



COMPAS EN ÉDUCATION

PROJET SECTORIEL « ENSEIGNEMENT POST-PRIMAIRE »

4



## Préparation à la vie et au travail

étude comparative mettant l'accent sur l'enseignement de base (primaire et secondaire du premier cycle) dans les pays africains en développement

Dakmara Georgescu, Philip Stabback, Klaus Jahn, Elmehdi Ag-Muphtah et Philippe de Castro

**Publié par :**  
**Deutsche Gesellschaft für**  
**Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH**  
Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5  
65760 Eschborn, Allemagne  
T +49 (0) 61 96 79-0  
F +49 (0) 61 96 79-1115  
I [www.gtz.de](http://www.gtz.de)

**Responsable :**  
Dipl. Päd. Univ. Klaus Jahn  
T +49 (0) 6196 79-1276  
F +49 (0) 6196 79-801276  
E [klaus.jahn@gtz.de](mailto:klaus.jahn@gtz.de)

**Auteurs :**  
Dakmara Georgescu, Philip Stabback, Klaus Jahn,  
Elmehdi Ag-Muphtah et Philippe de Castro

**Photographie :**  
Edith de Vos

**Conception graphique :**  
Nikolai Krasomil  
[www.design-werk.com](http://www.design-werk.com)

# Table des matières

Remerciements .....	5
Synthèse .....	6
<b>1 Introduction</b> .....	12
1.1 Contexte et étendue de l'étude .....	12
1.1.1 Contexte et étendue .....	12
1.1.1 Le concept d'enseignement de base .....	13
1.2 Aspects méthodologiques .....	16
<b>2 Définition et classification des compétences et des savoir-faire</b> .....	19
2.1 Développement des curriculums par compétences : un enjeu universel .....	19
2.2 Définition des compétences et des savoir-faire dans le contexte de cette étude .....	26
<b>3 Informations essentielles sur les pays</b> .....	30
3.1 Aspects comparatifs .....	30
3.2 Aspects politiques .....	38
<b>4 Analyse des curriculums</b> .....	40
4.1 Études de cas complètes .....	41
4.1.1 Questions posées pour l'étude .....	41
4.1.2 Structure des études de cas .....	42
4.1.3 Études de cas complètes .....	43
Étude de cas A - Afrique du Sud .....	43
Étude de cas B - Botswana .....	55
Étude de cas C - Mali .....	69
Étude de cas D - Congo .....	80
4.2 Autres pays de référence .....	90
Étude du pays de référence A - Angola .....	91
Étude du pays de référence B - Burundi .....	99
Étude du pays de référence C - Kenya .....	104
Étude du pays de référence D - Maurice .....	108
Étude du pays de référence E - Mozambique .....	115
Étude du pays de référence F - Sénégal .....	122
4.3 Pays développés (études sur d'autres régions) .....	128
Autres régions, étude A - Australie/Nouvelle-Galles du Sud (NGS) .....	128
Autres régions, étude B - Royaume-Uni (Angleterre) .....	141

<b>5 Conclusions et recommandations</b> .....	148
5.1 Conclusions dans une perspective comparative : principales questions et principaux enseignements tirés ..	148
5.2 Recommandations .....	154
5.2.1 Structure du système éducatif : nature et étendue de l'enseignement secondaire du premier cycle comme partie de l'enseignement de base .....	154
5.2.2 Modèles et construction de curriculums .....	156
5.2.3 Appui à la mise en œuvre du curriculum .....	158
5.2.4 Processus curriculaires .....	159
5.2.5 Approches par compétences et assurance qualité .....	160
5.2.6 Renforcement des capacités .....	162
5.2.7 Tirer les leçons des succès et des échecs des uns et des autres .....	162
<b>Références</b> .....	164
<b>Annexe A Cadre d'analyse et questionnaire</b> .....	168
<b>Annexe B Glossaire</b> .....	170
<b>Annexe C Synthèse des la structure des systèmes éducatifs</b> .....	173
<b>Abréviations</b> .....	175

# Remerciements

L'équipe d'auteurs remercie le ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (BMZ) et la GTZ (coopération technique allemande)<sup>1</sup> pour avoir pris l'initiative de cette étude sur le développement des compétences pour la vie et le monde du travail dans le cadre de l'école dans les pays d'Afrique subsaharienne, qui a été réalisée avec l'appui technique du BIE. Cette étude a pour but de donner un aperçu de ce thème pour la biennale de l'ADEA, en mai 2008 (Maputo, Mozambique). Les auteurs remercient également Madame Clementina Acedo, directrice du BIE, ainsi que tous leurs collègues du BIE, pour la documentation fournie, pour leurs conseils et leur soutien administratif au cours des recherches et pour la rédaction de ce rapport. Ils tiennent aussi à exprimer toute leur gratitude à toutes les équipes nationales et aux interlocuteurs des dix pays d'Afrique subsaharienne analysés<sup>2</sup>, qui ont donné de leur temps et de leur compétence professionnelle pour permettre au BIE de disposer pour chaque cas d'informations à jour sur les développements les plus récents dans les curriculums.

Les auteurs

*1 La GTZ est une entreprise de coopération internationale au développement durable intervenant dans le monde entier.*

*2 Afrique du Sud (République sud-africaine), Angola (République d'Angola), Botswana (République du Botswana), Burundi (République du Burundi), Congo (République du Congo), Kenya (République du Kenya), Mali (République du Mali), Maurice, Mozambique (République du Mozambique), Sénégal (République du Sénégal).*

# Synthèse

Conformément aux termes de référence, cette étude sur la préparation à la vie et au travail mettant l'accent sur l'enseignement de base (primaire et secondaire) dans les pays africains en développement<sup>3</sup> devait avant tout examiner les curriculums (écrits) de l'enseignement de base d'un certain nombre de pays d'Afrique, afin d'évaluer dans quelle mesure ils offrent aux jeunes des opportunités d'acquisition de compétences et de savoir-faire pratiques utiles. Elle avait également pour objet de situer les informations recueillies dans un contexte plus large, en analysant et en décrivant les approches du développement de compétences et de savoir-faire adoptées dans des contextes autres que l'Afrique.

La vie et le travail sont intimement interconnectés et la préparation à la vie comme au travail devrait prendre en compte les développements actuels. Que signifie, au vingt-et-unième siècle, vivre et travailler ? Qu'est-ce qui diffère du passé et que faut-il envisager pour l'avenir ? Le curriculum (en particulier sous sa forme écrite, qui donne des directives plus étendues ou plus spécifiques pour l'apprentissage) n'est que l'un des facteurs ayant un impact sur le développement de l'individu et de la société, et son influence est indirecte. Un curriculum, si bon soit-il, n'est pas efficace en soi, et il atteint les élèves par le truchement des enseignants, dans des conditions spécifiques. Il est toutefois utile et intéressant d'analyser le curriculum écrit/voulu – et son raisonnement – car il est à maints égards un reflet de la manière dont les sociétés envisagent la préparation à la vie et au travail, en spécifiant les missions, les motifs, les objectifs et les résultats de l'apprentissage, la sélection et l'organisation du contenu de l'apprentissage, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les modes d'évaluation et de valorisation de l'apprentissage.

L'étude vise à faire un tour d'horizon sur la manière dont les curriculums de pays d'Afrique subsaharienne sélectionnés (Afrique du Sud, Angola, Botswana, Burundi, Congo, Kenya, Mali, Maurice, Mozambique, Sénégal) et de pays dits développés comme l'Australie (Nouvelle-Galles du Sud) et le Royaume-Uni (Angleterre) insistent sur la préparation à la vie et au travail. Sachant qu'ils mettent l'accent sur l'allongement de l'enseignement de base de 4/6 à 8/9 années, les pays d'Afrique subsaharienne ont tendance à insister dans une mesure croissante sur l'enseignement secondaire du premier cycle (qui va généralement de la 6e/7e année à la 8e/9e année de scolarité), considéré comme un élément du système éducatif à construire ou à remanier substantiellement. Comme en témoignent les changements structurels substantiels qui accompagnent la réforme des curriculums et d'autres réformes, notamment celles de l'évaluation et de la formation des enseignants, la plupart de ces processus de mise en place ou de restructuration du premier cycle de l'enseignement secondaire envisagent d'inclure le développement de compétences utiles pour la vie dans les programmes.

Les recherches visaient donc en premier lieu à identifier des moyens raisonnables d'intégrer durablement les approches par compétences dans l'enseignement de base. Dans toute l'étude, les auteurs ont choisi d'utiliser le terme « compétences » comme terme générique recouvrant les connaissances, les valeurs, les savoir-faire, les attitudes, les comportements et les schémas de pensée.<sup>4</sup> Dans la littérature pédagogique internationale, les termes « compétence » et « savoir-faire » sont parfois employés comme synonymes. Dans notre étude, comme nous le montrerons plus loin dans la section 2, il a une acception générale. Les « compétences » sont la capacité qu'a un individu de mobiliser, de manière indépendante et efficace, ses connaissances, ses savoir-faire<sup>5</sup>, ses attitudes, ses valeurs, etc. pour apporter des réponses adéquates à des enjeux de différentes sortes. De par le monde, les curriculums ont aujourd'hui manifestement tendance à établir un juste équilibre entre les connaissances, les savoir-faire, les valeurs et les attitudes dans les produits qu'ils dispensent à leurs élèves. Les curriculums traditionnels étaient fortement focalisés sur la transmission d'un savoir – en particulier sur la mémorisation et la rétention de données et de faits « préfabriqués ». Ce modèle n'a toutefois guère d'utilité pour les élèves à une époque où les champs de notre savoir s'élargissent rapidement et où les compétences intellectuelles d'ordre inférieur (comme la mémorisation) doivent être complétées dans une mesure croissante par des compétences intellectuelles d'ordre supérieur (compétences analytiques et esprit de synthèse, capacité de résolution de problèmes, évaluation) et par des compétences sociales, émotionnelles, relationnelles et autres en rapport avec la vie.

De nouveaux développements significatifs dans le monde d'aujourd'hui (et de demain) impliquent de compléter ou de remplacer la structuration plus traditionnelle du curriculum et de l'apprentissage en matières distinctes par une approche intégrée et globale. Les apprenants ont besoin de comprendre et de maîtriser les liens entre différents processus et phénomènes, et de donner un sens à leur apprentissage en relevant les différents (nouveaux) défis posés et en saisissant les opportunités dans leur environnement local, national, régional et international. Dans ces circonstances, une nouvelle approche au développement des curriculums est nécessaire – une approche offrant aux jeunes les connaissances, les savoir-faire et les valeurs qui leur permettront de réussir leur vie dans un monde qui change rapidement.

En plus de faire face aux nouveaux défis résultant des avancées du savoir et de la technologie ainsi que des changements sociétaux et économiques, comme toutes les autres sociétés contemporaines, beaucoup de pays africains ont aussi des besoins particuliers, liés à leur recherche de moyens de réduire la pauvreté, de combattre le VIH/sida et de concilier des coutumes et des traditions auxquelles ils sont attachés avec la nécessité d'augmenter la productivité et de renforcer la durabilité. Ce sont là des enjeux de taille, et une stratégie critique pour répondre à ce défi est le développement de curriculums formant des citoyens instruits, compétents et productifs, qui sauront profiter des nouvelles opportunités et affronter de manière constructive les enjeux économiques et sociaux.

<sup>4</sup> Voir aussi les discussions détaillées sur la signification des termes « savoir-faire » et « compétences » au chapitre 2.

<sup>5</sup> « Savoir-faire » peut avoir différentes significations. L'une de ces définitions, au sens strict, est celle-ci : « éléments de comportement automatisés », et une autre, plus large : « les capacités manifestées par un individu dans l'action ». Dans ce sens plus large, les « savoir-faire » sont parfois synonymes de « compétences », en particulier parce que les deux termes se réfèrent à des capacités qui deviennent « visibles » dans l'action.

La méthode de recherche consistait à analyser (sur la base d'un cadre analytique détaillé) les documents écrits (prévus) du curriculum, tels que le cadre curriculaire, les programmes d'enseignement pour différents domaines, les manuels, les guides pour les enseignants et autres matériels, y compris les lois éducatives, les documents politiques, les manifestes de l'éducation, etc. En raison des limites imparties à cette étude, il n'a pas été possible de s'attarder sur certains aspects des curriculums appliqués et effectifs. Les documents ont été analysés, en ce qui concerne leur intention, à la lumière de la principale hypothèse et des questions à éclaircir, à savoir :

- Qu'est-ce qui, dans ces documents, prouve que les pays lient l'enseignement aux développements intervenant dans la vie de la société et dans le monde du travail ? (c'est-à-dire motifs des changements dans les curriculums concordant avec les nouveaux développements dans le monde d'aujourd'hui et de demain ; profils d'apprenant et produits de l'apprentissage attestant d'un intérêt pour le développement de compétences pour la vie et le monde du travail ; contenus et méthodes d'apprentissage encourageant le développement de compétences complexes dont on a besoin pour réussir à s'insérer dans la vie personnelle, publique et professionnelle ; méthodes d'évaluation proposées par les documents du curriculum non seulement pour l'apprentissage par cœur et la simple mémorisation, mais aussi pour les compétences intellectuelles d'un ordre plus élevé et d'autres compétences sociales, émotionnelles, motrices, etc.).
- Quels éléments du curriculum formel semblent stimuler le développement de compétences pour la vie et le travail ? (c'est-à-dire « inventaires » explicites et systématiques des compétences/résultats d'apprentissage sur lesquels est placé l'accent dans les « matières porteuses » ou les approches transcursculaires ; apprentissage par la résolution de problèmes et orienté sur la pratique, associant théorie et pratique dans les contextes spécifiques des apprenants ; orientation et conseil sur les compétences pour la vie et le travail exigées dans le monde d'aujourd'hui, mais aussi dans celui de demain).
- Le curriculum formel implique-t-il des liens entre l'enseignement formel et l'enseignement non formel ? (c'est-à-dire travail sur des projets, services à la collectivité).
- Quelles sont les différences et les similitudes entre les curriculums nationaux analysés, et quelles conclusions pourrait on en tirer quant aux pratiques les plus efficaces à retenir pour encourager le développement de compétences pour la vie et le travail en procédant à des changements qualitatifs dans l'enseignement formel ?
- Quelles recommandations peut-on faire aux intervenants du système éducatif pour prendre appui sur des initiatives locales et internationales efficaces existantes et renforcer la capacité du curriculum formel à soutenir un apprentissage de qualité et le développement de compétences dans la vie et le monde du travail ?



Le cadre conceptuel adopté pour cette étude classe les compétences et les savoir-faire en rapport avec :

- l'apprentissage (y compris la formation tout au long de la vie, c.-à.-d. gestion de l'information, intégration de nouvelles connaissances dans des structures existantes),
- la vie (c.-à.-d. résolution de problèmes, communication, compétences sociales),
- le travail (compétences générales, c.-à.-d. aptitude à travailler en équipe, capacité de se conformer à des instructions, gestion efficace du temps, prise de décisions, compétences entrepreneuriales),
- professions ou activités spécifiques (c.-à.-d. maîtrise de processus/d'opérations spécifiques, capacité à manipuler rationnellement et sûrement des matériaux ou substances, capacité à évaluer la qualité des services / produits).

L'étude examine ensuite les curriculums de l'enseignement de base d'une série de pays et analyse les aspects suivants :

- la position politique adoptée par les pouvoirs publics et exprimée dans les cadres curriculaires, la législation de l'éducation et d'autres documents en rapport avec le curriculum ;
- les différents modèles de conception des curriculums permettant d'exprimer et d'explicitier les compétences et les savoir-faire ;
- la mesure dans laquelle les programmes d'enseignement pour des domaines d'apprentissage ou des matières individuelles offrent aux apprenants des opportunités d'acquérir des compétences et des savoir-faire ;
- si possible, autres matériels complémentaires (tels que manuels et programmes non-formels ou hors curriculum), pour évaluer leur contribution au développement des compétences et des savoir-faire.

Ces analyses sont organisées de deux manières : sous la forme d'études de cas complètes (Afrique du Sud, Botswana, Mali et Congo) et d'études de cas sur d'autres pays de référence (Angola, Burundi, Kenya, Maurice, Mozambique et Sénégal). La principale différence entre les deux catégories d'analyse réside dans le niveau des exemples et des détails considérés. Dans les études de cas complètes, de nombreux échantillons (détaillés) de documents des curriculums (comme les cadres curriculaires et les programmes d'enseignement) sont présentés avec des explications plus détaillées sur le contexte local, les réformes de l'enseignement et les processus d'élaboration des curriculums de même que sur leurs implications pour la formation théorique et pratique des enseignants, l'évaluation et l'organisation et la gestion des établissements scolaires et des classes. L'étude compare ensuite ces exemples avec les approches adoptées sur cette question dans d'autres contextes en dehors de l'Afrique, en présentant des études sur deux pays de référence – l'Australie (Nouvelle-Galles du Sud) et le Royaume-Uni (Angleterre).

Le rapport présente pour terminer une série de conclusions résultant de l'analyse comparative décrite ci-dessus et il recommande des actions qui pourraient être engagées pour promouvoir les approches actuelles.

Il ressort des principaux résultats de la recherche que la plupart des pays analysés ont intégré dans leurs curriculums formels (écrits) des éléments précieux, qui peuvent contribuer au développement des compétences pour la vie et le travail. Par exemple, il y a des indications claires sur les types de compétences dont les apprenants ont besoin dans le monde d'aujourd'hui (et de demain) et dans beaucoup de cas, une attention particulière a été prêtée au développement de compétences spécifiques dans le cadre de « matières porteuses » (c.-à.-d. éducation à la citoyenneté ; compétences pour la vie ; économie domestique, éducation entrepreneuriale ; développement personnel ; conseil et orientation ; éducation sanitaire ; éducation au travail/à l'emploi) et à d'autres approches transcursculaires (c.-à.-d. points/thèmes spécifiques ; travail sur des projets ; résolution de problèmes et enseignement et apprentissage orientés sur la pratique pour toutes les disciplines ; méthodologies interactives). Il vaut aussi la peine de mentionner que la plupart des pays veillent tout particulièrement à établir un juste équilibre entre les aspects « traditionnels » et « contemporains », et entre les tendances, les développements et les besoins locaux et internationaux. Les pays prêtent également attention aux dimensions proactives, par exemple aux différentes formes d'éducation des chefs d'entreprise et des consommateurs, à la citoyenneté participative et aux curriculums définis au niveau local basés sur la collaboration entre les établissements scolaires et les parties prenantes de la collectivité.

Alors que dans beaucoup de cas, le curriculum écrit porte sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation et l'organisation et la gestion de l'école et de la salle de classe, on ne voit pas très bien quels sont les bénéfices de curriculums innovants pour les enseignants et si les structures scolaires et les équipements existants ainsi que le contexte sociétal plus large encouragent ou non le développement de compétences appropriées pour la vie et le travail. Dans les curriculums analysés, on a également relevé de nombreuses contradictions entre la manière dont les motifs de changement ont été formulés (c.-à.-d. en tenant compte des nouvelles opportunités et des nouveaux enjeux du monde d'aujourd'hui et du futur) et le fait que, dans nombre de cas, les expériences d'apprentissage détaillées et spécifiques envisagées à travers des objectifs, des contenus, une méthodologie et des suggestions pour l'évaluation portaient plutôt sur des conceptions plus traditionnelles (et statiques) de la vie et du travail. À quelques exceptions notables près, les curriculums analysés prêtaient également peu attention aux aspects éthiques du travail et de l'économie ou à des aspects plus larges tels que la justice sociale et l'intégration et à l'association équitable et judicieuse des droits et des responsabilités dans le contexte de la promotion des compétences à vivre ensemble en paix.

Alors que la plupart des pays analysés ont récemment mené à bien des processus impressionnants de rénovation (de fond en comble) des curriculums dans une perspective basée sur la compétence, les conclusions des recherches tendent à étayer ce qui a été observé, à savoir que les pays francophones sont encore enclins à privilégier une approche plutôt théorique/conceptuelle, tandis que les pays anglophones et lusophones semblent plus résolus à lier effectivement la théorie et la pratique, tant dans le discours sur les curriculums que dans la manière de sélectionner et d'organiser les expériences d'apprentissage.

L'étude propose également plusieurs catégories de recommandations pour une action future, à savoir :

- Concevoir et réaliser des processus de développement des curriculums fondés sur des analyses solides des besoins et une réflexion prospective.
- Concevoir et mettre en œuvre, à l'intention des politiques et des auteurs des curriculums et des manuels, ainsi que des enseignants, des chefs d'établissement et des évaluateurs, des programmes efficaces de renforcement des capacités focalisés sur les moyens d'encourager le développement des compétences pour la vie et le travail d'une manière solide, convergente et cohérente.
- Apprendre les uns des autres par l'interconnexion en réseaux, le partage et des partenariats efficaces, par exemple entre l'enseignement formel et l'enseignement non formel, entre différents pays, régions et communautés locales, entre l'école et la collectivité, entre les écoles et le monde du travail et les entreprises, etc.
- Aborder les contradictions, les tensions et les dilemmes dans un esprit ouvert et constructif et tirer des enseignements des expériences réussies et de celles qui ont été moins heureuses.
- Rechercher des solutions flexibles et adaptées au contexte local pour la structuration des curriculums et la sélection et l'organisation d'expériences d'apprentissage (c.-à-d. modèles de curriculums encourageant une approche pertinente par compétences ; éléments du curriculum définis localement ; modèles flexibles et innovants pour les horaires ; intégration des TIC et de l'e-learning ; recherche d'un curriculum équilibré, pertinent et orienté vers l'apprenant).
- Encourager l'établissement de liens efficaces entre l'enseignement formel, l'enseignement non formel et l'enseignement informel dans la perspective de la formation tout au long de la vie et dans le but d'accroître l'accès à une éducation de qualité pour tous.
- Viser le développement de la personne dans sa globalité et aborder le développement de compétences pour la vie et le travail sous les perspectives plus larges de la promotion de valeurs et de pratiques éthiques, comme la justice sociale et l'inclusion.

L'étude comporte également des références, un glossaire destiné à clarifier quelques-uns des aspects conceptuels et méthodologiques les plus importants de cette étude ainsi qu'une annexe avec la description de la structure du système éducatif des pays analysés.

# 1. Introduction

## 1.1 Contexte et étendue de l'étude

### 1.1.1 Contexte et étendue

Un contrat de recherche pour une étude intitulée « Préparation à la vie et au travail : étude comparative mettant l'accent sur l'enseignement de base (primaire et secondaire du premier cycle) dans les pays africains en développement » a été conclu par la GTZ<sup>7</sup> au nom du ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement (BMZ) avec le BIE<sup>8</sup> dans le cadre de la préparation de la biennale de l'ADEA à Maputo/Mozambique en mai 2008.

Cette étude a pour but de donner à la biennale de l'ADEA un aperçu de stratégies efficaces envisageables pour renforcer les liens entre l'école, la vie et le monde du travail dans l'enseignement post-primaire (premier cycle de l'enseignement secondaire) dans les pays d'Afrique subsaharienne, en encourageant l'intégration dans les curriculums d'aspects et de dimensions en rapport avec la vie, et pour développer ainsi chez les élèves des compétences utiles pour la vie et le travail.

De nos jours, tous les pays sont confrontés à des changements significatifs, dans la vie privée et publique ainsi que dans le monde du travail. Ces changements rapides, qui touchent la société, la culture, l'économie et la technologie, et les nouvelles tendances en matière d'accès à et d'utilisation de l'information dans ce que l'on appelle « la société et l'économie de la connaissance » se traduisent par de nouveaux enjeux et de nouvelles opportunités. Alors que ces enjeux et ces opportunités entrent en jeu sur une échelle « globale », la réponse est assez différente d'un pays à l'autre, et ce pour diverses raisons. Cela est particulièrement vrai dans les pays d'Afrique subsaharienne qui, malgré des avancées manifestes dans beaucoup de domaines en l'espace de quelques années seulement, notamment un accès accru à l'éducation<sup>9</sup>, ne parviennent pas à suivre le rythme des évolutions observées sur le plan international, en particulier en ce qui concerne l'amélioration des liens entre l'éducation et les développements qui se font jour dans la société et l'économie.

Contrairement à certaines tendances internationales manifestes qui ont émergé dans le monde entier au cours des dernières décennies, qui témoignent d'un accès accru aux niveaux supérieurs de l'enseignement dans les pays en développement également, en Afrique subsaharienne, beaucoup d'élèves ne vont pas plus loin que l'école primaire ; beaucoup quittent même l'école sans avoir obtenu de certificat de fin d'études primaires<sup>10</sup>, qui représente la seule perspective d'insertion rapide dans le monde du travail, et/ou sans avoir bénéficié de certaines formes d'enseignement non formel qui leur permettraient de contribuer au bien-être de leur famille.

<sup>6</sup> Appelée « l'étude » dans la suite de ce document.

<sup>7</sup> Coopération technique allemande (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH).

<sup>8</sup> Bureau international d'éducation (centre de l'UNESCO spécialisé dans les contenus, les structures et les méthodes d'éducation).

<sup>9</sup> Pour plus de détails, voir le point 3 (Informations essentielles sur les pays) basé sur les informations du Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 (« L'éducation pour tous en 2015 - Un objectif accessible ? »).

<sup>10</sup> Voir aussi le chapitre : Informations essentielles sur les pays.

On admet cependant dans une mesure croissante que six ans d'école primaire ne sont pas suffisants pour acquérir des compétences de base et s'insérer avec succès dans la vie et sur le marché du travail. Les pays d'Afrique subsaharienne sont donc en train d'allonger la durée de l'enseignement de base, qui était de quatre/six ans, pour la porter à neuf ans (ou plus), s'alignant ainsi sur les tendances internationales et sur les besoins nouveaux des sociétés et des marchés du travail d'aujourd'hui. Étant donné que l'école joue un rôle majeur dans la transmission du savoir, mais aussi dans le développement de savoir-faire et d'attitudes, les pays d'Afrique subsaharienne s'intéressent aux stratégies visant à améliorer la préparation de tous les élèves à la vie et au travail.

Comme dans beaucoup d'autres parties du monde, les pays d'Afrique subsaharienne se battent pour accroître l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire, ce qui signifierait une augmentation du nombre d'élèves pouvant suivre l'enseignement de base pendant au moins neuf ans. Ensuite, ces élèves pourront soit poursuivre leur scolarité dans le second cycle du secondaire, soit s'orienter vers une formation et un enseignement techniques professionnels, soit s'insérer dans le monde du travail. Cette perspective encourageante est un argument de poids en faveur d'un renforcement des préparations à la vie et au travail dans tous les établissements d'enseignement secondaire du premier cycle, reposant sur l'extension d'innovations efficaces dans l'enseignement au niveau local, par exemple des curriculums définis au niveau local, et aussi sur l'intégration de « bonnes » politiques et pratiques validées au niveau international.

### 1.1.2 Le concept d'enseignement de base

Selon la CITE<sup>11</sup>, la Classification Internationale Type de l'Éducation de l'UNESCO, l'enseignement de base comprend l'enseignement primaire (ou premier cycle de l'enseignement de base – niveau 1 de la CITE) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième cycle de l'enseignement de base – niveau 2 de la CITE). Les ministères de l'Éducation utilisent toutefois le concept d'« enseignement de base » dans des acceptions assez différentes, et ce tous pays et régions confondus, et pas seulement en Afrique subsaharienne.

Dans la plupart des cas, la législation sur l'éducation et les documents concernant la politique / les curriculums nationaux ne se réfèrent pas explicitement à l'« éducation [ou enseignement] de base » (ici aussi, à quelques exceptions près<sup>12</sup>). Si habituellement, l'enseignement primaire est automatiquement assimilé à l'« enseignement de base » (qui comprend parfois aussi une année de maternelle, ou *reception year*), le premier cycle de l'enseignement secondaire est de plus en plus couramment considéré comme faisant partie de l'enseignement de base.

<sup>11</sup> CITE : Classification Internationale Type de l'Éducation (approuvée en 1975), utilisée en particulier pour des raisons statistiques.

<sup>12</sup> Par exemple, le Mozambique, avec son *Plano Curricular de Ensino Básico* (cadre du curriculum de l'enseignement de base).

Comme dans beaucoup d'autres parties du monde, dans les pays d'Afrique subsaharienne l'enseignement de base est aussi plus ou moins synonyme de scolarité obligatoire, avec toutefois des variantes dans les pays considérés, comme le montre le tableau ci-dessous :

**Tableau 1 : Durée de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire du premier cycle, de l'enseignement de base et de la scolarité obligatoire dans dix pays d'Afrique subsaharienne<sup>13</sup>**

	Angola <sup>14</sup>	Botswana	Burundi	Congo	Kenya	Mali	Maurice	Mozambique	Sénégal	Afrique du Sud
Durée de l'enseignement primaire*	4	7	6	6	8 (3+5)	6***	6	7	6	7 (6+1)
Durée du 1er cycle de l'enseignement secondaire*	4	3	4***	4		3	3	3	3	3
Enseignement de base**	8	10	10	9 (3 - pré-primaire et 6 - primaire)	8 (primaire et non-formel) + 4 EFTP)	9	Pas de concept spécial pour l'ens. de base	7	6 - Pas de concept spécial pour l'ens. de base	9 + 1
Scolarité obligatoire* (de .. à .. ans)	6-9	6-15	7-12	6-16	6-13	7-16	6-11	6-12	7-12	7-15

\*Source : \*\*\*Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007 \*\* Source : Massimo Amadio, BIE (Aperçu de l'éducation dans le monde, en préparation, document de travail préparé par le BIE pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008) \*\*\*Source : Documents des curriculums nationaux

Actuellement, les pays d'Afrique subsaharienne sont confrontés à la nécessité d'apporter une réponse adéquate aux nouveaux développements d'ordre sociétal, culturel, scientifique et technologique, en tenant compte des opportunités qu'ils engendrent, autant que de leurs risques et effets pervers potentiels. Par exemple, la mobilité croissante et les nouveaux moyens de communication, y compris Internet, offrent de nouvelles opportunités de développement personnel, mais ils peuvent aussi contribuer à la fracture culturelle et à la propagation de maladies. L'ouverture à un monde de plus en plus globalisé va souvent de pair avec la peur de perdre son identité locale, ethnique et nationale et la complexité (parfois douloureuse) de se construire des « identités multiples ». Les processus de démocratisation et de construction de sociétés justes fondées sur le respect des droits humains fondamentaux entrent en collision avec les formes de nouveaux conflits (parfois récurrents) qui représentent un danger pour le développement durable et l'idéal d'une coexistence pacifique.

Beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne sont également confrontés à des problèmes engendrés par des économies et des marchés de l'emploi fluctuants, et de ce fait, des projections à long terme sur les tendances et les besoins de l'économie et du monde du travail sont impossibles. Ces pays doivent adapter leurs systèmes éducatifs à de nouveaux développements aux niveaux local, national, régional et international, afin de s'assurer que les élèves pourront

- être des membres actifs, compétents et responsables de leurs familles et de leurs communautés ;
- s'insérer dans le monde du travail et contribuer au développement de l'économie locale ;
- accéder aux niveaux supérieurs de l'EFTP, pour favoriser le développement de l'individu et de la société ;
- contribuer au développement d'une production agricole de qualité dans les zones rurales ;
- contribuer à améliorer les conditions de vie dans les zones rurales et les zones urbaines pauvres ;
- créer et tirer parti de nouvelles opportunités de vie et de travail dans un contexte de mondialisation croissante.

<sup>13</sup> Voir aussi l'annexe D : « Systèmes éducatifs nationaux ».

<sup>14</sup> Depuis 2005, avec l'introduction d'une nouvelle structure éducative en Angola (6+3). Actuellement, les deux systèmes coexistent encore.

Tenant compte de la nécessité pour les pays d'Afrique subsaharienne d'améliorer leurs systèmes éducatifs en harmonie avec les nouveaux développements aux niveaux national, régional et international, cette étude vise à :

- donner un aperçu comparatif des stratégies appliquées par différents pays d'Afrique subsaharienne et quelques pays développés pour renforcer le lien entre l'éducation, la vie et le monde du travail, en mettant spécialement l'accent sur les dispositions des curriculums (cadres des curriculums et programmes d'enseignement) ;
- brosser un tableau complet de la situation actuelle dans dix pays d'Afrique subsaharienne et quelques pays développés en ce qui concerne la manière dont le développement des compétences pour la vie et le travail est abordé dans les curriculums de l'enseignement primaire et secondaire, qui constituent en principe « l'enseignement de base » ;
- tirer des études de cas et de l'analyse des pays de référence des conclusions sur les points communs et les différences ainsi que sur les enseignements les plus importants à tirer de la situation présente ;
- élaborer pour le futur des recommandations quant aux principales lignes d'action qui pourraient être envisagées par les gouvernements, en coopération avec d'autres acteurs du secteur éducatif, pour améliorer les liens entre l'école, la vie et le monde du travail, et pour dispenser aux élèves les compétences dont ils ont besoin pour s'insérer avec succès dans la vie adulte et le monde du travail.

En raison des nombreuses limites imparties à cette étude (entre autres un budget extrêmement serré et des délais très courts), l'équipe d'auteurs, en accord avec la GTZ, n'a examiné que les curriculums écrits, intentionnels et officiels, et n'a pas eu la possibilité d'étendre ses investigations aux aspects de la mise en œuvre des curriculums ou du contenu implicite de l'enseignement. En analysant les curriculums officiels et les textes de la législation éducative (comme les lois scolaires, les cadres curriculaires, les programmes d'enseignement et, parfois, des manuels, des guides pour les enseignants et des cahiers d'activités pour les élèves), elle s'est efforcée de répondre entre autres à ces questions :

- quelles preuves que les pays encouragent le développement de compétences pour la vie et le travail peut-on trouver dans les documents de politique ? (c.-à-d. déclarations à ce propos dans la constitution, législation de l'éducation et du travail, plans nationaux de lutte contre la pauvreté, plans nationaux d'EPT, etc.) ;
- quels aspects et éléments prouvant que les pays encouragent le développement de compétences pour la vie et le travail peut-on trouver dans le cadre curriculaire ? (c.-à-d. motifs des changements dans le curriculum ; structure du curriculum – par exemple, présence de « matières porteuses », c'est-à-dire de matières contribuant plus spécifiquement à la préparation à la vie et au travail, comme les compétences de vie, l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation au travail ; horaires ; objectifs d'apprentissage ; résultats de l'apprentissage ; instructions méthodologiques ; guide pour l'évaluation et évaluation) ;

- quels aspects et éléments prouvant que les pays encouragent le développement de compétences pour la vie et le travail peut-on trouver dans les programmes d'enseignement ? (c.-à.-d. motifs des changements/innovations dans le curriculum ; questions et dimensions transversales ; horaires ; objectifs d'apprentissage ; résultats de l'apprentissage ; contenu de l'apprentissage – valeurs, concepts, théories, faits, procédures, comportements ; aspects méthodologiques sous-jacents à l'enseignement et à l'apprentissage ; guide pour l'évaluation) ;
- quels aspects et éléments prouvant que les pays encouragent le développement de compétences pour la vie et le travail peut-on trouver dans les manuels et autres matériels pédagogiques (guides pour les enseignants, cahiers d'activités pour les élèves) ? (c.-à.-d. objectifs d'apprentissage ; résultats de l'apprentissage ; contenu de l'apprentissage – valeurs, concepts, théories, faits, procédures, comportements ; aspects méthodologiques tels que suggestions d'exercices pratiques, activités consistant à résoudre des problèmes ; guide pour l'évaluation) ;
- quelles sont les principales innovations du système éducatif/dans le curriculum ayant trait au développement de compétences pour la vie et le travail ? (c.-à.-d. nouvelles « matières porteuses » comme les compétences de vie, approches transversales, approches par compétences, liens entre l'enseignement formel et l'enseignement non formel ; travail sur des projets ; apprentissage par le service à la communauté).

## 1.2 Aspects méthodologiques

Comme nous l'avons dit plus haut dans l'introduction (Première partie : Contexte et étendue de l'étude), la présente étude est focalisée sur les aspects du curriculum en rapport avec la préparation à la vie et au monde du travail. Le travail ne peut pas être dissocié des contextes de vie, car les travailleurs sont en même temps des membres d'une famille et des membres d'une communauté. C'est pourquoi les auteurs ont choisi de ne pas traiter les compétences (ou les savoir-faire) de travail à part, mais sous l'angle des interdépendances entre la vie et le travail et de la nécessité d'assurer la cohérence des rôles de l'individu dans la vie privée, publique et professionnelle.

En raison des ressources limitées allouées pour les recherches, il n'a pas été possible de se rendre sur place, et il a fallu se contenter d'analyser les documents des curriculums. Les auteurs ont entièrement conscience du fait que si des ressources supplémentaires devaient être allouées, il faudrait aussi analyser les points de vue des parties prenantes, la manière dont les curriculums sont mis en œuvre dans la vie scolaire au quotidien et l'impact des curriculums et de l'école d'une manière plus générale sur les résultats de l'apprentissage.

L'étude repose donc presque entièrement sur des méthodes qualitatives : analyse des documents des curriculums sur la base d'un cadre d'analyse (voir annexe 1). Les auteurs ont examiné si les curriculums actuels (ou les nouvelles initiatives) abordaient explicitement la nécessité de développer chez les jeunes des compétences de vie et de travail, en orientant leurs recherches dans les directions suivantes :

- *Déclarations générales concernant la politique de l'éducation et des curriculums.* Les auteurs ont recherché dans les documents politiques nationaux des déclarations spécifiques concernant l'établissement de liens entre l'enseignement/l'apprentissage et les changements dans les sociétés contemporaines, et la nécessité de dispenser aux élèves des compétences pour la vie et le travail.



- *Objectifs et résultats des apprentissages en matière de développement de savoir-faire pour la vie et le travail.* Les auteurs ont analysé les documents des curriculums (en particulier les cadres curriculaires et les programmes d'enseignement), afin d'identifier dans l'énoncé des objectifs et des résultats de l'apprentissage des compétences pour la vie et le travail, soit d'une manière plus générale, soit comme éléments de certaines matières et de l'enseignement dans certaines classes.
- « *Matières porteuses* ». Les auteurs ont exploré les curriculums nationaux dans le but d'identifier les domaines d'apprentissage et les matières susceptibles de contribuer plus spécifiquement au développement de compétences pour la vie et le travail, tels que le développement personnel ; la société humaine et son environnement ; l'éducation au travail ; les compétences de vie ; la technologie ; le conseil et l'orientation (ce qui est dit dans les programmes d'enseignement en ce qui concerne les contenus, les objectifs et les résultats, l'enseignement et l'apprentissage, les méthodes d'évaluation).
- *Éléments transversaux.* Les curriculums nationaux ont été examinés sous l'angle de la question de savoir si un rapport peut être explicitement établi entre différents aspects et dimensions transversaux et le développement de compétences de vie et de travail (c.-à.-d., y a-t-il des approches thématiques spécifiques ? qu'est-ce qu'un objectif transversal ? y a-t-il des approches méthodologiques transversales ? l'évaluation stimule-t-elle en général la formation et le développement de compétences pour la vie et le travail ?).
- *Horaires.* Les auteurs se sont aussi penchés sur la manière dont le temps passé à l'école est consacré au développement de compétences pour la vie et le travail et ils ont examiné s'il y a des approches innovantes de l'utilisation du temps pour renforcer les liens entre les écoles, les communautés et le monde du travail (par exemple, travail sur des projets, apprentissage modulaire).
- *Liens entre l'enseignement formel et l'enseignement non formel.* Chaque fois que cela était possible, les auteurs ont aussi tenu compte d'initiatives non formelles spécifiques, comme le Life Skill Programme au Kenya, le programme de promotion des compétences de vie. Étant donné qu'il y a dans les curriculums formels des pays considérés assez peu de références à l'enseignement non formel, les informations sur cet aspect sont plutôt maigres et doivent être complétées par des informations supplémentaires recueillies sur le terrain.
- *Initiatives de curriculums spécifiques.* Les auteurs se sont également penchés sur des initiatives de curriculums spécifiques dans différents pays, dans le but d'identifier des liens avec des besoins de la société (comme les curriculums définis localement en Angola, les nouveaux modèles de curriculum par compétences au Mali et au Sénégal).

Il a également été possible de faire des comparaisons quantitatives en tenant compte des résultats de recherches secondaires (c.-à.-d. indicateurs internationaux de l'éducation, aspects sociaux, démographie, économie). S'agissant des curriculums, la plupart des éléments quantitatifs portent sur les horaires et sur les données de travaux de recherche internationaux sur les liens entre la qualité des curriculums et la qualité des résultats des apprentissages qui étaient disponibles.

L'étude porte sur dix pays d'Afrique subsaharienne, dont quatre ont fait l'objet d'études de cas, les six autres étant appelés « pays de référence » :

#### **Pays ayant fait l'objet des études de cas**

Les études de cas comportent une analyse détaillée des curriculums nationaux sous l'angle du développement de compétences pour la vie et le travail, abondamment illustrée par des références aux compétences dans différentes disciplines (comme les « matières porteuses », c'est-à-dire les matières contribuant plus explicitement à la préparation à la vie et au travail). Elles comportent également des descriptions détaillées du contexte national et des processus de réforme de l'enseignement/des curriculums. Les liens entre le curriculum et d'autres éléments du système éducatif (par exemple, la formation des enseignants, l'évaluation) sont également amplement commentés.

Botswana

Congo

Mali

Afrique du Sud.

#### **Pays de référence**

Les pays de référence sont analysés d'une manière analogue, mais plus synthétique et concise, et l'analyse n'est pas illustrée en détail par des références au développement des compétences dans les curriculums.

Angola

Burundi

Kenya

Maurice

Mozambique

Sénégal

Les critères appliqués pour sélectionner ces dix pays d'Afrique subsaharienne tiennent compte des caractéristiques des pays et des besoins suivants :

- Les pays sélectionnés sont assez représentatifs de tous les grands groupes linguistiques d'Afrique subsaharienne (langue nationale/officialle parlée dans le pays), à savoir les pays anglophones, francophones, bilingues et lusophones.
- Tous sont des pays en développement, mais les indicateurs de l'économie et de l'éducation, y compris les indicateurs de développement humain du PNUD, tels que la pauvreté ou le niveau d'éducation, varient assez de l'un à l'autre.
- Quelques-uns sont des sociétés post-conflit ou affectées par des conflits.
- Tous sont confrontés à des questions multiculturelles spécifiques ; le BIE disposait de documents complets des curriculums des différents pays ou a pu se les procurer sur la base d'échanges avec les ministres de l'Éducation et les agences nationales des curriculums. Ceci a permis des recherches de première main/primaires dans les documents curriculaires originaux et à jour dans différentes langues (version originale).

#### **Pays développés**

Deux pays et régions développés ont également été examinés dans une perspective comparative, à savoir l'Australie (Nouvelle-Galles du Sud) et le Royaume-Uni (Angleterre), dans le but d'analyser la manière dont ils répondent au besoin d'aborder plus efficacement la préparation à la vie et au travail et les leçons qui peuvent être tirées de leurs succès et de leurs échecs.

