriculum local et comment il était pratiqué et quelles leçons tirer d'une expérience d'éducation bilingue.

Nous avons donc visité deux écoles pour nous familiariser avec le curriculum local. Dans la deuxième de ces écoles, nous nous sommes réunis avec des responsables de la province de Xai-Xai (trop éloignée de Maputo pour une visite d'une journée) pour parler de leur expérience de l'éducation bilingue et du curriculum local. Nous avons ainsi enrichi notre travail, en articulant l'analyse de réalités de terrain avec les thèmes de l'équité et de la qualité.

2. 3. 1. L'école de Chibututuine

Il s'agit d'une école en milieu rural (7 classes, du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycle du primaire). L'INDE appuie cette école dans le développement du curriculum local. Nous constatons de nombreuses difficultés, exposées très directement par la directrice : les enseignants sont seuls, il n'y a pas de vraie participation de la communauté et la directrice vient d'arriver. Il n'y a donc pas (encore) d'équipe pédagogique stable, les projets en lien avec le curriculum local intégrés dans les disciplines font leurs premiers pas et les

résultats sont assez modestes: il s'agit avant tout de travaux manuels réalisés par les élèves (surtout par les filles) après les heures scolaires,

Les bâtiments sont cependant tout neufs, mais semblent encore sous utilisés et manquer de finitions (électricité, isolation, etc. pas installées). Les alentours de l'école, paisibles et avec de beaux arbres, ne semblent pas faire partie intégrante de l'institution et sont un peu laissés à l'abandon. Nous remarquons que certains enfants n'ont pas de sac pour porter leur matériel scolaire.

La directrice présente, au nom des enseignants, les difficultés dans la concrétisation des propositions du curriculum local, ainsi que de multiples questions qui n'ont pas encore trouvé de réponse : comment évaluer ce qui est fait en dehors des disciplines obligatoires définies par le curriculum ? Comment mobiliser la communauté ? Comment obtenir des appuis pour répondre aux besoins concrets de l'école et permettre la mise en oeuvre du curriculum local ? La question même des objectifs et contenus de ce curriculum local semble ne pas avoir été encore bien discutée : « On essaie de faire de son mieux avec très peu de moyens ».

Les contacts avec la communauté (« des promesses » qui ne se sont pas concrétisés en une réelle coopération), ont découragé les enseignants, qui reconnaissent que les parents et les grands-mères sont pauvres, travaillent beaucoup pour leur subsistance et ne s'investissent pas dans leur école.

Pour résumer, on sent que, dans cette école, il y a beaucoup de « vœux » et peu de projets suivant des stratégies délibérées.

Plus tard, nous avons eu la possibilité d'offrir à cette école une machine à coudre et du matériel de couture dont le manque se faisait sentir, dans un but d'encouragement à cette école.

2. 3. 2. L'école communautaire de Santa Rita de Chinavane

Nous nous trouvons encore en milieu rural, mais proche d'une usine de transformation de la canne à sucre, dans un complexe scolaire où les enseignants sont payés par le gouvernement, et constituent une équipe stable, un comité de la communauté joue un rôle très actif dans les activités du curriculum local et des sœurs assurent la gestion pédagogique, logistique et matérielle de l'ensemble.

C'est une école d'environ 1000 élèves organisée en deux volées (matin et après-midi) où la majorité des enfants et des jeunes sont orphelins (plus de 60%, nous a-t-on dit surtout à cause du sida) ; les installations sont très bonnes : on y trouve des sanitaires, une bibliothèque, des espaces de jeux, une cantine, une salle d'informatique, des jardins. On y ressent une ambiance d'apprentissage organisée et joyeuse. Le contraste avec l'école précédente est fort. L'espace autour des bâtiments scolaires (aussi bien que les sanitaires, la cantine, la bibliothèque, etc.). Plein de roses, plantées par les élèves et soignées dans le cadre des activités d'agriculture et de jardinage, il est activement utilisé pour de nombreuses activités d'apprentissage pratique.

On sent également que ce projet est vécu par tous les partenaires comme une réponse adéquate et « libératrice » dans un contexte de pauvreté.