## 2 Définition et classification des compétences et des savoir-faire

### 2.1 Développement des curriculums par compétences : un enjeu universel

Au cours des 10 à 15 dernières années, on a pu constater dans la littérature sur l'éducation et dans la communauté des éducateurs et des spécialistes du développement curriculaire que les « compétences » et le développement de curriculums basés sur les compétences font l'objet d'un intérêt croissant et sont de plus en plus mis en relief.

Cela s'explique par le fait que les approches par compétences sont de plus en plus considérées comme des solutions adéquates pour le remodelage de la capacité des systèmes éducatifs à donner aux éducateurs et concepteurs de curriculums les moyens de s'adapter et de répondre à l'apparition incessante de situations nouvelles dans un monde qui change rapidement (Georgescu, 2006, p. 89).

Les compétences sont parfois assimilées aux savoir-faire. Aujourd'hui toutefois, il est plus généralement admis que la compétence est plus que le savoir-faire :

*... les compétences impliquent généralement des systèmes d'action complexes qui n'englobent pas seulement les connaissances et les savoir-faire, mais aussi les stratégies et les routines nécessaires pour appliquer ces connaissances et savoir-faire, ainsi que les émotions et les attitudes appropriées et l'autorégulation efficace de ces compétences. Les processus d'apprentissage sont une condition nécessaire du développement des compétences... Même si, dans le dictionnaire Webster, ces deux termes [skills et competencies] sont considérés comme synonymes, une analyse plus détaillée montrerait qu'ils ne le sont pas. Weinert propose de définir les savoir-faire comme les prérequis qui peuvent être en principe entièrement automatisés, alors que le terme de compétence a un contexte plus large, qui englobe les savoir-faire (2001, p. 62). D'un point de vue légèrement différent, mais prêtant attention au travail mental impliqué dans la création de connaissances, Kegan fait une distinction entre la surface observable des savoir-faire et la capacité mentale qui crée le comportement, c'est-à-dire la compétence (2001, p. 192). Un troisième terme apparenté est celui de capacité, qui est largement employé dans les curriculums constructivistes en espagnol, et peut être considéré comme synonyme du terme compétence. Weinert fait également certaines distinctions entre les compétences cognitives générales et spécialisées, introduit le concept de compétences pour l'action et essaie même d'illustrer le concept de méta-compétence, considérée comme l'aptitude à juger de la disponibilité, de l'utilisation et de « l'apprenabilité » des compétences personnelles (2001, p. 46-54). (Tiana, 2004, p. 40)*

La même difficulté conceptuelle s'applique à la définition des « compétences-clés », considérées comme compétences « transversales », « génériques » ou « fondamentales », qui recouvrent différents domaines de connaissance et d'action humaines. Une partie donnée de ces « compétences-clés » se rapporte aux compétences dites « de base », qui sont généralement associées à l'enseignement de base ou primaire (c.-à.-d. alphabétisme, calcul, communication, compétences sociales). Les compétences-clés reposent toutefois toujours sur des compétences plus spécifiques (ou sous-compétences), qui les « concrétisent » et les rendent « opérationnelles ».

Les compétences peuvent s'entendre, au sens large, comme l'articulation sui-generis de connaissances, de savoir-faire, de valeurs, d'attitudes, de comportements, de routines et de schémas de pensée qui peuvent être mobilisés efficacement et de manière autonome par des individus ou des groupes pour résoudre des problèmes, relever des défis et saisir des opportunités. Les compétences sont à vrai dire démontrées dans l'action, par la manière dont des individus ou des groupes s'engagent dans toutes sortes d'interactions – et c'est là aussi une raison pour laquelle on les assimile à des savoir-faire, car les compétences sont censées être des preuves « opérationnelles » et « visibles » de connaissances, de savoir-faire, d'attitudes, etc. dans le contexte de différentes situations (réelles) de vie (et pas seulement dans des examens et des tests).

Le concept de compétences soulève plusieurs problèmes importants, qui concernent la question de savoir s'il est possible de broser un tableau « universel » des compétences humaines et quels sont les rapports entre les acceptions de la compétence et les contextes culturels, sociaux et politiques. Comme le précise Tiana, les compétences-clés ne sont pas quelque chose d'abstrait, elles sont construites sur la base d'un point de vue théorique, mais aussi idéologique (Perrenoud, 2001, p. 123). En fait, la sélection de compétences n'est pas seulement un exercice technique ou scientifique, c'est aussi un exercice politique. Sélectionner des compétences-clés implique d'adopter une certaine vision de l'humanité et de la société. C'est un exercice fondé sur la valeur (Tiana, 2004, p. 42).

Pour analyser les éventuelles références aux compétences en rapport avec la vie et le travail dans les curriculums des dix pays d'Afrique subsaharienne considérés dans cette étude, les auteurs ont exploré différents modèles de définition, de sélection et d'organisation des « compétences-clés » utilisés par différentes organisations internationales ou différents systèmes éducatifs nationaux :

(1) Le programme DeSeCo de l'OCDE propose la sélection et la classification suivantes de compétences-clés très larges, générales, mais complètes :

*Agir de façon autonome*

- défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins
- élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels
- agir dans le contexte global

*Se servir d'outils de manière interactive*

- utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive
- utiliser le savoir et l'information de manière interactive
- utiliser les [nouvelles] technologies de manière interactive

*Interagir dans des groupes hétérogènes*

- établir de bonnes relations avec autrui
- coopérer, travailler en équipe
- gérer et résoudre des conflits.

Cette classification des compétences-clés est utilisée aujourd'hui dans une mesure croissante comme modèle de référence ayant de réelles chances d'être « généralisé » conformément aux développements et aux besoins des sociétés du vingt-et-unième siècle de par le monde.

(2) Le New Zealand Curriculum Framework (cadre d'orientation du curriculum de la Nouvelle-Zélande) (1994 et révisions successives) fait référence à des « savoir-faire essentiels », classifiés en sept grandes catégories :

- Communication
- Calcul
- Information
- Résolution de problèmes
- Gestion personnelle et compétitivité
- Savoir-faire sociaux et coopérativité
- Savoir-faire physiques.

(3) En Australie, les Mayer key competencies de 1999 proposent les catégories suivantes :

- Collecte, analyse et organisation des informations
- Communication d'idées et d'informations
- Planification et organisation d'activités
- Travail et organisation d'activités
- Utilisation d'idées et de techniques mathématiques
- Résolution de problèmes
- Utilisation des technologies.

(4) Un modèle légèrement différent a suivi en Australie en 2001 (Employability Skills Framework – cadre de savoir-faire pour l'employabilité) :

- Communication
- Travail en équipe
- Résolution de problèmes
- Initiative et esprit d'entreprise
- Planification et organisation
- Gestion de soi
- Apprentissage
- Technologie.

(5) Il est également largement fait référence au modèle élaboré par la Commission européenne en 2003 (Compétences de base, enseignement des langues étrangères, esprit d'entreprise) bien qu'il concerne explicitement le contexte européen :

- Communication dans la langue maternelle
- Communication dans une langue étrangère
- Mathématiques et compétences de base en sciences et technologies
- TIC
- Apprendre à apprendre
- Compétences interpersonnelles et civiques
- Esprit d'entreprise
- Conscience culturelle.

Alors que ces compétences-clés cadrent avec la manière dont les États membres de l'UE voient le profil d'une personne instruite vivant au vingt-et-unième siècle, il n'en est pas moins vrai qu'elles peuvent être considérées comme pertinentes également dans d'autres contextes.

(6) Un document de fond préparé pour l'atelier 3 : *Quality education and competencies for life (éducation de qualité et compétences pour la vie)* (47<sup>e</sup> CIE, 2004) par Halfdan Farstad, Norvège, résume les compétences-clés (sous l'appellation « compétences génériques ») ainsi :

- Personnelles (cognitives, psychosociales)
- Interpersonnelles
- Physiques/pratiques

H. Farstadt fait observer dans son document que les différences entre les pays sont plutôt d'ordre terminologique que substantiel, et cela étant, il propose un modèle de compétences-clés « transpays » comme celui-ci :

- Maîtrise de la langue maternelle et, autant que possible, d'autres langues
- Travail avec d'autres
- Résolution de problèmes
- Calcul
- Compréhension élémentaire des sciences de la nature
- Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)
- Compétence à apprendre.

(7) Sur la base de travaux de recherche diligentés par la Scottish Qualifications Authority, l'autorité écossaise des qualifications (2003), des groupes de savoir-faire-clés génériques ont pu être identifiés dans des pays développés :

- Autonomie/maîtrise de soi/autodirection
- Apprentissage/pensée/capacité d'analyse et résolution de problèmes/pensée systémique/adaptabilité (et bonne volonté pour apprendre, réceptivité au changement et à la complexité, maîtrise de modèles mentaux)
- Savoir-faire interpersonnels (communication/esprit d'équipe/service au client/compréhension culturelle, intelligence émotionnelle, compréhension de soi)
- Disposition au travail et habitudes de travail (savoir-faire de base/utilisation des technologies/praticabilité/sens des affaires/planification et organisation d'activités/gestion de soi)
- Esprit d'entreprise, innovativité, créativité (entreprise, esprit d'entreprise, créativité, innovation).

Ici aussi, bien qu'ils s'appliquent à des « pays développés », ces groupes de savoir reflètent des besoins importants aujourd'hui dans toutes les sociétés, indépendamment de leur situation géographique ou de leur profil de développement.

(8) L'USA SCANS Workplace KnowHow (le document « savoir-faire pour le travail » de la commission du département américain du travail sur l'acquisition des compétences nécessaires) propose les compétences professionnelles suivantes, subdivisées en compétences pour l'emploi et savoir-faire fondamentaux :

#### *Compétences pour l'emploi*

Les travailleurs efficaces sont capables d'utiliser de manière productive :

- les ressources – ils savent affecter le temps, l'argent, les matériaux, l'espace et le personnel ;
- leurs savoir-faire interpersonnels – ils savent travailler en équipe, apprendre aux autres, servir les clients, diriger, négocier et collaborer avec des personnes d'origines culturelles diverses ;
- l'information – ils savent se procurer des informations et les évaluer, organiser et tenir des fichiers, interpréter, communiquer et utiliser des systèmes informatiques pour le traitement des informations ;
- les systèmes – ils comprennent les systèmes sociaux, organisationnels et technologiques, ils sont capables de surveiller et de corriger leur fonctionnement et de concevoir des systèmes ou les améliorer ;
- la technologie – ils sont capables de choisir du matériel et des outils, d'appliquer la technologie à des tâches spécifiques et d'entretenir et dépanner le matériel.

#### *Savoir-faire fondamentaux*

Les travailleurs compétents occupant des emplois de haut niveau doivent posséder :

- des savoir-faire de base – lecture, écriture, arithmétique et mathématiques, parler et écouter,
- des savoir-faire intellectuels – aptitude à apprendre, à raisonner, à prendre des décisions et à résoudre des problèmes, pensée créative,
- qualités personnelles – responsabilité individuelle, estime de soi, gestion de soi, sociabilité et intégrité (SCANS 1992).

(9) Le Cadre national de qualifications de l'Angleterre et du Pays de Galles porte sur les savoir-faire fonctionnels, personnels, intellectuels et pour l'apprentissage :

#### *« Que sont les savoir-faire fonctionnels ? »*

Les savoir-faire fonctionnels sont les éléments fondamentaux de l'anglais, des mathématiques et des TIC, qui donnent à un individu les connaissances, les savoir-faire et la compréhension essentiels pour lui permettre d'être sûr de lui, efficace et autonome dans la vie et dans son travail. Les individus, quel que soit leur âge, qui possèdent ces savoir-faire, pourront suivre des études, une formation et s'insérer dans l'emploi et progresser et acquérir et entretenir l'éventail plus large des aptitudes, attitudes et comportements qui leur permettront d'apporter une contribution positive aux communautés dans lesquelles ils vivent et travaillent.

Dans le cas de l'anglais, cela signifie que :

- chaque individu sait s'exprimer, écouter, lire et écrire avec assurance et qu'il est capable de bien communiquer, de s'adapter à différents auditoires et différents contextes. Cela signifie aussi qu'il est capable d'expliquer clairement et succinctement des informations, verbalement et par écrit, d'exprimer raisonnablement un point de vue et de convaincre, et d'utiliser les TIC pour communiquer efficacement ;
- chaque individu est capable de lire et de comprendre des informations et des instructions, de faire appel à cette compréhension pour agir correctement et analyser la manière dont les idées et les informations sont présentées, évaluer leur utilité, par exemple pour résoudre un problème. Il est capable de faire un exposé oral, de participer activement à des discussions et d'utiliser la parole pour collaborer à convenir d'actions et de conclusions.

Dans le cas des mathématiques, cela signifie que :

- chaque individu a une compréhension suffisante d'un certain nombre de concepts mathématiques et sait comment et quand les utiliser. Par exemple, il est sûr de lui et capable d'utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes dans des contextes de plus en plus complexes et d'utiliser différents outils, dont les TIC, quand il le faut ;
- chaque individu acquiert la faculté d'analyse et de raisonnement pour pouvoir tirer des conclusions, justifier la manière dont il le fait et détecter les erreurs ou les incohérences. Il valide et interprète les résultats, apprécie les limites de leur validité et les utilise efficacement et avec efficacité.

Dans le cas des TIC, cela signifie que :

- chaque individu est sûr de lui et capable d'utiliser les systèmes et outils d'information et de communication pour répondre à divers besoins dans divers contextes. Par exemple, pour trouver, sélectionner et réunir des informations pertinentes et développer, interpréter et échanger des informations dans un but donné ;
- chaque individu est capable d'utiliser sûrement les TIC pour apprendre et améliorer la qualité de son travail.

*Capacités personnelles, intellectuelles et capacité à apprendre*

*Aperçu*

Les capacités personnelles, intellectuelles et la capacité à apprendre (PLTS) sont les mots-clés qui tracent le cadre de la description des qualités et des savoir-faire nécessaires pour bien apprendre et réussir dans la vie.

Ce cadre recouvre les aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage, l'employabilité, la citoyenneté responsable, la capacité de s'informer et la créativité, l'auto-direction et l'autonomie dans l'apprentissage, la réflexion sur l'apprentissage (apprendre à apprendre et évaluation pour l'apprentissage).



Le cadre comprend six groupes de savoir-faire :

- s'informer par soi-même
- pensée créative
- apprentissage réflexif
- travail en équipe
- gestion de soi
- participation effective.

Ces savoir-faire génériques, conjugués aux savoir-faire fonctionnels en anglais, en mathématiques et dans les TIC, sont capitaux pour réussir dans la vie, l'apprentissage et le travail.

Un condensé récapitule la gamme des savoir-faire et des qualités pour chaque groupe. Il est accompagné d'un ensemble de définitions des résultats indiquant quels savoir-faire, quels comportements et quelles qualités personnelles sont associés à chaque groupe.

Chaque groupe [de savoir-faire] est clair et cohérent. Les groupes sont aussi interconnectés et il est probable que des savoir-faire de plusieurs groupes soient réunis dans une expérience d'apprentissage. Par exemple, une personne apprenant à s'informer par elle-même se fixe des objectifs de recherche, avec des critères de réussite clairs (apprentissage réflexif) et elle organise son temps et mobilise des ressources efficacement pour atteindre ces objectifs (gestion de soi). Pour développer leur indépendance, les apprenants doivent appliquer les savoir-faire des six groupes dans un grand nombre de contextes.

Il y a différentes manières de promouvoir les compétences : avec des types spécifiques de curriculums nouveaux et innovants, mais aussi avec de nouvelles approches pédagogiques (stratégies d'enseignement et d'apprentissage concordant avec des méthodes d'évaluation appropriées) visant à lier les connaissances et les savoir-faire à des situations de vie concrètes, exigeant une pensée et une action indépendantes, autonomes, ce qui est possible aussi dans le contexte de curriculums traditionnels axés sur des matières. Un curriculum délibérément et radicalement basé sur les compétences, où l'on a tendance à remplacer les « matières » par des séquences (assez compliquées) d'apprentissage différentes suivant les compétences et sous-compétences spécifiques à développer, n'a été mis en place que dans très peu de pays du monde (par exemple, pour l'Afrique subsaharienne, au Mali).

L'accent placé depuis peu sur les compétences est révélateur d'une évolution dans la pensée pédagogique, qui accordait par le passé une attention excessive aux intrants dans l'éducation, vers une vision plus équilibrée des intrants, des processus et des produits, non seulement en termes de connaissances (préfabriquées) mémorisées, mais aussi d'acquis résultant d'un apprentissage associant des connaissances, des savoir-faire, des attitudes et des valeurs. Comme le montrent de nombreuses études<sup>15</sup>, la qualité des processus d'éducation et de leurs produits dépend autant des intrants et des conditions préalables de l'apprentissage, que des processus et des résultats.

<sup>15</sup> Voir entre autres, par exemple, le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 - L'exigence de qualité.

## 2.2 Définition des compétences et des savoir-faire dans le contexte de cette étude

Il n'y a pas de consensus quant à ce qui constitue une compétence, ni quant à ce qui distingue une compétence d'un savoir-faire. Dans certains contextes, les termes sont employés comme synonymes, dans d'autres une distinction très nette est faite entre ces deux notions, la compétence étant définie essentiellement comme une large capacité d'acquisition et d'application indépendantes de connaissances de manière pratique et sensée (et en association avec des savoir-faire, des attitudes et des valeurs), et le savoir-faire est considéré comme une capacité très discrète à exécuter une tâche (de manière plus automatique). De ce point de vue, les « savoir-faire » sont en réalité des éléments de compétences, ou des sous-compétences.

Cette dernière distinction est appuyée par Rychen (2004 pp. 22-3), qui définit la compétence comme un système d'action complexe incluant des savoir-faire cognitifs, des attitudes et d'autres éléments non-cognitifs, et le savoir-faire comme la capacité d'exécuter facilement et avec précision des actes moteurs et/ou cognitifs complexes et la capacité de s'adapter à des conditions changeantes. Une compétence est donc considérée comme un concept plus « holistique ».

Pour l'analyse, les auteurs ont cherché à identifier et reconnaître dans les curriculums ou les documents afférents des *déclarations, dispositions, objectifs, résultats ou expériences d'apprentissage visant à transmettre aux élèves des capacités spécifiques pour réussir dans leur vie personnelle, publique et professionnelle.*

L'un des enjeux, pour tous les éducateurs et les spécialistes du développement de curriculums en particulier, consiste à définir les dimensions de la vie auxquelles les jeunes doivent être préparés. On peut approcher cette question en identifiant les rôles divers joués par les individus au cours de leur vie, puis en définissant les compétences et les savoir-faire nécessaires pour assumer ces rôles avec succès.

Ces « rôles de vie » peuvent être définis ainsi :

- enfant
- élève / étudiant
- apprenti
- étudiant à l'université
- adulte
- membre d'une famille
- membre d'une communauté
- citoyen
- personne active (employeur, salarié ou les deux ; demandeur d'emploi/chômeur).

En entreprenant de rechercher comment les curriculums préparent les jeunes à leur vie future, et s'ils le font bien ou moins bien, cette étude tente de déterminer l'occurrence des compétences et des savoir-faire et leur pertinence pour les différents « rôles de vie » que les individus joueront probablement.

L'étude reconnaît aussi le caractère unique de la vie au 21<sup>e</sup> siècle, qui est et sera marquée par le changement rapide et l'interconnectivité mondiale. La vie au 21<sup>e</sup> siècle requiert des compétences et des savoir-faire assez différents de ceux des siècles précédents. Par exemple, l'adaptabilité et la capacité d'apprendre sont cruciales pour réussir à une époque où tout change rapidement, et dans le chapitre de ce rapport consacré aux recommandations, nous ferons amplement référence à ces « savoir-faire du 21<sup>e</sup> siècle ».

L'interdépendance croissante du monde d'aujourd'hui exige des décideurs et des pédagogues qu'ils tiennent compte de la nécessité de trouver le juste milieu entre tradition et innovation, et entre ce qui est « local » et ce qui est « régional » et « international ». On ne peut pas se permettre d'ignorer les nouvelles tendances dans les entreprises, les technologies, la communication ainsi que sur le marché du travail sans que cela ait de graves conséquences pour la préparation des nouvelles générations à l'avenir. Tout en restant attachés aux traditions et aux modes de vie traditionnels et en les préservant, les gouvernements et les acteurs du secteur de l'éducation ont aussi la responsabilité d'éduquer les nouvelles générations en tenant compte des développements futurs (possibles), afin de leur permettre de s'insérer proactivement, avec dynamisme et avec succès dans la vie et la vie active aux niveaux local, national, régional et international. Il faut aussi qu'ils appliquent des solutions efficaces, qui donnent aux individus le pouvoir de faire face aux situations difficiles de toutes sortes, comme le chômage et la pauvreté, dignement et proactivement, et leur donnent les moyens de se sentir considérés en tant que citoyens, quel que soit leur statut professionnel, social et économique.

Il n'entre pas dans le propos de cette étude de se livrer à une analyse qualitative détaillée de chaque compétence ou savoir-faire rencontrés dans les documents des curriculums examinés. Il faudrait pour cela avoir une compréhension détaillée du contexte national ou régional, afin de pouvoir évaluer la pertinence et l'adéquation de chaque compétence ou savoir-faire. L'objectif ici est plutôt de dresser un inventaire des compétences et des savoir-faire figurant dans les programmes d'enseignement des différentes disciplines et dans d'autres documents des curriculums, comme les cadres curriculaires, les documents politiques, les manuels et les programmes d'enseignement développés localement, et de donner une analyse synthétique de leur fréquence et de leur cohérence.

Quatre grandes catégories de compétences et de savoir-faire ont été élaborées comme cadre d'analyse pour cette étude. Elles sont décrites en détail dans le tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2 : Catégories de compétences et de savoir-faire (exemples développés pour l'étude)

Catégorie de compétences / de savoir-faire	Description / définition	Échantillon de compétences / savoir-faire (trouvés dans des documents de curriculum africains)
A Aptitudes d'apprentissage	Compétences / savoir-faire donnant à l'apprenant la capacité d'apprendre efficacement, de progresser vers les niveaux d'éducation plus élevés et d'apprendre tout au long de sa vie (par exemple, capacité d'identifier des obstacles épistémiques/à la connaissance et de les surmonter et/ou des opportunités d'apprendre et de résoudre des problèmes, capacité d'intégrer de nouveaux savoirs dans des schémas existants, capacité d'identifier les erreurs et d'en tirer les leçons, capacité de transposition)	<p><u>Géographie, Afrique du Sud – Classe 6</u></p> <p>L'apprenant</p> <p>identifie les sources d'information, y compris les statistiques simples, qui l'aideront à répondre à la question</p> <p><u>Sciences économiques et gestion, Afrique du Sud – Classe 6</u></p> <p>Il analyse ses points forts et ses points faibles comme futur chef d'entreprise</p>
B Compétences de vie	Compétences / savoir-faire donnant à l'apprenant la capacité d'entreprendre des tâches ou des processus en rapport avec sa vie de tous les jours, indépendamment de sa situation socio-économique, géographique ou d'autres circonstances (c.-à.-d. capacité d'identifier des situations nécessitant une action, d'évaluer les risques, de prendre des décisions, d'établir un rapport entre des décisions et les conséquences, de demander de l'aide et d'aider autrui, de faire preuve de respect de soi et des autres, de résoudre des différends de manière constructive)	<p><u>Cadre curriculaire : Learning Area Statements/LAS (définition des domaines d'apprentissage) (Afrique du Sud)</u></p> <p>1 Promotion de la santé – L'apprenant est capable de prendre des décisions en connaissance de cause concernant sa santé personnelle, celle de la collectivité et celle de l'environnement</p> <p>2 Développement social – L'apprenant est capable de démontrer qu'il comprend les droits et les responsabilités définis dans la constitution et de les respecter et de comprendre différentes cultures et religions</p> <p>3 Développement personnel – L'apprenant est capable d'utiliser les savoir-faire de vie acquis pour déployer et étendre ses potentialités personnelles afin de relever les défis auxquels il est confronté dans son monde</p> <p>4 Développement physique et mouvement – L'apprenant est capable de montrer qu'il comprend les activités qui favorisent le mouvement et le développement physique et d'y participer</p>

			5 Orientation sur le monde du travail – L'apprenant est capable de prendre des décisions en connaissance de cause sur la poursuite de ses études/de sa scolarité et son choix professionnel
C	Savoir-faire (génériques) en rapport avec le travail	Compétences / savoir-faire préparant les apprenants au monde du travail, mais qui ne sont pas spécifiques d'un secteur industriel ou d'un métier particuliers (c.-à.-d. capacité de travailler en équipe ; comprendre et suivre les instructions pour le travail ; utiliser son temps efficacement ; faire preuve d'initiative ; diriger les collègues ; évaluer la qualité des produits/services ; avoir un comportement éthique dans le travail)	<u>Cadre curriculaire du Botswana</u>  Savoir-faire fondamentaux applicables à des situations de travail, comme la prise de décisions et la résolution de problèmes, savoir se présenter, le travail d'équipe et l'informatique, acquis par le biais d'« approches transcurriculaires » et attention prêtée aux processus comme aux contenus
D	Savoir-faire professionnels (pour des activités / professions spécifiques)	Compétences / savoir-faire préparant les apprenants au monde du travail dans un secteur ou un métier particuliers (c.-à.-d. capacité de comprendre et exécuter des processus de production spécifiques, par exemple assembler une table ; savoir se servir des outils ; utiliser les matériaux de manière rentable et sûre ; entreprendre des tâches spécifiques/exécuter des opérations spécifiques ; gérer la répartition des tâches et la progression de tâches simples à des tâches complexes).	<u>Commerce et industrie, Botswana – Classe 2</u>  Préparer un état prévisionnel des profits pour une mini-entreprise  <u>Agriculture, Botswana – Classe 2</u>  Préparer des trous de dimensions adéquates pour le repiquage des plantes.

## 3 Informations essentielles sur les pays

### 3.1 Aspects comparatifs

Beaucoup d'études internationales, comme celles de la Banque mondiale et de l'OCDE, mais aussi celles de chercheurs indépendants, font état d'un rapport observable, bien que compliqué, entre les investissements dans l'éducation comme moyen d'améliorer la qualité de vie des citoyens et la croissance économique des pays.

Guisan (1994, p.1), par exemple, note que l'éducation a une influence positive sur la croissance économique ..., en ce sens qu'elle crée un environnement social qui améliore les investissements productifs, augmente la productivité des travailleurs et prépare mieux les électeurs à bien choisir leurs gouvernants et à promouvoir une politique socio-économique raisonnable. Ok et Tergeist (2002, p. 4) considèrent que ...les liens théoriques entre l'éducation et la croissance ont été amplement examinés dans la littérature. Sur le plan empirique, bien que le lien ne soit pas clairement établi, des travaux récents semblent suggérer l'existence d'un rapport solide.

Pourtant, comme le montrent aussi différentes études internationales récentes, dont PISA, les effets des investissements dans l'éducation ne dépendent pas seulement de la part du PIB qui est allouée à l'éducation : ...ce n'est pas le pays membre [de l'OCDE] qui dépense le plus pour son système scolaire qui a les meilleurs résultats – il faut aussi que les investissements soient efficaces (Figel, 2004, p. 2).

S'il y a un lien positif entre les investissements dans l'éducation et la croissance économique, cela ne signifie pas automatiquement qu'il s'agit d'une relation de cause à effet. La relation complexe entre les deux est probablement le mieux définie dans la manière dont Podrecca et Carmeci (2001, p. 1) font la synthèse des contributions de différents facteurs au progrès économique et sociétal : l'analyse [d'un échantillon de 86 pays - n.n.] montre que les investissements dans l'éducation et le stock éducatif sont tous deux, individuellement et avec les investissements en capitaux, une cause de croissance au sens de Granger.

Il vaut aussi la peine de mentionner que les effets des investissements dans l'éducation doivent être considérés en termes de qualité de l'éducation, et pas uniquement d'équité : les résultats confirment les conclusions d'études antérieures, qui indiquent un lien positif solide entre les deux agrégats [éducation et croissance économique, n.n.]. Ils laissent de plus entendre que la qualité de l'éducation (mesurée par différents secteurs de l'éducation) est elle-même un déterminant significatif de la croissance économique. (Agiomirgianakis et al., 2001, p. 182).

Il semble que pour les pays en développement d'Afrique subsaharienne, la relation circulaire apparente entre les investissements dans l'éducation et la croissance économique représente un défi particulier. Alors que, d'une part, la croissance économique dépend (entre autres) de la qualité du capital humain (laquelle dépend en grande partie de la qualité de l'éducation), le capital humain (et qui plus est la qualité de l'éducation) dépend à son tour des investissements dans l'éducation, qui dépendent aussi pour une large part de la qualité de l'économie et des finances des pays.

En dépit des grandes avancées de ces dernières décennies dans différents domaines du développement social, de l'éducation et de l'économie, comme on peut le constater ci-dessous, les pays d'Afrique subsaharienne sont encore en retard par rapport à d'autres régions du monde en ce qui concerne différents indicateurs :

**(i) Investissements dans l'éducation**

Comme l'indique le Recueil de données mondiales sur l'éducation (2007, p. 12) : « Le déséquilibre le plus manifeste [entre les dépenses d'éducation et le pourcentage de la population d'âge scolaire par rapport au total mondial] concerne l'Afrique subsaharienne, où 2,4 % seulement des ressources mondiales en faveur de l'éducation sont affectées à une population d'âge scolaire représentant 15 % de cette population dans le monde. Selon les estimations, le budget de l'éducation d'un seul pays comme la France, l'Allemagne ou l'Italie est supérieur aux dépenses d'éducation de tous les gouvernements de l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne. »

Une multitude de facteurs influent sur les dépenses d'éducation, entre autres le PIB et l'aide internationale. Il ressort clairement du tableau ci-dessous que même parmi les pays en développement, les systèmes d'éducation ont tendance à être plus performants dans les pays à revenu plus élevé :

**Tableau 3 : Les différences de contexte influencent les besoins de financement public dans les pays d'Afrique subsaharienne (exemples)**

Pays	PIB par habitant en dollars EU, 2004 (BM)	Aide (% du RNB), 2004 (BM)	Taux d'alphabétisme des adultes 2000 (ISU)	Croissance attendue de la population d'âge scolaire 2005-2015, % (PNUD)	TBS dans le primaire, 1999 (ISU)	TBS dans le primaire, 2005 (ISU)	% de redoublants, 2005 (ISU)	Taux brut d'accès à la dernière année du primaire, 2005 (ISU)
Botswana	3,668	0.5	81		102	106	5	92
Burundi	105	54.6	59	-3	61	85	30	33
Maurice	4,289	0.6	84	9	105	102	5	100
Afrique du Sud	3,312	0.3	82	1 1	114	104	8	96

Source : Recueil de données mondiales sur l'éducation, 2007, p. 39

(ii) **Espérance de vie scolaire**

L'espérance de vie scolaire a tendance à être plus courte dans les pays où l'IPA est plus bas, sachant que les filles sont censées passer moins de temps dans l'enseignement primaire et secondaire que les garçons.

Tableau 4 : Espérance de vie scolaire				
Espérance de vie scolaire en années (méthode d'approximation) Primaire et secondaire, CITE 1-3				
Pays	MF	M	F	IPA
Angola	–	–	–	–
Botswana	11.1	11.1	11.1	1.01
Burundi	6.2	6.7	5.6	0.83
Congo	8.7	9.3	8.2	0.88
Kenya	9.9	10.2	9.7	0.96
Maurice	12.3	12.4	12.3	0.99
Mozambique	8.4	9.2	7.6	0.82
Sénégal	6.2	6.5	5.9	0.91
Afrique du Sud	12.0	11.9	12.0	1.00
<i>Pays développés</i>				
Australie	16.2	16.4	15.9	0.97
UE (Finlande)	12.6	12.5	12.7	1.02
UE (Royaume-Uni)	13.8	13.7	13.9	1.01
États-Unis	11.6	11.6	11.6	1.00

Source : Recueil de données mondiales sur l'éducation, 2007, p. 154-163



### (iii) La montée de la société et de l'économie du savoir

La « société et l'économie du savoir » et leur globalisation récente exigent davantage de main-d'œuvre qualifiée, dans la mesure où les services deviennent le plus grand secteur d'emploi. Elles permettent aussi et suscitent une mobilité internationale accrue, qui renferme de nouvelles opportunités, mais aussi de nouveaux risques. Cependant, alors que la situation de l'économie et des marchés du travail des pays d'Afrique subsaharienne (comme de l'Asie du Sud et de l'Ouest) est assez différente, les nouveaux développements mentionnés ont tendance à apparaître sous diverses formes : « Les services sont devenus le plus grand secteur d'emploi, devant l'agriculture [bien que celle-ci demeure le secteur le plus important en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest] et représentent aujourd'hui environ les deux tiers de la production mondiale [69 % dans les pays à revenu élevé, 55 % dans les pays à revenu intermédiaire et 44 % dans les pays à faible revenu]... Dans le même temps, les industries des pays développés, confrontées à l'augmentation du coût du travail ou au manque de main-d'œuvre, se délocalisent dans les pays en développement, où la main-d'œuvre est moins chère et plus abondante, encourageant la mobilité transfrontalière des travailleurs et accroissant la demande de travail féminin. » (Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, p. 20-21)

Les caractéristiques d'une société et d'une économie plus intensives en savoir devraient être prises en compte par les politiques et les responsables du développement curriculaire, car elles exigent une réorientation des curriculums et de l'apprentissage. Les acteurs de l'éducation devraient tenir compte du fait :

- qu'il y a des liens étroits entre la science, l'innovation technique, la productivité et les avantages compétitifs des pays ;
- qu'un enseignement primaire de qualité et le développement de systèmes d'enseignement secondaire plus complexes sont essentiels, car ils peuvent promouvoir des savoir-faire d'un ordre plus élevé, tels que la résolution de problèmes, la pensée critique, voire la créativité – qui sont les fondements du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche. (Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, p. 21).

Dans les sociétés du monde entier, y compris celles des pays d'Afrique subsaharienne, il faudrait prêter attention à la situation des femmes. Si elles bénéficient de certains des développements engendrés par la société et l'économie du savoir, comme les nouvelles technologies de l'information et de la communication, les femmes ont – plus que les hommes – encore tendance à être exclues de la possibilité de profiter des nouvelles opportunités. Comme l'indique le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, « Les femmes, en particulier, devraient bénéficier de la multiplication des infrastructures des technologies de l'information et de la communication, car celles-ci, à l'évidence, favorisent les progrès de l'égalité entre les sexes en matière d'éducation et d'emploi... Bien que les tendances démographiques évoquées ci-dessus se soient accompagnées dans le monde entier d'une augmentation des taux de participation de la main-d'œuvre féminine depuis les années 1980, l'amélioration de la qualité du travail des femmes n'a pas nécessairement suivi. Les femmes risquent plus que les hommes d'occuper des emplois peu rémunérateurs dans l'agriculture et les services, par manque d'éducation ou d'accès au marché formel de l'emploi. » (Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, p. 21).

(iv) **Changements dans l'enseignement de base**

Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 cite en exemple plusieurs pays d'Afrique subsaharienne qui ont promulgué des lois sur l'enseignement obligatoire après 2000/Dakar (le Burundi et le Mozambique) et ont allongé la durée de l'enseignement primaire depuis 2000 (Maurice).

D'autres tendances positives sont encourageantes pour la région subsaharienne, notamment l'augmentation nette (et spectaculaire) du nombre d'élèves dans l'enseignement primaire depuis 2000 et la tendance à l'accroissement des taux bruts d'admission :

<b>Tableau 5 : Nouveaux inscrits en 1ère année du primaire et taux bruts d'admission en 1999 et 2005, par région</b>						
	<b>Nouveaux inscrits</b>			<b>Taux bruts d'admission</b>		
	Année scolaire se terminant en 1999	Année scolaire se terminant en 2005	Évolution entre 1999 et 2005	Année scolaire se terminant en 1999	Année scolaire se terminant en 2005	Évolution entre 1999 et 2005
	Millions	Millions	%	%	%	Points de pourcentage
Monde	129.9	134.9	3.9	106	112	6.7
Afrique sub-saharienne	16.4	22.9	39.9	90.0	113.0	22.4
États arabes	6.3	7.0	11.5	90	97	6.7
Asie centrale	1.8	1.5	-15.9	101	104	3.7
Asie de l'Est et Pacifique	37.0	32.6	-11.8	102	100	-2.6
Asie du Sud et de l'Ouest	40.5	44.3	9.4	119	130	11.2
Amérique latine et Caraïbes	13.2	13.2	0.3	119	119	-0.1
Amérique du N./Europe occ.	9.2	8.8	-4.3	102	102	-0.7
Europe centrale et orientale	5.4	4.5	-18.2	94	96	2.6

Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, p. 43

Bien que la scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 2) ait augmenté sans discontinuer dans les pays d'Afrique subsaharienne depuis 1991, les taux bruts et nets de scolarisation sont encore nettement inférieurs à ceux d'autres régions du monde :

	Taux bruts de scolarisation (%)			Taux nets de scolarisation	
	1991	1999	2005	1999	2005
Monde	52	60	66	53	59
Afrique subsaharienne	22	24	32	19	26
États arabes	51	60	68	52	58
Asie centrale	98	86	68	52	58
Asie de l'Est et Pacifique	50	64	74	61	70
Asie du Sud et de l'Ouest	41	46	53	40	46
Amérique latine et Caraïbes	51	80	88	59	68
Amérique du N./Europe occ.	94	101	102	89	92
Europe centrale et orientale	81	87	89	80	81

Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, p. 60

Si les taux de progrès en termes d'accès à l'éducation, de taux de scolarisation et de taux de rétention, sont extrêmement importants, il faudrait qu'ils soient accompagnés de progrès évidents en termes de qualité, dont la qualité des résultats de l'apprentissage constitue un aspect crucial. Étant donné qu'il y a relativement peu d'études sur la qualité de l'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne, pour obtenir des données fiables sur les aspects de qualité et clarifier les facteurs favorisant ou entravant un apprentissage de qualité, il faudrait davantage d'enquêtes nationales et internationales.

(v) **Autres statistiques de base**

Les pays d'Afrique subsaharienne sont également en retard par rapport à d'autres régions du monde (en particulier pays développés) en ce qui concerne d'autres indicateurs, comme le VIH/sida, la pauvreté et l'inégalité des revenus et des dépenses :

Tableau 7 : Indicateurs du développement humain								
Pays	Population totale (milliers) en 2005	Démographie			Indice synthétique de fécondité	VIH/sida		
		Espérance de vie à la naissance (années)		Taux de prévalence du VIH chez les adultes (15-49 ans) (%)		% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)	
		Total	Hommes					Femmes
Angola	15941	42	40	43	6,4	3,7	61	160
Botswana	1765	34	35	33	2,9	24,1	54	120
Burundi	7548	46	44	47	6,9	3,3	61	120
Congo	3999	54	52	56	6,3	5,3	61	110
Kenya	34256	50	51	49	5,0	6,1	62	1100
Maurice	1245	73	70	76	1,9	0,6		
Mozambique	19792	42	42	42	5,1	16,1	60	510
Sénégal	11658	57	56	58	4,5	0,9	59	25
Afrique du Sud	47432	44	44	44	2,6	18,8	58	1200
Pays développés								
Australie	20155	81	78	83	1,8	0,1		
États membres de l'UE (Finlande)	5249	79	76	82	1,7	0,1		
États membres de l'UE (RU)	59668	79	77	81	1,7	0,2	31	
États-Unis	298213	78	75	81	2,0	0,6	25	

Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, p. 264-270

	PNB, aide et Pauvreté				Inégalité des revenus ou des dépenses		
	PNB par habitant (dollars EU)		Aide nette par habitant (dollars EU)	Population vivant avec moins de 1 dollar par jour (%)	Part des revenus ou des dépenses		Mesures de l'inégalité
	1998	2005		20 % les plus pauvres 1996-2004	20 % les plus riches 1996-2004	20 % les plus riches/ 20 % les plus pauvres 1996-2004	
<b>Pays</b>							
Angola	520	1410	73,9				
Botswana	3290	5590	22,1	23,5	2,2	70,3	31,5
Burundi	140	100	48,2	54,6	5,1	48,0	9,5
Congo	530	950	29,9				
Kenya	360	540	19,0	22,8	6,0	49,1	8,2
Maurice	3760	5250	30,8				
Mozambique	200	310	63,2	37,8	6,5	46,5	7,2
Sénégal	510	700	92,4	22,3	6,4	48,2	7,5
Afrique du Sud	3290	4770	13,1	10,7	3,5	62,2	17,9
<b>Pays développés</b>							
Australie	21240	33120			5,9	41,3	7,0
États membres de l'UE (Finlande)	24750	37530			9,6	36,7	3,8
États membres de l'UE (RU)	22830	37740			6,1	44,00	7,2
États-Unis	30620	43560			5,4	45,8	8,4

Source : Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008, p. 264-270

Comme le montrent les tableaux ci-dessus, l'espérance de vie à la naissance est beaucoup plus courte dans les pays d'Afrique subsaharienne que dans les pays développés. Par contre, les taux de fécondité sont nettement plus élevés. L'espérance de vie réduite est associée à des taux de prévalence élevés du VIH chez les adultes, y compris chez les femmes, et les inégalités énormes dans les revenus et les dépenses affectent particulièrement les plus démunis.

### 3.2 Aspects politiques

Dans les discours sur la politique éducative et les questions pédagogiques, on insiste sur la nécessité et l'urgence pour la plupart des pays d'Afrique subsaharienne de réformer les curriculums et d'innover, pour tenir compte des nouveaux enjeux et des nouvelles opportunités du monde d'aujourd'hui et des faiblesses des curriculums nationaux, jugés surchargés, obsolètes et ne répondant pas aux besoins des apprenants et des sociétés (voir Aglo, 2001).

L'analyse des aspects de la politique éducative dans les dix pays d'Afrique subsaharienne couverts par l'étude a permis de dégager les principaux aspects suivants :

- Dans tous les pays (à l'exception du Kenya), des réformes substantielles des curriculums sont en cours ou ont été réalisées assez récemment. Cela prouve la détermination politique des pays d'Afrique subsaharienne à améliorer l'équité et la qualité des systèmes éducatifs nationaux, pour améliorer sur cette base la qualité des résultats des apprentissages et les chances d'insertion réussie des apprenants dans la vie adulte et le monde du travail. Dans plusieurs pays, des documents politiques ont été élaborés et ont fait l'objet de nombreuses discussions, dans le but d'asseoir les efforts de réforme sur des fondements consensuels (p.ex., Maurice : *Empowering the Nations' Children: Towards a Quality Curriculum*, 2006).
- Les réformes des curriculums sont habituellement liées à et basées sur des stratégies nationales (d'éducation et de développement), comme les stratégies nationales d'EPT, de lutte contre la pauvreté, d'alphabétisme et d'apprentissage du calcul (par exemple Maurice), ou encore les stratégies nationales d'alphabétisation des adultes. Il y a cependant peu d'éléments prouvant que les réformes des curriculums tiennent explicitement et entièrement compte des nouveaux développements dans la société et le monde du travail, tels que les changements dans la vie familiale et la vie de la communauté, les nouveaux enjeux éthiques et politiques (par exemple, les processus de démocratisation, la participation des citoyens, le développement durable, les préoccupations écologiques), la nature et la structure de différents secteurs de l'économie et de différentes activités professionnelles, ainsi que les nouvelles possibilités offertes par les technologies modernes et la mobilité régionale et internationale.
- Il y a aussi peu de preuves d'un lien explicite entre les réformes de l'enseignement et des curriculums et les réformes dans d'autres secteurs, notamment dans la vie sociale, économique et politique. Il est également difficile de dire si les réformes de l'enseignement et des curriculums ont été conçues avec les parties prenantes du système éducatif (par exemple, avec la participation des représentants des communautés locales, des entreprises, des élèves/étudiants, des enseignants, des parents, des chefs d'établissement, etc.).

- Les déclarations de nature plus politique dans les documents des curriculums (justification des cadres curriculaires et des programmes d'enseignement) sur les nouvelles orientations que les curriculums, l'enseignement et l'apprentissage devraient englober, ne se réfèrent habituellement que d'une manière générale à des changements concrets dans la vie et l'économie qui nécessiteraient des compétences de vie et de travail spécifiques. Le Botswana et l'Afrique du Sud sont ici des exceptions notables, en ce sens que les documents curriculaires abordent les changements ayant un impact sur l'éducation et l'apprentissage d'un point de vue plus analytique. Des priorités nationales sont mentionnées dans certains cas, comme l'alphabétisation au Mozambique, ou l'éducation intégratrice à Maurice. Les références concrètes à des questions « brûlantes », comme le VIH et le sida, la pauvreté, la violence ou l'inégalité entre les hommes et les femmes sont toutefois rares.
- Il y a aussi en général peu de références dans les documents politiques aux recherches comparatives et aux données pertinentes internationales qui permettraient de prendre des décisions en connaissance de cause, sous la perspective plus large de l'alignement des efforts nationaux sur des processus régionaux et internationaux de changements et d'innovation dans le curriculum.
- Alors que certains pays font référence à la nécessité d'assurer le suivi et l'évaluation des processus de conception, d'élaboration et de mise en œuvre des curriculums, ils ne mentionnent généralement pas de mécanismes concrets d'assurance qualité, pas plus qu'ils ne donnent des explications détaillées sur des mécanismes permettant de garantir la pérennité.
- Dans certains cas (Angola, Afrique du Sud, Maurice, Botswana, Mozambique), les documents curriculaires font état de stratégies de mise en œuvre efficaces (y compris la fourniture de ressources humaines et financières) soutenues par une politique et une législation appropriées. Il convient toutefois de mentionner que, d'une manière générale, le curriculum des pays analysés ne semble pas être solidement assis sur des modèles de mise en œuvre efficaces et des solutions établissant un équilibre raisonnable entre les approches allant du haut vers le bas et celles qui vont du bas vers le haut. Il ressort des travaux de recherche que l'on a prêté une attention particulière aux processus de conception et de rédaction des curriculums, et que l'on pensait que leur mise en œuvre serait d'une manière ou d'une autre automatique, comme la traduction des nouvelles directives curriculaires dans le quotidien des établissements scolaires. Or, pour que les réformes du curriculum parviennent effectivement dans la salle de classe, il faut que les écoles, les enseignants, les chefs d'établissement, les représentants de la collectivité, les élèves et les parents s'approprient les changements dans le système éducatif/le curriculum. Il serait donc indiqué que, tout en projetant de nouveaux paradigmes d'enseignement et d'apprentissage, les documents curriculaires envisagent également des stratégies efficaces pour la mise en œuvre dans la salle de classe, afin de combler le hiatus entre les intentions et les discours politiques et ce qui se passe dans l'enseignement réel à la base.

## 4 Analyse des curriculums

Deux types d'études sur les pays ont été conduits dans le cadre de l'analyse :

**Études de cas complètes** : ces études donnent une analyse approfondie de documents en rapport avec les curriculums de l'enseignement de base dans des pays sélectionnés, y compris, lorsqu'ils présentaient un intérêt et étaient disponibles, les déclarations politiques, les normes applicables aux curriculums, les cadres curriculaires, les programmes par matière (programmes d'enseignement, définition des domaines d'apprentissage, etc.), les directives pour l'évaluation, les manuels et les programmes non-formels.

**Études sur d'autres pays de référence (Afrique)** : pour élargir le cadre de référence de cette étude, une analyse limitée d'un certain nombre de « pays de référence » a été conduite, avec un résumé

- du contexte de la politique éducative en rapport avec le curriculum,
- de l'approche et de la philosophie du curriculum,
- de la structure générale du curriculum à tous les stades de l'enseignement de base (matières / domaines d'apprentissage, avec leur place et le temps alloué dans le curriculum), et
- des constats et conclusions sur l'importance des compétences et des savoir-faire pour la vie et le travail dans le curriculum de l'enseignement de base pour chaque pays.

Les études sur les pays sont complétées par :

**des études sur des pays de référence (autres régions)** : outre l'analyse de l'approche des pays d'Afrique subsaharienne, conformément aux termes de référence de cette étude, il était demandé d'effectuer une analyse comparative des approches au développement des savoir-faire et des compétences dans d'autres régions du monde. Pour cette analyse comparative, les documents de deux systèmes / régions : Australie/Nouvelle-Galles du Sud et Royaume-Uni (Angleterre) ont été consultés.



## 4.1 Études de cas complètes

### 4.1.1 Questions posées pour l'étude

L'étude comporte des études de cas de quatre pays – Afrique du Sud, Botswana, Mali et Congo – sélectionnés de manière à représenter une large section transversale de l'Afrique subsaharienne, anglophones et francophones (tout en reconnaissant les langues nationales de chaque pays) et de contextes socio-économiques, géographiques et historiques divers.

L'approche de ces études de cas s'articule autour des principales questions suivantes, qui sont développées dans l'annexe A :

1. Peut-on identifier dans les curriculums de l'enseignement de base (primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire) des pays en développement d'Afrique des rapports entre l'éducation et la vie et le monde du travail (et quels types de rapports...)?
  - Les opportunités et les enjeux du monde d'aujourd'hui sont-ils pris en considération dans les curriculums de l'enseignement de base ?
  - Les curriculums de l'enseignement de base tiennent-ils compte des besoins de l'environnement sociétal et du marché du travail dans les pays en développement d'Afrique et des développements qui s'y opèrent ?
  - Quels sont les moyens et les options permettant d'aborder dans le curriculum la question de l'acquisition de savoir-faire pour la vie et le travail ?
2. Y a-t-il des liens pertinents entre l'enseignement formel et l'enseignement non-formel ?
3. Existe-t-il des partenariats importants entre des écoles et des communautés locales et d'autres parties prenantes ?
4. Sur quelles pratiques innovantes peut-on miser ?
5. Que peut-on recommander pour améliorer la préparation à la vie et au travail dans les pays en développement d'Afrique ?

#### **4.1.2 Structure des études de cas**

Les études de cas sont structurées de la manière suivante :

##### **1. Sources documentaires**

Les sources disponibles pour l'étude de chaque pays sont décrites dans cette section. Nous avons fait le maximum pour nous assurer de l'actualité de ces documents.

##### **2. Politique et structure du curriculum**

Cette section décrit la structure du curriculum, avec son cadre politique, sa pédagogie et sa philosophie et les matières à enseigner dans chaque classe ou cycle. Elle a pour but d'identifier dans quelle mesure les compétences et les savoir-faire font partie de la logique du curriculum au sens large et si des matières ou des domaines d'apprentissage ayant spécifiquement trait aux compétences et aux savoir-faire sont inclus dans la structure.

##### **3. Curriculum par matière / définition de domaines d'apprentissage**

Cette section donne une description de chaque matière ou domaine d'apprentissage et du cadre de son contenu et elle indique dans quelle mesure des compétences et des savoir-faire sont élaborés dans les programmes d'enseignement.

##### **4. Analyse des programmes non-formels ou hors curriculum**

Cette étude reconnaît que l'analyse des documents formels, qui sont l'expression du curriculum prévu, ne reflète pas toujours exactement l'apprentissage qui s'opère dans un contexte donné. Dans la mesure où des informations sont disponibles, cette section donne une analyse des programmes non-formels ou hors curriculum, afin d'évaluer dans quelle mesure des compétences et des savoir-faire viennent s'ajouter à ce que l'on attend du curriculum formel.

##### **5. Résumé et conclusions**

L'analyse de chaque pays se termine par un résumé des conclusions, sous une forme narrative, qui tente de rendre les principaux constats ou points intéressants rencontrés dans tous les documents en rapport avec le curriculum.

### 4.1.3 Études de cas complètes

#### Étude de cas A – Afrique du Sud

##### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base en Afrique du Sud :

- Dix ans d'enseignement de base (R/Reception year (maternelle) + 9 [6 primaire +3 premier cycle du secondaire])
- Conforme à et découle logiquement de la Constitution et des documents de politique nationale
- Approche au développement du curriculum orientée résultats, insistant sur le développement de compétences et de savoir-faire pour la vie et le travail conformément à des attentes et des normes d'évaluation claires
- Philosophie et approche cohérentes de l'ordre de développement de compétences et de savoir-faire dans tous les domaines d'apprentissage et toutes les classes
- Comporte des références spécifiques à des thèmes de société actuels (p. ex., réconciliation post-apartheid, démocratisation du pays, justice et équité sociales, questions de santé, développement durable), au monde du travail ainsi qu'à la vision nationale et aux priorités de la construction nationale
- Tient compte des différents rôles des individus dans les processus économiques (p. ex., rôle de producteur, de consommateur, de chef d'entreprise) et des liens entre l'économie, les aspects sociétaux et le développement personnel

#### 1 Sources

- C2005 Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy – Overview Document [politique de curriculum national remanié pour les années R-9 (écoles) – Document de synthèse]
- C2005 Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy – Overview and Learning Area Statements [politique de curriculum national remanié pour les années R-9 (écoles) – Document de synthèse et définition de domaines d'apprentissage]

#### 2 Politique et structure du curriculum

##### 2.1 Durée de l'enseignement de base

L'enseignement de base en Afrique du Sud dure dix ans (il est appelé « scolarité obligatoire »). Il est subdivisé en trois cycles ou « phases » : cycle fondamental (R-3e année), cycle intermédiaire (4e-6e année) et second cycle (7e-9e année). Le cycle fondamental et le cycle intermédiaire forment l'enseignement primaire, et le second cycle constitue le premier cycle du secondaire.

##### 2.2 Philosophie du curriculum et approche générale

Les documents fondamentaux du curriculum de l'Afrique du Sud (connus sous le nom de Revised National Curriculum Statement, ou curriculum national remanié) sont les suivants :

- une déclaration de politique générale (publiée dans les onze langues nationales) et
- une synthèse et une définition de chacun des huit domaines d'apprentissage couverts par le curriculum.

Ces documents sont complétés par une série de documents, qui sont tous accessibles sur Internet à l'adresse : [www.education.gov.za/Curriculum/GET/GETstatements.asp](http://www.education.gov.za/Curriculum/GET/GETstatements.asp).

Ils s'articulent clairement sur la constitution nationale (1996) et sur le Manifesto on Values, Education and Democracy, le manifeste des valeurs, de l'éducation et de la démocratie du ministère de l'Éducation.

Le curriculum scolaire de l'Afrique du Sud est orienté sur des résultats. Cela signifie qu'il insiste autant sur le processus d'apprentissage que sur le contenu, en énonçant les résultats qui doivent être atteints à la fin du processus (ministère de l'Éducation, Overview – English [synthèse – anglais], 2005, pp.10-11). Le document de synthèse définit sept grands résultats « critiques » et cinq grands résultats en termes de « développement », à savoir :

#### Résultats critiques pour les apprenants

- Faire appel au sens critique et à la pensée créative pour identifier et résoudre des problèmes et prendre des décisions
- Travailler efficacement avec d'autres dans une équipe, un groupe, une organisation et la collectivité
- S'organiser et se gérer, et organiser et gérer ses activités efficacement et en être responsable
- Collecter, analyser, structurer et évaluer les informations en faisant appel à son sens critique
- Communiquer efficacement en utilisant de diverses manières ses compétences visuelles, symboliques et/ou langagières
- Utiliser les sciences et les technologies efficacement et avec discernement, en faisant preuve de responsabilité envers l'environnement et la santé d'autrui
- Démontrer que l'on comprend le monde comme un ensemble de systèmes interconnectés en reconnaissant que les contextes de la résolution de problèmes ne sont pas isolés.

#### Résultats en termes de développement pour les apprenants

- Réfléchir à et explorer diverses stratégies pour mieux apprendre
- Participer à la vie des communautés locales, nationales et globales en citoyens responsables
- Être réceptif à la culture et à l'esthétique dans différents contextes
- Explorer les opportunités d'enseignement/formation et de carrière
- Développer des opportunités d'entreprendre

Ces résultats ont pour intention de décrire le type de citoyen que le système d'enseignement et de formation devrait viser à former, et c'est à partir de ces résultats généraux que des résultats plus spécifiques et des normes d'évaluation pour les domaines d'apprentissage ont été définis.

L'Afrique du Sud a donc développé un concept de curriculum cohérent et intégré dans lequel les déclarations de politique nationale se traduisent par des définitions claires des résultats généraux de l'apprentissage, qui se traduisent à leur tour par la définition de résultats pour les différents domaines d'apprentissage. Ces documents comprennent également des normes d'évaluation, qui décrivent les niveaux atteints à l'aide d'indicateurs.

Il est important de reconnaître que ce modèle de structure en soi encourage le développement de compétences et de savoir-faire chez les apprenants.

### 2.3 Matières / domaines d'apprentissage

Le Revised National Curriculum Statement identifie huit domaines d'apprentissage, à savoir :

- Langues
- Mathématiques
- Sciences naturelles
- Sciences sociales
- Technologie
- Sciences économiques et gestion
- Orientation personnelle
- Arts et culture

L'intégration dans le curriculum des sciences économiques et de la gestion ainsi que de l'orientation personnelle est particulièrement intéressante, eu égard à l'accent placé sur les savoir-faire requis pour la vie et le travail, car elle démontre l'engagement des concepteurs et des développeurs du curriculum à stimuler l'esprit des jeunes de manière qu'ils puissent participer pleinement à la vie économique et sociale (p. 12)<sup>16</sup>.

Le Revised National Curriculum Statement fixe également le temps à consacrer aux différents domaines d'apprentissage. Il le fait de manière relativement flexible pour le cycle fondamental et plus directive pour les deux cycles suivants.

Le temps alloué aux différents domaines d'apprentissage dans chaque cycle est résumé dans le tableau 8.

Domaine d'apprentissage	Temps alloué (en %)		
	Fondamental	Intermédiaire	Second cycle
Alphabétisme	40		
Calcul	35		
Compétences de vie	25		
Langues		25	25
Mathématiques		18	18
Sciences naturelles		13	13
Sciences sociales		12	12
Technologie		8	8
Sciences économiques et gestion		8	8
Orientation personnelle		8	8
Arts et culture		8	8

<sup>16</sup> L'approche aux différents domaines d'apprentissage/matières et le contenu de l'apprentissage sont présentés au point 3.3.

<sup>17</sup> L'horaire officiel est de 35 heures par semaine (National Education Policy Act 1996).

## 2.4 Programmes

Les définitions des domaines d'apprentissage sont transposées dans la pratique par le développement de programmes d'apprentissage, qui incombe aux enseignants. Ces programmes sont définis comme des configurations structurées et systématiques d'activités qui aident à atteindre les résultats d'apprentissage et à répondre aux normes d'évaluation pour le cycle.

Le système apporte un soutien aux enseignants, sous la forme de directives pour les programmes d'apprentissage, qui recouvrent des questions telles que l'intégration à l'intérieur des domaines d'apprentissage et entre ces domaines, les rapports entre les résultats de l'apprentissage dans différents domaines/matières, la conception d'un programme d'apprentissage basé sur les directives en tenant compte des conditions et besoins locaux, et les horaires.

## 3 Curriculum par matière / définition des domaines d'apprentissage (Learning Area Statement, LAS)

### 3.1 Structure de la LAS

Les définitions de tous les domaines d'apprentissage dans le curriculum national remanié (R-9e année) sont structurées de manière similaire et les descriptions de leurs contenus sont claires et intelligibles, tant dans leur présentation que dans leur formulation (il s'agit là d'un principe figurant dans la synthèse de la politique).

La définition de chaque domaine d'apprentissage comprend quatre parties :

- Introduction - présentation du curriculum national et du domaine d'apprentissage particulier.
- Résultats de l'apprentissage et normes d'évaluation – spécifie les exigences et les attentes minimums envers les apprenants pour chaque année dans les trois cycles. Le cas échéant, cette partie contient également des informations sur des thèmes ou un cadre de connaissances pour le domaine d'apprentissage.
- Évaluation – principes, directives et marches à suivre suggérées pour la réalisation de l'évaluation et les comptes rendus d'évaluation.
- Listes de références – glossaires, acronymes et abréviations utilisés.

### 3.2 Contenu de la LAS

Dans son introduction, chaque LAS énumère un nombre raisonnable (généralement trois ou quatre) de résultats généraux spécifiques pour le domaine d'apprentissage. Ces résultats sont ensuite détaillés par ordre de complexité croissant pour toutes les années au moyen des descripteurs et indicateurs détaillés des normes d'évaluation.

En ce qui concerne les normes d'évaluation, il est important de noter que toutes sont exprimées en termes de savoir-faire et de compétences, et commencent par un verbe à la forme active (identifie, analyse, suggère des moyens, prend des décisions en connaissance de cause, sélectionne, situe, utilise, rapporte, etc.). En d'autres termes, les élèves ne peuvent atteindre le niveau requis que s'ils démontrent qu'ils ont acquis la compétence ou le savoir-faire concerné et sont capables de l'appliquer.

### 3.3 Exemple de matières

#### 3.3.1 Sciences économiques et gestion (EMS) comme élément du domaine plus général « compétences de vie »

Temps alloué :	Cycle fondamental	25% (dans le cadre des compétences de vie)
	Cycle intermédiaire	8%
	Second cycle	8 %

Les sciences économiques et la gestion portent sur l'utilisation efficiente et efficace de différents types de ressources privées, publiques ou collectives pour répondre aux besoins et aux exigences de la population, tout en portant un regard critique sur l'impact de l'exploitation des ressources sur l'environnement et les gens (LAS p. 4).

En ce qui concerne le développement des savoir-faire, la LAS fait explicitement référence aux savoir-faire en matière de gestion financière et de planification de la propriété privée, publique ou collective, et énonce comme l'un de ses objectifs le développement des savoir-faire entrepreneuriaux nécessaires pour jouer un rôle vital dans la transformation de l'environnement socio-économique du pays et réduire la fracture entre les riches et les pauvres (LAS p. 4).

Pour cette étude, la LAS énumère également dans ses caractéristiques et son étendue deux aspects significatifs :

- Leadership et gestion, couvrant des domaines tels que
  - les aspects fondamentaux du leadership, tels que planifier et diriger
  - la négociation, la motivation, la délégation et la gestion des conflits
  - les aspects fondamentaux de la gestion, tels que l'administration, les finances et la production
  - le marketing, les achats, la communication et le développement des ressources humaines
  - les droits et les responsabilités des employeurs et des salariés.
- Entrepreneuriat, visant à développer les savoir-faire pour prendre des initiatives ainsi que des risques calculés dans la conceptualisation, le financement, la création et la gestion d'une entreprise (LAS p. 5).

Les résultats de l'apprentissage spécifiés pour les sciences économiques et la gestion sont les suivants :

- 1 Le cycle économique – L'apprenant doit pouvoir démontrer qu'il connaît et comprend le cycle économique dans le contexte du « problème économique ».
- 2 Croissance et développement durables – L'apprenant doit pouvoir démontrer qu'il comprend la croissance, la reconstruction et le développement durables, et il est capable d'avoir une réflexion critique sur ses propres processus y ayant trait.
- 3 Connaissances et savoir-faire de gestionnaire, de consommateur et dans le domaine financier – L'apprenant doit être capable de démontrer qu'il connaît un certain nombre de savoir-faire comme gestionnaire, comme consommateur et dans le domaine financier, et de les mettre en pratique de manière responsable.
- 4 Connaissances et savoir-faire requis pour diriger une entreprise – L'apprenant doit pouvoir acquérir des connaissances, des savoir-faire et des attitudes de chef d'entreprise.

Comme pour d'autres domaines d'apprentissage, chacun de ces résultats est développé à mesure que les élèves progressent de la phase R à la 9<sup>e</sup> année et que les normes d'évaluation et le cadre de connaissances deviennent plus complexes et sophistiqués. Des exemples de normes d'évaluation pour l'échantillon de résultats d'apprentissage dans le domaine des sciences économiques et de la gestion sont présentés dans le tableau 9.

**Tableau 9 : Normes d'évaluation pour l'exemple de résultats d'apprentissage dans le domaine des sciences économiques et de la gestion – Afrique du Sud**

Résultat d'apprentissage	Modèle de normes d'évaluation		
	R	6e année	9e année
<p>LO1 ... démontre qu'il connaît et comprend le cycle économique dans le contexte d'un problème économique</p>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identifie son rôle personnel de consommateur dans sa famille</li> <li>explore et commence à comprendre les notions de troc et d'argent et leur utilisation</li> </ul>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>décrit les rôles des ménages, des entreprises et du gouvernement dans le cycle économique</li> <li>présente différents flux de ressources et de services dans le cycle économique (p. ex., paiement de salaires aux ménages en échange de travail ; ...)</li> </ul>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>explique les différents flux monétaires, les facteurs de production, les biens et les services dans le cycle économique de l'Afrique du Sud</li> <li>discute de l'effet du budget national sur l'économie (p. ex., fiscalité et dépenses d'éducation, protection sociale, santé et sécurité)</li> </ul>
<p>LO3 ... démontre qu'il maîtrise un certain nombre de savoir-faire comme gestionnaire, comme consommateur et dans le domaine financier, et est capable de les mettre en pratique de manière responsable</p>	<p>Pas de norme</p>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>comprend le processus de production, des matières premières au produit fini, y compris les déchets, et y participe</li> <li>explique le rapport entre la direction et la gestion dans une entreprise</li> <li>explique le concept de dette et compare les instruments bancaires et les possibilités d'épargne offerts par différentes banques</li> </ul>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>remplit une déclaration de revenu élémentaire et établit un bilan pour une entreprise de services et de commerce de détail</li> <li>examine les stratégies de différentes entreprises et organisations en matière de communication, de responsabilité sociale et de responsabilité dans le domaine de l'environnement</li> <li>analyse les rapports financiers pour prendre des décisions à un niveau de base</li> <li>identifie les distinctions entre les différentes formes d'achat à crédit ... et explique et évalue</li> <li>l'utilisation de différents moyens de paiement dans l'économie</li> <li>les avantages des achats au comptant</li> </ul>



<p>LO4 ... acquiert des connaissances, des savoir-faire et des attitudes de chef d'entreprise</p>	<p>Pas de norme</p>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyse ses forces et ses faiblesses personnelles comme futur chef d'entreprise</li> <li>• repère diverses opportunités d'entreprise dans la communauté</li> <li>• développe et met en œuvre un plan d'affaires simple pour un commerce ou une entreprise de services qui pourrait être exploitée de l'école ou de chez lui</li> </ul>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• trouve à l'aide d'une analyse SWOT des idées d'activités possibles pour répondre aux besoins en produits manufacturés et en services</li> <li>• élabore un plan d'affaires (avec un budget) pour une entreprise de production, de services ou de tourisme...</li> <li>• conduit une campagne de marketing pour promouvoir un produit et discute des moyens publicitaires qu'il a sélectionnés lui-même</li> </ul>
---	---------------------	--	---

Il convient de mentionner particulièrement dans ces normes :

- leur concordance (intentionnelle ou non) avec la théorie et les principes du développement des enfants tels qu'ils sont énoncés par exemple dans la publication *Les capacités évolutives de l'enfant* (UNICEF et Save the Children Suède, 2005) ;
- la mesure dans laquelle les normes illustrent le concept de compétence, tel qu'il est évoqué au début de cette étude, comme un système d'action complexe englobant des savoir-faire cognitifs, des attitudes et des éléments non-cognitifs. Par exemple, la norme « conduit une campagne de marketing pour promouvoir un produit et discute des moyens publicitaires qu'il a sélectionnés lui-même » mentionnée dans le tableau exige de l'apprenant un certain nombre de compétences métacognitives, intrapersonnelles, interpersonnelles et positionnelles, comme le note Tiana en 2004 (p.ex. capacité à développer des stratégies créatives qui cadrent le mieux avec sa propre personnalité, savoir-faire relationnel, empathie, aptitude à s'auto-évaluer).

### 3.3.2 Orientation personnelle (LOr) comme élément du domaine plus général « compétences de vie »

Temps alloué :	Cycle fondamental	25% (dans le cadre des compétences de vie)
	Cycle intermédiaire	8%
	Second cycle	8 %

Le domaine d'apprentissage LOr a pour objectif explicite de donner aux apprenants le bagage nécessaire pour mener une vie utile et réussie dans une société qui se transforme et change rapidement (LAS, p. 4). Il vise à intégrer le développement social, personnel, intellectuel, affectif et physique dans un effort de création d'une société démocratique, d'une économie productive et d'une meilleure qualité de vie. Son thème central est défini par le concept du « moi dans la société », avec les cinq résultats d'apprentissage suivants :

- 1 Promotion de la santé – L'apprenant doit être capable de prendre des décisions en connaissance de cause en ce qui concerne sa santé personnelle, celle de la collectivité et celle de l'environnement.
- 2 Développement social – L'apprenant doit être capable de démontrer qu'il comprend et respecte les droits et responsabilités constitutionnels, et de montrer qu'il comprend diverses cultures et religions.
- 3 Développement personnel – L'apprenant doit être capable d'utiliser les compétences de vie acquises pour déployer et étendre son potentiel personnel et relever les défis dans le monde qui l'entoure.
- 4 Développement physique et mouvement – L'apprenant doit être capable de démontrer qu'il comprend les activités qui favorisent le mouvement et le développement physique et y participe.
- 5 Orientation sur le monde du travail – L'apprenant doit être capable de prendre des décisions informées sur la poursuite de ses études et ses choix professionnels.

Les résultats 1 à 4 s'appliquent à toutes les années (R-9<sup>e</sup> année), et le résultat 5 vient s'y ajouter dans le second cycle (7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> année).

L'accent étant placé ici sur la santé et le développement social et personnel, ce domaine d'apprentissage peut dispenser un grand nombre de compétences et de savoir-faire de vie adaptés à l'âge et au stade de développement des apprenants. Ces compétences vont de celles qui ont trait à la vision qu'ils ont d'eux-mêmes, à leurs points forts et leurs points faibles, à la description et la sélection d'une série de savoir-faire pour la résolution de problèmes dans différents contextes, en passant par l'identification et l'explication de stéréotypes, de discriminations et de préjugés.

Cette LAS spécifie également un certain nombre de compétences et de savoir-faire requis pour apprendre, tels que :

- appliquer les savoir-faire appropriés pour apprendre (4<sup>e</sup> année)
- développer et appliquer une méthode d'apprentissage personnalisée (5<sup>e</sup> année)
- évaluer dans une perspective critique ses propres stratégies en ce qui concerne les savoir-faire requis pour apprendre (7<sup>e</sup> année).

Le résultat « Orientation sur le monde du travail » est visé pour la 7e année et il est défini dans le modèle de normes d'évaluation présenté dans le tableau 10.

Tableau 10 Normes d'évaluation pour l'exemple de résultat d'apprentissage 5, « Orientation sur le monde du travail » - Afrique du Sud			
Résultat d'apprentissage	Modèle de normes d'évaluation		
	7e année	8e année	9e année
LO5 ... prend des décisions en connaissance de cause sur la poursuite de ses études et ses choix professionnels	L'apprenant <ul style="list-style-type: none"> <li>discute de ce qui l'intéresse et des aptitudes requises pour différentes options pour ses études et son orientation professionnelle</li> <li>rend compte d'une activité entreprise ou simulée en rapport avec une profession</li> </ul>	L'apprenant <ul style="list-style-type: none"> <li>identifie des options pour ses études et son orientation professionnelle et leurs exigences respectives et il en discute</li> <li>discute du rôle du travail par rapport aux besoins en Afrique du Sud</li> </ul>	L'apprenant <ul style="list-style-type: none"> <li>recherche des financeurs pour ses études et sa carrière</li> <li>discute des droits et des responsabilités sur le lieu de travail</li> <li>élabore un plan pour son apprentissage tout au long de la vie</li> </ul>

Ce domaine d'apprentissage est clairement centré de manière cohérente sur le développement de compétences et de savoir-faire en rapport avec la vie, l'apprentissage et le travail.

### 3.3.3 Sciences sociales<sup>18</sup>

(exemples de définitions illustrant leur contribution à la préparation à la vie et au travail à travers le développement de savoir-faire génériques et de la pensée)

Temps alloué :	Cycle fondamental	25% (dans le cadre des compétences de vie)
	Cycle intermédiaire	12%
	Second cycle	12 %

<sup>18</sup> N.B. : Les sciences sociales sont ici un exemple d'approche par compétences de disciplines qualifiées par tradition de générales ou d'académiques. Ces matières peuvent contribuer à leur manière spécifique au développement de compétences pour la vie et le travail, par exemple en encourageant le développement de savoir-faire intellectuels d'ordre supérieur et de compétences sociales, affectives et personnelles.

Le domaine d'apprentissage Sciences sociales dans le curriculum de l'Afrique du Sud inclut l'histoire et la géographie, qui sont présentées comme des disciplines distinctes mais apparentées (Social Sciences, p. 5). Trois résultats d'apprentissage sont définis pour l'histoire et trois pour la géographie. Ces résultats s'appliquent à toutes les années :

#### Histoire

- 1 Recherche – L'apprenant doit être capable d'utiliser sa capacité de s'informer pour explorer le passé et le présent.
- 2 Connaissance et compréhension de l'histoire – L'apprenant doit être capable de démontrer qu'il connaît et comprend l'histoire.
- 3 Interprétation de l'histoire – L'apprenant doit être capable d'interpréter des aspects de l'histoire.

#### Géographie

- 4 Recherche – L'apprenant doit être capable d'utiliser sa capacité de s'informer pour explorer des concepts et des processus géographiques et environnementaux.
- 5 Connaissance et compréhension de la géographie – L'apprenant doit être capable de démontrer qu'il connaît et comprend la géographie et l'environnement.
- 6 Exploration de questions – L'apprenant doit être capable de prendre des décisions en connaissance de cause sur des questions et des problèmes sociaux et environnementaux.

Chacun de ces résultats est développé à mesure que les élèves progressent de la phase R à la 9<sup>e</sup> année et que les normes d'évaluation et le cadre de connaissances deviennent plus complexes et sophistiqués. Des exemples de normes d'évaluation pour l'exemple de résultats d'apprentissage dans le domaine des sciences sociales sont présentés dans le tableau 11.

**Tableau 11 : Normes d'évaluation pour l'exemple de résultats d'apprentissage dans le domaine des sciences sociales - Afrique du Sud**

Résultat d'apprentissage	Modèle de normes d'évaluation		
	R	6e année	9e année
<p>Histoire LO1 ... utilise sa capacité de s'informer pour explorer le passé et le présent</p>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>répond à des questions simples sur des récits du passé (répond à la question)</li> <li>raconte à son tour les récits du passé, écrit avec l'aide de l'enseignant de courtes phrases sur le passé, dessine, réalise des maquettes et des actes (communique la réponse)</li> </ul>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identifie des sources qui l'aideront à répondre à la question posée</li> <li>sélectionne et note à des fins spécifiques les informations pertinentes provenant de diverses sources</li> <li>agence les informations dans un ordre logique et chronologique</li> <li>communique ses connaissances et sa compréhension de l'histoire dans des discussions et des débats guidés, des rédactions structurées, à l'aide de graphiques, de tableaux...</li> </ul>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>étudie un sujet en posant des questions essentielles et il identifie diverses sources pertinentes pour l'exploration de ce sujet (trouve des sources)</li> <li>analyse les informations contenues dans les sources (exploite les sources)</li> <li>répond aux questions posées en suivant une ligne d'argumentation indépendante et justifie (en fournissant des preuves) les conclusions atteintes (répond à la question)</li> <li>communique des connaissances et fait comprendre en construisant sa propre interprétation et ses propres arguments en se fondant sur les sources historiques... ; utilise les technologies de l'information si elles sont disponibles et si cela est approprié (communique la réponse)</li> </ul>
<p>Géographie LO3 ... prend des décisions en connaissance de cause sur des questions et problèmes sociaux et environnementaux</p>	<p>Pas de norme</p>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identifie les inégalités au sein des sociétés et entre les sociétés (identifie le problème)</li> </ul>	<p>L'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identifie les conflits sociaux et environnementaux en Afrique du Sud et les compare à d'autres contextes (identifie le problème)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• analyse quelques-uns des facteurs de l'inégalité sociale et environnementale sur différentes échelles géographiques et à différents endroits (facteurs influant sur le problème)</li> <li>• évalue les actions conduisant au partage des ressources et à la réduction de la pauvreté dans un contexte particulier (prend des décisions)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identifie les facteurs influant sur les différends sociaux et environnementaux choisis (facteurs influant sur le problème)</li> <li>• analyse les causes des différends ou des conflits (fait des choix)</li> <li>• prend des décisions en connaissance de cause sur diverses solutions aux conflits sociaux et environnementaux (fait des choix)</li> </ul>
--	--	---	---

#### 4 Analyse des programmes non-formels ou hors curriculum

Pas de programmes disponibles pour l'étude.

#### 5 Résumé et conclusions

L'adoption d'une nouvelle constitution en Afrique du Sud et la National Education Policy Act de 1996 (loi sur l'éducation) ont donné au pays l'occasion de transformer et développer les curriculums sur la base de nouvelles valeurs nationales, et d'aborder de nouvelles questions se posant au niveau national. Une série de lois et de textes intégrés et cohérents, découlant de la constitution (Lifelong Learning through National Curriculum Framework, 1996 [cadre d'orientation du curriculum national pour l'apprentissage tout au long de la vie] ; National Education Policy Act, 1996 [loi sur l'éducation de 1996] ; Statement of the National Curriculum for Grades R-9, 1997 [curriculum national pour les années R-9] et ses révisions ; Manifesto on Values, Education and Democracy, 2001 [manifeste des valeurs, de l'éducation et de la démocratie]) ont abouti à un curriculum pour l'enseignement de base

- concordant avec la vision et les objectifs nationaux de l'Afrique du Sud,
- orienté sur des résultats et prêtant de manière cohérente une grande attention aux compétences et savoir-faire de vie réels dans un certain nombre de domaines,
- intelligible et clair.

L'approche globale qui consiste à définir clairement le type de personne, de membre de la communauté, de citoyen et de travailleur qui devrait être formé par le système éducatif a servi de guide, avec succès, à la définition d'un ensemble de résultats d'apprentissage et de normes d'évaluation, ainsi qu'au développement d'une structure du curriculum ainsi que de domaines d'apprentissage individuels très pertinents pour répondre aux besoins du pays. Le curriculum vise clairement avant tout à dispenser des expériences d'apprentissage variées qui armeront les élèves pour la vie dans l'Afrique du Sud et le monde du 21<sup>e</sup> siècle. La décision de transférer la formation et l'enseignement professionnels dans les grandes classes de l'enseignement secondaire reflète la situation économique et sociale du pays.

## Étude de cas B – Botswana

### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base au Botswana :

- Dix ans d'enseignement de base (7 dans le primaire [1er et 2e cycle] + 3 dans le premier cycle du secondaire)
- Les cinq composants clairement définis de l'enseignement de base sont explicitement axés sur le développement de compétences et de savoir-faire en rapport avec la vie et le travail
- Le cadre d'orientation du curriculum contient des objectifs ayant un rapport direct avec l'avenir des élèves, comme individus, comme membres de la communauté et comme citoyens, et il inclut des thèmes transversaux, comme l'environnement durable
- Les programmes d'enseignement soutiennent de manière cohérente les approches par compétences et par savoir-faire du cadre d'orientation du curriculum
- Des matières professionnelles spécifiques (agriculture) ont été introduites dans les programmes du second cycle de l'enseignement primaire (5e année) afin de tenir compte des conditions économiques locales
- Quelques disciplines professionnelles sont proposées comme options pour un enseignement pratique dans le premier cycle du secondaire (9e -10e année)
- Les curriculums mentionnent les TIC comme instruments d'apprentissage

### 1 Sources

- Curriculum Framework: Blueprint – Primary (undated) [cadre du curriculum : esquisse – primaire (non daté)]
- Curriculum Programmes (undated) [programmes curriculaires (non datés)]
- Curriculum Development and Evaluation / Curriculum Programmes – Syllabuses (undated) [développement et évaluation des curriculums / curriculums – programmes d'enseignement (non datés)]
- Lower Primary, Upper Primary and Junior Secondary syllabuses (undated) [programmes du premier cycle de l'enseignement primaire, du deuxième cycle de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire (non datés)]

### 2 Politique et structure du curriculum

#### 2.1 Structure de l'enseignement de base

Au Botswana, l'enseignement de base dure dix ans. Il comprend l'enseignement primaire (7 ans) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (3 ans). Le programme de l'enseignement primaire est subdivisé en deux niveaux : premier cycle (1ère-4e année) et second cycle (5e-7e année).

#### 2.2 Philosophie du curriculum et approche générale

Dans son document Curriculum Programmes, le ministère de l'Éducation indique que le programme d'enseignement primaire met l'accent sur l'acquisition et l'application de savoir-faire « fondamentaux », en particulier, sur la communication, l'alphabétisme, le calcul, la prise de conscience des interrelations entre la science, la technologie et la société, ainsi que sur l'acquisition de savoir-faire et d'attributs souhaitables.

Les composants de l'enseignement de base au Botswana sont énumérés dans le cadre du curriculum :

- a. Savoir-faire fondamentaux applicables à des situations de travail, tels que la prise de décisions et la résolution de problèmes, la présentation personnelle, le travail en équipe et l'informatique, développés sur la base d'approches « transcurriculaires » et prêtant attention aux processus comme aux contenus.
- b. Orientation professionnelle des disciplines académiques, qui doivent être enseignées de manière à être mises en relation avec le monde du travail et, le cas échéant, appliquées à divers emplois auxquels les élèves auront accès à la fin de l'enseignement de base.
- c. Disciplines pratiques, afin d'aider les élèves à mieux comprendre et apprécier les technologies, à développer leur aptitude à les manipuler et à se familiariser avec les outils, les équipements et les matériels.
- d. Préparation au monde du travail, dans le cadre d'activités curriculaires (par exemple, cours de commerce) et parascolaires (par exemple, visites structurées d'entreprises et simulation du travail ou des activités d'une entreprise).
- e. Orientation professionnelle, pour aider les élèves à détecter leurs propres capacités et centres d'intérêt et à comprendre le marché du travail.

L'approche générale du curriculum de l'enseignement de base au Botswana est donc très focalisée sur le développement de compétences et de savoir-faire génériques pour la vie et le travail suivant différentes stratégies de conception des curriculums. Les objectifs du pays pour l'enseignement de base reposent sur une base solide de développement des compétences et des savoir-faire qui s'inscrit dans un cadre de croissance personnelle et de responsabilité personnelle et sociale.

### *2.3 Matières / domaines d'apprentissage*

Les matières de l'enseignement de base au Botswana sont résumées dans le tableau 12. Celles du premier cycle du primaire (1<sup>ère</sup>-4<sup>e</sup> année) sont étendues et intégrées (par exemple, les cours d'arts créatifs et d'arts du spectacle incluent des éléments de musique, d'éducation physique, de design et d'artisanat) et une spécialisation croissante intervient dans le second cycle du primaire et le premier cycle du secondaire.



Primaire		Premier cycle du secondaire				
1er cycle (1-4)	2e cycle (5-7)	Principales	Pratiques		Générales	
			A	B	A	B
Setswana	Setswana	Setswana				Troisième langue
Anglais	Anglais	Anglais				
Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques				
Études culturelles	Éducation religieuse et morale	Éducation morale				Éducation religieuse
	Éducation sociale	Éducation sociale	Commerce et affaires	Économie domestique		
Sciences de l'environnement	Science	Science intégrée				
	Agriculture	Agriculture				
Arts créatifs et arts du spectacle		Design et technologie			Musique	
				Art		
				Éducation physique		

Une très grande flexibilité est consentie aux écoles en ce qui concerne les horaires pour les différentes matières dans l'enseignement primaire. Pour permettre des expériences complètes, les écoles devront élaborer des emplois du temps appropriés en se basant sur la durée actuelle de la journée scolaire. Le nombre d'heures de cours hebdomadaires prescrit pour le premier cycle du secondaire est illustré par le tableau 13, et il reflète l'exigence générale d'une répartition pondérée du temps entre les disciplines principales (env. 78 %), les matières à option (20 %) et l'orientation/conseil (2 %) (Curriculum Framework, p. 10).

<b>Tableau 13 : Nombre de cours par discipline et par semaine dans le premier cycle du secondaire - Botswana</b>		
<b>Matière</b>	<b>Nombre de cours par semaine</b>	
	<b>40 X 40</b>	<b>45 X 35</b>
<b>Matières principales</b>		
Éducation morale	2	2
Anglais	5	5
Éducation sociale	4	4
Mathématiques	5	5
Science intégrée	5	5
Design et technologie	4	5
Agriculture	4	5
Setswana	4	4
<b>Options</b>		
<b>Matières pratiques</b>	2	3
<b>Matières générales</b>	2	3
<b>Troisième option</b>	2	3
<b>Orientation/conseil</b>	1	1
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>45</b>

Une section du cadre du curriculum de l'enseignement de base est consacrée aux « objectifs à atteindre » (qui peuvent être assimilés aux « résultats » dans d'autres contextes) pour chaque matière à chaque niveau.

Dans le premier cycle de l'enseignement primaire, l'accent est placé sur les connaissances et compétences fondamentales (notamment alphabétisme et calcul). Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, on peut relever une attente plus marquée de résultats en rapport avec la vie et le travail, qui se traduit par l'inclusion dans le programme d'enseignement de l'agriculture comme discipline séparée, ainsi qu'une définition plus claire de ces résultats dans nombre de matières, avec des descripteurs individuels des objectifs à atteindre.

Dans le premier cycle du secondaire, cette tendance est encore plus manifeste, avec l'inscription au programme d'enseignement du design et de la technologie comme matière principale, de l'économie domestique, du commerce et d'une troisième langue comme matières à options, ainsi que d'une activité parascolaire programmée, destinée à offrir une opportunité de développement de savoir-faire pratiques (sic) et à établir un lien entre l'enseignement et le monde du travail (Curriculum Framework, p. 11). En outre, sur les quinze objectifs du premier cycle de l'enseignement secondaire, au moins sept peuvent être considérés comme ayant un rapport direct avec les compétences de travail, mais tous promeuvent les compétences et savoir-faire pratiques pour la vie de tous les jours, et l'orientation/conseil, qui vise à promouvoir un certain nombre de compétences de vie, est incluse dans le programme d'enseignement formel.