Une grande diversité d'activités d'apprentissage pratiques est offerte aux élèves : la fabrication de briques, l'agriculture et la floriculture, la couture et la broderie, la cuisine

(pour la confection des repas servis à la cantine), l'économat et la vente de produits sur un petits marché, la coiffure, l'informatique (en partenariat avec une banque espagnole qui a offert ses anciens ordinateurs à l'école avec la présence régulière d'un étudiant en informatique qui s'occupe du maintien de ce parc informatique). Toutes ces activités sont articulées aux disciplines existantes et intégrées dans les apprentissages scolaires. Les membres de la communauté participent à ces enseignements en mettant leur savoir-faire à disposition.

Même s'il est toujours difficile de trouver des raisons précises à la réussite d'un projet, on peut, en tout cas souligner certains points forts du travail réalisé à Chinavane :

1. *L'existence d'une équipe pédagogique stable et participée* (enseignants, communauté, les trois sœurs qui sont des leaders).
2. *Les rapports avec les parents et la communauté* sont forts et ont été « scellés » par des engagements de collaboration (en général, par écrit, détaillant le temps et les conditions d'engagement de chaque « professionnel » à l'égard de l'école (le mécanicien a écrit une lettre de sa propre main, la coiffeuse, l'accord avec un musicien qui vient régulièrement, etc.). L'école a donc établi des « contrats » avec des membres de la communauté.
3. *Une équipe pédagogique stable et engagée, avec un travail pédagogique de préparation notable* : le curriculum local a été pensé en collaboration avec la communauté. La malaria a été choisie par la communauté comme un thème transversal à intégrer dans le curriculum local et le rôle précis tous les partenaires a été établi en concertation. L'articulation entre le curriculum national (80%) et le curriculum local (20%) a été systématiquement définie au départ, en intégrant les différents éléments de la stratégie dans les disciplines pertinentes. Les modalités d'évaluation ont aussi été définies d'entrée de jeu avec la participation des enseignants et des formateurs engagés. A la suite de ce travail, plusieurs actions d'éducation et de prévention menées dans la communauté ; entre autres 450 maisons de la communauté ont été équipées de moustiquaires.

Ainsi, le curriculum est un processus intégré et qui a des conséquences sur la vie des enfants et de leurs communautés.

Par ailleurs, la flexibilité dans l'organisation des classes, d'où sortent des groupes de 10 à 15 enfants pour les activités pratiques quelques heures par semaine et par tournus (en tenant compte, autant que possible, de leurs préférences), donne la possibilité aux enfants de pratiquer plusieurs activités et de « tourner » entre différents ateliers. On a là un exemple d'une « musique bien orchestrée », et qui est le signe de toute une préparation du projet et des stratégies délibérées pour leur réussite.

Chinavane est finalement un pôle ouvert à des échanges avec les autres écoles de la zone, capable de les soutenir, par l'exemple même de qui s'y fait et par des stratégies d'appui, et de les aider à dépasser des obstacles qui sont communs.

Il s'agit d'une « bonne pratique » où l'esprit volontaire des sœurs joue un rôle important de pilotage (ou « leadership »), dans la recherche constante de fonds et de nouvelles réalisations, en plus de leur enthousiasme et de leur capacité de mobilisation et d'organisation – matérielle et pédagogique.

2. 3. 3. Xai-Xai (province de Gaza)

Des responsables du DEBA (« laboratoire » sur l'enseignement de base) présentent le travail mené dans des dizaines d'écoles de la province de Gaza, autour de **l'enseignement bilingue** et de **l'introduction du curriculum local**.

Il s'agit d'une présentation très structurée et où les obstacles (plutôt des « défis » que des « difficultés ») et leur solutions sont présentés de façon systématique et informée.

Il y a des réalisations très intéressantes engageant les communautés (une boulangerie, par exemple). Toute une réflexion est menée au sein de ce projet pilote sur les avantages de la langue nationale pour le transfert des compétences et savoirs traditionnels, mais aussi sur la question des transferts de compétences acquises dans un domaine (la culture de la « machamba », du champ par exemple) à un autre (la boulangerie), facilités par la langue nationale.