### 3 Programmes d'enseignement des différentes matières

#### 3.1 Structure des programmes

Au Botswana, chaque programme d'enseignement pour les différentes matières comporte les chapitres suivants :

- Introduction
- Justification
- Objectifs
- Organisation du programme d'enseignement
- Procédures d'évaluation
- Résultats à atteindre
- Organisation du programme d'enseignement et
- Procédures d'évaluation
- Modules (unités thématiques).

La majorité des programmes comporte également une partie consacrée à des conseils sur les méthodes d'enseignement pour la matière considérée, et certains donnent des indications utiles pour la répartition des heures de cours à des niveaux particuliers.

#### 3.2 Contenu des programmes

Comme l'illustrent les quelques exemples présentés dans le tableau 14, les contenus des programmes présentent une très grande concordance, dans leur tonalité et le message qu'ils véhiculent, avec les objectifs du cadre du curriculum en termes de compétences et de savoir-faire, ainsi qu'avec son orientation sur la pratique et le travail.

**Tableau 14 : Exemples illustrant la concordance des programmes d'enseignement avec la politique - Botswana**

Niveau	Programme	Section	Référence
2e cycle du primaire	Science	Justification	L'acquisition de connaissances en sciences renforce l'aptitude de l'apprenant à établir des associations avec la vie et à généraliser à propos de la vie, ce qui lui permet de s'adapter à différentes situations de vie
2e cycle du primaire	Éducation sociale	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la pensée critique, la capacité de résoudre des problèmes, les compétences interpersonnelles et la capacité de s'informer</li> <li>• Développer des compétences en informatique pour accéder à et traiter l'information</li> </ul>
1er cycle du secondaire	Art	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquérir des connaissances, des savoir-faire et des attitudes dans le domaine des industries en rapport avec l'art</li> <li>• Développer les savoir-faire et la capacité de pensée critique et de résolution de problèmes, et à faire preuve d'initiative et d'ingéniosité</li> </ul>
1er cycle du secondaire	Éducation morale	Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la capacité d'analyse (de recherche) de questions actuelles d'ordre moral</li> <li>• Accepter son identité, reconnaître ses talents personnels en les développant pour les utiliser sur le lieu de travail et dans la communauté</li> </ul>
1er cycle du primaire	Mathématiques	Justification	Les (mathématiques) permettent aux apprenants d'établir des associations et de généraliser, ce qui est important ... dans l'industrie et pour l'exploitation d'une entreprise
1er cycle du primaire	Anglais	Méthodologies	Exemples de contextes (sic) (pour la réalisation des objectifs du programme) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le monde du travail – professions, aide aux autres, prestations de services, commerce</li> <li>• information – curiosité, comparer, découvrir, inventer, résoudre des problèmes</li> </ul>

Outre ces indications générales sur l'approche et l'intention, chaque module de chaque programme d'enseignement comprend des objectifs généraux et spécifiques énoncés dans des phrases commençant par « Les élèves doivent être capables de... ». Chaque définition commence donc par un verbe à la forme active (comme expliquer, identifier, utiliser, décrire, etc.) qui indique que l'on *attend des élèves qu'ils acquièrent des compétences et des savoir-faire et soient capables de les appliquer à diverses situations.*

### 3.3 Exemples de matières

#### 3.3.1 Commerce et affaires (premier cycle du secondaire)

Horaires : 105 minutes par semaine

Il a été recommandé d'inclure des cours d'initiation à la gestion dans le curriculum du premier cycle du secondaire du Botswana dès 1977 et en 1994, dans le cadre de la révision de la politique éducative nationale, il a été recommandé d'y inclure des cours de commerce, de comptabilité / de tenue des livres comptables et de secrétariat. Les objectifs déclarés de l'intégration dans le programme de cette base de compétences et de savoir-faire sont de poser les fondements de l'étude de ces matières à un niveau plus élevé et de préparer les élèves au monde du travail (Business Studies Syllabus Introduction, p. i).

Trois matières constituent l'essence du domaine d'apprentissage commerce et affaires :

- commerce
- comptabilité / tenue des livres comptables
- secrétariat.

La première partie du cours (pour la 1<sup>ère</sup> année ou le niveau 8) est un tronc commun, qui prépare tous les élèves à leur spécialisation dans les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années (ou les niveaux 9 et 10), où ils ont le choix entre :

- commerce et techniques administratives
- commerce et comptabilité / tenue des livres comptables.

La section consacrée à la justification du programme rappelle la nature pratique de cette matière et répète que les enseignements visent à inculquer des savoir-faire utilisables, tels que le sens critique, la pensée logique et des habitudes de travail et un état d'esprit positif envers le travail et un certain sens du leadership et contribuent au développement des élèves en tant que consommateurs et producteurs informés. À la fin des cours, les élèves comprendront mieux les points de vue des travailleurs, de l'entreprise et du gouvernement et les appliqueront au monde du travail. La définition d'objectifs pour le programme d'enseignement renforce nettement cette intention.

*Il est donc clair que cette matière est axée directement sur les compétences et les savoir-faire en rapport avec l'emploi, mais dans le contexte spécifique des élèves (c'est-à-dire leur société, leur communauté et leur environnement naturel). L'inclusion spécifique de l'évaluation continue dans le programme d'enseignement souligne l'importance attachée au développement de compétences et de savoir-faire pendant toute la durée du cursus.*

Il est affirmé dans l'introduction au programme d'enseignement que celui-ci comprend douze thèmes ou modules, alors qu'il n'y en avait que dix dans le document disponible pour l'étude :

1. Initiation générale au commerce
2. Initiation à la comptabilité / tenue des livres comptables
3. Initiation aux techniques administratives
4. Machines et équipements de bureau, saisie/dactylographie
5. Mini-entreprise
6. Systèmes et procédures
7. Enregistrement de transactions
8. Finance
9. Comptes finaux et rapprochement des comptes bancaires
10. Informatique appliquée à la comptabilité.

Ces modules sont agencés suivant un certain nombre de schémas prescrits de manière à refléter les options proposées dans la structure des cours aux niveaux 8-10 décrits plus haut.

Comme pour tous les programmes d'enseignement, les résultats attendus pour chaque module sont définis sous la forme d'objectifs généraux et spécifiques. Un exemple d'objectifs est présenté dans le tableau 15 pour illustrer

- l'accent placé sur les compétences et les savoir-faire
- la complexité et la sophistication croissantes des objectifs du niveau 8 au niveau 10.

**Tableau 15 : Objectifs généraux et spécifiques des cours de commerce et affaires dans le premier cycle du secondaire - Botswana**

1ère année (niveau 8)	2e année (niveau 9)	3e année (niveau 10)
<b>Module 4 – Saisie/dactylographie</b>		
<b>Unité 4.1 – Machines et matériel de bureau</b>		
<p>4.1.1 Avoir une connaissance élémentaire des différentes parties d'un ordinateur et de leurs fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spécifier l'importance de l'ordinateur dans le bureau</li> <li>• décrire les fonctions de chaque composant de l'ordinateur</li> </ul>	<p>4.4.1 Savoir saisir et imprimer des paragraphes simples</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• saisir (dactylographier) les paragraphes</li> <li>• enregistrer et fermer un document</li> <li>• modifier un document</li> <li>• montrer comment souligner, mettre un texte en caractères gras, en capitales</li> <li>• imprimer un document</li> </ul>	Sans objet
<b>Module 8 – Finance</b>		
Sans objet	<p><b>8.1 Argent et banques</b></p> <p>8.1.2 Reconnaître et apprécier le rôle des banques dans les affaires</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• énumérer cinq fonctions essentielles des banques d'affaires</li> <li>• expliquer la procédure d'ouverture d'un compte en banque</li> <li>• remplir correctement un chèque</li> </ul>	<p><b>8.2 Sources de financement</b></p> <p>8.2.1 Connaître et évaluer les principales institutions de financement des entreprises</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier les sources de financement : banques, programmes d'aides de l'État, compagnies d'assurance, sociétés de crédit immobilier</li> <li>• expliquer le rôle des institutions financières dans le financement des entreprises</li> <li>• expliquer les procédures de demande de prêt pour une entreprise</li> </ul>

Le module 5 – Mini-entreprise présente un intérêt particulier dans le contexte de cette étude. Il occupe une partie substantielle de l'horaire et exige des élèves qu'ils mettent en pratique les connaissances et les savoir-faire acquis dans d'autres modules dans une expérience étendue de simulation d'une entreprise. Il repose sur une approche de travail pratique, et comporte un volet pratique qui exige de faire preuve d'un large éventail de compétences et de savoir-faire en rapport avec le travail.

### 3.3.2 Agriculture (second cycle du primaire)

Cinquante pour cent de la population du Botswana vit dans des zones rurales, où l'agriculture joue un rôle économique majeur. Le programme d'enseignement de l'agriculture vise à garantir un changement d'état d'esprit envers ce secteur et à ce qu'à l'avenir, l'agriculture soit davantage considérée comme une activité économique à part entière. Conformément au cadre du curriculum et comme c'est le cas pour d'autres matières prévues dans le curriculum, les élèves acquièrent un certain nombre de compétences et de savoir-faire pratiques – « manipuler, résoudre des problèmes, expérimenter, rechercher et tenir les livres » – et le sens des responsabilités dans l'utilisation du matériel agricole. Cette approche aux compétences et aux savoir-faire se reflète méthodiquement dans la définition des objectifs pour cette matière et des résultats à atteindre, entre autres :

- ... connaissance, savoir-faire et compréhension de concepts de base, tels que mesurer, observer et tenir les livres (objectif 5)
- ... savoir utiliser, stocker, manipuler et entretenir correctement les outils et les matériels agricoles courants (objectif 7)
- ... savoir-faire de base dans le domaine de la culture et de l'élevage (résultat à atteindre 8)
- ... capacité de s'informer, de résoudre des problèmes, pensée critique (résultat à atteindre 9).

Le programme d'enseignement s'articule autour de quatre sujets :

1. agriculture générale
2. sols
3. culture
4. élevage.

On attend des élèves qu'ils atteignent des résultats de plus en plus complexes du niveau 5 au niveau 7. Cette progression est illustrée dans l'exemple de programme d'enseignement dans le tableau 16.



**Tableau 16 : Objectifs généraux et spécifiques des cours d'agriculture dans le second cycle du primaire – Botswana**

Niveau 5 Les élèves doivent être capables de	Niveau 6	Niveau 7
<b>Module : 2 Sol</b>		
Comprendre les notions de fertilité des sols et d'engrais <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer la fertilité des sols</li> <li>faire la différence entre engrais organiques et engrais chimiques</li> <li>montrer comment utiliser correctement les engrais organiques et chimiques</li> </ul>	Connaître différents types de sol et leur texture <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer la texture du sol</li> <li>déterminer les types de texture de sol</li> <li>reconnaître les sols argileux, limoneux et sablonneux</li> </ul>	Acquérir des connaissances sur l'érosion et les mesures de conservation des sols et les comprendre <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître au moins trois signes d'érosion du sol</li> <li>expliquer les causes de l'érosion du sol</li> <li>démontrer le processus d'érosion du sol</li> </ul>
<b>3 Culture</b>	<b>Module : 3 Culture</b>	<b>4 Élevage</b>
Développer un savoir-faire en production de légumes <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer au moins trois facteurs à prendre en considération dans la sélection d'un site</li> <li>préparer une parcelle</li> <li>démontrer des techniques de plantation</li> </ul>	Développer un savoir-faire pratique en culture de plein champ <ul style="list-style-type: none"> <li>étudier les problèmes auxquels sont confrontés les cultivateurs</li> <li>appliquer les techniques de gestion des cultures de plein champ</li> <li>tenir correctement les registres des cultures</li> </ul>	Appliquer les pratiques de gestion d'une exploitation de production animale <ul style="list-style-type: none"> <li>faire la démonstration de bonnes pratiques de gestion de la production animale</li> <li>suggérer au moins trois mesures générales de prévention et de contrôle des maladies animales</li> <li>faire la démonstration de la commercialisation des animaux et des produits animaux</li> </ul>

### 3.3.3 Science de l'environnement (premier cycle du primaire)

Comme nous l'avons dit plus haut, le curriculum du premier cycle de l'enseignement primaire est largement centré sur le développement de « savoir-faire fondamentaux ». On pourrait donc s'attendre à ce que les programmes d'enseignement soient davantage axés sur le développement de compétences et de savoir-faire pour l'apprentissage et la vie (catégories A et B définies pour cette étude), plutôt que sur des compétences et savoir-faire professionnels et ayant trait au travail (catégories C et D). Ces attentes sont illustrées dans le programme d'enseignement des sciences de l'environnement dans le premier cycle du primaire.

Ce programme se compose des modules suivants, qui font partie de chaque niveau, de 1 à 4 :

1. Notre environnement
2. L'environnement non vivant
3. L'environnement vivant
4. Santé et sécurité.

Chacun de ces modules englobe un ensemble de sujets généralement cohérents enseignés à chaque niveau. Il y a pour chaque sujet des objectifs généraux et spécifiques, exprimés en termes de compétences et de savoir-faire, dont la complexité et la sophistication augmentent du niveau 1 au niveau 4. Le tableau 17 donne des exemples de cette progression.

**Tableau 17 : Exemples d'objectifs généraux et spécifiques pour les sciences de l'environnement dans le premier cycle du primaire – Botswana**

Module			
2 L'environnement non vivant			
Sujet			
2.2 Ressources naturelles			
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>Les élèves doivent être capables de<sup>19</sup></b>			
<p>Reconnaître les provenances et les utilisations de l'eau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaître les provenances de l'eau</li> <li>observer l'eau de différentes provenances</li> <li>énumérer les utilisations domestiques de l'eau</li> <li>faire la démonstration des utilisations domestiques de l'eau</li> <li>comprendre que l'eau est une ressource limitée et ne doit pas être gaspillée</li> </ul>	<p>Conserver la salubrité de l'eau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>distinguer l'eau d'autres liquides incolores</li> <li>décrire des moyens d'économiser l'eau</li> <li>énumérer des moyens de stockage de l'eau</li> <li>décrire comment l'eau peut être souillée/contaminée</li> <li>énumérer les dangers que peut présenter l'eau</li> </ul>	<p>Démontrer qu'ils prennent soin de l'eau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire les risques de pollution de l'eau</li> <li>décrire des moyens d'élimination des eaux sales</li> <li>construire un puisard</li> <li>énumérer des moyens de prévenir la pollution de l'eau</li> <li>étudier les maladies hydriques courantes dans la communauté</li> <li>décrire des symptômes du paludisme et de la bilharziose</li> </ul>	<p>Démontrer des moyens de rendre l'eau potable</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer pourquoi l'eau ne peut pas être bonne à boire</li> <li>faire la démonstration de la purification de l'eau par des moyens simples</li> <li>faire preuve de responsabilité individuelle dans l'utilisation de l'eau</li> </ul>
Module			
4 Santé et sécurité			
Sujet			
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<p>Démontrer qu'ils veillent à leur sécurité personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>manipuler correctement les outils tranchants et pointus</li> <li>montrer comment traverser une route sans danger</li> <li>repérer des prestataires de services dans la communauté</li> </ul>	<p>Décrire les risques potentiels et les mesures de sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer la nécessité de règles de sécurité à la maison, à l'école et sur les terrains de jeu</li> <li>connaître la signification des panneaux de signalisation routière courants</li> <li>classifier les panneaux routiers et les marques sur chaussée en utilisant leurs propres critères</li> <li>dire quelles peuvent être les conséquences d'un comportement à risque</li> </ul>	<p>Faire la démonstration des mesures de sécurité sur la route et chez soi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>respecter les panneaux de signalisation routière et les marques sur chaussée</li> <li>donner les noms de services et de personnels assurant la sécurité</li> <li>reconnaître la manière de manipuler et de stocker correctement les équipements ménagers, les matériels et les substances dangereuses</li> </ul>	<p>Faire correspondre des mesures de sécurité aux dangers potentiels</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>discuter des moyens de prévenir les accidents à la maison et à l'école</li> <li>montrer comment venir en aide aux victimes d'accidents en prenant soin d'éviter d'être infecté par le VIH</li> <li>décrire au moins trois exemples de panneaux d'avertissement, d'obligation et d'information (3 de chaque)</li> <li>discuter des causes et des effets des accidents de la route et des moyens de les prévenir</li> </ul>

<sup>19</sup> Il convient de noter que les objectifs généraux et spécifiques énumérés dans ce tableau ne sont que des « échantillons »

#### 4 Analyse des programmes non-formels ou hors curriculum

Pas de programmes disponibles pour l'étude.

#### 5 Résumé et conclusions

L'approche au curriculum et à l'apprentissage dans les projets de documents curriculaires du Botswana est très nettement centrée sur l'acquisition de compétences et de savoir-faire pour la vie pratique et en rapport avec le travail. La philosophie de l'enseignement de base est résumée ainsi :

*(Un enseignement de base de qualité) favorise le développement de toute la personne ; encourage le développement intellectuel et la créativité ; permet à chaque citoyen d'atteindre pleinement son potentiel ; développe les valeurs morales, éthiques et sociales, l'identité culturelle, l'estime de soi et la bonne citoyenneté ; prépare les citoyens à participer activement à la poursuite du développement de notre démocratie et à la vie au 21e siècle.*

*... Il intègre une bonne préparation préprofessionnelle en dispensant des connaissances étendues et en permettant une expérience pratique, sélectionnée, du monde du travail ; il pose les fondements qui permettront aux individus de cultiver leur habileté manuelle et des attitudes de travail positives et de faire des choix optimaux pour leur avenir professionnel. (Curriculum Frame-work Blueprint, pp. 2-3).*

Cette optique est appliquée à tous les programmes d'enseignement et figure dans tous les autres documents analysés pour cette étude. Le Botswana a mis au point pour le curriculum une structure qui associe de manière équilibrée l'acquisition de connaissances à celle de savoir-faire pratiques et adopte une approche cohérente des compétences comme concepts complexes impliquant divers éléments et processus.

Les cours d'agriculture obligatoires pour tous les élèves à partir du niveau 5 montrent clairement l'importance de l'agroindustrie pour l'économie actuelle et future du Botswana et la vie d'une grande partie de la population, ainsi que l'intention du gouvernement de la présenter aux élèves comme une opportunité d'activité économique.

Les cinq éléments constitutifs de l'enseignement de base décrits dans le cadre du curriculum sont une autre preuve claire de l'orientation du curriculum sur la vie et le travail pour les niveaux un à dix.

## Étude de cas C – Mali

### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base au Mali :

- Neuf ans d'enseignement de base (dit « fondamental ») comprenant quatre niveaux (6 ans d'enseignement primaire subdivisé en 3 phases/niveaux de deux ans chacun + premier cycle du secondaire, d'une durée de 3 ans)
- Le curriculum de l'enseignement de base repose sur une approche intégrée, par compétences. Les compétences sont le principal point d'entrée du curriculum. Les matières, bien qu'elles soient mentionnées, n'apparaissent pas clairement comme éléments structurels du curriculum
- Les programmes d'enseignement reflètent bien les compétences-clés définies dans le cadre général d'orientation du curriculum
- Les programmes d'enseignement des quatre niveaux de l'enseignement fondamental intègrent des compétences pour la vie et le travail principalement dans cinq domaines d'apprentissage, mais ils tiennent aussi compte d'aspects transversaux
- Des activités pratiques sont prévues dans le curriculum de l'enseignement fondamental, mais l'accent est presque entièrement placé sur des activités/métiers traditionnels
- L'accent est placé sur l'enseignement de rattrapage
- Le curriculum du premier cycle (niveau 4) de l'enseignement secondaire est en cours de développement. Il aura cependant la même structure et les mêmes domaines d'apprentissage que l'enseignement primaire (niveaux 1, 2 et 3)

### 1 Sources

- Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali (juin 2002)
- Curriculum de l'Enseignement Fondamental. Programme de formation Niveau 1 (juin 2004)
- Curriculum de l'Enseignement Fondamental. Programme de formation Niveau 2 (janvier 2005)
- Curriculum de l'Enseignement Fondamental. Programme de formation Niveau 3 (décembre 2006)
- Programme officiel du second cycle de l'enseignement fondamental (1990) - Ancien curriculum

### 2 Politique et structure du curriculum

#### 2.1. Structure de l'enseignement de base

Au Mali, l'enseignement de base, qui est appelé « Enseignement Fondamental », comprend neuf années articulées en quatre niveaux.

Niveau 1 (initiation) : deux ans – 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré

Niveau 2 (développement des aptitudes) : deux ans – 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> degré

Niveau 3 (consolidation) : deux ans – 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> degré

Niveau 4 (orientation) : trois ans – 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degré.

Le niveau 4 est considéré comme le premier cycle de l'enseignement secondaire et comme partie intégrante de l'enseignement fondamental.

Les curriculums des trois premiers niveaux sont disponibles et appliqués dans 2550 écoles sur 9000. Le curriculum du niveau 4 est en cours de développement. Le curriculum de 1990 est appliqué actuellement dans les 7e, 8e et 9e degrés.

## 2.2 Philosophie du curriculum et approche générale

Le cadre général d'orientation du curriculum du Mali expose sept raisons justifiant l'orientation imprimée au nouveau curriculum – historique, législative, sociologique, sociopolitique, socioéconomique, socioculturelle et psychopédagogique.

En ce qui concerne les raisons socioéconomiques du développement d'un nouveau curriculum, le document en énumère quelques-unes qui sont clairement liées aux compétences pour la vie et le travail :

« La restriction du marché de l'emploi, les exigences en matière d'éducation pour le développement national, le défi de l'intégration sous-régionale nécessitent *une formation de la jeunesse axée sur l'acquisition des compétences, la stimulation de la créativité, de l'esprit d'entreprise*. D'où l'impérieuse nécessité de cultiver à l'école le sens de l'autonomie, de la responsabilité, le goût de l'effort et par-dessus tout, la maîtrise de méthodes de travail par le futur agent de développement et bâtisseur d'une société démocratique. »<sup>20</sup>

Quatre principes sont proposés par le cadre d'orientation pour le développement du nouveau curriculum :

1. Chaque enfant peut réussir si on lui en donne le temps et les moyens
2. Le curriculum doit encourager l'autonomie des apprenants.
3. Interdisciplinarité
4. Approche par compétences.

Le cadre d'orientation définit et décrit pour le curriculum de l'enseignement fondamental trois compétences-clés :

1. Compétences intellectuelles
2. Compétences personnelles et sociales
3. Compétences relationnelles.

« Le programme de formation est bâti à partir du profil de sortie de l'Enseignement Fondamental défini dans le Cadre d'Orientation Générale du Curriculum. Il doit permettre :

- de préparer l'élève à son insertion dans la vie active par l'acquisition de compétences de vie
- d'entraîner l'apprenant à connaître et à pratiquer les prérogatives, les obligations d'un membre actif d'une société démocratique respectueuse de la paix, des droits de l'homme et du citoyen
- de préparer l'élève à poursuivre des études plus avancées (secondaires générales ou techniques ou professionnelles). »<sup>21</sup>

### 2.3 Matières / domaines d'apprentissage

Alors que les compétences sont largement considérées comme des points d'entrée pour la structuration du curriculum, elles sont groupées autour de domaines d'apprentissage et de matières spécifiques (voir le tableau ci-dessous).

L'approche par compétences du curriculum définit cinq domaines d'apprentissage :

Domaines d'apprentissage	Matières
Langues et communication	Langues maternelles, français
Mathématiques, sciences et technologie	Mathématiques, sciences et technologie
Développement personnel	Éducation civique, morale, physique et sportive
Arts	Musique, danse, théâtre, arts plastiques, dessin, sculpture, peinture
Sciences humaines	Histoire et géographie

Les domaines d'apprentissage et les matières sont les mêmes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 4 de la nouvelle structure de l'enseignement fondamental). Au niveau 4 (en cours de développement) toutefois, il y aura dans deux domaines d'apprentissage deux changements majeurs :

- 1 Langues et communication : cours d'anglais ou d'arabe (selon les écoles) en plus des langues maternelles et du français.
- 2 Mathématiques, sciences et technologie : la technologie sera subdivisée en deux « sous-domaines » :
  - i) informatique (notions) et ii) artisanat (travail du cuir, etc.) – qui comporteront des cours théoriques et pratiques.

Pour chaque domaine d'apprentissage, les compétences finales, qui doivent être acquises à la fin de l'enseignement fondamental, sont clairement définies :

Tableau 19 : Compétences devant être acquises à la fin de l'enseignement de base – Mali	
Domaines d'apprentissage	Compétences
Langues et communication	Communiquer verbalement et par écrit en tenant compte de la situation de communication
Mathématiques, sciences et technologie	Résoudre des problèmes de la vie quotidienne
Sciences humaines	Comprendre le monde et participer pleinement au développement du pays
Arts	S'exprimer à travers la production artistique
Développement personnel	S'insérer harmonieusement dans la vie de la famille et de la collectivité

Les compétences sont les principaux points d'entrée de la structuration du curriculum de l'enseignement fondamental dont la mise en œuvre est en cours pour les niveaux 1, 2 et 3. Le niveau 4 est encore en cours de développement. Comme l'illustrent quelques-uns des exemples ci-dessous, les objectifs, les contenus et les activités d'apprentissage ainsi que les activités d'évaluation sont définis par rapport à des compétences sélectionnées. Il se peut toutefois que les enseignants trouvent encore qu'il est difficile de sélectionner et d'organiser des activités d'apprentissage dans les classes à partir de programmes d'enseignement assez compliqués, qui ressemblent plutôt à une dissertation sur un méta-curriculum qu'au guide pratique dont ils ont besoin, comme cela est généralement le cas dans le monde.



Niveau	Horaires en minutes par semaine	Activités de soutien et de rattrapage	Langues et communication	Mathématiques, sciences et technologie	Développement personnel	Arts	Sciences humaines
		Temps en min/semaine	Temps en min/semaine	Temps en min/semaine	Temps en min/semaine	Temps en min/semaine	Temps en min/semaine
1	1260	315	441	252	126	63	63
2	1380	345	414	345	138	69	69
3	1500	375	405	375	165	75	105
4	1620	405	486	405	162	81	81

En ce qui concerne les horaires de l'enseignement fondamental, environ 25 pour cent de l'horaire hebdomadaire est consacré aux activités de soutien et de rattrapage. L'horaire est également flexible, afin de permettre d'organiser des projets et activités scolaires et extra-scolaires.

### 3 Programmes d'enseignement des différentes matières

#### 3.1. Structure des programmes d'enseignement

Au Mali, le programme d'enseignement de chaque matière est organisé de manière à être pertinent, cohérent et réaliste. Il comporte les chapitres suivants :

- Introduction
- Principes généraux
- Bases du curriculum
- Objectifs généraux du niveau
- Progression des unités d'apprentissage
- Emplois du temps
- Domaines d'apprentissage
- Compétences
- Objectifs d'apprentissage
- Contenus de l'apprentissage.

Quelques programmes d'enseignement comportent également un encadré avec une liste de compétences transversales à développer dans chaque unité d'apprentissage.

### 3.2. Contenus des programmes d'enseignement

Les contenus des programmes d'enseignement ont un rapport étroit avec des compétences de vie et de travail, qui sont dispersées dans les différentes disciplines. Ils comportent trois types d'apprentissage associés chacun à un type de compétences :

- « des apprentissages disciplinaires liés aux compétences disciplinaires portant sur l'appropriation du contenu d'une ou de plusieurs disciplines ;
- des apprentissages essentiels liés aux compétences transversales portant sur plusieurs domaines disciplinaires, et qui se développent à partir de la résolution de situations problèmes ;
- des apprentissages liés aux compétences de vie portant sur des attitudes et des comportements essentiels pour s'adapter à la vie. »

Le curriculum de l'enseignement fondamental prévoit un grand nombre d'activités pratiques : étude et conception d'objets simples, utilisation et manipulation d'instruments, machines simples, entretien des poulaillers, etc. À la fin de chaque unité d'apprentissage, des projets concrets sont proposés pour consolider les acquis.

Les « domaines d'expérience de vie » du curriculum sont appelés :

- Communication
- Santé-nutrition
- Activités socioéconomiques
- Leadership
- Culture de la paix, droits de l'homme et démocratie
- Genre
- Protection de l'enfance
- Environnement.

Il est en outre intéressant de signaler quelques innovations dans le curriculum :

- Adoption d'un modèle fonctionnel bilingue utilisé dans ce que l'on appelle la « pédagogie de la convergence » et utilisation d'éléments d'unités d'apprentissage comme soutiens et méthodes
- Introduction d'une pédagogie différenciée (rattrapage, accompagnement, etc.)
- Intégration de la prévention du VIH/sida dans les programmes des quatre niveaux.

Dans le nouveau curriculum, il y a à la fin de chaque niveau une évaluation des élèves pour le passage dans le niveau suivant.

### 3.3 Curriculum actuel du premier cycle de l'enseignement secondaire

Le curriculum actuel du premier cycle du secondaire, appelé au Mali « second cycle de l'enseignement fondamental », sera remplacé par le nouveau curriculum du niveau 4, lui aussi articulé autour de domaines d'apprentissage et de compétences plutôt que de matières et d'objectifs.

Le curriculum actuel comprend douze matières :

- Français : 6h/semaine
- Histoire et géographie : 3h/ semaine
- Anglais : 2h/ semaine
- Mathématiques : 6h/ semaine
- Sciences naturelles : 2h/ semaine
- Sciences physiques (physique et chimie) : 1h/ semaine de physique  
1h/ semaine de chimie
- Dessin : 1h/ semaine
- Musique : 1h/ semaine
- Sports : 2h/ semaine
- Éducation civique et morale : 1h/ semaine
- Économie familiale : 1h/ semaine
- Technologie : 1h/ semaine

Chaque programme d'enseignement comprend

- une définition officielle de la nature, de la mission et de l'étendue de la discipline
- des objectifs spécifiques
- des objectifs généraux.

### 3.4. Exemples de matières

#### 3.4.1. *Mathématiques, sciences et technologie (niveau 2)*

*Horaires : 345 minutes par semaine*

Le domaine d'apprentissage Mathématiques, sciences et technologie comprend huit compétences :

- lire, écrire et communiquer des messages en utilisant le langage et les symboles mathématiques
- résoudre des problèmes de vie en utilisant les connaissances, les capacités et les savoir-faire acquis en mathématiques
- protéger l'environnement
- protéger la santé
- utiliser les instruments et les outils d'usage courant et quelques machines simples
- utiliser rationnellement différentes sources et formes d'énergie pour améliorer la qualité de vie
- fabriquer et réparer des objets.

Des objectifs et des contenus d'apprentissage sont définis pour chacune de ces compétences.

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Contenus de l'apprentissage
Utiliser rationnellement différentes sources et formes d'énergie pour améliorer la qualité de vie	Utiliser différents types de foyers améliorés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différents types de foyers améliorés</li> <li>• Mode d'emploi</li> </ul>
Protéger la santé	Acquérir une bonne hygiène alimentaire	Mesures de prévention contre les intoxications alimentaires et autres
	Prévenir les maladies couvertes par le Programme Élargi de Vaccination (PEV) <sup>22</sup>	Identification des huit maladies couvertes par le PEV (diphtérie, rougeole, poliomyélite, tétanos, tuberculose, coqueluche, fièvre jaune, hépatite B)

#### 3.4.2. Arts (niveau 3)

*Horaires : 75 minutes par semaine*

Le domaine d'apprentissage Arts comprend quatre compétences :

- interpréter et créer des produits artistiques
- expression corporelle
- partager son expérience artistique personnelle
- apprécier les produits artistiques.

Tableau 22 : Domaine d'apprentissage Arts au niveau 3 – Mali

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Contenus d'apprentissage
Interpréter et réaliser des produits artistiques	Créer des objets	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler avec différents matériaux</li> </ul>
	Classifier les instruments de musique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître les instruments de musique</li> <li>• Classer les instruments de musique par familles</li> </ul>
Expression corporelle	Jouer un texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imiter</li> <li>• Incarner</li> <li>• Interpréter des rôles</li> </ul>
	Se sentir détenteur de l'héritage culturel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exécuter une danse locale</li> </ul>
Partager son expérience artistique personnelle	Présenter sa propre expérience comme au théâtre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter sa production artistique personnelle</li> <li>• Expliquer différentes étapes de la réalisation en utilisant un vocabulaire approprié</li> <li>• Échanger sur la production artistique</li> </ul>
Apprécier les produits artistiques	Analyser une production artistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observer/écouter un objet/une œuvre artistique</li> <li>• Identifier et vérifier les éléments constitutifs de la production</li> </ul>
	Émettre un jugement sur une production artistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser l'échelle d'appréciation (très bien, bien, mauvais, etc.)</li> </ul>

3.4.3 Technologie (7e degré dans le premier cycle du secondaire/curriculum actuel correspondant au niveau 4 de la nouvelle structure de l'enseignement de base, pour lequel un nouveau curriculum est en cours de mise au point) :

*Horaires* : 1 heure par semaine

*Matières* : travail du bois, maçonnerie, forgeage (métal), électricité, arts / expression graphiques

Objectifs généraux :

- apprendre aux jeunes à améliorer leur environnement efficacement et leurs conditions de vie en utilisant une technologie adaptée
- former les jeunes pour qu'ils se montrent aptes à maîtriser les techniques de production traditionnelles et modernes dans leur environnement (outils, machines, etc.)
- apprendre aux jeunes à intégrer harmonieusement des connaissances scientifiques dans leur vie de tous les jours
- développer la curiosité scientifique et les savoir-faire nécessaires pour les activités scientifiques
- valoriser le travail manuel et développer les aptitudes motrices.

Exemples d'objectifs et de contenus pour le « travail du bois » :

- description d'outils spécifiques employés en menuiserie ;
- confection d'objets d'usage courant avec des outils spécifiques (bancs simples, charrettes pour les enfants).

3.4.4 Économie familiale (7<sup>e</sup> degré dans le premier cycle du secondaire/curriculum actuel correspondant au niveau 4 de la nouvelle structure de l'enseignement de base, pour lequel un nouveau curriculum est en cours de mise au point) :

*Horaires* : 1 heure par semaine

*Matières* : alimentation/nutrition, bien-être de l'enfance, couture/ confection de vêtements et économie domestique.

*Objectif général* : permettre à l'apprenant d'agir pour lui-même/elle-même et d'améliorer son environnement par l'acquisition d'attitudes pratiques et positives profitables à l'individu et à la collectivité.

Exemple d'objectifs et de contenus pour la couture et la confection de vêtements :

- définition de la couture/confection de vêtements (matières, outils et opérations de base) : un cours
- points de couture : 3 cours
- application pratique : 3 cours : p. ex., confection d'un mouchoir ou d'une nappe.

Ces exemples montrent que le curriculum actuel du premier cycle du secondaire donne aux apprenants un bagage de savoir-faire utiles pour la vie et le travail, bien que sa structure repose sur une approche différente (développement du curriculum par objectifs) de celle du nouveau curriculum développé actuellement, qui repose sur une approche par compétences.

#### 4 Analyse des programmes non-formels ou hors curriculum

Pas de programmes disponibles pour l'étude

#### 5 Résumé et conclusions

Le nouveau curriculum du Mali pour les niveaux 1 à 3 représente un changement radical par rapport à son prédécesseur. Ce dernier, qui est encore appliqué au niveau 4, réussit à intégrer des compétences et des savoir-faire dans des matières existantes, traditionnelles. Le nouveau curriculum est sciemment et entièrement basé sur les compétences, en ce sens qu'il n'est pas tenu explicitement compte des « organisateurs, ou composantes » (matières) du curriculum traditionnel dans l'exposé du curriculum, et il est demandé aux enseignants de s'employer entièrement à organiser l'apprentissage en fonction de résultats définis en termes de compétences de différents types (bien que dans la vie quotidienne de l'école, on puisse encore rencontrer des « disciplines » comme « composantes pragmatiques »).

Il n'entre pas dans le propos de cette étude d'évaluer le succès ou l'adéquation de ce modèle. Toutefois, l'adoption d'une approche aussi différente de celle du curriculum précédent et exigeant des connaissances et des compétences professionnelles plus poussées chez les enseignants, doit logiquement s'accompagner d'une formation et d'un perfectionnement pédagogiques étendus des enseignants et d'un remaniement important des matériels didactiques. Il serait bon de prévoir des lignes directrices pour les enseignants, afin de les aider à organiser efficacement l'apprentissage, ou de leur offrir des opportunités de formation significatives, pour permettre le développement de ces ressources au niveau de l'école.

Il serait également bon de procéder dès que possible à une évaluation complète des nouvelles approches de ce type.

## Étude de cas D – Congo

### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base au Congo :

- Dix ans d'enseignement de base (6 ans d'enseignement primaire + 4 ans de premier cycle du secondaire)
- Les programmes de l'enseignement de base sont clairement articulés autour d'objectifs
- Plusieurs matières ont de nouvelles appellations, ce qui est un indice d'une ouverture à la préparation à la vie et au travail
- Les programmes de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire prévoient des savoir-faire pour la vie et le travail. Les programmes du primaire insistent plus sur ces savoir-faire que ceux du premier cycle du secondaire
- L'accent est également placé sur le développement personnel
- Le premier cycle du secondaire prépare avant tout à la poursuite de la scolarité
- Il n'y a pas de matières à finalité professionnelle spécifique dans l'enseignement primaire ni dans le premier cycle du secondaire. Il y a au niveau du premier cycle du secondaire des écoles professionnelles et des centres de formation industrielle qui assurent uniquement la qualification des travailleurs et des employés qualifiés

### 1 Sources

- Programmes de l'Enseignement Primaire (2006)
- Programmes des Collèges d'Enseignement Général (2002)
- Manuel de l'élève du Cours Élémentaire (2006)
- Manuel de l'élève du Cours Moyen (2006)

### 2 Politique et structure du curriculum

#### 2.1 Structure de l'enseignement de base

L'enseignement de base au Congo comprend dix années. Il est subdivisé en :

- enseignement primaire (6 ans)
- premier cycle de l'enseignement secondaire général (4 ans).

Le cycle de six années d'enseignement primaire et le premier cycle de quatre années de l'enseignement secondaire (collège d'enseignement général) sont sanctionnés chacun par un examen final.

Conformément à l'article 23 de la Constitution de la République du Congo<sup>23</sup>, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.



## 2.2 Philosophie du curriculum et approche générale

Dans la présentation générale des programmes de l'enseignement primaire, trois grands principes constituent les principales orientations de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école primaire :

- le développement des apprenants en tant que personnes, incluant le développement de leurs aptitudes intellectuelles, logiques et critiques, artistiques, morales et physiques,
- la formation de citoyens responsables, constructifs et pacifiques,
- le développement d'aptitudes générales, pour préparer les apprenants à s'insérer dans la vie socioéconomique, à ne pas confondre avec une sorte de formation préprofessionnelle :

« L'école primaire congolaise doit permettre aux élèves de poursuivre leur scolarité au collège, mais aussi de s'insérer directement dans la vie active (...). Trois grandes finalités orientent les programmes de l'enseignement primaire :

- le plein développement de la personne humaine, de ses aptitudes intellectuelles, logiques et critiques, artistiques, morales et physiques
- la formation à une citoyenneté responsable et pacifique
- les aptitudes générales à l'insertion socioéconomique qui ne seront pas confondues avec une formation professionnelle prématurée
- l'école ne doit plus dispenser des savoirs sans grand intérêt pour réussir sa vie. »<sup>24</sup>

Les objectifs généraux de l'enseignement primaire sont clairement énoncés dans les programmes de l'enseignement primaire : CP (cours préparatoire 1 et 2) et CE1 (cours élémentaire) : le cycle d'acquisition des fondamentaux recouvre l'apprentissage de la lecture, des bases de l'expression orale et écrite, du calcul, ainsi que le développement des aptitudes psychomotrices et esthétiques.

Du CE2 (cours élémentaire) au CM2 (cours moyen) : le cycle de consolidation a pour but de renforcer et développer les connaissances de base en mathématiques, en français, en sciences naturelles et en éducation civique et morale. Il comporte également une éducation artistique, en particulier des cours de dessin, de musique et d'expression corporelle, ainsi qu'un enseignement technique agricole.

De nouvelles disciplines ont été inscrites au programme : observation et activités d'éveil, éducation familiale, éducation civique et morale, éducation à la paix, initiation à la production.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire général a pour but d'élargir et d'approfondir l'enseignement général dispensé dans l'enseignement primaire, afin de promouvoir l'acquisition des connaissances et des savoir-faire théoriques et pratiques nécessaires pour poursuivre sa scolarité.

Il y a au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire général des collèges techniques qui forment des ouvriers et des employés qualifiés. Les formations pratiques à finalité professionnelle sont axées sur la résolution de problèmes pratiques.

### 2.3 Disciplines et horaires

Dans les trois premières années du primaire, l'enseignement est axé essentiellement sur le développement des compétences de base.

Le développement de la personne a été inscrit récemment au programme de l'enseignement primaire, afin d'éveiller la curiosité des apprenants et de les préparer au cycle de consolidation (3 dernières années de l'école primaire). Les matières au programme du cycle de consolidation sont plus axées sur le développement de compétences et d'aptitudes directement liées aux besoins dans la vie et le travail, avec, par exemple, des cours « d'initiation à la production et aux projets coopératifs » et « d'éducation familiale ».

Dans le premier cycle du secondaire, l'enseignement est de nouveau focalisé sur les compétences générales, afin d'améliorer les connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour poursuivre des études, par exemple, à l'université (enseignement supérieur/niveau tertiaire).

Après les six années d'enseignement primaire, beaucoup de matières disparaissent du programme du premier cycle du secondaire : par exemple, l'initiation à la production et aux projets coopératifs, l'éducation familiale, l'éducation à la santé, l'éducation artistique, l'éducation à la paix.

Tableau 23 : Matières enseignées dans le primaire et le premier cycle du secondaire<sup>25</sup>

Matières	Enseignement primaire (6 ans)		Premier cycle de l'enseignement secondaire (4 ans)
	CP à CE1 (cycle d'acquisition des fondamentaux)	CE2 à CM2 (cycle de consolidation)	
Développement de la personne			
Français			
Mathématiques			
Éducation à la santé			
Sports			
Éducation civique et morale, éducation à la paix			
Éducation artistique			
Histoire			
Géographie			
Sciences et technologie			
Initiation à la production et aux projets coopératifs			
Éducation familiale			
Anglais			
Sciences naturelles (physique, chimie)			
Sciences naturelles (biologie, géographie, écologie)			
Dessin			
Musique			

<sup>25</sup> Les cases en grisé signifient que cette matière fait partie du curriculum pour ce cycle.

Tableau 24 : Horaires de l'enseignement primaire - Congo

Domaines d'apprentissage/matières	Sous-matières	Enseignement primaire (6 ans)			
		CP1 et CP2	CE1	CE2	CM1 et CM2
Activités d'observation et d'éveil		1h20	1h20		
Français	Poésie	40mn	1h		
	Lecture	10h			
	Lecture-compréhension		3h	3h	3h
	Lecture-communication		2h30	2h	30mn
	Langage	6h40			
	Écriture/orthographe	1h40	30mn	40mn	20mn
	Expression orale		30mn	30mn	30mn
	Expression écrite		1h	30mn	1h
	Grammaire		1h	1h	1h20
	Jeux de lecture		20mn	20mn	40mn
	Orthographe/ grammaire		1h	30mn	30mn
	Usage de l'orthographe		1h	30mn	30mn
	Vocabulaire		1h	1h	1h
	Conjugaison			50mn	30mn
Portfolio de l'élève		30mn	30mn	30mn	
Mathématiques		4h10	5h	5h	5h
Éducation à la santé		30mn	35mn	30mn	30mn
Sports		30mn	1h		1h
Éducation civique et morale, éducation à la paix		30mn	1h		1h
Éducation artistique	Arts plastiques	30mn	1h	1h	45mn
	Musique	30mn	1h	1h	45mn
Histoire				1h	1h20
Géographie				1h	1h20
Sciences et technologie				1h40	2h
Initiation à la production et aux projets coopératifs				1h30	1h30
Éducation familiale				1h	1h
Anglais					
Sciences naturelles (physique et chimie)					
Sciences naturelles (biologie, géographie, écologie)					
Dessin					
Musique					
Récréation		2h30 ou 3h	3h	3h	3h
TOTAL		30h	28h. 1h45	30h	30h
			pour les activités de soutien et de rattrapage		

30 heures par semaine dans les écoles primaires  
 28 heures par semaine dans le premier cycle du secondaire

### 3 Programmes d'enseignement des différentes matières

#### 3.1 Structure des programmes d'enseignement

Les programmes d'enseignement pour chaque matière et chaque classe de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire comportent les informations suivantes :

- profil de l'apprenant
- objectifs généraux
- objectifs spécifiques
- contenus.

**Tableau 25 : Exemple de programme d'enseignement pour l'« initiation à la production » dans le primaire - Congo**

Matière	Profil de l'apprenant	Objectif général	Objectif spécifique	Contenu
Initiation à la production et aux projets coopératifs (cours moyen)	L'apprenant doit être capable de coopérer efficacement avec d'autres dans le contexte d'un projet économique	Conduire un projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer et concevoir un projet</li> <li>• Réaliser un projet dans le contexte d'activités économiques spécifiques</li> </ul>	<p><b>Élaboration d'un projet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition de l'objectif, liste d'outils et de matériaux, répartition des tâches, planning des activités, budget prévisionnel</li> </ul> <p><b>Réalisation d'un projet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exécution des tâches conformément aux plans, suivi et évaluation des activités</li> </ul> <p>Respect de marches à suivre spécifiques</p>

### 3.2. Contenus des programmes d'enseignement

Les contenus des programmes d'enseignement, en particulier ceux de l'enseignement primaire, incluent des compétences pour la vie et le travail, et il convient de mentionner quelques innovations dans les nouveaux programmes :

*Élargissement / redéfinition de certaines matières :*

- Hygiène et santé devient Éducation à la santé.
- L'instruction militaire devient l'éducation civique et morale et l'éducation à la paix.
- En plus du dessin et du chant, l'éducation artistique inclut désormais les arts visuels et la musique.

Introduction de nouvelles matières :

- Initiation à la production et aux projets coopératifs.
- Éducation familiale.
- Intégration du VIH/sida dans l'éducation à la santé dans toutes les classes de l'enseignement de base.

### 3.3 Exemples de matières

#### 3.3.1 Éducation à la santé (enseignement primaire)

*Horaires :* 30 à 35 minutes par semaine

L'éducation à la santé est une matière comportant différents objectifs pour chaque classe. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, ces objectifs (et les contenus correspondant à chacun d'eux) sont des savoir-faire utiles dans la vie de tous les jours.

**Tableau 26 : Exemples d'objectifs généraux pour l'éducation à la santé (enseignement primaire) - Congo**

Classe	Objectifs généraux
CP1	<ol style="list-style-type: none"><li>1. pratiquer l'hygiène corporelle</li><li>2. veiller à la propreté de ses vêtements et de ses chaussures et éviter le manque d'hygiène</li><li>3. promouvoir les règles d'hygiène nutritionnelle</li><li>4. prévenir les maladies</li><li>5. promouvoir des opérations de nettoyage de l'environnement local</li></ol>
CP2	<ol style="list-style-type: none"><li>1. veiller à la propreté de ses vêtements et de ses chaussures et observer les pratiques d'hygiène en général</li><li>2. promouvoir les règles d'hygiène nutritionnelle</li><li>3. promouvoir des opérations de nettoyage de l'environnement local</li><li>4. prévenir les maladies</li></ol>
CE1	<ol style="list-style-type: none"><li>1. comprendre l'importance de l'hygiène</li><li>2. avoir conscience des conséquences de la pollution pour la vie humaine</li><li>3. prévenir les maladies</li><li>4. prévenir les accidents</li><li>5. porter secours à un blessé</li></ol>
CE2	<ol style="list-style-type: none"><li>1. comprendre l'importance de l'hygiène nutritionnelle</li><li>2. entreprendre des actions de lutte contre la pollution des environnements locaux</li><li>3. prévenir les maladies infantiles</li><li>4. porter secours à un blessé</li></ol>
CM1	<ol style="list-style-type: none"><li>1. avoir conscience des dangers de l'automédication</li><li>2. avoir conscience des problèmes sexuels</li><li>3. prodiguer les premiers soins</li></ol>
CM2	<ol style="list-style-type: none"><li>1. comprendre le fonctionnement de machines et l'importance de leur entretien</li><li>2. s'informer sur la santé reproductive</li><li>3. prévenir le tabagisme, la consommation d'alcool et la toxicomanie</li></ol>

Les contenus et les objectifs spécifiques de l'apprentissage sont également clairement définis et donnent une idée globale du type de savoir-faire acquis dans l'enseignement primaire.

Tableau 27 : Exemples d'objectifs et de contenus de l'éducation à la santé dans l'enseignement primaire – Congo				
Classe	Profil de l'apprenant	Objectif général	Objectif spécifique	Contenus de l'apprentissage
Primaire : CM1	L'apprenant doit : <ul style="list-style-type: none"> <li>• être capable de prendre conscience des problèmes de santé</li> <li>• être capable de comprendre le rôle de l'individu dans la protection de sa propre santé</li> <li>• être familiarisé avec les problèmes de la vie réelle</li> <li>• être capable de prendre des décisions rationnelles</li> </ul>	Prodiguer les premiers soins	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les sources, les types et les conséquences possibles d'accidents</li> <li>• Faire preuve de précaution</li> <li>• Maîtriser les techniques de secourisme</li> </ul>	<p><b>Accidents :</b> Noyade, électrocution, asphyxie, intoxication, perte de conscience, morsure</p> <p><b>Pratique des techniques de secourisme et/ou exécution des mesures de précaution :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bouche à bouche et/ou bouche à nez en cas d'asphyxie</li> <li>• pose d'un garrot/d'un pansement compressif en cas d'hémorragie</li> <li>• soin des plaies</li> <li>• transport des victimes en cas de fractures ou de blessures sévères</li> </ul>

### 3.3.2 Sciences naturelles (premier cycle du secondaire)

*Horaires* : 2 heures par semaine

Les nouveaux programmes de sciences naturelles dans le premier cycle du secondaire sont également structurés par objectifs. Ils mentionnent pour chaque classe des objectifs généraux qui sont ensuite traduits en objectifs spécifiques.

Ces objectifs généraux et spécifiques recouvrent trois grands types d'apprentissage : i) savoir ; ii) savoir faire ; iii) savoir être.

Les sciences naturelles comportent différents modules, en biologie et en géologie, avec une progression d'une classe à l'autre. Par exemple, dans la classe 6 du premier cycle du secondaire, les modules (unités thématiques) sont la botanique, la zoologie, l'écologie et la géologie.



**Tableau 28 : Objectifs et contenus (sciences naturelles) – Congo**

Unités thématiques	Objectif général	Objectif spécifique	Contenus
Botanique	Comprendre l'organisation générale et la reproduction de la flore	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire le système végétatif</li> <li>• Définir la pollinisation, la fécondation, la germination</li> <li>• Typologie de la flore</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Système végétatif : racine, tronc, feuilles</li> <li>• Système reproducteur : organes stériles, organes reproducteurs mâles, organes reproducteurs femelles</li> <li>• Définition de la pollinisation</li> <li>• Différents mode de pollinisation</li> <li>• Définition de la fécondation, résultats de la fécondation</li> <li>• Définition de la germination</li> </ul>

Le premier cycle du secondaire insiste plus sur les connaissances dans différentes matières que sur les savoir-faire pratiques, en particulier ceux qui sont utiles à la vie et au travail.

#### 4 Analyse des programmes non-formels ou hors curriculum

Pendant la période de transition politique (1997 à 2002), un ministère spécial a été créé pour le redéploiement et la réinsertion des jeunes. Pour cette raison, les emplois dans le secteur privé ont été répertoriés et des opportunités de formation dans différents métiers ont été créées : plomberie et installations sanitaires, maçonnerie, hôtellerie, électricité, mécanique, métallurgie, etc. L'intention était d'offrir aux jeunes exclus de l'école des opportunités de formation professionnelle par le biais de programmes d'alphabétisation et d'enseignement non-formel. Répondant aux besoins spécifiques des jeunes et des adultes, elles leur ont permis d'acquérir des connaissances et des compétences pour la vie et le travail.

Étant donné les limites imparties à cette étude, il n'a pas été possible de se livrer à une analyse approfondie de ces programmes de formation non-formels spécifiques.

#### 5 Résumé et conclusions

Au Congo, les programmes de l'enseignement de base sont clairement structurés autour d'objectifs axés seulement sur la connaissance. Les programmes de l'enseignement primaire et ceux du premier cycle du secondaire, mais plus particulièrement ceux du primaire, incluent des savoir-faire de vie et de travail (p. ex., développement de la personne, santé, nutrition, vie familiale) – ce qui est quelque peu inhabituel pour un modèle de curriculum privilégiant l'apprentissage académique/théorique. Il n'y a dans le premier cycle du secondaire que peu de références à des compétences et savoir-faire, et ce cycle vise avant tout à préparer les jeunes à la poursuite de leur scolarité dans les classes supérieures.

Il n'y pas de matières professionnelles spécifiques dans le primaire ni dans le premier cycle du secondaire. Il y a au Congo des écoles professionnelles et des centres de formation professionnelle du niveau du premier cycle du secondaire, qui dispensent des savoir-faire de travail, mais uniquement dans le cadre de la formation d'ouvriers et d'employés qualifiés.

## 4.2 Autres pays de référence

La structure communément envisagée pour l'analyse des curriculums d'autres pays de référence diffère légèrement de celle des pays ayant fait l'objet d'études de cas complètes. Elle comprend (avec quelques petites différences d'un pays à l'autre) les sections suivantes :

Aperçu général sur le pays (encadré)

1. Documents de référence
2. Modèle et structure de l'enseignement de base
3. Modèle de curriculum et matières de l'enseignement de base
4. Approches au développement des compétences et des savoir-faire  
(4.1 Justification, 4.2 « Matières porteuses », 4.3 Approches transversales)
5. Résumé

## Étude du pays de référence A - Angola

### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base en Angola :

- La durée de l'enseignement de base en Angola est actuellement de huit ans (4 années d'école primaire et 4 années de premier cycle du secondaire). Toutefois, avec la loi de 2001 sur l'éducation (Lei 13/01 de 31 Dezembro), qui met en place une nouvelle structure (6+3+3/4), la durée de l'enseignement primaire a été allongée, passant de quatre ans à six, et celle du premier cycle du secondaire a été réduite, passant de quatre ans à trois (ce qui porte la durée de l'enseignement de base à 9 ans au total). Cette nouvelle structure a été généralisée à partir de 2006, après deux années d'essai. À ce jour donc, la réforme ne concerne que les deux premières classes du primaire
- Le taux d'analphabétisme étant élevé dans le pays, l'éducation des adultes (Educação de adultos – Alfabetização) est intégrée au système éducatif, parallèlement à l'enseignement dit « régulier » (Educação regular)
- Les nouveaux cadres d'orientation des curriculums pour le primaire (2005) et le premier cycle du secondaire (2005) mettent l'accent sur une approche par résultats articulée autour de trois grandes catégories de compétences : Saber (connaître), Saber-fazer (faire) et Saber-ser (être)
- Plusieurs « matières porteuses » préparent plus spécifiquement à la vie et au travail, notamment l'éducation morale et civique, l'éducation pratique et plastique (écoles primaires) ; et l'éducation morale et civique et l'Educação Laboral (éducation au travail) dans le premier cycle du secondaire
- Les nouveaux cadres d'orientation des curriculums et les programmes d'enseignement mentionnent des compétences-clés et des sous-compétences utiles à la vie et au travail. Leur libellé envisage toutefois des dimensions conceptuelles, plutôt qu'opérationnelles, en rapport avec la résolution de problèmes et l'action, portant sur la manière dont les élèves apportent la preuve de leurs connaissances, de leurs savoir-faire, de leurs attitudes, etc.
- Le premier cycle du secondaire inclut des rudiments d'une formation professionnelle de base
- Alors que de nouveaux enjeux et de nouvelles opportunités du monde (globalisé) d'aujourd'hui sont mentionnés dans les documents des curriculums, les nombreuses références au monde du travail et les illustrations de différentes activités concernent uniquement l'agriculture et l'artisanat traditionnels, sans présenter aux apprenants les économies et les marchés du travail des pays en développement et des pays développés tels qu'ils sont actuellement

## 1 Documents de référence

- Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001) [loi fondamentale du système éducatif/loi no. 13 du 31 décembre 2001]
- Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar. INIDE/Ministério da Educação [comparaison du système éducatif actuel et du nouveau système à mettre en œuvre. INIDE/ministère de l'Éducation]
- Currículo do Ensino Primário. Reforma curricular. 2005. INIDE/Ministério da Educação [curriculum de l'enseignement primaire. Réforme du curriculum]
- Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário. Reforma curricular. 2005. INIDE/Ministério da Educação [curriculum du premier cycle de l'enseignement secondaire. Réforme du curriculum]
- Programmes de l'enseignement primaire et secondaire
- Estratégia de Combate à Pobreza. Reinserção Social, Reabilitação e Reconstrução e Estabilização Económica. Versão Sumária. Ministério do Planeamento. 2003 [stratégie de lutte contre la pauvreté. Réinsertion sociale, réhabilitation et reconstruction, stabilisation de l'économie. Version abrégée]
- Plan d'Action Nationale d'Éducation pour Tous. Angola. 2001-2015

## 2 Modèle et structure de l'enseignement de base

L'enseignement de base correspond actuellement aux huit premières années de scolarité : quatre ans d'enseignement primaire et quatre ans de premier cycle d'enseignement secondaire. Une nouvelle structure instituée par la loi de 2001 sur l'éducation est opérationnelle depuis 2006. Cette structure (6+3+3/4) porte l'enseignement de base à neuf ans (6 ans de primaire et 3 ans de premier cycle du secondaire). Elle sera généralisée à l'enseignement primaire d'ici 2011 et au premier cycle du secondaire en 2008.

Tableau 29 : Comparaison de l' « ancienne » et de la « nouvelle » structure – Angola

	Ancien système	Nouveau système (établi par la loi de 2001 sur l'éducation)
Enseignement primaire	4 ans (premier niveau de l'enseignement de base) Premier niveau de l'éducation des adultes/ alphabétisme et post-alphabétisme	6 ans d'enseignement régulier Éducation des adultes
Premier cycle du secondaire	4 ans <u>Années 5 &amp; 6</u> (deuxième niveau de l'enseignement de base) Éducation des adultes Premier cycle de la formation professionnelle (premier cycle de la formation de travailleurs qualifiés) <u>Années 7 &amp; 8</u> (troisième niveau de l'enseignement de base) Éducation des adultes Premier cycle de la formation professionnelle (second cycle de la formation de travailleurs qualifiés)	3 ans (7, 8, 9) d'enseignement régulier Éducation des adultes Formation professionnelle de base
Deuxième cycle du secondaire	<u>3 ou 4 ans</u> 3 - Général, préuniversitaire 4 - Écoles de formation pédagogique 4 - Écoles techniques	<u>3 ou 4 ans</u> 3 - Enseignement régulier Éducation des adultes 4 - Écoles de formation pédagogique 4 - Écoles techniques niveau moyen

### 3 Modèle de curriculum et matières de l'enseignement de base (primaire et premier cycle du secondaire)

Le nouveau curriculum (2005) pour l'enseignement primaire et secondaire insiste sur les résultats des apprentissages et sur une structure équilibrée du curriculum :

Tableau 30 : Structure du curriculum de l'enseignement primaire – Angola							
Matières	Emploi du temps hebdomadaire						Total par matière
	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6	
Portugais	9	9	9	9	8	8	1560
Mathématiques	7	7	7	7	6	6	1200
Sciences de l'environnement	3	3	3	3			360
Sciences naturelles					4	4	240
Histoire					2	2	120
Géographie					2	2	120
Éducation civique et morale					2	2	120
Éducation plastique (arts visuels) et manuelle	2	2	2	2	2	2	360
Musique	1	1	1	1	1	1	180
Éducation physique	2	2	2	2	2	2	360
Nombre d'heures total par semaine	24	24	24	24	29	29	
Nombre d'heures total dans l'année	720	720	720	720	870	870	4620
Nombre total de matières	6	6	6	6	9	9	

Source : Nouveau cadre du curriculum de l'enseignement primaire (2005)

**Tableau 31 : Structure du curriculum du premier cycle du secondaire - Angola**

Matières	Horaire hebdomadaire			Total par matière
	Année 7	Année 8	Année 9	
Portugais	4	4	4	360
Langue étrangère (anglais ou français)	3	3	3	270
Mathématiques	4	4	4	360
Biologie	2	2	3	210
Physique	3	2	2	210
Chimie	2	3	2	210
Géographie	2	2	3	210
Histoire	3	3	2	240
Éducation physique	2	2	2	180
Éducation morale et civique	1	1	1	90
Éducation plastique et arts visuels	2	2	2	180
Éducation au travail (Educação Laboral)	2	2	2	180
Total hebdomadaire	30	30	30	
Total annuel	900	900	900	2700
Nombre total de matières	12	12	12	

Source : Nouveau cadre du curriculum du premier cycle de l'enseignement secondaire (2005)

## 4 Approches au développement des compétences et des savoir-faire

### 4.1 Justification

Les raisons pour lesquelles un lien est établi entre l'enseignement et les nouveaux développements dans la société et le monde du travail sont exposées ainsi dans les documents des curriculums :

- En Angola, le curriculum insiste sur la lutte contre l'analphabétisme, car 70 pour cent de la population de 6 à 14 ans courent le risque de rester illettrés (ce qui compromet leurs chances de trouver un emploi et de s'insérer dans la société). L'éducation des adultes est donc intégrée au système d'enseignement formel, au niveau du primaire comme du secondaire.
- L'Angola a un nouveau cadre curriculaire pour l'enseignement primaire (2005), ainsi qu'un nouveau cadre pour l'enseignement secondaire, qui mettent en relief la fonction sociale de l'éducation et de l'apprentissage et proposent un profil complet des apprenants à la fin du primaire (p. ex., lecture et écriture, développement moral et social, coopération et aptitudes à une concurrence équitable).
- Les objectifs d'apprentissage comme les résultats des apprentissages sont énumérés dans le cadre du curriculum pour l'enseignement primaire. En ce qui concerne les objectifs, le cadre met l'accent sur l'éducation aux valeurs, la formation de l'identité, le développement du sens des responsabilités et de la justice sociale, ainsi que sur la capacité des apprenants à manipuler différents matériaux et appliquer différents procédés (dans l'artisanat). S'agissant des résultats, il présente un profil des apprenants à la fin des six premières années dans les trois grandes catégories de compétences : savoir (Saber), faire (Saber-fazer), et être (Saber-ser). Pour la catégorie Saber-fazer, il indique que les apprenants doivent être capables d'appliquer différentes techniques de travail (associées pour la plupart à des métiers manuels).
- Le nouveau cadre curriculaire pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (1.º Ciclo) conserve les trois grandes catégories servant de base à la définition de résultats (compétences) : Saber, Saber-fazer, Saber-Ser. Dans la catégorie Saber-fazer, il insiste davantage sur une combinaison de savoir-faire intellectuels et pratiques nécessaires dans le monde du travail, tels que l'observation, l'analyse et la généralisation ; l'interprétation de schémas, de diagrammes et de représentations graphiques ; l'application de capacités, d'habitudes et de compétences pour la résolution de problèmes de la vie courante ; l'utilisation et l'entretien corrects d'instruments/outils. Dans la catégorie Saber-ser (être), il mentionne des savoir-faire et attitudes, tels que la capacité de jugement critique, le sens des responsabilités, la conscience et le respect des différences ainsi que la coopération. Il ne mentionne toutefois pas de compétences plus spécifiques requises pour le travail et les objectifs généraux stipulent de manière assez vague que les apprenants ont besoin d'acquérir des compétences pour intervenir activement dans la vie sociale.



- Les programmes de l'enseignement primaire comme ceux du secondaire indiquent parmi leurs justifications les liens entre l'enseignement et la vie active, à savoir :
  - Niveau du primaire : les élèves doivent acquérir des compétences de base afin de pouvoir s'insérer dans la vie active.
  - Niveau du secondaire : le curriculum établit un bon équilibre entre les matières générales et celles qui contribuent plus spécifiquement à la formation pratique et à la préparation des jeunes à la vie active (notamment la nouvelle discipline appelée Educação Laboral [éducation au travail]).

#### 4.2 « Matières porteuses »

- Les matières porteuses du développement de compétences pour la vie et le travail dans l'enseignement primaire sont l'éducation morale et civique (Educação Moral e Cívica, 2 heures/semaine x 2 ans=120 heures) et l'éducation manuelle et plastique (Educação Manual e Plástica, 2 heures/semaine x 6 ans=360 heures).
- Les matières porteuses pour le développement de compétences pour la vie et le travail dans le premier cycle de l'enseignement secondaire semblent être l'éducation morale et civique (Educação Moral e Cívica, 1 heure/semaine x 3 ans = 90 heures) et une nouvelle discipline appelée éducation au travail (Educação Laboral, 2 heures/semaine x 3 ans= 180 heures). L'Educação Laboral est subdivisée en deux domaines : (A) dessin technique (Desenho Técnico) et (B) savoir-faire pour le travail et la vie (Oficina). La nouvelle matière, Educação Laboral, vise à apprendre aux élèves à faire face aux situations de la vie quotidienne (dans leur environnement familial, à l'école et dans la communauté) et à leur enseigner les applications des technologies (p. ex., électricité, menuiserie, agriculture). Elle a pour principal objectif de faire acquérir aux élèves des éléments importants d'une culture du travail et de la technologie, qui doit leur permettre de jouer un rôle actif et utile dans leur famille avant même d'avoir mené à bien une formation et un enseignement professionnels de niveau moyen. Il est également mentionné que pour que l'enseignement et l'apprentissage de cette matière soient efficaces, il faut des installations appropriées.

#### 4.3 Approches transversales

- Le cadre du curriculum de l'enseignement primaire comporte également des références à la méthodologie (p. ex., attitudes et traits caractéristiques de l'enseignant innovant, capable de combiner des méthodes orales, visuelles et pratiques), ainsi que des orientations pour l'évaluation (par exemple, l'évaluation doit être fondée sur des principes pédagogiques, cohérente, viser la personnalité complète de l'enfant, être positive, diversifiée et transparente).
- Le curriculum intègre dans le système éducatif plusieurs innovations, comme le projet d'éducation sexuelle de l'INIDE, qui vise à prévenir l'infection par le VIH et le sida. Un curriculum expérimental pour les huit premières années de scolarité est testé actuellement dans trois provinces (Huíla, Benguela et Luanda).

## 5 Résumé

Le système éducatif angolais fait actuellement l'objet d'une réforme structurelle en profondeur, qui s'accompagne de changements importants dans le curriculum ainsi que de changements dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les stratégies d'évaluation. L'accent est placé sur l'établissement d'un équilibre entre la formation générale/théorique et la formation pratique.

Il semble toutefois que le curriculum soit fragmenté en un grand nombre de matières qui imposent des actions spécifiques (comme un travail d'équipe chez les enseignants) destinées à renforcer la dimension interdisciplinaire et les approches transversales favorisant un apprentissage holistique, complet. De nouvelles matières porteuses du développement des savoir-faire pour la vie et le travail ont été inscrites aux programmes d'enseignement, comme l'Educação Laboral. Il faudrait que, tout en encourageant l'apprentissage de métiers traditionnels, la préparation au travail se focalise davantage sur de nouveaux domaines de compétences et de nouveaux métiers correspondant aux développements actuels en Angola, dans la région et dans le monde. Bien que l'éducation morale et civique soit prévue dans le curriculum, l'emploi du temps ne lui consacre pas autant d'heures qu'à d'autres disciplines et il apparaît que le contenu du curriculum est plus axé sur des aspects conceptuels que sur des activités pratiques, réelles, qui impliquent d'appliquer des connaissances, des savoir-faire et des attitudes dans des situations concrètes (résolution de problèmes).

## Étude du pays de référence B - Burundi

- Six ans d'enseignement de base (la scolarité obligatoire est de 10 ans : 6 ans de primaire et 4 ans de premier cycle du secondaire)
- L'enseignement et l'apprentissage sont fondés sur des valeurs et centrés tout particulièrement sur le règlement pacifique des conflits et l'apprentissage de la vie ensemble (LTLT)
- Les compétences pour la vie et le travail sont envisagées dans le curriculum, mais celui-ci ne considère que leur aspect théorique

### 1 Documents de référence

Programme de l'Enseignement Primaire du Burundi (2004)

### 2 Modèle et structure de l'enseignement de base

Au Burundi, l'enseignement de base est défini comme l'enseignement primaire, d'une durée de six ans (école primaire).

### 3 Modèle de curriculum et matières de l'enseignement de base

L'ancien curriculum était basé sur une pédagogie par objectifs. Le nouveau curriculum a été mis au point pour mieux répondre aux aspirations des gens, et prend donc en considération une approche aux droits de l'homme et la perspective de développement communautaire. La réforme engagée après 1995 concerne l'enseignement primaire et tous les stades de l'enseignement secondaire.

Les objectifs du système éducatif du Burundi sont énoncés dans le document de politique pour le secteur comme la formation de citoyens qualifiés, compétitifs, créatifs et imaginatifs, qui sont ouverts au monde, tolérants et sont attachés à leur culture.

L'objectif du curriculum de l'enseignement primaire, que traduit le profil des apprenants à la fin de l'école primaire, est le développement de la personne tout entière :

- Les élèves doivent savoir écouter, lire, écrire, s'exprimer par la parole et posséder des compétences artistiques.
- En mathématiques, ils doivent avoir développé les compétences leur permettant de résoudre des problèmes exigeant d'appliquer simultanément les quatre opérations de base, avec des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions, et avoir acquis les connaissances et savoir-faire nécessaires en géométrie et en métrologie.
- En sciences de l'environnement, leurs compétences doivent permettre aux élèves d'agir de manière autonome, d'interagir avec leur environnement, d'utiliser leur connaissance de phénomènes simples de la vie de tous les jours et de leurs interactions dans le contexte de la résolution de problèmes, de prendre soin de leur santé physique et mentale, de démontrer, par leur attitude et leurs comportements, qu'ils utilisent rationnellement les ressources de leur environnement, de combattre efficacement la malnutrition et de s'améliorer et d'améliorer leur habitat et leur communauté.

- En sports, les élèves acquièrent des compétences qui leur permettront de maîtriser différents jeux, de se mouvoir librement et de pratiquer un sport (athlétisme, sports collectifs, gymnastique).
- En expression plastique et musicale, les compétences des élèves les aideront à agir utilement pour eux-mêmes et pour la collectivité.
- Enfin, dans la discipline compétences de la vie de tous les jours (compétences de vie), ils développeront et feront preuve de compétences leur permettant d'exercer une influence positive sur leur entourage par des actions pratiques significatives dans des situations/face à des problèmes exigeant l'application de notions de santé, d'hygiène, de nutrition et concernant les droits de l'homme.

Dans leur vie quotidienne, les élèves adopteront des comportements destinés à éviter les risques de contamination par le VIH/sida et communiqueront avec leurs pairs et les adultes sur la prévention du VIH/sida.

Les matières et les horaires de l'enseignement de base au Burundi sont résumés dans le tableau 32.

Tableau 32 : Aperçu des matières et des horaires de l'enseignement de base – Burundi						
Matière	Nombre d'heures					
	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année
Langues						
Kirundi	9	9	7	5	4	4
Français	8	8	8	9	8	8
Anglais	-	-	-	-	3	3
Mathématiques	8	8	8	8	7	7
Sciences de l'environnement	5	5	7	8	7	7
Sports	2	2	2	2	2	2
Expression plastique	1	1	1	1	1	1
Expression musicale	1	1	1	1	1	1
Compétences de vie	-	-	-	-	1	1
Religion	1	1	1	1	1	1
Total	35	35	35	35	35	35

Dans le curriculum de l'enseignement primaire, une seule matière est explicitement centrée sur le développement des compétences de vie. Elle n'est enseignée que dans les deux dernières années d'école primaire (5e et 6e année).

#### 4 Compétences et savoir-faire dans le curriculum

##### 4.1 Type de compétences et de savoir-faire rencontrés dans les programmes d'enseignement

On trouve dans le curriculum de l'enseignement de base des compétences fondamentales essentielles en rapport avec la vie et le travail, à savoir :

- Concevoir de petits projets
- Élever de petits animaux (poules, chèvres, lapins...)
- Protéger contre les maladies
- Distinguer l'eau potable de l'eau polluée
- Entretenir et laver ses vêtements
- Veiller à la propreté de l'école et de la maison
- Gérer rationnellement les ressources naturelles
- Préparer un repas équilibré
- Défendre les droits humains
- Se servir d'un ordinateur et d'Internet.

##### 4.2 Exemple de matière - Compétences de vie

Les cours de « compétences de vie » dans la 5<sup>e</sup> année d'enseignement primaire comportent six sujets :

- i) Caractéristiques et fondamentaux de la démocratie
- ii) Droits humains
- iii) Connaissance de soi et des autres
- iv) Sexualité et santé reproductive
- v) Éducation à la paix
- vi) *Ubushingantabe* <sup>26</sup> (éducation morale)

Le programme d'enseignement est structuré autour d'objectifs, de compétences, de méthodes d'enseignement et d'apprentissage et de l'évaluation.

##### 1 Objectif d'intégration terminal

À la fin de la cinquième année, les élèves doivent être capables de communiquer avec leurs pairs et les adultes afin de se protéger contre le VIH/sida et les IST (infections sexuellement transmissibles), de défendre leurs droits et de s'acquitter de leurs obligations, de résoudre pacifiquement de petits conflits dans leur entourage, de vivre en harmonie avec eux-mêmes et avec les autres, et de développer le sens de l'*Ubushingantabe*.

26 Pour un Burundais, qu'il soit Hutu or Tutsi, *Ubushingantabe* décrit un ensemble de vertus personnelles, dont le sens de l'équité et de la justice, le souci de vérité, la droiture et le respect de soi, l'ardeur au travail - qui pourraient peut-être être résumées par le terme d'« intégrité ». In : *Ubushingantabe as a base for political transformation*. Agnes Nindorena. Boston Consortium Fellow. 2002-2003. p.2. Accessible en ligne : [http://209.85.135.104/search?q=cache:XB6iVbbh\\_k0J:www.genderandsecurity.org/Agnes.pdf+Ubushingantabe+Burundi&hl=fr&ct=clnk&cd=9&gl=fr](http://209.85.135.104/search?q=cache:XB6iVbbh_k0J:www.genderandsecurity.org/Agnes.pdf+Ubushingantabe+Burundi&hl=fr&ct=clnk&cd=9&gl=fr)

## *2 Compétences de base*

- BC1 : éviter dans la vie quotidienne des situations où l'on risque d'être contaminé par le VIH/sida et des IST (infections sexuellement transmissibles) et communiquer avec d'autres sur ces maladies.
- BC2 : dénoncer les violations des droits de l'enfant, revendiquer le respect et participer à la résolution pacifique de petits conflits.
- BC3 : dans la vie quotidienne, faire preuve de bonnes manières dans ses relations avec ses pairs et les adultes, développer l'esprit d'Ubushingantahe et vivre en harmonie avec soi-même et les autres.

Le programme d'enseignement des compétences de vie inclut un certain nombre de savoir-faire utiles pour la vie. Dans leur définition, ce sont cependant principalement les aspects cognitifs qui sont considérés, tels que « identifier », « décrire », « énumérer » et ainsi de suite, sans que soit spécifiée explicitement la manière dont les connaissances et la capacité de raisonnement se traduisent par des actes quotidiens, c'est-à-dire sans que les attitudes, les comportements et leurs manifestations soient abordés.

## **5 Résumé**

Le développement des compétences et des savoir-faire en rapport avec la vie et le travail tels qu'ils sont énoncés dans les programmes d'enseignement est bien inclus dans le curriculum de l'enseignement de base du Burundi, mais ces compétences et ces savoir-faire ont tendance à se situer pour la plupart à un niveau théorique. L'accent est également placé sur des questions et des priorités spécifiques du pays, comme Apprendre à vivre ensemble (LTLT), en particulier sur l'approche constructive à l'autre, à ce qui est différent.

**Tableau 33 : Exemple de compétences - Burundi**

	Connaissances  Connaître	Savoir-faire Faire (ces compétences sont toutefois exprimées uniquement en termes cognitifs)	Savoir être  Être	Méthodologie	Évaluation
Droits de l'homme	<p>1. Principes fondamentaux des droits de l'homme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• égalité</li> <li>• liberté</li> <li>• dignité</li> </ul> <p>2. Les droits des enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• droit à la vie</li> <li>• droit au développement</li> <li>• droit à la participation</li> <li>• droit à la protection</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer les principes fondamentaux des droits de l'homme</li> <li>• Énumérer, identifier et expliquer les droits des enfants</li> <li>• Identifier les devoirs des enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivre dans le respect de valeurs et de principes comme l'égalité, la liberté et la dignité</li> <li>• Respecter les droits des enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Études de cas</li> <li>• Discussion</li> <li>• Travail en groupe</li> <li>• Études de cas</li> <li>• Discussion</li> <li>• Travail en groupe</li> </ul>	Formative et basée sur des critères
Éducation à la paix	<p>3. Devoirs des enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• égards envers la famille</li> <li>• égards envers l'école et la communauté</li> </ul> <p>1. Paix</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• définition</li> <li>• types de paix</li> </ul> <p>2. Moi et l'autre</p> <p>3. Préjugés et stéréotypes</p> <p>4. Résolution pacifique des conflits</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• types de conflits</li> <li>• causes de conflit</li> <li>• résolution de petits conflits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer le concept de paix</li> <li>• Distinguer différents types de paix</li> <li>• Reconnaître les différences des autres</li> <li>• Distinguer les préjugés et les stéréotypes</li> <li>• Distinguer les types de conflits</li> <li>• Identifier les causes de conflit</li> <li>• Appliquer des techniques de résolution des conflits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appliquer les devoirs des enfants</li> <li>• Être pacifique</li> <li>• Respecter les autres</li> <li>• Combattre les préjugés et les stéréotypes</li> <li>• Prévenir les conflits</li> <li>• Résoudre pacifiquement les conflits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail en groupe</li> <li>• Discussion</li> <li>• Jeux de rôles</li> </ul>	Formative et basée sur des critères

## Étude du pays de référence C – Kenya

### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base au Kenya :

- Huit ans d'enseignement de base, consistant en deux cycles d'enseignement primaire (premier cycle – niveaux 1-3, second cycle – niveaux 4-8)
- La structure du curriculum reflète les disciplines traditionnelles
- Les objectifs nationaux de l'enseignement et les objectifs généraux qui ont été énoncés pour l'enseignement primaire se réfèrent à la nécessité de développer des savoir-faire en réponse à des besoins de la société, de l'économie, de la technologie et de l'industrie
- Les programmes d'enseignement des différentes matières consistent largement à définir des connaissances à acquérir
- Les compétences de vie font l'objet de programmes élaborés par le Kenya Institute of Education (comme liens entre l'enseignement formel et l'enseignement non-formel : éducation à la santé, éducation aux droits de l'homme ; évaluation des risques et prise de décisions, etc.)

### 1 Documents de référence

Primary Education Syllabus, Volume 1 (2002)

[programme de l'enseignement primaire]

Primary Education Syllabus, Volume 2 (2002)

[programme de l'enseignement primaire]

Primary Teacher Education Syllabus, Volume 1 (2004)

[programme de formation des instituteurs]

Primary Teacher Education Syllabus, Volume 2 (2004)

[programme de formation des instituteurs]

### 2 Modèle et structure de l'enseignement de base

La structure du système d'enseignement du Kenya est basée sur un modèle « 8-4-4 », comprenant huit ans d'enseignement primaire (niveaux 1-8), quatre ans d'enseignement secondaire (classes 1-4) et quatre ans de premier cycle universitaire.

L'enseignement de base recouvre l'enseignement primaire – soit huit ans. Les niveaux 1 à 3 du primaire sont appelés premier cycle (*Lower Primary*), et les niveaux 4 à 8 constituent le second cycle (*Upper Primary*).

### 3 Modèle de curriculum et matières de l'enseignement de base

Les matières et les horaires<sup>27</sup> de l'enseignement de base au Kenya sont résumés dans le tableau 34.



**Tableau 34 : Aperçu des matières et des horaires de l'enseignement de base – Kenya**

Matière	Nombre de cours/semaine	
	Premier cycle primaire	Second cycle primaire
Anglais	5	7
Kiswahili	5	5
Mathématiques	5	7
Science	2	5
Éducation sociale	2	5
Éducation religieuse	2	3
Langue maternelle	5	0
Arts créatifs	3	3
Éducation physique	5	4
Programmes pastoraux	1	1
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>40</b>

Aucune de ces matières ne laisse entendre d'elle-même qu'elle est orientée vers le développement de compétences et de savoir-faire pour l'apprentissage, la vie et le travail. Il y a peu de références à la manière dont sont abordés les sujets transversaux, mais il y a dans le programme d'éducation sociale des unités ayant trait à l'environnement. Quant à l'éducation au VIH/sida, il se peut qu'elle soit intégrée à un programme distinct d'éducation pour la vie, mais cela n'est pas mentionné dans le programme d'enseignement ni dans les emplois du temps.

#### 4 Approches au développement des compétences et des savoir-faire

##### 4.1 Les objectifs nationaux de l'enseignement

Comme l'indiquent les documents du curriculum national, huit objectifs nationaux ont été définis pour l'enseignement au Kenya. S'agissant de la promotion des compétences et des savoir-faire, l'objectif national numéro 2 est la réponse aux besoins sociaux, économiques, technologiques et industriels dans la perspective du développement national.

##### a) Besoins sociaux

Au Kenya, l'enseignement doit préparer les enfants aux changements d'attitudes et dans les relations, qui sont nécessaires pour que le processus de développement rapide d'une économie moderne se déroule en douceur... L'enseignement devrait aider nos jeunes à s'adapter à cette évolution.

##### b) Besoins économiques

Au Kenya, l'enseignement devrait former des citoyens possédant les savoir-faire, les connaissances, les compétences et les qualités personnelles nécessaires pour soutenir la croissance de l'économie...

##### c) Besoins technologiques et industriels

Au Kenya, l'enseignement devrait donner aux élèves le bagage de savoir-faire et d'attitudes nécessaires au développement de l'industrie...

Les autres objectifs nationaux encouragent l'acquisition d'un certain nombre de compétences personnelles et sociales.

Au Kenya, l'enseignement primaire a pour objectifs d'offrir aux élèves des opportunités :

- d'acquérir des compétences en lecture, en écriture et en calcul, de développer leur créativité et l'aptitude à communiquer (Obj. 1)
- de développer leur sens critique et leur capacité de jugement logique (Obj. 3)
- d'apprécier et de respecter la dignité du travail (Obj. 4)
- de développer leurs talents individuels (Obj. 11)
- de prendre conscience du rôle de la technologie dans le développement national et de l'apprécier (Obj. 13).

#### 4.2 Exemple de matières – Éducation sociale

Il est écrit dans l'introduction du programme d'éducation sociale que les cours dispensent aussi les savoir-faire requis pour résoudre des problèmes de manière productive, prendre des décisions, évaluer des problèmes et poser des jugements de valeur équilibrés. (Primary Syllabus Volume 2, p. 74).

Parmi les objectifs généraux de cette matière, il y a ceux qui permettent aux élèves :

- de comprendre, utiliser et gérer l'environnement immédiat, pour le développement individuel et national
- d'acquérir la connaissance des ressources naturelles disponibles et de montrer qu'ils sont capables de les utiliser correctement et sont disposés à le faire
- d'acquérir les connaissances et les savoir-faire nécessaires pour comprendre et analyser les problèmes démographiques
- d'identifier des activités économiques dans la société et de les promouvoir
- de comprendre des cartes et savoir les lire pour interpréter des informations.

Le programme d'enseignement est divisé en sections consacrées chacune à un niveau (ou une classe). Ces sections sont à leur tour subdivisées en unités, qui sont les mêmes dans toutes les classes du premier ou du second cycle. Le tableau 35 donne des exemples d'objectifs spécifiques pour chaque niveau du second cycle pour l'unité 4 – Ressources et activités économiques.

**Tableau 35 : Exemple d'objectifs spécifiques des sciences sociales (second cycle du primaire) – Kenya**

Niveau 5	Niveau 6	Niveau 7	Niveau 8
Thème : 4.1 Développement de l'agriculture - ... l'élève doit être capable de			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire la manière dont les méthodes de culture traditionnelles étaient utilisées pour la production alimentaire</li> <li>• Reconnaître quelques cultures vivrières du Kenya</li> <li>• Reconnaître les conditions influant sur la croissance des cultures commerciales au Kenya</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énumérer les conditions de la croissance des principales cultures commerciales</li> <li>• Identifier les zones de cultures</li> <li>• Identifier la contribution des cultures commerciales à l'économie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Énumérer les facteurs influant sur la croissance de certaines cultures</li> <li>• Situer les zones où sont cultivés ces produits</li> <li>• Identifier les utilisations des cultures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les formes traditionnelles de l'agriculture</li> <li>• Indiquer quelles sont les cultures de subsistance du pays</li> <li>• Indiquer quelles sont les méthodes utilisées dans l'agriculture traditionnelle</li> </ul>
Thème : 4.2 Exploitation minière - ... l'élève doit être capable de			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître les principales ressources minières du Kenya et dire où elles sont situées</li> <li>• Décrire les méthodes d'exploitation des ressources minières</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir où se trouvent les ressources minières</li> <li>• Décrire le mode d'exploitation des ressources minières</li> <li>• Expliquer les utilisations des ressources minières</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les techniques d'extraction des minéraux</li> <li>• Énumérer différentes utilisations des ressources minières</li> <li>• Identifier la contribution des ressources minières à l'économie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dire où se trouvent les ressources minières</li> <li>• Décrire des moyens d'extraction des minéraux</li> <li>• Décrire les utilisations des ressources minières</li> <li>• Indiquer quels problèmes sont liés à l'exploitation minière</li> </ul>

Les résultats à atteindre sont énoncés dans le programme d'éducation sociale uniquement en termes de connaissances. Les élèves sont encouragés à apprendre et à être capables de répéter (en « identifiant », « décrivant », « énumérant », et ainsi de suite) des informations diverses. Il y a dans ce programme peu d'éléments indiquant que l'on attend d'eux qu'ils acquièrent des compétences et des savoir-faire en rapport avec la vie et le travail, ou qu'ils sont encouragés à réfléchir sur les informations, à en faire une analyse critique ou à s'engager dans des activités cognitives de haut niveau liées aux informations.