Ce qui est assez rare, les animateurs de ce projet pilote font référence aux « cours sans manuels », à partir de contes traditionnels, aux marges de liberté des enseignants pour répondre à l'absence de matériel didactique en langue nationale, et à la créativité nécessaire – et encouragée – pour trouver de nouveaux chemins pour une école pour tous et adéquate à des contextes diversifiés. Là encore l'importance d'une équipe pédagogique stable et engagée est soulignée.

On débat de la formation des enseignants, du rôle des bonnes pratiques et des conditions pour leur dissémination. Comment généraliser de bonnes pratiques et les inscrire dans la durée ? L'éducation bilingue a elle seule amélioré-t-elle significativement la qualité des apprentissages, ou d'autres facteurs jouent-ils aussi un rôle important ?

Quoiqu'il en soit, ces visites ont éclairé encore une fois les questions débattues pendant nos séminaires et permis de faire le lien avec une mise en action dans les écoles des innovations discutées dans ce groupe.

2. 5. Les débats thématiques

Organisés en 5 groupes de travail, les participants ont soulevé des questions enrichies par leurs débats et par les visites de terrain. En synthèse, voici un ensemble d'interrogations (reprises et systématisées dans la partie finale, pour la suite du programme de travail) :

- ***De quels matériels didactiques a-t-on besoin pour les pédagogies différenciées et pour la construction des compétences ?*** Au-delà des manuels, on devrait étudier des façons de faire dans des situations réelles dont nous avons eu connaissance dans le cadre du projet ;
- ***Quels sont les savoirs fondamentaux que l'école doit assurer et comment coordonner, au niveau du curriculum les savoirs transversaux et les savoirs disciplinaires ?*** L'école de Chinavane nous a montré un bon exemple de cette articulation. Qu'ont-ils fait, dans leur préparation du travail que l'on ne puisse pas faire dans d'autres écoles ?
- Plus on développe ***la formation initiale des enseignants (dans sa logique académique actuelle)*** et plus nombreux sont les obstacles que l'on crée aux

savoirs transversaux. Il faut absolument travailler avec les responsables de la formation des enseignants (une formation pour le changement), de façon à articuler la formation initiale et la formation continue ;

- ***Dans les contextes sociaux où il y a très peu d'écrit, comment initier les apprentissages scolaires, notamment la lecture et l'écriture ? Comment valoriser les savoirs des communautés et comment trouver des contenus qui aient un sens ?*** Les écoles visitées et les expériences rapportées (par exemple mettre des textes destinés à la lecture sur les emballages de produits courants) nous obligent à revoir la rigidité des manuels scolaires dans l'approche de la lecture et de l'écriture (à Xai-Xai, par exemple, on est parti de contes traditionnels) ;
- Il n'y a pas de solutions uniques en ce qui concerne ***le bilinguisme ou le multilinguisme*** ; il nous faut documenter systématiquement les bonnes pratiques et s'en inspirer. On vérifie, dans nos visites aux écoles (Genève, Burkina Faso, Mozambique, etc.) qu'il y a des réussites, des points forts et des réponses adéquates à la lutte contre la pauvreté. On revient donc, sur les bonnes pratiques et leur généralisation dans la durée ;
- ***Comment évaluer et communiquer les acquis des élèves quand on travaille en cycles ?*** Il faut diversifier les outils d'évaluation et pratiquer l'auto-évaluation des élèves ; nous nous laissons enfermer dans la dichotomie « acquis/pas acquis » et dans la logique des années scolaires. Pour en sortir, il nous faut travailler plus sur les outils de communication compréhensibles et reconnus par les parents (souvent non lettrés). Il faut réfléchir à d'autres manières de communiquer les résultats des apprentissages aux parents, par exemple, par des visites de fin d'année où l'on prépare des « démonstrations » des enfants ;
- ***L'évaluation*** sert à communiquer mais aussi à « réguler » les apprentissages et à remédier aux difficultés ; on suggère la constitution de portfolio (qu'y aurait-il dedans ?) ;
- ***Comment mieux prendre en compte les attentes et les ressources de la communauté ?*** il ne faut pas minimiser les « savoirs » que la communauté (comme dans une des écoles visitées au Mozambique) a indiqué comme souhaitables et montrer à la communauté qu'ils sont déjà à l'œuvre ; il est aussi essentiel pour les écoles de savoir identifier les savoirs présents dans la communauté pour les mobiliser et enrichir le curriculum de façon pertinente.
- On reconnaît ***la nécessaire articulation entre l'administration et la pédagogie***, notamment pour ce qui est de la constitution d'équipes pédagogiques dans les écoles et de la continuité du travail des enseignants et de leurs partenaires ; les règlements (le « trop plein » de règlements...) font souvent « blocage » à de nouvelles initiatives imaginées par les écoles pour répondre à de nouvelles questions ou à des questions restées sans réponse jusqu'ici ;
- ***On souligne enfin le besoin et la volonté de travailler tous ensemble, dans chaque école, dans chaque pays et entre pays – nous sommes, en fait, une « communauté de pratique », c'est-à-dire une communauté d'intérêts et communauté d'action.***