## 5 Résumé

Les documents du curriculum de l'enseignement de base au Kenya ont une structure et des contenus très traditionnels. Bien que les différentes définitions globales fassent quelque peu référence au développement de savoir-faire et aux enjeux du monde d'aujourd'hui, très peu d'exemples de développement de compétences et de savoir-faire ont été identifiés dans les programmes d'enseignement eux-mêmes.

## Étude du pays de référence D – Maurice

### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base à Maurice :

- Il n'y a pas dans les documents de référence spéciale à l'« enseignement de base » à Maurice. Le système éducatif comprend six années d'enseignement primaire – niveaux I à VI, cinq années d'enseignement secondaire sanctionné par le Cambridge School Certificate/CSC et deux années de préparation au Cambridge Higher School Certificate) (structure 6 + 5 + 2) ; l'enseignement de base recouvre donc théoriquement l'enseignement primaire (scolarité obligatoire prenant fin avec un examen, le certificat de fin d'études primaires (Certificate of Primary Education, en abrégé CPE)
- Maurice a créé une structure d'enseignement préprofessionnel (premier cycle du secondaire) pour les élèves qui n'ont pas le CPE (le certificat de fin d'études primaires, obtenu sur examen à la fin du niveau VI). Il a également mis en place une stratégie nationale de lutte contre la pauvreté par l'éducation dans les écoles situées dans ce que l'on appelle les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) afin de relever le niveau et de réduire les inégalités. Elle consiste à mobiliser toutes les ressources de la collectivité dans la ZEP et à assouplir le curriculum afin de permettre de promouvoir l'apprentissage avec des moyens différenciés. Maurice a également une stratégie nationale pour l'alphabétisme et l'apprentissage du calcul
- Le nouveau cadre du curriculum de l'enseignement primaire (2006/2007) et le projet de cadre de curriculum pour l'enseignement secondaire abordent largement les stratégies d'enseignement et d'apprentissage insistant sur la nécessité de soutenir l'apprentissage et de lier l'apprentissage théorique à des situations de vie concrètes
- La promotion des compétences pour la vie et le travail figure dans tous les curriculums
- Le nouveau curriculum proposé pour l'enseignement secondaire prévoit des matières professionnelles destinées à développer des savoir-faire utiles pour le travail et des compétences en économie et gestion d'entreprise
- Le projet de nouveau curriculum pour l'enseignement secondaire envisage une approche orientée sur des résultats d'ensemble (Overarching Learning Out-comes/OLOs)
- Les documents des curriculums font référence à des priorités et à de nouvelles orientations de l'économie de Maurice dans le contexte de la mondialisation économique
- Le curriculum de Maurice vise l'inclusivité et un apprentissage intégré et différencié
- Si, en théorie, du temps est alloué dans le primaire et dans le secondaire à l'enseignement des valeurs et des compétences de vie (p. ex., éducation civique et morale), il y a actuellement pour d'autres matières des périodes de contact (et aucun matériel spécifique n'a été développé pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage de ces matières)
- Actuellement, le cours de culture générale (general paper course, GP) est une discipline porteuse du développement de savoir-faire pour la vie et l'intégration des compétences de vie et de travail (p. ex., EDH, éducation à la santé, économie)

## 1 Documents de référence

- \*\*\*2004. The Development of Education. National Report of Maurice. Ministry of Education and Scientific Research (prepared for the ICE). [Le développement de l'éducation. Rapport national de Maurice. Ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique (préparé pour la 47<sup>e</sup> CIE).
- \*\*\*2006. Empowering the Nation's Children. Towards a Quality Curriculum. Strategy for Reform. Ministry of Education and Human Resources. [Autonomisation des enfants de la nation. Vers un curriculum de qualité. Une stratégie de réforme. Ministère de l'Éducation et des Ressources humaines].
- 2006/2007. Curriculum Framework for Primary Education. MIE and Ministry of Education and Human Resources. [Cadre de curriculum pour l'enseignement primaire. MIE et ministère de l'Éducation et des Ressources humaines].
- 2007. (Draft) Curriculum Framework for Secondary Education. MIE and Ministry of Education and Human Resources. [Cadre de curriculum pour l'enseignement secondaire (projet). MIE et ministère de l'Éducation et des Ressources humaines].
- 2007. The Plan of Action for Human Rights Education. MoE &HR [Plan d'action pour l'éducation aux droits de l'homme. Ministère de l'Éducation et des ressources humaines].
- Programmes de l'enseignement primaire et secondaire.
- Manuels pour l'éducation sociale et environnementale (enseignement primaire)

## 2 Modèle et structure de l'enseignement de base

Bien qu'il n'y ait pas dans les documents officiels de Maurice sur l'éducation de référence explicite à l'« enseignement de base », on peut penser que ce dernier recouvre principalement l'enseignement primaire (niveaux I à VI, subdivisés en 3 phases : phase I : niveaux I & II ; phase II : niveaux III & IV ; phase III : niveaux V & VI), qui est obligatoire pour tous.

Le système éducatif de Maurice se distingue par une filière préprofessionnelle dans l'enseignement secondaire, qui accueille principalement les élèves qui ont échoué deux fois au certificat d'études primaires (CPE).

Le lancement du manifeste "Empowering the Nations' Children. Towards a Quality Curriculum. Strategies for Reform" en novembre 2006 (autonomisation des enfants de la nation. Vers un curriculum de qualité. Une stratégie de réforme) donne le coup d'envoi de réformes en profondeur des curriculums du primaire comme du secondaire. Ce manifeste donne des orientations importantes, énumérées cidessous, pour la sélection des contenus ainsi que pour les stratégies d'enseignement et d'apprentissage :

### *Pour l'enseignement primaire :*

Phase I : Ici, l'accent est placé sur l'alphabétisme, l'apprentissage du calcul, l'éducation à la santé et l'éducation physique. D'autres domaines d'apprentissage, dans des matières comme les sciences élémentaires, l'environnement, les arts, l'histoire et la géographie, seront intégrés aux matières principales. Cela allégera notablement le curriculum. Les enfants apprendront dans le cadre d'activités comme la musique, le chant, le dessin et d'autres activités créatives ainsi qu'à l'aide des TIC.

Phase II : En plus des langues, des mathématiques, de l'éducation à la santé et de l'éducation physique, les élèves seront initiés aux sciences élémentaires, à l'histoire et à la géographie ainsi qu'aux arts. D'autres éléments, comme l'enseignement des valeurs, l'éducation à la citoyenneté, les TIC et la conscience de son corps, resteront intégrés aux matières principales. Cette approche sera également guidée par la nécessité d'alléger les contenus du curriculum.

Phase III : La phase III consistera à renforcer l'apprentissage dans les matières principales, afin de préparer les élèves à l'évaluation qui aura lieu à la fin du cycle primaire. L'éducation sexuelle sera incluse dans la phase III afin de sensibiliser déjà les enfants aux compétences de vie.

*Pour l'enseignement secondaire :*

[Dans la] « Filière préprofessionnelle :

L'accent sera placé sur :

- i) l'alphabétisme et le calcul fonctionnels
- ii) l'utilisation des TIC comme support de l'apprentissage
- iii) le développement de savoir-faire scientifiques de base et la sensibilisation à l'environnement
- iv) l'apprentissage de la maîtrise de ses émotions et l'acquisition de l'estime de soi
- v) la promotion de la créativité, des dispositions pour l'art, de la santé et de la forme physiques
- vi) la maîtrise de savoir-faire techniques importants.

D'autres domaines d'apprentissage importants, comme l'éducation à la lutte contre la corruption, aux valeurs, aux droits de l'homme, l'éducation sexuelle et la prévention de la toxicomanie, seront intégrés dans tout le curriculum qui comprendra également comme volet important la formation sur le tas.

*Nouvelles matières : enseignement secondaire*

3. Pour promouvoir la créativité et le sens critique ainsi que l'employabilité des élèves, le ministère de l'Éducation et des Ressources humaines (ME&HR) va examiner la possibilité d'introduire de nouvelles matières – principales et secondaires – telles que les voyages et le tourisme, la gestion de l'environnement, l'éducation physique, la philosophie et la psychologie. Les cours de culture générale resteront obligatoires dans le second cycle.

### **3 Modèle de curriculum et matières de l'enseignement de base (primaire et premier cycle du secondaire)**

Les emplois du temps n'étant pas disponibles, il est difficile d'évaluer le nombre d'heures allouées aux différents domaines d'apprentissage et aux différentes matières proposés.

**Tableau 36a : Matières proposées pour l'enseignement primaire - Maurice**

<b>Phase I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Langues (incluant les valeurs, les sciences élémentaires, l'histoire et la géographie, les arts, l'environnement), avec les TIC comme support</li> <li>• Mathématiques</li> <li>• Éducation à la santé et éducation physique</li> </ul>	
<b>Phase II</b>	<p><b>Matières principales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langues</li> <li>• Mathématiques</li> <li>• Science élémentaire</li> <li>• Histoire et géographie</li> <li>• Éd. à la santé et éd. physique</li> <li>• Arts</li> <li>• (toutes avec le support des TIC)</li> </ul>	<p><b>Élément intégré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres compétences de vie</li> <li>• Éducation à la citoyenneté</li> <li>• Valeurs</li> <li>• Conscience de son corps</li> </ul>
<b>Phase III</b>	<p><b>Matières principales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langues</li> <li>• Mathématiques</li> <li>• Science élémentaire</li> <li>• Histoire et géographie</li> <li>• Éd. à la santé et éd. physique</li> <li>• Arts</li> </ul>	<p><b>Élément intégré</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres compétences de vie</li> <li>• Éducation à la citoyenneté</li> <li>• Valeurs</li> <li>• Conscience de son corps</li> </ul>

**Tableau 36b : Matières proposées pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (classes I-III, filière générale) - Maurice**

<p><b>Matières principales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anglais</li> <li>• Français</li> <li>• Sciences</li> <li>• Mathématiques</li> <li>• TIC</li> </ul>	<p><b>Matières à option</b></p> <p>Toutes les autres matières proposées actuellement à l'école</p>	<p><b>Connaissances et savoir-faire généraux essentiels à intégrer aux matières correspondantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducation à l'environnement</li> <li>• Valeurs anticorruption &amp; loi humanitaire</li> <li>• Loi et compréhension interculturelle</li> <li>• Droits de l'homme</li> <li>• Éducation à la prévention de la toxicomanie</li> <li>• Éducation sexuelle</li> <li>• Et autres thèmes importants émergents</li> </ul>
--	--	--

**Tableau 37 : Matières proposées pour le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveaux I-III, filière préprofessionnelle) - Maurice**

Matières principales	Matières à option	Connaissances et savoir-faire généraux essentiels à intégrer aux matières correspondantes (les mêmes que pour la filière générale)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alphabétisme et calcul fonctionnels</li> <li>• Environnement</li> <li>• Arts et artisanat</li> <li>• Science et technologie</li> </ul>	<p>Toutes les autres matières à caractère pratique et à finalité professionnelle</p> <p>Formation sur le tas</p>	

Des principes et méthodes d'évaluation sont également mentionnés :

<i>Filière générale</i>	<i>Filière préprofessionnelle</i>
	Évaluation basée sur :
Évaluation continue	Activités des élèves
Travail sur des projets	Travail sur des projets
Portefeuille	
Travail en groupe	Travail en groupe
Évaluation sommative	Visites sur le terrain

Source : Empowering the Nation's Children: Towards a Quality Curriculum (2006)

#### 4 Approches au développement des compétences et des savoir-faire

##### 4.1 Justification des liens établis entre l'enseignement et les nouveaux développements dans la société et le monde du travail

- Le nouveau cadre du curriculum de l'enseignement primaire contient des résultats d'apprentissage génériques qui spécifient les compétences à posséder à la fin de l'école primaire (p. ex., savoir s'exprimer ; capacité de raisonnement ; savoir apprendre ; savoir-faire interpersonnels, interculturels et sociaux ; créativité), bien qu'il ne mentionne pas explicitement de savoir-faire pratiques.
- Le nouveau (projet de) cadre de curriculum de l'enseignement secondaire vise à soutenir le développement chez les élèves de la capacité à faire face aux nouveaux enjeux et aux nouvelles opportunités d'apprentissage tout au long de la vie dans une économie de la connaissance et le contexte d'un monde interdépendant. Il mentionne explicitement les raisons des innovations à apporter dans le curriculum pour l'adapter aux nouveaux développements dans l'économie et la société.
- Les Overarching learning outcomes (OLO, résultats d'ensemble de l'apprentissage) du nouveau (projet de) cadre pour le curriculum de l'enseignement secondaire insistent sur les compétences telles que l'aptitude à communiquer, à manier l'information de manière indépendante et à utiliser la technologie efficacement et de manière responsable, la capacité à travailler dans un environnement multiculturel, la créativité et les compétences personnelles. Ces résultats sont ensuite décrits plus en détail, mais ces descriptions portent pour la plupart sur des aspects conceptuels, et non sur les contextes pratiques, opérationnels, dans lesquels les élèves font la démonstration de leurs compétences. Des descripteurs de niveau sont habituellement associés à des compétences spécifiques.



#### 4.2 Matières porteuses

- Actuellement, dans l'enseignement primaire, exception faite de l'éducation aux valeurs (proposée comme nouveau domaine d'apprentissage et nouvelle matière), il n'y a pas d'autres « matières porteuses » explicites pour le développement des compétences pour la vie et le travail. Certains thèmes importants sont abordés, à savoir les valeurs civiques ; les valeurs de vie (p. ex., paix, bonne conduite, non-violence, amour et vérité) ; les droits et les responsabilités de l'enfant ; la protection de l'environnement et la sensibilité à l'environnement.
- Dans l'enseignement secondaire, les matières porteuses du développement des compétences pour la vie et le travail sont actuellement les sciences sociales (p.ex., sociologie, économie, gestion) et la technologie (design et technologie ; design et communication ; économie domestique/c.-à.-d. alimentation et nutrition).

#### 4.3 Approches transversales

- La promotion des compétences pour la vie et le travail s'inscrit dans tous les curriculums.
- Les langues comme moyen de communication, de formation continue, pour l'emploi, les affaires, les loisirs, les voyages et le tourisme.
- Les mathématiques et leur rôle dans la résolution de problèmes.
- Les sciences et leur application dans la vie, comme la santé, les avantages, les limites et les menaces en matière d'énergie, d'environnement, de pauvreté, de technologie.
- La technologie comme environnement créé par l'homme et comme moyen de résoudre des problèmes, impliquant des connaissances spécifiques, la prise de décisions, des compétences pratiques et une action responsable.
- Les sciences sociales, en particulier l'économie et la gestion, qui mettent l'accent sur la conscience culturelle et la vie et le travail dans un environnement multiculturel, la préservation de l'environnement et les activités au service du bien commun et du bien-être de la collectivité.
- Les arts, avec un accent significatif sur les savoir-faire pour le travail, la coopérativité et la créativité.
- L'éducation à la santé et l'éducation physique, qui insistent sur les savoir-faire pratiques, comme l'aptitude à travailler en équipe, à intégrer des activités socialement structurées, des modes de vie sains et l'exercice personnel pour affronter l'effort, les défis et les risques.
- Maurice a créé une filière préprofessionnelle (dans le premier cycle du secondaire) pour les élèves qui ont échoué à l'examen du certificat d'études primaires à la fin du niveau VI. Il a également mis en place une stratégie nationale de lutte contre la pauvreté par l'éducation dans les écoles situées dans ce que l'on appelle les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) afin de relever le niveau et de réduire les inégalités en mobilisant toutes les ressources de la collectivité dans la ZEP et en assouplissant le curriculum afin de permettre des solutions différenciées pour promouvoir l'apprentissage.

## 5 Résumé

Le curriculum de l'enseignement primaire et celui de l'enseignement secondaire à Maurice font actuellement l'objet de changements profonds motivés par de nouveaux développements dans la société et l'économie. Les autorités de l'éducation et les intervenants sont très conscients des processus de mondialisation qui ont un impact sur le pays et des nouvelles opportunités et des nouveaux enjeux auxquels les élèves devraient être préparés. Elles insistent fortement sur les approches transversales au développement des compétences pour la vie et le travail. Les « matières porteuses » font également partie de la structure proposée récemment pour les curriculums. Il faut toutefois que le temps alloué à ces « matières porteuses » soit bien utilisé, et que pour cela, des matériels adéquats soient développés et que des stratégies de formation des enseignants appropriées soient appliquées. Pour l'heure, faute de matériel didactique adéquat et de formation appropriée des enseignants, les heures théoriquement prévues pour les cours d'éducation morale et civique dans l'enseignement primaire sont consacrées à d'autres matières.

Alors que les discours sur les curriculums promettent une approche centrée sur l'apprenant, le maintien de certains examens, comme le certificat d'études primaires (CPE) inquiète les intervenants, qui craignent que l'enseignement et l'apprentissage restent élitistes et très théoriques.<sup>28</sup>

## Étude du pays de référence E – Mozambique

### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base au Mozambique :

- L'« enseignement de base » recouvre les sept années d'enseignement primaire
- Le premier cycle de l'enseignement secondaire s'étend sur trois ans (8e, 9e et 10e années de scolarité)
- Le cadre du curriculum de l'enseignement de base (2003) mentionne des résultats d'apprentissage comme un élément du profil des diplômés de l'enseignement primaire et autorise la définition à l'échelon local de 20 % des contenus de chaque matière (curriculum local), et cette marge peut être utilisée pour le renforcement du développement de compétences pour la vie et le travail (bien qu'il n'y ait pas d'instructions spécifiques quant à la manière d'utiliser ces 20 % pour privilégier des aspects « locaux »)
- Les matières porteuses sont les oficios (savoir-faire pour la vie et le travail), les sciences sociales, l'éducation civique et morale, l'éducation scientifique. Bien que portant sur des aspects « pratiques », elles restent assez théoriques/conceptuelles dans la manière d'aborder l'acquisition de savoir-faire « pratiques »
- Bien que les nouveaux développements dans le monde d'aujourd'hui soient mentionnés dans le cadre curriculaire parmi les motifs des changements apportés au curriculum et aux programmes d'enseignement, l'enseignement des matières porteuses (p.ex. oficios) reste orienté vers des modes de travail et des méthodes assez traditionnels (manuels)
- Le cadre du curriculum aborde la question des besoins éducatifs spéciaux (y compris le développement de savoir-faire pratiques) et les aspects de l'évaluation. Les programmes d'enseignement comportent généralement des conseils aux enseignants quant aux méthodes, mais sous une forme assez générale
- Bien que l'« autonomie de la personne » soit stipulée comme objectif de l'enseignement, le curriculum ne mentionne pas les aspects entrepreneuriaux (ce qu'il faudrait vérifier de nouveau, en particulier pour le premier cycle du secondaire)
- Certains aspects ayant trait à l'éthique professionnelle sont abordés dans le curriculum, mais il n'y a pas de référence plus systématique aux questions d'éthique dans le contexte de situations de travail

### 1 Documents de référence

- Plano Curricular do Ensino Básico (2003) [cadre d'orientation du curriculum pour l'enseignement de base]
- Syllabuses (Grades 1-7; Grades VIII-X) [programmes d'enseignement, années 1-7 et 8-10]
- Mozambique: National Report (2005, IBE Project on Curriculum and Poverty Alleviation) [rapport national (2005, projet « Curriculum et lutte contre la pauvreté » du BIE)]
- Mozambique : Données mondiales de l'éducation, 6e édition, 2006/7, BIE

### 2 Modèle et structure de l'enseignement de base

Au Mozambique, l'enseignement de base (intégré) inclut les sept années d'enseignement primaire.

Actuellement, il est subdivisé en trois cycles :

- cycle 1 (1ère et 2e année)
- cycle 2 (3e, 4e et 5e année)
- cycle 3 (6e et 7e année).

Après l'enseignement de base, l'enseignement secondaire s'étend sur cinq ans, subdivisés en deux cycles :

- cycle 1 (8e, 9e et 10e année) – premier cycle de l'enseignement secondaire
- cycle 2 (11e et 12e année).

### 3 Modèle de curriculum et matières de l'enseignement de base (et du premier cycle de l'enseignement secondaire)

Le curriculum de l'enseignement de base est structuré en trois grands domaines d'apprentissage, à savoir :

- communication et sciences sociales (Comunicação e Ciências Sociais) avec des matières telles que le portugais (Lingua Portuguesa), les langues locales (Linguas Moçambicanas), l'anglais (Lingua Inglesa), l'éducation musicale (Educação Musical), les sciences sociales (Ciência Sociais: História, Geografia e Educação Moral e Cívica; Educação Moral e Cívica) ;
- mathématiques et sciences naturelles (Matemática e Ciências Naturais/Biologia, Física e Química) ;
- activités pratiques et technologiques (Actividades Práticas e Tecnológicas) : savoir-faire pour la vie et le travail (Ofícios) ; arts visuels (Educação Visual) et éducation physique (Educação Física).

Les horaires de l'école primaire (enseignement de base) varient suivant que les cours sont dédoublés ou détriplés et monolingues ou bilingues. Le cadre du curriculum de l'enseignement de base permet de fixer à l'échelon local 20 % du contenu de chaque domaine d'apprentissage/matière (curriculum local).

Matières	Années/classes						
	1	2	3	4	5	6	7
Portugais	10	10	8	7	7	6	6
Langue mozambicaine			2	2	2	2	2
Anglais						3	3
Arts visuels	2	2	2	2	2	2	2
Musique	1	1	1	1	1	2	2
Mathématiques	8	8	6	6	6	5	5
Sciences sociales				2	2	2	2
Sciences naturelles			2	2	2	2	2
Savoir-faire pour la vie et le travail / ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Éducation physique	2	2	2	2	2	2	2
Éducation civique et morale						2	2
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Source : Plano Curricular do Ensino Básico (2003), p. 41

Matières	Années/classes						
	1	2	3	4	5	6	7
Portugais	12	12	10	8	8	6	6
Langue mozambicaine			2	2	2	2	2
Anglais						3	3
Arts visuels	2	2	2	2	2	2	2
Musique	2	2	2	2	2	2	2
Mathématiques	8	8	6	6	6	5	5
Sciences sociales				2	2	2	2
Sciences naturelles			2	2	2	2	2
Savoir-faire pour la vie et le travail / oficios	2	2	2	2	2	2	2
Éducation physique	2	2	2	2	2	2	2
Éducation civique et morale						2	2
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Source : Plano Curricular do Ensino Básico (2003), p. 42

Matières	Années/classes						
	1	2	3	4	5	6	7
Portugais	4	5	7	7	8	7	7
Langue mozambicaine	8	7	5	3	2	2	2
Anglais						3	3
Arts visuels	2	2	2	2	2	2	2
Musique	2	2	2	2	2	1	1
Mathématiques	8	8	6	6	6	6	6
Sciences sociales				2	2	2	2
Sciences naturelles			2	2	2	2	2
Savoir-faire pour la vie et le travail / oficios	2	2	2	2	2	2	2
Éducation physique	2	2	2	2	2	2	2
Éducation civique et morale						2	2
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Source : Plano Curricular do Ensino Básico (2003), p. 43

**Tableau 41 : Premier cycle de l'enseignement secondaire général : horaires hebdomadaires - Mozambique**

Matières	Années		
	VIII	IX	X
Portugais	5	5	5
Anglais	3	3	3
Mathématiques	5	5	5
Biologie	3	3	3
Physique	3	3	3
Histoire	2	2	2
Géographie	2	2	2
Chimie	3	3	3
Design (desenho)	2	2	2
Éducation physique	2	2	2
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Source : IBE's 2002 curriculum data set

#### 4 Approches au développement des compétences et des savoir-faire

##### 4.1 Justification des liens établis entre l'enseignement et les nouveaux développements dans la société et le monde du travail

Le cadre du curriculum de l'enseignement de base de 2003 (Plano Curricular do Ensino Básico, 2003) énumère une série de facteurs contextuels du développement et de la mise en œuvre d'un nouveau curriculum pour l'enseignement primaire :

- facteurs économiques et politiques (pays en situation de post-conflit, dont l'économie est en cours de redressement, mais reste vulnérable et tributaire de l'aide étrangère) ;
- facteurs socioculturels (société multiculturelle et multilingue, dont le système éducatif « traditionnel monolithique » est confronté à des problèmes de diversité ; inégalités entre les femmes et les hommes) ;
- facteurs éducatifs (adoption en 1995 d'une nouvelle politique éducative dans le cadre de la stratégie nationale de développement ; l'enseignement de base et l'alphabétisme des adultes sont des priorités importantes pour le gouvernement ; l'enseignement de base est considéré comme capital pour le développement de ressources humaines capables de contribuer au progrès de la société et de l'économie ainsi que pour le développement des compétences de citoyens).

Les objectifs généraux du système éducatif national insistent sur les dimensions suivantes :

- éducation à la citoyenneté (développement personnel ; respect ; loyauté ; discipline et responsabilité ; formation esthétique ; patriotisme ; respect des cultures et traditions mozambicaines ; sensibilité à l'environnement ; tolérance ; unité nationale ; solidarité ; respect de la constitution et des lois ; ouverture aux questions internationales et coopération) ;
- éducation au développement économique et social (éradication de l'analphabétisme ; accès à un enseignement de base de qualité pour tous ; éducation au développement durable ; connaissances scientifiques de base ; savoir-faire relationnels et interculturels ; développement des savoir-faire professionnels pour soutenir l'insertion dans la communauté) ;
- éducation aux activités pratiques (intérêt pour les activités physiques, les sports et les loisirs ; hygiène ; nutrition ; vie saine).

Le cadre du curriculum de l'enseignement de base aborde également les résultats de l'apprentissage/les compétences des élèves, mais sans les mentionner explicitement comme « compétences », mais comme « apprentissages les plus pertinents » (ensino mais relevante). Ces résultats sont présentés dans la description des profils des diplômés de l'enseignement de base (Perfil do Graduado do Ensino Básico), à savoir :

- développement personnel (c.-à-d. conscience de soi et conscience de tous les aspects du développement personnel ; protéger la vie, la santé et l'environnement ; être capable d'organiser ses activités et de concilier son intérêt personnel et ses obligations sociales ; avoir un comportement moral ; développer le sens de l'autonomie ; être responsable ; respecter les autres et coopérer avec eux ; respecter les personnes handicapées ;
- comportement social et économique (respecter la propriété publique et privée ; servir la communauté ; chercher à résoudre les problèmes ; s'engager dans des activités productives ; utiliser les informations avec efficacité ; utiliser les ressources de manière raisonnée) ;
- connaissances techniques et scientifiques (savoir-faire relationnels ; savoir-faire en calcul ; utilisation de méthodes de travail scientifiques ; utilisation responsable de la technologie pour améliorer la qualité de vie) ;
- aspects culturels (conscience culturelle et savoir-faire interculturels ; utilisation compétente des formes de communication verbales et écrites ; sensibilité à la dimension du genre).

#### 4.2 « Matières porteuses »

Au Mozambique, les principales matières porteuses du développement des compétences pour la vie et le travail sont celles-ci :

- oficios (savoir-faire pour la vie et le travail)
- éducation morale et civique
- éducation sociale
- éducation à la science
- éducation physique.

##### 4.2.1 *Oficios (savoir-faire pour la vie et le travail)*

Dans l'enseignement primaire/de base, les principaux sujets abordés sont les suivants : famille, nutrition, santé, environnement, agriculture et pêche, travail, équipements techniques, patrimoine culturel. Dans le programme d'enseignement, le terme de « compétences » est utilisé, et l'accent est placé sur le développement de compétences de base (compências básicas) – par exemple pour pouvoir, dans le cas de l'agriculture, maîtriser les travaux spécifiques (traditionnels) dans différents types et différents cycles de culture.

Les aspects méthodologiques sont abordés dans les programmes d'enseignement d'une manière plus générale. Les enseignants sont invités à créer un climat de confiance, à expliquer l'importance de l'agriculture pour l'économie du Mozambique et à organiser des visites dans les champs pour permettre aux élèves de faire des expériences directes. La plupart des exemples donnés dans la présentation de différentes activités concernent des secteurs de production et des métiers traditionnels. Dans les dernières classes de l'école primaire, les règles de sécurité dans différents métiers et l'établissement d'un équilibre entre la productivité économique et la protection et la préservation de l'environnement sont également présentés aux élèves.

##### 4.2.2 *Éducation morale et civique*

Ici, ce sont des questions telles que la pauvreté et les inégalités sociales qui sont abordées, en même temps que le développement des compétences de base du citoyen responsable. La plupart des aspects de la vie sociale et de la citoyenneté sont toutefois considérés uniquement d'un point de vue conceptuel, et on insiste peu (ou pas du tout) sur les savoir-faire pratiques (par exemple, les élèves sont encouragés à écrire des rédactions sur les règles de circulation routière, mais on ne leur donne pas l'occasion de les appliquer concrètement).

Beaucoup de savoir-faire de vie sont liés à un contexte, comme la sensibilisation aux mines. Les questions éthiques associées à la prise de décisions, la prise de risques et le travail d'une manière plus générale sont également abordées (par exemple, comment acquérir un état d'esprit positif envers le travail), mais sans engager les élèves dans une discussion plus détaillée sur les aspects éthiques du travail.



## Éducation à la science

L'éducation à la science porte sur les applications technologiques de la science dans des situations de la vie quotidienne (comme l'usage de l'électricité) et sur l'utilisation efficace et sûre de différents outils technologiques pour résoudre des problèmes de la vie courante. Les élèves sont encouragés à faire un usage responsable des ressources naturelles et créées par l'homme, comme l'eau, la nourriture, l'énergie (p.ex., énergie solaire) et à connaître les processus de recyclage et leurs avantages. Les élèves explorent également les conséquences de comportements à risques, par exemple boire de l'eau contaminée ou avoir des rapports sexuels sans protection.

### *4.3 Approches transversales*

Différentes matières peuvent parfois se chevaucher en termes d'objectifs d'apprentissage, de résultats, de thèmes et d'approches. C'est le cas tout particulièrement pour l'éducation à la science et les oficios (savoir-faire pour la vie et le travail). Il ne semble pas que cela soit la conséquence d'une stratégie délibérée visant à renforcer les dimensions transversales du curriculum. L'éducation artistique (arts visuels et musique) a également tendance à développer des savoir-faire pratiques, en particulier en rapport avec des activités artisanales et des métiers traditionnels.

## 5 Résumé

Le curriculum (les programmes d'enseignement) mentionne explicitement des compétences pour la vie et le travail, mais il insiste peu sur leur démonstration pratique dans des situations concrètes. En d'autres termes, les compétences sont abordées seulement dans une perspective conceptuelle. Si quelques développements actuels dans la science et la technologie sont évoqués (p. ex., utilisation de l'énergie solaire), l'accent est placé sur les compétences de travail dans des métiers et processus de travail traditionnels (manuels).

Le curriculum n'insiste pas sur le développement de l'esprit d'entreprise et l'« alphabétisme » économique. Le développement des compétences pour la vie et le travail s'inscrit dans le cadre de plusieurs disciplines porteuses. Il serait cependant important de renforcer la cohérence du curriculum pour ces matières, afin d'éviter des répétitions et des chevauchements inutiles et de permettre une répartition plus systématique de sujets et de résultats d'apprentissage appropriés dans différentes matières et différentes années.

## Étude du pays de référence F – Sénégal

- Six ans d'enseignement de base, équivalant à l'école primaire
- Il y a des références aux compétences dans le curriculum, mais ces dernières sont traitées d'un point de vue plutôt théorique
- Des réformes étendues du curriculum de l'enseignement primaire sont en cours depuis 2005

### 1 Documents de référence

Curriculum de l'éducation de base (Ceb)

### 2 Modèle et structure de l'enseignement de base

Au Sénégal, l'enseignement de base s'étend sur six ans. Il se compose du Ci (cours d'initiation), du CP (cours préparatoire), du CE1 (cours élémentaire première année), du CE2 (cours élémentaire deuxième année), du CM1 (cours moyen première année) et du CM2 (cours moyen deuxième année).

### 3 Modèle de curriculum et matières de l'enseignement de base

Le Sénégal est en train de réformer le curriculum de l'éducation de base (Ceb). Cette réforme est entrée dans une phase pilote en 2005. Les changements recommandés pour les programmes d'enseignement de base sont motivés par la nécessité pour le Sénégal de s'adapter aux changements dans l'environnement national et international. Les autorités de l'éducation et les intervenants envisagent le nouveau curriculum comme un moyen de soutenir adéquatement la modernisation du système éducatif et du pays. Le nouveau curriculum en cours de développement est construit selon une approche par compétences.

**Tableau 42 : Aperçu des disciplines de l'enseignement de base - Sénégal**

Domaines	Sections	Activités	Thèmes transversaux
Domaine 1 Langage et communication	Section 1 Communication verbale		
	Section 2 Communication écrite		
Domaine 2 Mathématiques		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercices de géométrie</li> <li>• Exercices d'arithmétique</li> <li>• Exercices de métrologie</li> <li>• Résolution de problèmes</li> </ul>	
Domaine 3 Éducation à la science et à la vie sociale	Section 1 Découverte du monde	Histoire	
		Géographie	
		Initiation à la science et à la technologie (IST)	
	Section 2 Éducation au développement durable	Vivre dans son environnement	Environnement/Population/Santé
		Vivre ensemble	Éducation à l'égalité hommes-femmes ; éducation à la paix ; éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme ; éducation religieuse
Domaine 4 Éducation physique, sportive et artistique	Section 1 Éducation physique et sportive	Activités physiques	
		Activités sportives	
	Section 2 Éducation artistique	Arts plastiques	
		Éducation musicale	
		Arts de la scène	

Le curriculum de l'enseignement de base comprend quatre domaines pour lesquels sont définies des compétences de base générales. Chaque domaine est subdivisé en sections comprenant des activités spécifiques. Une compétence de base spécifique ainsi qu'une série de critères (pour l'évaluation des élèves par les enseignants) et de phases (environ 4 phases/niveaux pour chaque activité) définissant les concepts que les élèves doivent assimiler sont associées à chaque activité. Chaque phase/niveau comprend une série d'objectifs de formation, avec des objectifs et des contenus spécifiques.

#### 4 Compétences et savoir-faire dans le curriculum

##### 4.1 Types de compétences et de savoir-faire pouvant être rencontrés dans les programmes d'enseignement

Il y a dans le domaine « Éducation à la science et à la vie sociale » des exemples de quelques-uns des savoir-faire pour la vie et le travail que l'on peut trouver dans le nouveau curriculum de l'éducation de base du Sénégal.

#### Section 1 : DÉCOUVERTE DU MONDE

##### Géographie

###### *Objectif d'apprentissage :*

Étudier les principales activités des êtres humains :

- techniques agricoles
- techniques d'exploitation agricole
- techniques de pêche

##### Initiation à la science et à la technologie (IST)

###### *Objectifs d'apprentissage :*

- Manipuler un outil technologique
  - utilisation du foyer malgache, foyer amélioré
  - outils domestiques simples : mètre, thermomètre, fer à repasser, montre, radio, téléphone
- Produire des outils technologiques
  - sources d'énergie : piles, pétrole, essence, gaz, etc.

#### Section 2 : ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE

##### Vivre dans son environnement

###### *Objectifs d'apprentissage :*

- Gestion de l'eau
  - purification : décantation, filtration et désinfection
- Application des mesures d'hygiène
  - hygiène corporelle
  - sanitaires
- Alimentation saine
  - hygiène des aliments (p. ex., cuisson)
- Protection contre le paludisme
  - causes : piqûres de moustiques infectés, eau stagnante...
  - symptômes : maux de tête, fièvre...
- Protection contre le sida
  - causes : tatouages, piqûres, circoncision...
  - conseils : ne pas toucher de sang avec les mains nues...

## **Vivre ensemble**

### *Objectifs d'apprentissage :*

- Respecter l'autre
  - respect moral de la dignité et de l'intégrité physique et respect de l'autre
- Respecter les différences
  - liberté d'expression, d'opinion, de choix, d'action, etc.
  - groupes ethniques, culture, religion, confrérie, race, caste, etc.

### *4.2 Exemple de matière - Vivre ensemble (éducation au développement durable)*

#### *Vivre ensemble (Éducation au développement durable) dans le CE1-CE2 :*

##### *Compétence de base :*

Application de concepts de base et de techniques simples à l'analyse de situations/de problèmes et pour suggérer des solutions adaptées à l'environnement, à la population et à des questions de santé spécifiques.

##### *Critères d'évaluation :*

- Pertinence : la solution suggérée est appropriée à la situation/au problème
- Praticabilité : la solution suggérée est réaliste et pertinente et tient compte des ressources et des contextes
- Exactitude : les résultats de l'analyse sont justes.

##### *Phases pour le CE1 :*

PHASE 1 (détaillée) : Application de concepts de base et de techniques simples à l'analyse et la suggestion de solutions aux problèmes d'hygiène, de nutrition et de lutte contre les parasites dans son environnement.

**Tableau 43 : Les grandes lignes de l'unité - Sénégal**

Objectifs d'apprentissage	Objectifs spécifiques	Objectifs spécifiques	Durée
Gestion de l'eau	Approvisionnement en eau potable	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sources d'eau potable (robinet, forage, puits), utilisation d'ustensiles propres - protection de l'eau (extraction, transport et stockage)</li> <li>• purification : décantation, filtration et chloration</li> </ul>	2 cours de 30 mn chacun
	Utilisation rationnelle de l'eau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• économiser l'eau : l'eau nécessaire, robinet qui coule, canari à robinet, description des fuites d'eau, réparation des vannes, ablutions avec le pied d'une plante</li> </ul>	1 cours de 30 mn
Application des mesures d'hygiène	Application des règles d'hygiène individuelle et collective	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hygiène : veiller à la propreté du sol ; propreté des vêtements, des classes, des écoles, des habitations, des sanitaires (toilettes)</li> <li>• collecte, traitement et évacuation des eaux usées</li> </ul>	2 cours de 30 mn chacun
	Application de techniques simples d'évacuation des eaux usées		
Alimentation saine	...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• alimentation et environnement</li> <li>• la fonction de l'alimentation</li> <li>• équilibre et déséquilibres alimentaires (excès, carences)</li> <li>• hygiène des aliments (protection contre les micro-organismes pathogènes, cuisson, conservation, maturité)</li> </ul>	3 cours de 30 mn chacun
	Reconnaître les déséquilibres alimentaires et leurs causes		
Protection contre les parasites et le paludisme	Identifier les parasites présents dans l'environnement et les sources de contamination	<ul style="list-style-type: none"> <li>• parasites dans l'environnement et contamination par des parasites (vers intestinaux, vers de Guinée, bilharzie, etc.)</li> <li>• paludisme</li> <li>• eau contaminée, aliments souillés ou mal cuits</li> <li>• comment se débarrasser des parasites</li> </ul>	1 cours de 30 mn
			1 cours de 30 mn
	Application de mesures de prévention et traitement		1 cours de 30 mn
Activités d'intégration			90 mn

### *Activités d'intégration*

Situation d'intégration :

- Contexte : les problèmes d'hygiène, de nutrition ou de contamination par des parasites prévalent dans votre environnement.
- Instructions : proposer une solution appropriée à chaque problème identifié dans votre environnement.

*PHASE 2* (décrite en détail dans les documents du curriculum, mais pas dans cette analyse) : Application de techniques simples à l'analyse et la suggestion de solutions aux situations/problèmes qui soient adaptées à son environnement.

### *Phases pour le CE2 :*

*PHASE 3* (décrite en détail dans les documents du curriculum, mais pas dans cette analyse) : Application de concepts et de techniques simples à l'analyse et la suggestion de solutions aux situations/problèmes de paludisme et de sida dans son environnement.

*PHASE 4* (décrite en détail dans les documents du curriculum, mais pas dans cette analyse) : Application de concepts et de techniques simples à l'analyse et la suggestion de solutions aux situations/problèmes qui soient adaptées aux caractéristiques de son environnement et de la population.

Le curriculum ne propose pas de méthodologie détaillée pour chaque phase. Il ne fait que mentionner des situations d'intégration à considérer dans l'examen des élèves.

## **5 Résumé**

On peut constater que le développement de compétences et de savoir-faire en rapport avec la vie et le travail est inclus dans le curriculum de l'enseignement de base du Sénégal (six ans de primaire). Ces compétences sont toutefois abordées pour la plupart à un niveau théorique et sont associées surtout à des situations de vie et des activités traditionnelles.

## 4.3 Pays développés (études sur d'autres régions)

### Autres régions, étude A – Australie/Nouvelle-Galles du Sud (NGS)

#### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base en Australie, Nouvelle-Galles du Sud (NGS) :

- Pratiquement, onze ans d'enseignement de base (K + 10)
- Le curriculum de l'enseignement de base est structuré en cinq phases (années K-2 puis quatre phases de 2 ans)
- Basé sur des résultats dans toutes les classes
- Axé sur le développement de compétences et de savoir-faire par :
  - un équilibre entre connaissances, savoir-faire, valeurs et attitudes dans tous les programmes d'enseignement
  - l'inclusion d'un grand nombre de matières à option pratiques, en rapport avec le travail
  - la démonstration des résultats exigée des élèves
- Un programme coordonné de transition de l'école vers la vie active (« School to Work ») et comportant des éléments du curriculum et hors curriculum, pour les élèves des écoles publiques

#### 1 Contexte

##### 1.1 Introduction

L'Australie est une démocratie fédérale composée de six États (Australie-Occidentale, Australie-Méridionale, Victoria, Nouvelle-Galles du Sud, Queensland et Tasmanie) et deux territoires (Territoire du Nord et Territoire de la capitale). La Nouvelle-Galles du Sud est l'État le plus peuplé, avec environ 33 % de la population du pays, qui est de 21 millions d'habitants.

En Australie l'enseignement à distance, l'éducation indigène et une demande croissante de main-d'œuvre qualifiée représentent des défis de taille pour l'enseignement et la formation.

##### 1.2 Responsables du curriculum<sup>29</sup>

La responsabilité de l'éducation est dévolue par la constitution australienne aux États et territoires. Il n'y a pas d'organisme gouvernemental chargé des curriculums au niveau national, bien que l'on ait essayé à diverses reprises d'encourager un mouvement vers un curriculum national, mais ces tentatives se sont heurtées à la résistance des États et des territoires.