Au cours des débats suite à la présentation des résultats des travaux de groupe, les questions fondamentales autour desquelles le travail devra se poursuivre ont été recentrées:

1. ***Les enseignants en tant qu'acteurs*** – leurs rôles, leur formation initiale et continue, en tenant compte de la lutte contre la pauvreté. Il serait une erreur de croire que le prolongement de la formation initiale académique, telle qu'elle est, puisse résoudre les défis du métier. Il nous faut construire, avec les responsables des gouvernements et des institutions de formation des enseignants, des modalités flexibles de formation continue, reconnues et « en situation » réelle.

On débat longuement « la portée » et « les limites » de la formation – quelles marges d'autonomie ? Quels modèles sociaux ? Est-ce que l'on peut établir un lien direct entre formation et pratiques pédagogiques ? L'importance de « l'empathie » avec le milieu et de travailler dans un climat de « confiance » (le et les pouvoirs et le partage des pouvoirs), ainsi que du rôle des media dans les innovations (le besoin d'une information consistante et non des reportages « superficiels » et souvent injustes pour ceux qui sont sur le terrain).

2. ***Les bonnes pratiques*** – leur rôle et les stratégies pour leur généralisation (diversifiée) ; leurs conséquences pédagogiques et administratives (il s'agit d'un outil de « plaidoyer »). Il est urgent de travailler sur les bonnes pratiques pour en retirer des pistes d'action qui auront, sûrement, des conséquences au niveau de l'administration pédagogique (placement des enseignants, rôle de l'inspection, etc.), de la gestion des écoles (dans leurs rapports avec les communautés, par exemple) et dans leur organisation pédagogique. Peut-on parler d'une « pédagogie des grands groupes » et de « classe » quand on a des effectifs de 100 élèves ? Ou dans ces conditions, est-ce toute l'école, avec ses partenaires, qui doit construire une gestion plus flexible des activités et des apprentissages ?
3. Les réponses à donner aux nombreux « laissés-pour-compte », en articulant ***l'enseignement formel et le non formel, l'école et la formation professionnelle*** ; l'importance des « passerelles entre systèmes, la flexibilité du curriculum et... de nouveau, la formation des enseignants, puisqu'il y doit y avoir une convergence entre les changements curriculaires et cette formation.

Il faut tenir compte, dans tous les pays du projet de l'existence de publics très diversifiés (enfants et jeunes de la rue, chômeurs, adultes non alphabétisés) que l'on doit intégrer ; la cohésion sociale est aussi un des défis de l'EPT.

4. ***La communication entre l'école et les autres partenaires, la construction du dialogue politique en tant que processus*** qui ait un sens, des buts et qui produisent des décisions concrètes pour que les acteurs engagés ne se découragent pas; le besoin de clarifier le rôle de chaque partenaire/acteur. Comment donner un sens au changement et « prouver » que l'éducation peut être faite autrement et avec de meilleurs résultats ?

La communication avec les parents pauvres est très différente de celle avec des parents « nantis ». Nous avons assez d'exemples dans les écoles visitées pour essayer une synthèse sur la communication et l'engagement des communautés pauvres à l'égard de l'école et le rôle que l'école peut jouer elle-même dans ces communautés (voir Chinavane, l'exemple de la malaria et des moustiquaires).

5. Du point de vue des politiques nationales, régionales, locales, qu'est que l'on fait pour que les enseignants puissent répondre à tout ce que l'on dit « qu'ils doivent » assurer ?

Ne devrions-nous définir un minimum de *conditions matérielles et pédagogiques* pour que l'on puisse parler d'une « école » par rapport à laquelle les enseignants doivent rendre des comptes ? (Que dire des enseignants non-payés qui dépendent des parents pour leur subsistance ? est-ce là une école publique ? un constat d'échec ? ou le besoin de chercher d'autres modalités d'écoles, par exemple communautaires ?), et ceci sans que l'Etat puisse « échapper » à ses obligations...

2. 6. La communauté de pratiques des spécialistes du curriculum organisée par le BIE. Son intérêt pour ce projet (et pour l'Afrique)

Renato Opertti a travaillé avec nous pour nous présenter la COP (communauté de pratiques), projet en cours mené par le BIE, conçu comme un outil d'échange, enrichissant et actif (voir **les annexes 7, 8 et 9**).

Le débat a été très participatif et très animé : il y avait, d'un côté, des questions de compréhension quant à l'outil et à son fonctionnement et d'un autre côté, des questions sur sa pertinence, en tant que COP globale et mondiale, **étant donné que nous nous assumions déjà comme une communauté de pratiques**, liée à notre travail commun.

L'intérêt pour un tel outil existe, à condition qu'il reste un outil et ne devienne pas un but en soi. Le groupe a mentionné les dangers de « l'académisme » et de la dispersion (et duplication) d'efforts dans des COP, avec pour effet de ralentir ou d'alourdir les processus de travail et d'échange établis au sein de ce groupe. Les échanges en se démultipliant risquent aussi de rester trop superficiels ou généraux alors qu'on a vu ensemble que c'est en profondeur et dans les zones d'ombre (« les tabous de l'éducation traditionnelle ») qu'il faut aller chercher les solutions pour une éducation qui lutte contre la pauvreté. Nous sommes donc déjà une COP qui fonctionne bien, qui poursuivra son travail de construction ensemble s'un savoir partagé. Participer à des échanges avec d'autres groupes pourra élargir notre univers et nos sources. C'est certainement un outil pour s'ouvrir sur les pratiques d'autres régions du monde et d'autres pays africains. Il y aura cependant aussi sûrement du travail « interne » au groupe déjà constitué, de fait, en tant que COP, autour de ce projet centré sur le rôle de l'école dans la lutte contre la pauvreté.

La COP nous donnera l'opportunité de participer à des débats plus élargis et nous pourrons aussi proposer des thèmes de discussion à une communauté au-delà de nos frontières.

On a conclu que, dans le « village global » où nous vivons, il fallait s'associer à ce projet de façon à ce qu'il serve et enrichisse nos objectifs et ne soit pas une tâche « à part » et « en plus ».

2. 7. La troisième partie du rapport des pays : l'élargissement de l'EPT

Puisque le canevas proposé pour les rapports nationaux incluait un point relatif à l'élargissement de l'EPT, on en a discuté, en partant d'une constatation de départ :

Il n'y a pas de doute, entre nous, quant à l'importance du pré-scolaire (et pas de n'importe quel pré-scolaire) aussi bien que du développement du premier niveau du secondaire (qui permette aux jeunes une diversité de formations pour la vie) MAIS faut-il encore trouver les chemins d'une scolarité obligatoire qui assure l'équité et la qualité pour tous. Et faut-il encore la rendre effective. Le débat se justifie mais on refuse les « fuites en avant ».

On attire notre attention sur le rôle de certaines agences de financement avec lesquelles il faut négocier et dont les positions ne coïncident pas toujours avec celles des gouvernements de chaque pays.

Certains pays reconnaissent qu'il y a une différence entre « scolarité de base » et « scolarité obligatoire » et préparent des données chiffrées pour 2015, étant donné le nombre très élevé d'enfants qui n'ont pas encore accès à la scolarité de base.