S'il n'y a pas de curriculum national, il y a par contre un certain nombre d'accords et de déclarations à un haut niveau qui font office de cadre national pour l'enseignement, de manière à garantir une approche cohérente dans l'ensemble du pays. Par exemple, *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century*<sup>30</sup> (déclaration d'Adélaïde sur les objectifs nationaux de l'enseignement au 21e siècle) a été signée par tous les ministres de l'Éducation en 1999. Cette déclaration comporte huit objectifs nationaux, dont cinq portent sur le développement de compétences et de savoir-faire pour l'apprentissage, la vie et le travail, à savoir :

L'école doit développer pleinement les dons et les capacités de tous les élèves. En particulier, lorsqu'ils quittent l'école, les élèves doivent :

- 1.1 être capables d'analyser et de résoudre des problèmes, posséder les savoir-faire requis et savoir communiquer des idées et des informations, planifier et organiser des activités et collaborer avec d'autres ;
- 1.2 avoir confiance en soi, de l'optimisme, une grande estime de soi et être déterminés à atteindre l'excellence personnelle comme base de leurs rôles potentiels comme membres d'une famille, d'une communauté et comme personnes actives ;
- 1.4 être des citoyens actifs et informés, qui comprennent et apprécient le système de gouvernement et la vie civique de l'Australie ;
- 1.5 posséder des compétences en rapport avec l'emploi et comprendre l'environnement de travail, les options et itinéraires de carrière comme base de la formation et de l'enseignement professionnels, de la poursuite dans l'enseignement, de l'emploi et de la formation tout au long de la vie, et pour développer un état d'esprit positif à cet égard ;
- 1.6 être des utilisateurs confiants, créatifs et productifs des nouvelles technologies, en particulier des technologies de l'information et de la communication, et comprendre l'impact de ces technologies sur la société.

En ce qui concerne le curriculum, la *Déclaration* attend de tous les élèves

- qu'ils aient participé à des programmes d'apprentissage professionnel pendant leur scolarité obligatoire et aient eu accès à des programmes de formation et d'enseignement professionnels dans le cadre du second cycle de l'enseignement secondaire ;
- qu'ils aient participé à des programmes et des activités favorisant et développant les aptitudes à entreprendre, y compris les compétences qui leur permettront d'avoir un maximum de flexibilité et d'adaptabilité dans le futur.

Outre cette déclaration, diverses réunions et consultations entre les ministres de l'Éducation et les organismes responsables du développement des curriculums des États et des territoires ont lieu régulièrement.

<sup>30</sup> Le texte intégral de la déclaration peut être consulté à l'adresse suivante : [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/policy\\_initiatives\\_reviews/national\\_goals\\_for\\_schooling\\_in\\_the\\_twenty\\_first\\_century.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/national_goals_for_schooling_in_the_twenty_first_century.htm)

## 2 L'État de la Nouvelle-Galles du Sud (NGS)

### 2.1 Contexte éducatif

La plupart des élèves de NGS (entre 65 et 70%), soit environ 740 000, sont scolarisés dans l'une des quelque 2240 écoles publiques (government schools). Les autres (30 à 35 %) fréquentent une école privée.

Pour tenir compte des rythmes de développement différents des enfants et donner une plus grande flexibilité aux écoles, le curriculum est structuré par niveau plutôt qu'en années. Ces niveaux sont les suivants :

Niveau 1	« Kindergarten » (préprimaire), 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> année
Niveau 2	3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année
Niveau 3	5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année
Niveau 4	7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> année
Niveau 5	9 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> années
Niveau 6	11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> année.

Alors que ces niveaux représentent des subdivisions du curriculum, les écoles sont généralement organisées en écoles primaires (niveau 1 à 3) et secondaires (niveau 4 à 6). L'enseignement secondaire est à son tour subdivisé en premier (niveaux 4-5) et deuxième cycle (niveau 6). Il y a également un grand nombre de senior colleges, qui dispensent uniquement un enseignement de niveau 6.

Le terme d'« enseignement de base » n'est pas répandu. Conformément à la législation de la NGS, la scolarité est obligatoire de l'âge de 6 ans à l'âge de 14 ans et 9 mois. En réalité, une très forte proportion d'élèves va jusqu'à la fin du niveau 5, ce qui représente onze ans de scolarité (K + 10).

Par souci de cohérence et de comparabilité dans cette étude, les niveaux 1 à 5 seront regroupés sous le terme d'« enseignement de base ».

### 2.2 Contexte du curriculum

#### 2.2.1 Responsabilité du développement du curriculum

La NGS a un organisme responsable du curriculum (NSW Board of Studies) créé par la loi, indépendant des systèmes scolaires privé et public. Ce Board of Studies (BOS) a pour principales fonctions de

- développer le curriculum pour toutes les écoles publiques et privées agréées
- gérer les systèmes d'évaluation et d'examens et
- délivrer les diplômes (le NSW School Certificate à la fin de la 10<sup>e</sup> année et le NSW Higher School Certificate à la fin de la 12<sup>e</sup> année).

Si le BOS est, à dessein, indépendant des systèmes scolaires, il a mis au point des procédures de consultation intensive avec ces derniers, les chefs d'établissement, les enseignants et d'autres groupes d'intervenants dans toutes les phases du cycle du curriculum.

### 2.2.2 Structure du curriculum de l'« enseignement de base »

En NGS, le curriculum s'articule autour de six domaines d'apprentissage clés (Key Learning Areas, KLAs) pour le préprimaire et la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>e</sup> année (K-6), et de huit pour la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Il y a pour chaque KLA du cycle K-6 un seul programme d'enseignement qui regroupe dans un document unique les apprentissages correspondants. Tous ces programmes sont suivis par tous les élèves mais chaque programme est assez flexible pour permettre aux enseignants d'adapter les activités aux besoins des élèves et aux contextes locaux.

Le curriculum K-6 comprend les matières suivantes (dont les horaires sont indiqués en pourcentage de l'horaire total) :

KLA	Temps
Anglais	25-35%
Mathématiques	20%
Science et technologie	6-10%
Développement personnel, santé et éducation physique	6-10%
La société humaine et son environnement	6-10%
Arts créatifs et appliqués	6-10%

Jusqu'à 20 % du temps est disponible pour des activités supplémentaires, qu'il appartient à chaque école de déterminer.

Dans la plupart des cas, les KLA pour les années 7 à 10 comportent un certain nombre de programmes par matière. Pour cette étude et pour permettre les comparaisons avec d'autres systèmes et d'autres pays, les informations et l'analyse pour la NGS seront limitées à quelques matières.

Le curriculum de l'enseignement de base en NGS combine des matières obligatoires ou principales, complétées par des matières à option dans l'enseignement secondaire. Ces options sont proposées en fonction des ressources disponibles dans les différents établissements scolaires.

Dans la plupart des écoles, les élèves ont obligatoirement trois heures et demie à quatre heures de cours dans chacune de ces matières : anglais, mathématiques, science et sciences sociales, et un certain nombre de matières à option leur est proposé dans la 9<sup>e</sup> et la 10<sup>e</sup> année. Normalement, ils doivent choisir trois matières à option, occupant chacune environ deux heures et demie à trois heures de cours par semaine. Le reste du temps peut être consacré aux activités sportives organisées ou à d'autres activités scolaires.

Le tableau 44 donne une liste complète des matières définies par le BOS pour les années 7 à 10.

Tableau 44 : Liste des matières de l'enseignement de base - Australie, NGS<sup>31</sup>

Type	Matière	Applicable aux années
	Mathématiques	K-10
	Géographie	K-10
	Histoire	K-10
	Développement physique, santé et éducation physique	K-10
	Technologie (obligatoire)	7-8
	Arts visuels et arts du spectacle	K-10
Options	Langues aborigènes	K-10
	Études aborigènes	7-10
	Technologie agricole	7-10
	Arabe	K-10
	Chinois	K-10
	Grec classique	K-10
	Commerce	7-10
	Danse	7-10
	Design et technologie	7-10
	Théâtre	7-10
	Technologie alimentaire	7-10
	Français	K-10
	Allemand	K-10
	Technologie graphique	7-10
	Hébreu	K-10
	Indonésien	K-10
	Technologie industrielle	7-10
	Technologie de l'information et informatique	7-10
	Italien	K-10
	Japonais	K-10
	Coréen	K-10
	Latin	K-10
	Grec moderne	K-10
	Musique	K-10
	Photographie et médias numériques	7-10
	Russe	7-10
	Espagnol	7-10
	Technologie textile	7-10
	Turc	K-10

<sup>31</sup> Ce tableau énumère les matières disponibles pour l'enseignement de base en NGS, mais il n'explique pas nécessairement toute la réglementation concernant le choix des matières par les élèves. Les lecteurs qui souhaitent s'informer plus en détail peuvent se reporter au site : [http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/manuals/pdf\\_doc/ace\\_manual.pdf](http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/manuals/pdf_doc/ace_manual.pdf). Il convient également de noter que la majorité des langues mentionnées sont proposées dans les écoles où sont enseignées les langues des différentes communautés linguistiques vivant en Australie.

	Vietnamien	K-10
	Design visuel	7-10
	Arts visuels	7-10
	Éducation au travail	7-10
Matières validées (Content Endorsed) <sup>32</sup>	Technologie marine et aquacole	7-10
	Activité physiques et sports	7-10

Il ressort clairement de cette structure qu'il existe un grand nombre de possibilités pour les élèves de choisir des matières qui leur permettront d'acquérir des compétences et des savoir-faire en rapport avec le travail. Par exemple l'accent placé sur les disciplines technologiques (avec des spécialités telles que l'agriculture, le dessin, l'alimentation, les arts graphiques, l'industrie, l'informatique, le textile et la technologie marine et aquacole) est un indice de la place accordée aux compétences et aux savoir-faire pratiques en rapport avec le travail.

### 3 Approches au développement des compétences et des savoir-faire en NGS

Le système éducatif de la NGS aborde de différentes manières le développement des compétences et des savoir-faire pour l'apprentissage, la vie et le travail au cours de l'enseignement de base à travers des activités formelles et non-formelles en rapport avec le curriculum. Le curriculum des années K à 10 est toutefois conçu de manière à avoir une nature générale. C'est pourquoi, si beaucoup de matières du curriculum formel se réfèrent à des industries ou des métiers spécifiques, ces derniers sont utilisés comme contexte, pour illustrer et faire comprendre le contenu du programme d'enseignement, mais une formation professionnelle ou industrielle spécifique n'est pas proposée avant la 11e et la 12e année.

<sup>32</sup> Le terme « Content Endorsed » désigne un cours dont le contenu a été validé par le BOS, mais offrant une grande flexibilité et une grande liberté aux établissements scolaires pour sa réalisation.

Il convient de noter qu'en NGS, le curriculum du second cycle de l'enseignement secondaire inclut un certain nombre de matières industrielles spécifiques qui peuvent faire l'objet d'une « double accréditation », c'est-à-dire être accréditées comme partie du certificat de fin d'études secondaires et comme qualification (ou partie de qualification) conformément au cadre australien des qualifications professionnelles.

### *3.1 Principes sous-jacents au curriculum de l'enseignement formel de base*

Tous les programmes des différentes matières de l'enseignement de base en NGS doivent être conformes au cadre curriculaire K10 (publié en mars 2002). Dans la description de la finalité de l'apprentissage dans l'enseignement de base, le BOS stipule que des opportunités

- incitant et poussant tous les élèves à développer au maximum leurs talents individuels et leur capacité à apprendre tout au long de la vie,
  - permettant à tous les élèves de développer un concept de soi positif et leur capacité à mener durablement une vie sûre, saine et satisfaisante,
  - préparant tous les élèves à jouer un rôle efficace et responsable dans leur société, en tenant compte de considérations d'ordre moral, éthique et spirituel,
  - encourageant tous les élèves et leur permettant de prendre plaisir à apprendre, d'être des apprenants motivés, réfléchis et compétents, qui seront aptes à poursuivre des études, suivre une formation ou s'insérer dans le monde du travail,
  - promouvant une société juste et équitable, qui attache de la valeur à la diversité,
  - promouvant la continuité et la cohérence de l'apprentissage et facilitant la transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire
- doivent être offertes.

Cela étant et considérant le développement de compétences et de savoir-faire tels qu'ils ont été définis pour cette étude, le cadre du curriculum exige que les programmes d'enseignement soient en phase avec les résultats d'apprentissage généraux suivants :

Les élèves doivent :

- comprendre, développer et communiquer des idées et des informations ;
- avoir accès à diverses sources d'information, analyser, évaluer et utiliser ces informations ;
- travailler en collaboration avec d'autres pour atteindre les résultats d'apprentissage individuels et collectifs généraux ;
- comprendre et apprécier le monde physique, biologique et technologique et prendre des décisions responsables et en connaissance de cause en ce qui le concerne ;
- comprendre et apprécier divers contextes sociaux, culturels, linguistiques, politiques, géographiques et historiques et être des citoyens actifs et informés ;
- comprendre et appliquer diverses techniques d'analyse, de gestion et créatives pour résoudre des problèmes, répondre à des besoins et profiter des opportunités ;
- être productifs, créatifs, pleins de discernement et confiants dans le développement et l'utilisation d'un certain nombre de technologies, comprendre les implications de la technologie pour la société et l'environnement ;
- comprendre l'environnement de travail et posséder les connaissances, les savoir-faire et la compréhension requis pour évaluer les options et itinéraires de carrière potentiels.

### *3.2 Programmes d'enseignement basés sur des résultats*

En NGS, tous les programmes d'enseignement sont formulés en termes de résultats – c'est-à-dire de connaissances et de compétences attendues des élèves pour chaque matière et à la fin de chaque phase. Cette approche encourage en soi une approche de l'enseignement pratique, basée sur des compétences et des savoir-faire, car les élèves doivent démontrer ce qu'ils ont appris.

### 3.3 Exemples de matières

#### Exemple 1 Science (matière principale)

##### Description du cours

Le cours de science développe les connaissances, la compréhension et les compétences des élèves à expliquer le monde biologique, physique et technologique, à en comprendre le sens, pour leur permettre de faire des choix informés et de prendre des décisions responsables comme individus et comme membres de la collectivité.

Le programme d'enseignement aborde les domaines de savoir et de savoir-faire, les valeurs et les attitudes, et il fixe des objectifs généraux et des résultats d'apprentissage pour chaque domaine, qui sont ensuite définis plus en détail dans la section du programme sur les contenus. Le tableau 45 donne un échantillon d'objectifs généraux et de résultats d'apprentissage.

**Tableau 45 : Exemple d'objectifs généraux et de résultats d'apprentissage fixés dans le programme d'enseignement des sciences - Australie, NGS**

Objectif :	Les élèves apprennent à travailler de manière scientifique : <ul style="list-style-type: none"> <li>• en planifiant des recherches</li> <li>• en conduisant des recherches</li> <li>• en communiquant des informations et en comprenant</li> <li>• en développant une tournure de pensée scientifique et des techniques de résolution de problèmes</li> <li>• par un travail individuel et en équipe.</li> </ul>
Résultats de la phase 4	Résultats de la phase 5
L'élève :	L'élève :
4.13 clarifie la finalité d'une recherche et guidé par un tiers, il élabore un plan pour l'examen d'un problème	5.13 identifie un problème et élabore seul un plan approprié pour son examen
4.14 se conforme à la marche à suivre pour entreprendre une recherche de première main	5.14 entreprend des recherches de première main seul avec assurance et compétence
4.15 utilise des critères déterminés pour réunir des informations de première main	5.15 réunit consciencieusement des données de première main
4.16 se procure des informations de sources secondaires identifiées	5.16 se procure des informations d'un grand nombre de sources secondaires diverses
4.17 évalue la pertinence des données et des informations	5.17 explique des tendances, des modèles et des rapports dans les données et/ou les informations de diverses sources
4.18 guidé par un tiers, présente les informations à un public de manière à atteindre un objectif particulier	5.18 sélectionne et utilise des modes de communication appropriés pour présenter des informations à un public
4.19 tire des conclusions en prenant appui sur les informations disponibles	5.19 fait appel à sa capacité de raisonnement critique pour évaluer les informations et tirer des conclusions
4.20 résout des problèmes suivant une stratégie donnée	5.20 sélectionne et applique des stratégies appropriées pour résoudre des problèmes
4.21 fait appel à sa créativité et à son imagination pour suggérer des solutions plausibles à des problèmes courants	5.21 fait appel à sa créativité et à son imagination pour analyser les problèmes et élaborer des solutions possibles
4.22 entreprend diverses tâches individuellement et en équipe guidé par un tiers	5.22 planifie, met en œuvre et évalue l'efficacité de diverses tâches seul et en équipe

Bien que ce programme d'enseignement soit celui d'une matière principale qui pourrait aussi être considérée comme une discipline académique, il est clairement axé sur le développement de compétences et de savoir-faire au sens de cette étude et démontre la cohérence de l'approche à cette question dans les programmes d'enseignement de la NGS.

### **Exemple 2 Technologie industrielle (option)**

#### *Description du cours*

Le cours de technologie industrielle développe les connaissances et la compréhension des matériaux et des processus dans un certain nombre de technologies. Les élèves acquièrent des connaissances et des savoir-faire en rapport avec la sélection, l'utilisation et l'application des matériaux, des outils, des machines et des processus en planifiant et en réalisant des projets pratiques de qualité.

Les élèves peuvent suivre un ou deux cours de technologie industrielle et ont le choix entre onze thèmes principaux dans chaque cours. Ces thèmes sont liés à des technologies importantes pour l'industrie et la maison. Ils incluent des cours dans les domaines suivants :

- automobile
- bâtiment et construction
- électronique céramique
- ingénierie
- entretien d'exploitations agricoles
- cuir
- métaux
- multimédia/photographie
- polymères
- bois

#### *Objectifs et résultats d'apprentissage*

Une série d'objectifs généraux et de résultats d'apprentissage est spécifiée pour la fin de la 8e et de la 10e année et précisée pour des options et des sujets spécifiques. Le tableau 46 en donne un échantillon.



**Tableau 46 : Exemple d'objectifs généraux et de résultats d'apprentissage fixés dans le programme d'enseignement de la technologie industrielle - Australie, NGS**

Objectifs	Résultats de la phase 4 (8 <sup>e</sup> année)	Résultats de la phase 5 (10 <sup>e</sup> année)
L'élève :	L'élève :	L'élève :
acquiert des connaissances et des savoir-faire et apprend à apprécier la qualité dans le domaine de la conception et de la réalisation de projets pratiques	4.2.1 applique un processus de conception pour modifier des projets 4.2.2 identifie et utilise un certain nombre d'outils et de machines dans différents environnements technologiques 4.2.3 mène à bien des projets de qualité dans des limites fixées	5.2.1 applique les principes de la conception à la modification, au développement et à la réalisation de projets 5.2.2 identifie, sélectionne et utilise avec compétence un certain nombre d'outils, de machines, de matériels et de processus pour réaliser des projets pratiques de qualité
acquiert la connaissance et la compréhension du rôle des technologies traditionnelles, actuelles, nouvelles et émergentes dans l'industrie et de leur impact sur la société et l'environnement	4.7.1 identifie un certain nombre de technologies 4.7.2 reconnaît l'impact de la technologie sur la société et l'environnement 4.7.3 décrit les aspects culturels et globaux de l'utilisation de la technologie	5.7.1 décrit, analyse et utilise un certain nombre de technologies actuelles, nouvelles et émergentes et leurs différentes applications 5.7.2 décrit, analyse et évalue l'impact de la technologie sur la société, l'environnement et la culture au niveau local et global

### Exemple 3 Éducation au travail (option)

#### *Description du cours*

Le cours d'éducation au travail donne aux élèves l'occasion de faire la connaissance du monde du travail, d'apprendre à le comprendre et de développer des savoir-faire en rapport avec le monde du travail, notamment de prendre conscience de leur aptitude à l'emploi et des attentes des employeurs, des rôles et de la finalité d'un certain nombre de secteurs, y compris, des organismes d'enseignement, de formation et d'emploi, et d'apprécier le rôle de la formation tout au long de la vie dans la planification et la gestion de leurs itinéraires.

#### *Contenu*

Les principaux contenus des cours d'éducation au travail sont organisés en deux parties :

Partie 1 - Préparer l'avenir	Partie 2 - Communautés de travail
<i>Sujets :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planification de la transition</li> <li>• Qu'est-ce que le travail ?</li> <li>• Introduction à la sécurité sur le lieu de travail</li> <li>• Initiatives d'entreprises</li> </ul>	<i>Sujets :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Droits et responsabilités sur le lieu de travail</li> <li>• Exploration d'itinéraires postsecondaires</li> <li>• Technologie et communication</li> <li>• Partenariats dans la communauté</li> </ul>

### Objectifs et résultats d'apprentissage

Une série d'objectifs généraux et de résultats d'apprentissage est spécifiée pour la fin de la 8e et de la 10e année et précisée pour des options et des sujets spécifiques. Le tableau 47 en donne un échantillon.

Objectif	Résultats de la phase 4	Résultats de la phase 5
L'élève acquiert la connaissance de et apprend à comprendre :	L'élève :	L'élève :
le monde du travail	4.1 décrit différents types d'options pour le travail et l'emploi 4.2 reconnaît le comportement approprié au lieu de travail dans différents environnements de travail	5.1 identifie et interprète les tendances de l'emploi et les changements dans la nature du travail 5.2 identifie et analyse les problèmes actuels des emplois
les rôles de divers secteurs dans la communauté locale et nationale australienne et les relations entre ces secteurs	4.3 identifie un certain nombre de secteurs dans sa communauté locale 4.4 identifie les organisations de sa communauté locale 4.5 identifie les rôles et les responsabilités des individus dans la communauté locale dans divers contextes	5.3 définit et évalue les rôles et les responsabilités de diverses organisations au sein de la collectivité 5.4 examine et évalue les rapports entre diverses organisations au sein de la collectivité 5.5 évalue et énonce les rôles et les responsabilités des individus dans la collectivité dans divers contextes
les rôles des systèmes d'éducation, d'emploi et de formation dans la planification et la gestion des transitions au long de la vie	4.6 identifie divers organismes d'enseignement, d'emploi et de formation 4.7 identifie des valeurs et des objectifs personnels pour planifier ses itinéraires	5.6 identifie et énonce la finalité et les rôles des organismes d'enseignement, d'emploi et de formation 5.7 construit et communique des valeurs et des objectifs personnels en utilisant sa connaissance des systèmes d'enseignement, d'emploi et de formation

#### 4 Autres programmes

Outre les nombreuses opportunités d'acquisition de compétences et de savoir-faire pour l'apprentissage, la vie et le travail offertes aux élèves par les programmes d'enseignement formels, il y a pour les élèves des écoles publiques<sup>34</sup> un programme intitulé *School to Work: Creating Future Pathways*<sup>35</sup> (de l'école au travail : créer des itinéraires pour l'avenir), dont l'objectif est le suivant :

<sup>34</sup> Il se peut qu'il y ait des programmes similaires pour quelques élèves de l'enseignement privé.

<sup>35</sup> Ce programme est présenté en détail sur le site <https://www.det.nsw.edu.au/vetinschools/schooltowork/index.html>

pour tous les élèves de la neuvième à la douzième année dans les écoles publiques secondaires de NGS :

- être des citoyens compétents et entreprenants, bien préparés à créer eux-mêmes leurs itinéraires futurs
- prendre en charge et assumer personnellement la responsabilité de la planification et de la gestion de leurs transitions professionnelles pour se construire une vie épanouissante et productive
- acquérir les savoir-faire et la confiance qui leur permettront de développer leur indépendance, l'assurance, l'habileté, la vigilance et le sens critique vis-à-vis des choix à faire et des opportunités qui se présenteront tout au long de leur scolarité et au-delà.

Le programme regroupe une série d'activités et de ressources (y compris celles des parents et de la collectivité) en quatre domaines de résultats-clés pour les élèves. Ces domaines et les résultats sont présentés dans le tableau 48.

Tableau 48 : Résultats définis pour les élèves dans le programme School to Work: Creating Future Pathways – Australie, NGS	
Domaines de résultats-clés	Les élèves doivent :
Planification des itinéraires de transition	<ul style="list-style-type: none"> <li>• développer des plans de carrière flexibles supportant diverses options de carrière et de formation</li> <li>• être capables de prendre eux-mêmes en main la planification de leur carrière et de leur transition</li> <li>• savoir faire appel aux services d'orientation</li> </ul>
Exploration des carrières potentielles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• accéder facilement aux informations pertinentes et à jour sur les carrières et aux services de soutien</li> <li>• planifier leur carrière et leur transition à l'aide des technologies électroniques</li> <li>• expérimenter diverses opportunités d'apprentissage dans des environnements de travail réels /simulés</li> </ul>
Consolidation des résultats des élèves par le biais de l'enseignement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• définir la pertinence de ce qui a été appris dans le cadre du curriculum pour leur croissance personnelle et leur carrière future</li> <li>• valoriser et faire preuve d'aptitudes à entreprendre et de savoir-faire en rapport avec l'emploi dans le cadre d'activités scolaires et dans la collectivité</li> <li>• avoir accès à divers cours en rapport avec le travail</li> <li>• créer des opportunités de développement de savoir-faire et de qualités à appliquer à des expériences de vie et les saisir</li> </ul>
Établir des relations et des réseaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>• repérer divers réseaux et structures formels et informels d'appui dans la communauté locale et la communauté élargie et faire appel à eux</li> <li>• apprécier les bonnes opportunités d'apprentissage dans la communauté et sur le lieu de travail et en tirer profit pour apprendre</li> <li>• apprécier et mettre sur pied des réseaux personnels et de pairs pour soutenir la planification de leur carrière et des transitions</li> </ul>

## **5 Résumé et conclusion**

En NGS, le curriculum est fortement axé sur le développement de compétences et de savoir-faire en rapport avec l'apprentissage, la vie et le travail, et le cadre du curriculum, les programmes d'enseignement et d'autres programmes reflètent méthodiquement cette approche. La preuve en est le nombre de matières à option ayant trait au travail et à l'emploi, et l'accent placé dans les programmes d'enseignement sur l'acquisition de compétences et de savoir-faire spécifiques dans toutes les disciplines.

Le fait que les programmes d'enseignement soient orientés sur des résultats encourage les élèves à démontrer qu'ils ont atteint ces résultats.

Le programme School to Work réunit un certain nombre d'expériences de vie, d'apprentissage et de travail en un programme unique, coordonné, pour les élèves des écoles publiques.

## Autres régions, étude B – Royaume-Uni (Angleterre)

### Caractéristiques du curriculum de l'enseignement de base en Angleterre :

- Le terme « enseignement de base » est peu usité. Le terme « enseignement obligatoire » (de 5 à 16 ans) est par contre largement employé
- Le curriculum est structuré en matières principales et matières à option et comprend plusieurs phases clés
- L'accent est placé sur les sujets transversaux et sur l'équilibre entre les résultats théoriques et pratiques (« sur le tas »)
- Le curriculum est développé par la Qualifications and Curriculum Authority (QCA), l'autorité des qualifications et des curriculums, sur la base d'un cadre national de qualifications, et après d'intenses consultations
- Le curriculum contient des exigences « minimums suggérées » en termes de contenu d'apprentissage, de méthodologies et de résultats
- Le curriculum de tout l'enseignement obligatoire insiste sur les compétences générales en rapport avec la vie et des « matières porteuses » spécifiques en rapport avec le travail sont introduites comme matières à option dans la phase-clé 4 (fin de la scolarité obligatoire)

## 1 Contexte

### 1.1 Introduction - L'enseignement de base

En Angleterre et au Pays de Galles, le terme « enseignement de base » est peu usité. On parle plutôt d'« enseignement obligatoire », auquel s'applique une définition précise :

*...la plupart des autorités locales de l'éducation ont pour politique d'admettre les enfants à l'école au début du trimestre scolaire durant lequel ils atteignent l'âge de cinq ans. Les enfants ne sont toutefois pas obligés d'entrer à l'école avant le début du trimestre suivant leur cinquième anniversaire... Tous les jeunes peuvent quitter l'école le dernier vendredi de juin de l'année scolaire s'ils atteignent l'âge de 16 ans avant le premier jour du trimestre suivant (septembre). C'est la fin de la scolarité obligatoire.*

### 1.2 Responsabilité du curriculum

En Angleterre, le curriculum est développé par l'autorité responsable des qualifications et du curriculum, la Qualifications and Curriculum Authority, qui a également la charge de réglementer le système d'examens d'État et de gérer le cadre de qualifications. Le cadre national de qualifications (National Qualifications Framework) permet à la QCA d'accréditer les qualifications à des niveaux appropriés pour répondre aux besoins des employeurs et des apprenants.

La QCA décrit ainsi son rôle dans le curriculum<sup>36</sup>:

La QCA s'emploie à développer un curriculum moderne, de classe mondiale, qui doit inspirer et interpeller tous les apprenants et les préparer à l'avenir. Nous avons la responsabilité :

- de nous engager avec des partenaires stratégiques, les jeunes, les parents et les parties prenantes du curriculum d'une manière plus générale,
- d'établir la « base de preuves » d'un curriculum futur de classe mondiale,
- de promouvoir un curriculum futur de classe mondiale,
- de fournir des projets (matière, phase et thèmes) diligentés par le Department for Children, Schools and Families (DCSF)(ministère de l'enfance, de l'enseignement et de la famille),
- de modifier les modalités d'évaluation des curriculums nationaux,
- de déployer la connaissance des différentes matières dans la QCA et la NAA (agence nationale chargée de l'évaluation),
- de déployer la connaissance des différentes matières dans la QCA pour le programme de réforme 11 - 19,
- de remanier la phase-clé 3 du curriculum.

## 2 Le contexte du curriculum

### 2.1 Structure du curriculum

En Angleterre, le curriculum de l'enseignement obligatoire est structuré en quatre « phases-clés » correspondant chacune à un groupe d'âges et d'années de scolarité :

	Phase-clé 1	Phase-clé 2	Phase-clé 3	Phase-clé 4
Âge	5-7	7-11	11-14	14-16
Années de scolarité	1-2	3-6	7-9	10-11

La scolarité obligatoire allant jusqu'à l'âge de 16 ans, on peut s'attendre à ce que tous les élèves accomplissent toutes les phases-clés.

## 2.2 Disciplines

La répartition des matières dans les différentes phases-clés est indiquée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 49 : Répartition des matières dans les phases clés - Angleterre					
	Phase-clé 1	Phase-clé 2	Phase-clé 3	Phase-clé 4	
Anglais	■	■	■	■	
Mathématiques	■	■	■	●	Curriculum national, matières principales
Science	■	■	■	●	
Design et technologie	■	■	■	●	Curriculum national, matières fondamentales
Technologie de l'information et de la communication	■	■	■	■	
Histoire	■	■	■		
Géographie	■	■	■		
Langues vivantes			■	●	Autres que principales
Art et design	■	■	■		
Musique	■	■	■		
Éducation Physique	■	■	■	●	
Citoyenneté			▲	▲	

■ Obligatoire à partir d'août 2000 ● Obligatoire à partir d'août 2001 ▲ Obligatoire à partir d'août 2002

La documentation du curriculum comprend également des programmes d'étude stipulant ce qui doit être enseigné et les objectifs devant être atteints par les élèves, en termes de niveau.

Le curriculum prévoit en outre deux heures d'éducation physique par semaine et il énonce des exigences claires concernant un certain nombre de thèmes transversaux :

- développement spirituel, moral, social et culturel
- six savoir-faire clés pour aider les élèves à améliorer leur apprentissage et leur performance dans le dispositif éducatif, le travail et la vie, à savoir :
  - communication
  - application des nombres
  - technologie de l'information
  - travailler avec d'autres
  - améliorer son propre apprentissage et sa propre performance
  - résoudre des problèmes
  - pensée
  - traitement de l'information
  - raisonnement
  - interrogation
  - pensée créative
  - évaluation
- aptitude en matière financière
- éducation à l'entreprise
- développement durable

S'il n'y a pas dans le curriculum de « matières porteuses » clairement définies pour les compétences et les savoir-faire, l'existence des compétences transversales énumérées ci-dessus montre clairement que la QCA s'est engagée à développer les compétences et les savoir-faire pour l'apprentissage, la vie et le travail. Cette approche est explicitée par les descripteurs suivants :

#### *Technologie de l'information*

*Ce savoir-faire clé est l'aptitude à utiliser diverses sources d'information et outils informatiques pour trouver, analyser, interpréter, évaluer et présenter des informations à différentes fins. Les savoir-faire sont la capacité d'exprimer un jugement critique et en connaissance de cause sur le moment et la manière d'utiliser les TIC pour en tirer un bénéfice maximum en termes d'accès à l'information, de résolution de problèmes, ou pour s'exprimer. La capacité d'utiliser les TIC comme sources d'information inclut la capacité d'interrogation et de prendre des décisions, ainsi que la capacité de traiter l'information, la pensée créative et l'aptitude à revoir, modifier et évaluer un travail avec les TIC. Les TIC et leur utilisation par les élèves comme le prévoit le curriculum offrent explicitement des opportunités de développement de ce savoir-faire clé.*



#### *Travailler avec d'autres*

*Ce savoir-faire clé inclut la capacité de participer activement à une discussion dans un petit groupe et avec tous les autres élèves de la classe et à travailler avec d'autres pour exécuter une tâche difficile. Pour pouvoir travailler avec d'autres, les élèves doivent acquérir des compétences sociales, une conscience croissante des besoins des autres et apprendre à les comprendre. Toutes ces matières offrent aux élèves des opportunités de coopérer et de travailler efficacement avec d'autres dans des contextes formels et informels, d'apprécier l'expérience des autres, de considérer différentes perspectives et de tirer profit de ce que pensent, disent et font les autres.*

#### *Améliorer son propre apprentissage et sa performance*

*Ce savoir-faire clé inclut la capacité des élèves à réfléchir sur leur travail et ce qu'ils ont appris, à en faire une évaluation critique et à identifier des moyens d'améliorer leur apprentissage et leur performance. Ils doivent être capables d'identifier les fins de l'apprentissage, de réfléchir sur les processus d'apprentissage, d'évaluer les progrès accomplis dans l'apprentissage, de reconnaître les obstacles à l'apprentissage ou les problèmes et de planifier des moyens d'améliorer l'apprentissage. Toutes les matières offrent aux élèves des opportunités de revoir leur travail et de discuter de moyens d'améliorer leur apprentissage.*

#### *Résoudre des problèmes*

*Ce savoir-faire clé consiste pour les élèves à développer des compétences et des stratégies qui les aideront à résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés dans l'apprentissage et dans la vie. Il inclut la capacité de reconnaître un problème et de le comprendre, de planifier des moyens de le résoudre, de suivre la progression dans la manière de l'aborder et de passer en revue des solutions. Toutes les matières offrent aux élèves des opportunités de répondre au challenge que représentent les problèmes et de planifier, tester, modifier et passer en revue les progrès nécessaires pour atteindre des résultats particuliers.*

### 3 Curriculum par matière

Le document du curriculum pour chaque matière contient une définition détaillée d'objectifs et les schémas de travail correspondants décrivent des résultats d'apprentissage spécifiques.

Pour le design et la technologie dans la phase-clé 3, par exemple, les schémas de travail tracent les grandes lignes d'un grand nombre d'unités décrivant chacune un certain nombre de compétences et de savoir-faire qui peuvent être développés. Dans l'unité 08bii : Conception pour des clients - thème : matériaux résistants, on trouve l'exemple suivant de résultats d'apprentissage axés sur la compétence et le savoir-faire :

*Section 7 : Tâches pratiques axées sur la compétence et le savoir-faire (FPTs) - 2 enfants :*

- confectionner un circuit qui fonctionne

*Section 8 : Tâches pratiques axées sur la compétence et le savoir-faire (FPTs) - 3 enfants :*

- produire un message graphique ou une image

*Section 12 : Tâches pratiques axées sur la compétence et le savoir-faire (FPTs) - 7 enfants :*

- utiliser un logiciel de CAO et suivre les instructions pour monter une machine commandée par ordinateur
- utiliser une machine sans danger pour confectionner un objet simple, par exemple un gabarit
- expliquer pourquoi il pourrait être approprié d'utiliser un logiciel de CAO/FAO plutôt que des outils à main.

La phase-clé 4 porte sur un contenu, des compétences et des savoir-faire plus spécifiquement liés au travail.

Exemple d'objectifs d'apprentissage lié au travail :

- Les élèves apprennent la manière dont fonctionne une entreprise, les rôles et conditions de travail, les droits et les responsabilités sur le lieu de travail.

Minimum suggéré

- Les élèves ont au moins deux activités définies dans le curriculum pour développer leur compréhension de l'entreprise et du travail.

Ces activités permettent aux élèves :

- de décrire dans leurs grandes lignes les principaux types d'entreprise et les rôles-clés dans chacune d'elles
- de donner des exemples des droits et des responsabilités des employeurs et des salariés dans le travail, en particulier en ce qui concerne l'égalité des chances, le respect de la diversité, la santé et la sécurité
- de démontrer qu'ils possèdent des connaissances de base et comprennent un certain nombre de concepts économiques
- de décrire quelques changements qui se sont opérés dans les conditions de travail au siècle dernier et de donner des raisons de ces changements.

#### 4 Nouveau curriculum de l'enseignement secondaire

De nouveaux programmes seront appliqués à partir de la septième année en septembre 2008. Les documents de ce curriculum se réfèrent de manière très claire et spécifique à la nécessité de développer des compétences et des savoir-faire pour l'apprentissage, la vie et le travail. Par exemple, il est écrit dans l'introduction de la section de la documentation sur les savoir-faire :

*Pour pouvoir aborder l'avenir avec un bon bagage, il est nécessaire que les jeunes acquièrent des savoir-faire essentiels pour l'apprentissage, la vie et l'emploi.*

*Outre les savoir-faire pour l'apprentissage dans des matières spécifiques, il y a d'autres savoir-faire plus généraux, essentiels pour la vie et le travail. On est largement d'accord pour considérer les savoir-faire tels que la gestion de soi, la capacité de résoudre des problèmes, le travail en équipe et une communication efficace comme des éléments importants d'un curriculum visant à préparer les jeunes à l'avenir.*

*Ces savoir-faire sont insérés dans un nouveau cadre recouvrant les capacités personnelles, l'apprentissage et la pensée, développé en concertation avec les employeurs, les parents, les établissements scolaires, les élèves et la collectivité. Ils sont essentiels pour permettre aux jeunes de bien apprendre, d'avoir confiance en eux et d'être des citoyens responsables.<sup>37</sup>*

Les compétences et savoir-faire ont été développés pour être appliqués dans tout le curriculum. Les domaines de compétences spécifiques sont les suivants :

- Savoir-faire fonctionnels (définis comme les éléments essentiels de l'anglais, des mathématiques et des TIC qui donnent à l'individu les connaissances, les savoir-faire et la compréhension essentiels qui leur permettront d'agir avec confiance, efficacité et indépendance dans la vie et au travail).
- Capacités personnelles, capacité à apprendre et penser (PLTS) (définies comme les qualités et les savoir-faire nécessaires pour réussir dans l'apprentissage et la vie). Elles ont été définies comme cadre englobant les aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage, l'employabilité, la citoyenneté responsable, la capacité de s'informer et la créativité, l'autodirection et la capacité d'apprendre seul, la réflexion sur l'apprentissage (apprendre à apprendre et évaluation pour l'apprentissage).

#### 5 Résumé

Toute analyse du curriculum développé et géré par la QCA tend à montrer clairement et sans équivoque le souci de développer chez les élèves un ensemble stratégique de compétences et de savoir-faire en rapport avec l'apprentissage, la vie et le travail. Le curriculum traduit ce souci dans la pratique, par le biais d'un certain nombre d'approches, à savoir :

- une approche à la conception du curriculum par les résultats, qui explique clairement aux enseignants les résultats attendus des élèves pour chaque discipline à chaque phase-clé ; ces résultats sont exprimés en termes d'aptitudes et de capacités que les élèves doivent acquérir et qu'ils doivent pouvoir démontrer ;
- le développement de « matières porteuses », en particulier en rapport avec le travail (options) pour la phase-clé 4 en liaison avec le cadre national de qualifications ;
- le développement et l'application d'un cadre de compétences et de savoir-faire pour la vie et le travail clair, appliqué dans tout le curriculum, et sur lequel on mettra l'accent aussi dans le contexte de programmes spéciaux, notamment d'activités hors curriculum.

<sup>37</sup> <http://curriculum.qca.org.uk/skills/index.aspx>

# Conclusions et recommandations

## 5.1 Conclusions dans une perspective comparative : principales questions et principaux enseignements tirés

Cette étude n'a pu donner qu'un instantané de la mesure dans laquelle les curriculums de l'enseignement de base dans des pays africains incluent le développement de compétences et de savoir-faire pour la vie et le travail. L'analyse détaillée d'un curriculum est un exercice complexe qui implique beaucoup plus que le simple examen de documents. L'étude a néanmoins pu développer un cadre d'analyse et l'appliquer aux curriculums écrits de dix pays d'Afrique - dont quatre ont été présentés dans des études de cas et six dans des études de référence -, qui ont été comparés à deux approches adoptées par des pays, systèmes ou régions extérieurs à l'Afrique (Australie/NGS et Royaume-Uni/Angleterre).

Comme le montre la discussion de l'introduction, et par la suite l'analyse des documents du curriculum de différents pays, les recherches s'articulaient autour de plusieurs questions centrales :

- Quels changements et quelles tendances dans le monde d'aujourd'hui (et de demain) sont considérés comme importants eu égard à la nécessité d'ajuster le curriculum sur les nouvelles opportunités et les nouveaux enjeux, afin de transmettre aux élèves les connaissances, les savoir-faire, les valeurs et les attitudes dont ils ont besoin pour réussir à s'insérer dans la vie (d'adulte) et le monde du travail ?
- Quels enseignements peut-on tirer du curriculum écrit, compte tenu des réponses apportées par l'enseignement/le curriculum aux nouveaux enjeux et aux nouvelles opportunités ? Par exemple, quels modèles/concepts de curriculum promeut-on, et pourquoi ; comment le curriculum est-il organisé, et est-il bien organisé ; qu'est-ce qui, dans le curriculum, peut être considéré comme favorisant le développement de compétences pour la vie et le travail chez les élèves (p. ex., approches par compétences ; « matières porteuses » ; contenu spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage, méthodes combinant la théorie et la pratique et stratégies d'évaluation ; curriculums locaux développés avec le soutien des parties prenantes de la communauté) ; le curriculum est-il bien rédigé, de manière intelligible et transparente ; le curriculum est-il disponible et utile pour les parties prenantes ?
- Quels sont les principaux aspects comparatifs et les leçons apprises : quels sont les points de convergence et de divergence entre les curriculums des pays analysés ?

Dans la plupart des pays analysés, les recherches ont fait apparaître clairement un passage (tout au moins au niveau des intentions et des déclarations) d'un curriculum plutôt traditionnel, par objectifs et donnant la priorité aux contenus, à un modèle de curriculum privilégiant une approche par compétences ou basée sur des résultats. Nul n'ignore que la préférence pour tel ou tel « modèle » (par contenus, par objectifs, par compétences) a des incidences importantes sur la sélection des « composantes du curriculum » (c.-à.-d. matières ; grands domaines d'apprentissage ; objectifs d'apprentissage associés à des tests et des examens ; compétences générales, génériques et spécifiques ; thèmes/sujets et travail sur des projets). Elle a aussi un impact sur le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que sur les stratégies d'évaluation. Par exemple, pour un curriculum donnant la priorité aux contenus, la méthode sera plutôt celle du cours magistral, et un curriculum par objectifs sera associé à une méthode consistant en tests externes axés sur des compétences cognitives et des dimensions du savoir.