Il est aussi clair que la question de l'amélioration interne de l'EPT et l'inclusion de tous est décisive. Une fois que les enfants ont réussi le primaire, les pays ressentent le besoin d'offrir un premier cycle du secondaire (ouverture à la culture du monde). L'organisation en cycles est défendue comme la plus réaliste ; il y a un grand souci de ne pas promouvoir seulement quelques privilégiés mais d'avoir des réponses diversifiées face à la diversité des situations sociales (notamment dans les sociétés post-conflit).

De nombreux pays parlent de « refondation » de leur école, de réformes curriculaires, de construction d'une école reconnue par les communautés mais avouent, en même temps, la difficulté quant aux coûts et quant aux politiques qui soient capables de construire une **vision d'ensemble partagée**.

« Il manque une politique nationale pour l'enseignement technique et professionnel », « tout élargissement a des conséquences sur la structure du curriculum et sur le recrutement des enseignants : quelle est la position des gouvernements et des donateurs par rapport à l'accroissement des dépenses en éducation ? », « on travaille sur le préscolaire, mais ce sont des entreprises et des services qui en assument la concrétisation », « on ne peut pas annoncer des objectifs sans avoir les moyens pour les concrétiser – attention, attention » ; « le problème ce n'est pas de penser l'EPT et son élargissement de façon holistique, le problème c'est la lenteur de la concrétisation des réponses sur le terrain (nouveaux, bâtiments, enseignants, etc., etc.) » ; « les questions de financement nous étranglent », voilà les remarques de nombreux participants.

On nous signale des expériences de préscolaire décentralisé et pris en charge par les communautés (nous en avons visité au Burkina Faso), avec l'appui d'ONG mais il ne s'agit pas d'une généralisation.

Tous les participants sont d'accord que la gratuité définit l'obligation de l'école et que, si l'on veut élargir l'EPT, il faut réduire les taux d'échec au primaire. Il ne faut toutefois pas ignorer que l'existence d'un préscolaire généralisé peut y contribuer et que les jeunes qui ne finissent pas la scolarité de base ont besoin de réponses (techniques et professionnelles) pour la vie.

Notre problème est de réussir à élaborer des plans de politique sociale, éducative et économique où les calculs dépassent les coûts restreints à la scolarité et prennent en compte la dimension du développement humain, lié aux niveaux éducatifs d'une société.

On débat différents modèles de préscolaire et on conclut, que, tout comme pour les autres cycles d'enseignement, il faut « réinventer » des écoles libérées des modèles européens du passé.

Beaucoup de participants considèrent que « s'il n'y a pas d'autonomie de financement au niveau des pays, c'est raté » et donnent de multiples exemples des politiques contradictoires des donateurs à l'égard de l'EPT.

Débat à suivre...

III. Suite du travail ; thématiques et organisation

A la suite de ces débats, Ana Benavente a présenté un document de synthèse intitulé « 5x 3 », c'est-à-dire « cinq niveaux d'action et, pour chaque niveau, trois propositions d'action » adéquates aux changements que nous recherchons (voir l'**annexe 10**).

Ce document a nourri un débat autour des points suivants :

- L'importance d'inclure le niveau international (orientations, engagements et financements) et de l'articuler au niveau national ;
- L'importance d'articuler les différents niveaux d'action (le rôle de la volonté politique) ;
- L'importance des partenariats internes et externes ;
- Les dynamiques intersectorielles dans la lutte contre la pauvreté (économie, finances, éducation, santé, formation professionnelle, etc.) ;
- L'EPT est parfois un fourre-tout ; comment définir des engagements précis pour 2015 et pour 2025 ? Et comment les tenir ?
- Les liens entre politiciens et techniciens en éducation (synergies et contradictions) ;
- Derrière chaque niveau d'action, il y a des visions et des logiques d'action différentes ; importance de tenir compte de la stratégie de la famille et de l'élève lui-même.

Ainsi, la suite du travail, doit, de l'avis des participants à ce séminaire :

- **Approfondir notre vision collective de l'école dans la lutte contre la pauvreté** et développer la pensée holistique sur les différents cycles de l'enseignement ;
- **Continuer à partager (et à concrétiser) des bonnes pratiques**, assurer le travail et la communication entre séminaires ;
- **La COP, que l'on vient de constituer formellement, est un outil au service du projet**, de façon à enrichir nos interventions et appuyer le travail dans chaque pays (banque de données, situations curriculaires, etc.) ;

- **Élargir notre travail au premier cycle du secondaire** et étudier la suppression de cloisonnement entre cycles, de façon à lutter contre l'exclusion sociale ;
- **Être attentif aux nuances entre l'enseignement de base et l'enseignement « obligatoire »**, qui sont deux réalités différentes et avoir bien à l'esprit la situation de chaque pays où il y a encore beaucoup d'enfants en dehors du premier cycle d'études primaires.

L'élargissement de l'EPT ne peut ignorer les nécessaires transformations de l'école « importée du passé », notamment au niveau du curriculum et doit être claire sur les coûts de tout élargissement (souhaitable, bien sûr) ;
- **Identifier de nouvelles propositions (et en recevoir) par rapport à des visites de terrain**, source de très bonnes surprises où l'on peut voir que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que les écoles peuvent travailler pour que tous les enfants vivent, apprennent et acquièrent de nouvelles compétences pour une vie meilleure.

Après un nouveau point de situation sur les priorités de chaque pays, nous avons défini des tâches concrètes pour la suite du projet :

1. **Enrichir le texte de Ana Benavente « 5x3 »** à travers des contributions des membres du projet.
2. **Analyser profondément des « bonnes pratiques »** (Burkina Faso, Porto Alegre, Mozambique) à travers des études de cas.
3. **Approfondir la question de la communication et de ses outils** pour communiquer avec les autres acteurs du système ce que l'on fait au sein de ce projet.
4. **Soutenir les pays, après les séminaires, en appuyant des séminaires de partage** dans chaque pays, et réaliser des visites nationales.
5. **Travailler sur l'innovation et la formation des enseignants** et faire participer des responsables de ce domaine au prochain séminaire.
6. **Analyser l'engagement des enseignants dans chaque pays**- ce qui est commun, ce qui est différent. Les stratégies et les pédagogies par rapport à la pauvreté.
7. **Étudier les systèmes de gestion** qui découragent ou qui démotivent les enseignants.
8. **Ouvrir la communauté de pratiques à la question de la formation des enseignants en situation de lutte contre la pauvreté** (recommandation faite à Christine Panchaud et à Renato Opertti)
9. **Développer une activité de « communauté de pratiques » (COP) – en 2007 et en 2008** (un point focal de la COP pour les pays participants au projet, enseignant à l'Université Pédagogique de Maputo (UPM), a été désigné lors de ce séminaire).

La clôture a été un moment de partage de conclusions, d'espoirs et d'engagements, assumé par l'Inspecteur Général de l'Education, M. Simão Mucavele et par tous les participants. Des salutations et des remerciements à nos amis du Mozambique qui nous ont tellement aidé dans ce séminaire, qui s'intègre dans nos efforts pour combattre la pauvreté, ont marqué le moment final de cette rencontre. Tout comme à Ouagadougou, le séminaire a été un moment très fort dans le déroulement de ce projet et tous les participants (communauté de pratiques, dorénavant) sont repartis plus motivés pour la poursuite de leur/notre travail.

IV. Annexes

Annexe 1	Concept du quatrième séminaire international BIE/UNESCO
Annexe 2	Trois documents de travail produits au 3 ^{ème} séminaire à Ouagadougou : 2. a. Transférabilité des expériences et démarches présentées pendant le séminaire 2. b. Les obstacles au dialogue politique – activité interactive 2. c. Conclusions du Séminaire de Ouagadougou
Annexe 3	Programme provisoire du 4ème Séminaire international – Maputo
Annexe 4	Liste des participants
Annexe 5	Termes de référence pour la préparation des rapports pays
Annexe 6	Thèmes des travaux en groupes
Annexe 7	Développer et faire fonctionner une communauté de pratique (COP) des spécialistes du curriculum en Afrique, Renato Opertti, BIE/UNESCO
Annexe 8	Une communauté de pratiques comme réseau international de responsables du curriculum » - document cadre, juillet 2005
Annexe 9	Information et Innovation en éducation, no. 121 (le débat sur les compétences)
Annexe 10	Document de travail « 5x3 », Ana Benavente