Or, dans la vie réelle, malgré une préférence théorique et avouée des décideurs et des spécialistes des curriculums pour l'un ou l'autre de ces modèles, ces derniers sont souvent liés et peuvent tout à fait être combinés avec de bons résultats. On obtient ainsi, par exemple, des modèles de curriculum par compétences dont les grands axes sont encore les domaines d'apprentissage et les matières, mais où l'accent est néanmoins mis sur le développement de différents types de compétences-clés dans toutes les matières. Parmi les pays couverts par l'étude, le Mali est le seul à avoir tendance, en adoptant explicitement une « approche par compétences », à remplacer les matières comme composantes du curriculum par des « unités d'apprentissage » suivant un raisonnement assez compliqué, peut-être difficile à comprendre pour les enseignants.

Le fait que tous les pays analysés aient choisi un « modèle de curriculum par compétences » (à l'exception du Kenya, pour lequel il n'a pas été possible de définir un modèle de curriculum explicite, bien que le modèle utilisé semble plus orienté sur les contenus) indique qu'ils considèrent ce modèle comme une réponse appropriée, en termes d'enseignement/de curriculum, aux nouveaux développements dans notre monde d'aujourd'hui (et de demain) (c.à.d., « curriculum basé sur des résultats » - Afrique du Sud ; « résultats d'apprentissage généraux/objectifs à atteindre » - Botswana ; « curriculum par compétences » - Mali). Il semble qu'ils prennent conscience dans une mesure croissante du fait que le résultat final de l'apprentissage ne doit pas être le savoir en soi, mais des compétences en rapport avec la vie et le travail, dont le savoir (conjugué à des valeurs, des attitudes et des savoir-faire) est un instrument. Il faudrait toutefois qu'ils aient aussi conscience qu'ils courent le risque de trop insister sur les résultats finaux, au détriment des intrants de l'apprentissage et des processus d'apprentissage : s'il est important d'avoir conscience d'une destination finale, il est tout aussi important de choisir un itinéraire adapté et rentable, et de s'assurer que toutes les ressources nécessaires sont réunies à bord et sont suffisamment transparentes et disponibles pour les voyageurs.

Les documents de politique et les curriculums tentent d'expliquer la nécessité d'insister davantage sur les compétences en rapport avec des développements actuels et prévisibles au niveau national, régional et international. Le degré d'explicitation et la pertinence de ces analyses varient toutefois fortement d'un pays à l'autre.

Comme réponses du curriculum à la nécessité de mettre l'accent sur le développement de compétences en rapport avec la vie et le travail chez les élèves, la plupart des pays analysés ont tendance à privilégier des solutions telles que celles-ci : définition de profils des apprenants à différents stades du dispositif éducatif et établissement de listes des compétences envisagées (c'est-à-dire des qualifications) ; « matières porteuses » à caractère pratique ; horaires flexibles, permettant de définir des curriculums locaux et d'insister sur le développement de compétences ; pédagogies centrées sur les apprenants et interactives et approche transversale du développement des compétences ; stratégies d'évaluation allant au-delà de la simple évaluation d'informations mémorisées, qui soient compatibles avec les tendances relevées dans des pays dits développés comme l'Australie et le Royaume-Uni. Il convient cependant de mentionner que les qualifications incluses dans le curriculum (c.-à.-d., types et degrés d'acquis à un stade/niveau donnés du système éducatif) ne sont rattachées à un « cadre national de qualifications », qui est la base d'approches cohérentes associant l'école, le contexte social et le monde du travail, que dans les deux pays développés analysés.

Ici aussi, à quelques exceptions près (Botswana, Afrique du Sud), un accent plus explicite n'est placé sur les aspects de la mise en œuvre et l'assurance qualité que dans le curriculum des pays développés. Alors que les pays développés et quelques-uns des pays d'Afrique subsaharienne analysés (Afrique du Sud, Botswana, Maurice, Angola) ont tendance à insister sur la continuité entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire (en renforçant la présence de « matières porteuses » dans l'un comme dans l'autre et en introduisant des expériences d'apprentissage supplémentaires en rapport avec la vie et le travail dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, prenant ainsi appui sur les acquis du primaire et les élargissant), dans les pays francophones en particulier, on a tendance à exclure des programmes d'enseignement du premier cycle du secondaire les matières plus étroitement liées à la vie et au travail dans l'enseignement primaire, et à les remplacer par des disciplines plus académiques.

Alors que tous les pays s'efforcent de resserrer les liens entre la théorie et la pratique, les pays anglophones et lusophones semblent mieux réussir à formuler dans leur curriculum les contenus, les activités/processus et les résultats à caractère pratique. Dans le cas des pays francophones, alors que l'intention de lier la théorie et la pratique est clairement exprimée dans les documents du curriculum, les contenus de l'apprentissage, les activités/processus et les résultats sont définis de manière plutôt théorique. Cela peut s'expliquer par la forte pression de ce que l'on appelle le « modèle de curriculum par objectifs », largement appliqué dans les pays francophones, qui a conduit à trop insister sur les produits cognitifs, liés au savoir, et sur la définition soignée d'objectifs d'apprentissage cognitifs détaillés comme base pour les examens et les tests. Comme nous l'avons constaté dans le contexte de l'analyse des différents pays, même dans ceux qui mentionnent explicitement une approche par compétences (Sénégal, Mali, Congo, Burundi - où l'accent est placé sur les objectifs et sur les compétences), les termes utilisés pour définir ces compétences ont presque tous une nature cognitive (« décrire », « énumérer », « expliquer ») et les formulations insistant sur l'action sont rares.

Malgré les nombreux défis restants, auxquels il faut faire face maintenant et faudra faire face dans le futur, il vaut la peine de mentionner que d'une manière générale, les pays ont fait un effort colossal pour moderniser leur curriculum conformément aux nouveaux besoins qui émergent dans la vie et le monde du travail. Le résumé qui suit en témoigne :

#### *1 Changements dans les curriculums en réponse aux besoins de la société, de l'économie et des marchés du travail.*

Alors que les changements d'ordre général dans le monde globalisé d'aujourd'hui, notamment le renforcement des interdépendances entre des contextes locaux et mondiaux, sont assez souvent mentionnés dans les documents des curriculums, il y a en général peu de références dans ces documents aux besoins spécifiques des marchés du travail, et les curriculums ne sont pas assez flexibles pour considérer les tendances changeantes des marchés du travail (c.-à.-d. les changements et les nouveaux besoins/opportunités/enjeux résultant de « l'économie de la connaissance » et de la mobilité globale). S'il est parfaitement compréhensible que les pays dont la population est en grande partie rurale insistent sur l'agriculture comme matière ou domaine d'enseignement, il faut aussi reconnaître que des savoir-faire pour la conduite d'une petite entreprise ou des compétences et savoir-faire « de créneau » dans les TIC seront peut-être aussi demandés dans un proche avenir. Il faudrait que les systèmes veillent à ce que les curriculums prennent en compte le développement de ce genre de matières spécialisées ou veillent à ce que les savoir-faire génériques inclus dans le curriculum général puissent être facilement adaptés, afin que les élèves puissent tirer parti des opportunités qui se présentent sur le marché du travail.

2. *Réformes des curriculums reposant sur des approches par compétences.* À une exception notable près (Kenya), tous les pays d'Afrique subsaharienne analysés ont réalisé ou engagé des réformes en profondeur des structures, des contenus et des méthodes de l'enseignement (curriculums) dans le but de promouvoir des approches basées sur des résultats et de développer chez les élèves des compétences utiles. Les processus de réforme des structures de l'enseignement et des curriculums s'inscrivent généralement dans le cadre d'une stratégie nationale plus large, visant à réaliser l'éducation pour tous (EPT), à réduire/atténuer la pauvreté ou à promouvoir l'alphabétisme et les compétences en calcul. Il apparaît néanmoins ici aussi qu'à quelques exceptions près (Afrique du Sud, Botswana), ces réformes ne sont pas intimement/explicitement rattachées à des stratégies pour l'économie nationale et des perspectives d'avenir pour la société et l'économie.

Dans les dix pays d'Afrique subsaharienne analysés, une attention plus ou moins grande est prêtée à la question du développement des compétences et des savoir-faire via les curriculums de l'enseignement de base, et cela n'est pas surprenant. Dans quelques pays, cette question a manifestement suscité un intérêt intense chez les concepteurs de curriculums. Bien qu'ayant adopté des modèles et des formats différents pour les programmes d'enseignement, ces curriculums sont axés sur des résultats et ils illustrent une optique clairement exprimée, à savoir la formation de citoyens et de travailleurs instruits et qualifiés.

Dans d'autres pays toutefois, les documents des curriculums prêtent à peine attention à la question du développement de compétences et de savoir-faire. Il peut y avoir à cela diverses raisons, notamment le manque de capacités, qui empêchent les autorités responsables des curriculums de s'attaquer à cette tâche difficile, le manque d'élan et d'initiative critiques, ou encore l'absence de contextes économiques et sociaux appropriés pour déclencher un mouvement vers des approches par compétences dans le développement des curriculums et l'apprentissage. Il n'entre pas dans le propos de cette étude d'analyser le pourquoi, mais il est un fait que cette question est abordée à des degrés divers et que la distance entre les extrêmes est considérable.

3. *Participation des parties prenantes et curriculums locaux.* Il y a dans tous les documents consultés peu de références au potentiel des curriculums élaborés au niveau local (excepté en Angola, au Mozambique, à Maurice [ZEP] et au Botswana). Les curriculums sont tous développés par une autorité centrale et apparemment, ils sont peu flexibles et peu de tâches sont déléguées au niveau local. Une stratégie possible pour tirer avantage des investissements dans l'industrie locale et des opportunités d'emploi locales consiste à autoriser les écoles à développer un curriculum local. Pour pouvoir assurer le suivi de ces systèmes et processus, il se peut qu'il soit nécessaire pour les écoles de se conformer dans la documentation de leur curriculum à des normes définies à un niveau central, voire que les curriculums développés par les écoles doivent être agréés par l'autorité centrale responsable des curriculums. Quoi qu'il en soit, le fait de permettre le développement de curriculums locaux pour tirer profit des opportunités du marché du travail local présente des avantages considérables.

4. *Solutions spéciales pour le curriculum : « matières porteuses », approches transversales et flexibilité.* L'étude a relevé l'introduction dans un certain nombre de curriculums nationaux de ce que l'on pourrait appeler des « matières porteuses » - c'est-à-dire des matières développées spécifiquement pour garantir l'intégration dans le curriculum de compétences et de savoir-faire en rapport avec la vie et le travail. Les programmes d'enseignement en sciences économiques et gestion et d'orientation personnelle en Afrique du Sud, l'éducation au travail en Angola et l'initiation à la production et aux projets coopératifs au Congo sont des exemples de cette stratégie des « matières porteuses ». Les dimensions et aspects transversaux sont également pris en considération, tout au moins comme intention du curriculum officiel/écrit. Il est toutefois capital de disposer pour ces nouvelles matières porteuses et approches transversales de matériel pédagogique approprié, et il est crucial que les enseignants soient capables d'enseigner ces matières efficacement.
5. *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage.* Bien que l'on ait constaté des exceptions, on ne prête en général pas assez attention à la méthodologie d'enseignement et d'évaluation. Il est vrai que nous n'avons pas à examiner tous les documents et stratégies d'appui qui pourraient exister dans différents pays. En général cependant, la tendance à définir dans les documents des programmes d'enseignement des résultats sans proposer les méthodes appropriées équivaut à proposer la destination d'un voyage sans donner l'itinéraire détaillé qui y conduira - le trajet peut être inefficace, inconfortable, monotone et conduire à l'utilisation de moyens de transport totalement inadaptés. Les enseignants ont besoin d'être conseillés sur des stratégies d'enseignement et d'évaluation efficaces pour atteindre ces résultats et d'être guidés.
6. *Évaluation des résultats de l'apprentissage.* La plupart des curriculums nationaux analysés font une assez grande place aux questions d'évaluation, en particulier à l'évaluation progressive, qui est capable de motiver les élèves et de développer les compétences pour la vie et le travail. Les définitions de l'évaluation sont cependant habituellement assez vagues et générales, d'où la difficulté pour les enseignants de traduire les principes correctement dans la pratique quotidienne. La pratique d'examens nationaux (externes) dans quelques pays représente également un problème, car ces examens portent habituellement sur ce qui a été mémorisé et sur la reproduction de connaissances préfabriquées. Il y a eu néanmoins récemment quelques développements encourageants (Maurice) tendant à renforcer le poids de l'évaluation en classe et de l'évaluation formative dans le contexte d'examens très sélectifs.
7. *Formation professionnelle dans le premier cycle du secondaire.* Dans quelques-uns des pays étudiés, des éléments de formation préprofessionnelle/professionnelle ont été intégrés au premier cycle du secondaire dans le but de permettre aux jeunes de s'insérer tôt dans la vie active et le monde du travail. Dans d'autres pays, les aspects du monde du travail sont abordés uniquement dans le cadre d'actions d'information générale sur le monde du travail et en liaison avec l'orientation professionnelle des élèves en fonction des besoins de la société et des opportunités, ainsi que de leurs penchants personnels, de leurs talents et de leurs compétences.



8. *Éthique de la vie, des affaires et du travail.* Si les aspects éthiques sont plus amplement abordés dans les dix pays d'Afrique subsaharienne analysés (et axés aussi sur les priorités nationales comme « Apprendre à vivre ensemble » ou le VIH/sida), l'éthique des affaires et du travail n'est considérée que dans quelques-uns des pays étudiés et ne fait en général l'objet que d'une attention superficielle.
9. *Questions de genre.* Les auteurs n'ont pas trouvé dans les curriculums nationaux consultés de preuves très convaincantes d'une approche au développement des compétences pour la vie et le travail qui soit sensible à la dimension du genre. Alors que dans quelques pays, l'égalité des femmes et des hommes est mentionnée comme principe et qu'il est fait état de changements dans l'économie et sur les marchés de l'emploi modernes ayant des incidences sur cet aspect (Mozambique, Angola, Maurice), cela ne se traduit pas de manière explicite et transparente dans le curriculum.
10. *Traduction de la théorie par des actions :* comment les discours sur les curriculums peuvent être mis en pratique avec succès dans la vie de tous les jours. L'étude a relevé que, bien que leur intention soit d'être basés sur des résultats et focalisés sur des compétences et des savoir-faire, certains curriculums ne concrétisent pas cette intention à un niveau détaillé, technique. Dans certains cas, il semble qu'ils se contentent d'attendre des élèves qu'ils « énumèrent » ou « décrivent », au lieu de « démontrer » ou de « faire » - en d'autres termes, les résultats spécifiques sont des connaissances plutôt que des compétences et des savoir-faire. Dans d'autres cas, il semble que les curriculums développés soient plus complexes que cela est nécessaire (Mali), sans référence explicite à d'autres composantes hormis les « compétences » ; ils sont difficiles à lire et sont sources de malentendus ou de confusions à propos de concepts fondamentaux (c.-à.-d., ils mélangent des objectifs d'apprentissage avec des résultats et avec des contenus d'apprentissage, qui sont traités simplement comme des informations que les élèves devraient se procurer). Il convient de rappeler que les programmes d'enseignement sont avant tout et en premier lieu des documents destinés aux enseignants et aux auteurs de manuels/développeurs de matériel et qu'ils doivent donc les aider dans leur travail et être clairs. Pour être efficace, le développement d'un curriculum nécessite de bonnes intentions, mais aussi la capacité technique de développer des structures et des programmes d'enseignement qui mettent ces bonnes intentions en pratique. Les curriculums sophistiqués (et des documents parfois trop compliqués et confus) ne conduisent pas nécessairement et efficacement à des pratiques de qualité. Si les curriculums sont difficiles à comprendre, les changements importants dans le curriculum et l'apprentissage ne restent souvent que des déclarations d'intentions et dans la pratique, les enseignants continuent à enseigner comme ils le font depuis toujours en disant qu'ils innovent.

## 5.2 Recommandations

### 5.2.1 Structure du système éducatif : nature et étendue de l'enseignement secondaire du premier cycle comme partie de l'enseignement de base

Dans les pays couverts par cette étude, le terme « enseignement de base » est très peu usité dans la législation officielle et dans les documents en rapport avec le curriculum, et lorsqu'il est employé, sa signification n'est pas claire. Est-ce un terme définissant un nombre minimum d'années à passer à l'école ? Est-un terme décrivant les niveaux minimums de connaissance et de savoir-faire que doit atteindre chaque élève ?

Le plus souvent, il apparaît que l'« enseignement de base » correspond aux années de scolarité « obligatoire », c'est-à-dire généralement à un modèle d'enseignement primaire et de premier cycle du secondaire, d'une durée de six/sept ans + trois/quatre ans, combinés de diverses manières. C'est le plus souvent dans le premier cycle du secondaire que sont dispensés les compétences et savoir-faire plus spécifiques pour la vie et le travail. Dans quelques-uns des pays analysés toutefois (en particulier dans les pays francophones), les matières en rapport avec la vie et le travail enseignées dans le primaire ont tendance à être remplacées dans le premier cycle du secondaire par des matières de nature plus générale/théorique.

On relève dans quelques-uns des pays examinés (p. ex. Maurice) certaines formes de formation préprofessionnelle, qui s'adressent toutefois aux élèves faibles plutôt que d'être conçues comme une alternative pour les élèves qui souhaitent entrer en formation après l'école primaire. Dans les pays développés, l'EFTP fait normalement suite à l'enseignement de base/la scolarité obligatoire (qui prend fin vers l'âge de 15/16 ans). À quelques exceptions près (p. ex. Allemagne), les pays développés ont aussi opté dans une mesure croissante pour un enseignement de base/obligatoire plus long, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'orientation précoce des élèves en fonction de leurs résultats scolaires et de leurs aptitudes (c'est-à-dire avant la fin de la 8e, de la 9e ou de la 10e année). Dans le cadre de l'allongement de l'enseignement commun et des curriculums/normes/directives, une différenciation des apprentissages en tenant compte des besoins, des dons, des penchants et des façons d'apprendre individuels est cependant possible.

Il est nécessaire que les pays d'Afrique subsaharienne définissent plus clairement et aussi plus harmonieusement ce qu'ils entendent par l'enseignement de base, et quelle est la portée et la nature du premier cycle de l'enseignement secondaire : fait-il encore partie d'un tronc commun, d'un enseignement général pour tous ; va-t-il être différencié en filières, comment, et pourquoi ? Même si elle n'entre pas dans le cadre de cette étude, la question des examens et des certifications mérite d'être évoquée. Avec une telle diversité de structures éducatives, on peut imaginer que la reconnaissance mutuelle des diplômes et des qualifications est une tâche assez difficile. Une définition plus cohérente et harmonieuse des structures éducatives, en particulier du premier cycle de l'enseignement secondaire, assortie de solutions adéquates pour le curriculum et l'évaluation, peut faciliter à l'avenir la mobilité et l'intégration des personnes qui auront à se déplacer d'un pays à l'autre.

### **Recommandation 1**

Tout modèle de structure développé pour le premier cycle de l'enseignement secondaire devrait

- a. tenir compte de la nécessité de définir soigneusement la nature et l'étendue de l'enseignement de base/obligatoire, non seulement en nombre d'années de scolarité, mais encore en termes de qualifications acquises par les élèves. La nature et l'étendue du premier cycle de l'enseignement secondaire doivent concorder avec une vision future ouverte du contexte sociétal d'ensemble comme du système éducatif dans un monde de plus en plus interdépendant, où les aspects locaux et globaux interagissent de manière dynamique, mais aussi parfois dans des directions opposées ;
- b. fonder l'enseignement secondaire sur les développements et les acquis de l'enseignement primaire, tout en élargissant l'horizon des élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et en ouvrant de nouveaux accès à la poursuite de la scolarité et des études ou à l'insertion réussie dans la vie et le monde du travail ;
- c. adopter des solutions spécifiques au contexte (p. ex., écoles préprofessionnelles) tout en veillant à la flexibilité et à la transparence du système : il faudrait des formes d'accès/d'admission ouvertes, équitables et flexibles permettant aux élèves d'entrer/de réentrer dans l'enseignement secondaire de premier cycle et il faudrait s'employer à ce que les élèves puissent autant que possible suivre l'enseignement secondaire de premier cycle ensemble, dans un tronc commun ;
- d. rechercher des solutions destinées à garantir autant que possible la gratuité de l'enseignement secondaire de premier cycle ;
- e. intégrer des possibilités d'orientation et de conseil afin que les élèves puissent prendre des décisions informées sur leur vie et leur carrière.

### 5.2.2 Modèles et construction de curriculums

Comme on pouvait s'y attendre, nous avons trouvé un certain nombre de modèles adoptés par des pays d'Afrique pour intégrer au curriculum l'apprentissage et des compétences et savoir-faire en rapport avec la vie et le travail. Dans un certain nombre de cas (comme l'orientation personnelle en Afrique du Sud, le commerce et les affaires au Botswana et l'agriculture dans un certain nombre de pays), les compétences et les savoir-faire sont concentrés dans des programmes d'enseignement spécifiques d'une matière. Dans un autre cas (Mali), ils constituent des « composantes du curriculum » ou des dimensions structurelles importantes des programmes d'enseignement (tout au moins au niveau des intentions).

Dans d'autres cas encore, des compétences et des savoir-faire sont « instillés » dans un certain nombre de matières et dans certains cas, dans toutes, comme éléments, dimensions et objectifs transversaux. Ces approches sont parfois combinées. Dans quelques-uns des pays analysés, les dispositions prescrites pour les curriculums nationaux/obligatoires sont associées à des dispositions locales, qui laissent aux écoles un certain degré d'autonomie et de flexibilité au niveau du curriculum et des horaires (p. ex., Maurice - curriculum flexible pour les écoles de ZEP ; Mozambique - 20 % du contenu du programme d'enseignement est défini au niveau local ; horaires plus flexibles dans l'enseignement primaire - Botswana ; curriculum comprenant des matières obligatoires, fondamentales et à option - Royaume-Uni/Angleterre).

Il est crucial que les pays qui cherchent à promouvoir le développement de compétences et de savoir-faire adoptent une approche cadrant au mieux avec leur propre contexte, en tenant compte des développements dans la société, des besoins du marché du travail et des perspectives économiques, des qualifications professionnelles des enseignants et des ressources disponibles.

L'étude a montré que différentes approches ont été adoptées par les pays d'Afrique subsaharienne pour intégrer des compétences et des savoir-faire dans le curriculum.

Parmi les approches adoptées avec succès, on peut mentionner :

1 l'approche par « matières porteuses » - matières élaborées spécifiquement pour dispenser des compétences et des savoir-faire en rapport avec l'apprentissage, la vie et le travail, auxquelles tous les pays consacrent habituellement à peu près le même nombre d'heures, comparable à celui des pays développés (c.-à.-d. développement personnel, éducation au travail et technologie comme matière à option - Australie/NGS ; développement personnel et initiation à la production et projets réalisés en coopération - Congo ; éducation civique et morale et éducation au travail - Angola ; éducation aux valeurs et économie / commerce - Maurice ; compétences de vie - Burundi ; éducation civique et morale et éducation sociale et au travail - Mozambique ; agriculture, santé et VIH/sida dans la plupart des pays) ;

2 l'approche transcurriculaire - veiller à ce que les compétences et savoir-faire permettant aux élèves d'appliquer leurs connaissances dans des situations de vie réelles ou simulées soient « instillées » dans un grand nombre de matières, voire toutes ;

3 le développement de profils d'apprenant associés à des compétences-clés (génériques) à aborder dans l'ensemble du curriculum, comme les savoir-faire relationnels, sociaux, moteurs, émotionnels, la pensée, le travail.

Ces approches ont toutes de la valeur et doivent être prises en considération dans l'examen de la question de l'intégration de compétences et de savoir-faire dans le curriculum de l'enseignement de base.

#### **Recommandation 2**

Lorsque les autorités visent à promouvoir l'acquisition de compétences et de savoir-faire dans les programmes d'enseignement, elles devraient adopter un modèle de curriculum et une approche convenant le mieux à leur contexte individuel et facile à lire et à traduire dans la pratique quotidienne à l'école, ce qui signifie :

- a. que les choix d'une approche par compétences au développement et à la mise en œuvre du curriculum doivent aller de pair avec une sélection soignée des « composantes du curriculum ». Les approches par compétences peuvent être assez efficaces dans le contexte de la structuration du curriculum par domaines d'apprentissage et matières, à condition que la sélection et l'organisation des expériences d'apprentissage soient orientées sur les élèves, pertinentes et aient du sens (c.-à.-d. qu'elles associent théorie et pratique d'une manière logique compte tenu de l'origine et des expériences des élèves) ;
- b. que, quelles que soient les solutions considérées comme importantes pour développer chez les élèves des compétences en rapport avec la vie et le travail, les déclarations d'intention générales doivent être complétées par des solutions techniques appropriées concernant la manière dont les curriculums sont conçus, rédigés et présentés au public : il faut veiller à ce que les documents ne soient pas trop complexes ni trop vagues et privilégier les documents clairs, simples, avec des orientations pertinentes et des exemples concrets pour les enseignants ;
- c. que les dispositions du curriculum doivent permettre l'intégration de contextes, de problèmes et de solutions définis à l'échelon local, prenant appui sur la participation des parties prenantes et conformes à des normes de qualité définies au niveau national.

### 5.2.3 Appui à la mise en œuvre du curriculum

Le curriculum traditionnel a généralement tendance à énumérer des connaissances sur des thèmes structurés, que les élèves sont censés retenir et répéter au moment des examens de fin d'année. Un curriculum plus équilibré, mettant adéquatement l'accent sur les résultats des élèves dans un certain nombre de domaines (connaissances, savoir-faire, valeurs et attitudes), exige généralement davantage de contributions professionnelles de la part des enseignants, pour interpréter le curriculum et l'adapter aux besoins des classes et des individus et aux conditions locales.

En d'autres termes, un curriculum plus en phase avec son temps, correctement axé sur des compétences et des savoir-faire, exige généralement de soutenir davantage les enseignants. Ce soutien pourrait revêtir la forme de cours de préparation des enseignants actualisés, d'une formation continue, de réseaux d'enseignants et de documents d'appui avec des modèles d'unités ou d'activités d'enseignement ou des ressources pédagogiques.

En ce qui concerne l'évaluation, les enseignants ont besoin d'un perfectionnement professionnel et d'un soutien pour abandonner la pratique des contrôles de connaissances écrits et évaluer de manière plus précise et fiable dans quelle mesure un élève a acquis une compétence ou un savoir-faire. Ils ont eux-mêmes besoin de compétences entièrement nouvelles en matière d'évaluation.

Le programme d'enseignement est une source de conseil dans ces domaines très appropriée et fréquemment utilisée. Il devrait comprendre au moins des indications sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation répondant à l'exigence de développement chez les élèves de compétences et de savoir-faire pratiques et observables.

### Recommandation 3

Les documents du curriculum (c.-à.-d. cadre du curriculum ; programmes d'enseignement ; guides à l'attention des enseignants) devraient contenir des conseils explicites, simples, concrets et utiles pour les enseignants sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les procédures et outils d'évaluation, à savoir :

- a. outre la définition d'objectifs d'apprentissage, de résultats et de contenus, ils doivent donner aux enseignants les éléments conceptuels et méthodologiques qui les aident à organiser efficacement leur enseignement dans la pratique (c.-à.-d. « schémas de travail » - RU/Angleterre). Des suggestions concrètes d'activités pratiques devraient accompagner les indications concernant l'apprentissage conceptuel et la manière de différencier les apprentissages tout en se conformant aux normes de qualité communes ;
- b. promouvoir, conformément à différents objectifs, des procédures et des outils d'évaluation pertinents permettant non seulement d'apprécier (mesurer) les aspects cognitifs, mais aussi d'autres résultats pour le modèle concernant le « plein épanouissement de la personne » ;
- c. sensibiliser les enseignants aux éléments nouveaux, émergents, comme les nouvelles « matières porteuses », auxquelles ils n'ont pas été préparés pendant leur formation initiale (c.-à.-d. compétences de vie, développement personnel, éducation civique et morale ; éducation à la santé/VIH et sida, éducation à l'environnement), ou aux aspects transversaux, comme le développement de compétences génériques/clés (c.-à.-d. relationnelles, affectives, sociales, pour le travail) et leur donner les moyens de les aborder ;
- d. faire prendre conscience aux enseignants des possibilités de lier utilement des activités scolaires et extra-scolaires et les guider pour trouver des moyens efficaces de le faire.

#### 5.2.4 Processus curriculaires

On ne peut pas identifier et élaborer des compétences spécifiques isolément de la société et de l'économie. Il faut prêter attention aux besoins des familles, des communautés, de la société d'une manière plus générale et de l'économie. Il conviendrait d'entreprendre une analyse soignée des tendances de la société et des marchés du travail en considérant tout particulièrement les nouveaux rôles que les individus peuvent jouer dans leurs familles ou leurs communautés, ainsi que des industries émergentes et des opportunités d'emploi.

Pour atteindre cet objectif, des consultations devraient être engagées avec les différentes parties prenantes, à savoir

- les parents et les élèves
- les enseignants et les chefs d'établissement
- les représentants de l'industrie et des grandes entreprises
- les représentants de la collectivité
- les universités
- les services gouvernementaux concernés.

#### **Recommandation 4**

Pour la révision des curriculums, engager des consultations avec les parties prenantes de la collectivité, à savoir les représentants de l'économie, d'autres ministères et services gouvernementaux, les parents, les élèves, l'EFTP et l'université ainsi que les communautés locales et, à partir de là

- a. établir des listes complètes et cohérentes de compétences-clés/génériques et spécifiques souhaitables, résultant de processus visant à parvenir à des consensus impliquant de négocier et de trouver des compromis constructifs ;
- b. aborder franchement et dans un esprit constructif les tensions et dilemmes accompagnant les processus de sélection et d'organisation de compétences pertinentes en rapport avec la vie et le travail (c.-à.-d. les tensions entre le plan local et le plan global ; entre la tradition et le nouveau) ;
- c. promouvoir la prise de conscience par le public des changements dans l'éducation et créer l'appropriation qui engendre l'appui du public à la conception et la mise en œuvre du curriculum.

#### **5.2.5 Approches par compétences et assurance qualité**

Il ressort de maintes analyses internationales (voir entre autres le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 - L'exigence de qualité, UNESCO) que la qualité de l'éducation et le développement économique et social général des sociétés ne dépendent pas seulement de la quantité d'investissement dans l'éducation. Le niveau des investissements (en termes absolus et relatifs/pourcentages) est certes très important, mais il doit être complété par l'efficacité : à quelles fins les fonds et les ressources sont-ils investis, pourquoi, avec quels efforts et quels résultats ?

Alors que tous les systèmes éducatifs, en particulier dans les sociétés en développement comme les pays d'Afrique subsaharienne, sont exhortés à faire des efforts particuliers pour garantir un accès équitable à l'éducation et une répartition équitable des services d'éducation, il importe néanmoins de souligner que le souci d'équité devrait toujours aller de pair avec un souci de qualité. Le développement adéquat de compétences pour la vie et le travail grâce à un curriculum approprié, inspirant des activités d'enseignement et d'apprentissage constructives, peut être un bon moyen d'aborder les questions d'équité et de qualité en tenant compte des contextes locaux et des développements au niveau de la société et de l'économie au sens large.

Les documents consultés donnent une image impressionnante des efforts conceptuels/intellectuels accomplis pour déployer le potentiel du curriculum écrit en ce qui concerne la formation de savoir-faire pour la vie et le travail. Il y a toutefois dans ces documents peu de références aux processus de suivi et d'évaluation de la mise en œuvre du curriculum, et encore moins d'informations sur les processus d'assurance qualité dans le cas du curriculum lui-même.



### Recommandation 5

Toutes les phases du développement et de la mise en œuvre du curriculum devraient être assorties d'une assurance qualité efficace, afin de s'assurer que :

- a. le curriculum est développé en conformité avec des normes de qualité et de bonnes pratiques nationales et internationales, et repose sur des critères de qualité explicites et clairs ;
- b. le développement de l'ensemble de la politique éducative et du curriculum tient compte des données comparatives locales, nationales et internationales pertinentes sur l'éducation et d'autres résultats pertinents et fiables de travaux de recherche valides (professionnels) sur l'éducation ;
- c. le curriculum établit effectivement les liens attendus entre les déclarations politiques sur les réformes (intentions pour l'éducation) et les aspects techniques de la confection du curriculum (p. ex., pour que les élèves soient capables d'appliquer leurs connaissances et leurs savoir-faire de manière indépendante et créative). De réelles possibilités de concrétisation et d'appréciation de ces applications à leur juste valeur devraient être données dans le curriculum, les stratégies d'enseignement et de formation et l'évaluation, et ne pas exister que sur le papier ;
- d. les problèmes et les questions associés à la conception, la confection et la mise en œuvre du curriculum sont identifiés et abordés en temps et en heure ;
- e. les stratégies de remédiation sont basées sur des diagnostics clairs et des plans d'action réalistes.

Dans quelques-uns des pays analysés, l'extension des changements substantiels apportés au curriculum pour promouvoir les compétences en rapport avec la vie et le travail a été précédée d'essais pilotes destinés à tester différents composants du dispositif, par exemple les nouveaux cadres curriculaires ou les nouveaux programmes pour l'enseignement de matières porteuses ou pour de nouveaux sujets transversaux qui émergent (c.-à.-d. éducation à la paix, à la famille, au VIH/sida, au travail). Les essais pilotes peuvent être, entre autres, une stratégie pensable pour renforcer les aspects qualitatifs des processus de changement dans le curriculum.

### 5.2.6 Renforcement des capacités

Il est nécessaire de veiller à ce qu'il y ait à l'intérieur du système des capacités suffisantes pour développer un curriculum moderne en adoptant des pratiques efficaces utilisées en Afrique et ailleurs. Dans l'examen des capacités nécessaires pour le curriculum, il convient de prêter attention à :

- l'analyse des besoins
- la politique curriculaire
- l'établissement d'un consensus
- la conception et le développement du curriculum
- la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du curriculum

#### **Recommandation 6**

Le système éducatif devrait adopter une approche stratégique au renforcement des capacités, en veillant à ce qu'une formation ciblée et d'autres mesures remédient aux lacunes des capacités disponibles (c.-à.-d. comment faire face à la problématique hommes-femmes ; comment développer des curriculums locaux et optionnels ; comment intégrer l'éducation à l'entreprise ; comment intégrer l'éthique des affaires et du travail ; comment présenter des exemples réels du monde du travail d'aujourd'hui ; comment faire en sorte qu'une approche par compétences soit gérable ?).

### 5.2.7 Tirer les leçons des succès et des échecs des uns et des autres

Comme le montrent les analyses des pays d'Afrique subsaharienne comme des autres pays de référence (Australie/NGS ; RU/Angleterre), on a pu identifier une série d'expériences intéressantes en ce qui concerne la manière d'intégrer efficacement le développement de savoir-faire pour la vie et le travail dans l'enseignement de base (primaire et premier cycle du secondaire). On y trouve également des exemples de la manière d'établir un consensus public et de garantir une assurance qualité constructive et rentable. Cela pour dire que les pays ont beaucoup à apprendre les uns des autres, et que l'on peut tirer des leçons des expériences réussies comme de celles qui le sont moins.

On a également la possibilité de considérer les bonnes pratiques à l'extérieur de l'Afrique, pour s'informer et pour s'en inspirer. Cela ne veut pas dire qu'un pays d'Afrique doit adopter sans se poser de questions des programmes d'autres régions, socialement et économiquement dissemblables. Les éducateurs dignes de ce nom recherchent cependant tous à apprendre les uns des autres, et les possibilités offertes, par exemple par le programme School to Work (de l'école au monde du travail) de la Nouvelle-Galles du Sud, Australie (décrit au point 4.3 de cette étude), pourraient donner des idées de programmes curriculaires et hors curriculum en rapport avec le travail très utiles.

### Recommandation 7

Des processus permettant de tirer les leçons des bonnes pratiques et des efforts efficaces déjà déployés en Afrique et dans d'autres parties du monde, devraient être mis en place, par exemple

- a. partage des résultats des travaux de recherche internationaux (comme cette étude) avec les parties prenantes de l'éducation dans le contexte de manifestations nationales et régionales, telles que conférences, ateliers ou autres formes de perfectionnement professionnel ;
- b. activités coopératives de développement des capacités des responsables du développement de curriculums ;
- c. mise au point d'approches partagées au développement de cadres de curriculum
- d. cadres pouvant être adaptés aux besoins et aux circonstances de chaque pays (c.-à.-d. modèles transnationaux de structure du curriculum et d'horaires ; ou modèles communs de définition de compétences génériques et spécialisées) ;
- e. partage des approches au soutien aux enseignants et au perfectionnement professionnel et de programmes dans ce domaine.

Si les solutions toutes faites ne doivent pas être transposées sans discernement d'un contexte à un autre, beaucoup d'expériences tendent toutefois à démontrer les avantages du partage au niveau national, régional et international et de la coopération dans des communautés professionnelles plus ou moins étendues. Le développement de compétences pour la vie et le travail par le curriculum doit être abordé sous la perspective plus large des missions et des rôles qui devraient être dévolus à l'école dans le monde d'aujourd'hui et celui de demain. Tout le monde n'est peut-être pas convaincu que l'enseignement doit être plus intimement lié à la vie et au travail - au lieu de cela, beaucoup pensent encore que l'école doit être avant tout et par-dessus tout un lieu de transmission de la culture et d'acquisition de connaissances. Les tensions et les dilemmes à propos de la mission et de l'étendue de l'enseignement formel ne sont pas nouveaux et ils ne seront probablement jamais résolus de manière satisfaisante pour tout le monde. Un dialogue politique et professionnel sain dans l'éducation et sur les questions éducatives peut cependant constituer un moyen avisé et efficace de faire en sorte que des décisions informées soient prises en temps voulu et en conformité avec les développements et besoins réels.

# Références

## Bibliographie

- Agiomirgianakis, G.;** Asteriou, D. Montstiriotis, V. 2001. Human Capital and Economic Growth Revisited: A Dynamic Panel Data Study. Communication à la Fifty-first International Atlantic Economic Conference. Athènes. Grèce. 13-22 mars 2001.
- Aglo, John.** 2001. Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les États-membres représentés. In : \*\*\*Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires: situation dans les états africains au sud du Sahara. Rapport final du Séminaire-atelier de Libreville, Gabon, 23 - 28 octobre 2000, « Politique de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXIe siècle ». Commission Nationale Gabonaise pour L'UNESCO. Bureau International d'Éducation.
- Farstad, Halfdan.** 2004. Competencies for Life: Some Implications for Education. Background Paper to Workshop 3: Quality Education and Competencies for Life. UNESCO, 47e CIE.
- Figel, Ján.** 2004. Closing the Investment Gap in Education and Training. Allocution à la Journée de la compétitivité de l'UNICE : How can Education and Training be a Tool to Improve Productivity. Bruxelles. 9 décembre 2004.
- Georgescu, Dakmara.** 2006. Curriculum Philosophies for the 21st Century: What is Old and What is New? In : Crisan, Alexandru. 2006. Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change. Bucarest. Editura Educatia 2000+ & Humanitas Educational.
- Guisan, Carmen.** 2004. Economic Growth and Education: A New National Policy. Working Paper. Series Economic Development no. 18.
- Irigoin, M.E. ;** Whitacre, P.T. ; Faulkner, D.M. ; Coe, G., eds. 2002. Mapping Competencies for Communication for Development and Social Change: Turning Knowledge, Skills, Attitudes into Action. The CHANGE project/USAID.
- Kegan, R.** 2001. Competencies as working epistemologies: ways we want adults to know. In : Rychen, D.S.; Salganik, L.H., eds. Defining and Selecting Key Competencies, p. 45-66. Seattle, Hogrefe & Huber.
- Labate, Hugo.** 2004. A Framework of Competencies to Revise Curricula in the Gulf Arab States. Document préparé pour ABEGS-GASERC et le BIE.
- Nindorera, Agnes.** 2002-2003. Ubushingantahe as a base for political transformation. Boston Consortium on Gender, Security and Human Rights. Document de travail. ([www.genderandsecurity.org/Agnes.pdf](http://www.genderandsecurity.org/Agnes.pdf)).
- Ok, Woosik; Tergeist, Peter.** 2002. Supporting Economic Growth through Continuous Education and Training - some Preliminary Results. Communication à la réunion des organisations nationales de recherche économique (Meeting of the National Economic Research Organizations). Siège de l'OCDE. Paris.
- Perrenoud, P.** 2001. The key to social fields: competencies of an autonomous actor. In : Rychen, D.S.; Salganik, L.H., eds. Defining and Selecting Key Competencies, p. 45-66. Seattle, Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S.;** Salganik, L.H., eds. Defining and Selecting Key Competencies, Seattle, Hogrefe & Huber
- Tiana, Alejandro.** 2004. Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and national experiences. In : Rychen, D.S. and Tiana, A. 2004. Developing Key Competencies in Education. Some Lessons from International and National Experience. UNESCO : Bureau international d'éducation.
- Weinert, F.E.** 2001. Concept of competence: a conceptual clarification. In : Rychen, D.S.; Salganik, L.H., eds. Defining and Selecting Key Competencies, p. 45-66. Seattle, Hogrefe & Huber.

## Publications :

- \*\*\*2007. L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ? Éditions UNESCO.
- \*\*\*2004. Éducation pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT - 2005, UNESCO. Éditions UNESCO.
- \*\*\*2002. Employability Skills for the Future. Department of Education, Science and Training & Australian National Training Authority.
- \*\*\*2007. Recueil de données mondiales sur l'éducation. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde. UNESCO-UIS.
- \*\*\*2003. Key competencies - some international comparisons. Policy and Research Bulletin. Bulletin no. 2. Scottish Qualifications Authority.
- \*\*\*2003. Deuxième rapport d'activités du groupe de travail sur les compétences de base, l'enseignement des langues étrangères et l'esprit d'entreprise (1.2. Developing skills for the knowledge society; 3.2. Developing the spirit of enterprise; 3.3. Improving foreign language learning). Commission européenne. Direction générale de l'éducation et la culture.
- \*\*\*Les capacités évolutives de l'enfant. Centre de recherches UNICEF Innocenti. UNICEF et Save the Children.

## Documents de curriculums consultés

### Angola

2001. Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001). [Loi fondamentale du système éducatif/loi n° 13 du 31 décembre 2001].

Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar. INIDE/Ministério da Educação. [Comparaison entre le système d'éducation actuel et le système à mettre en oeuvre. INIDE/ministère de l'Éducation].

2003. Estratégia de Combate à Pobreza. Reinserção Social, Reabilitação e Reconstrução e Estabilização Económica. Versão Sumária. Ministério do Planeamento. 2003. [Stratégie de lutte contre la pauvreté. Réinsertion sociale, réhabilitation et reconstruction, stabilisation économique. Version abrégée].

2005. Currículo do Ensino Primário. Reforma curricular. 2005. INIDE/Ministério da Educação. [Cadre du curriculum de l'enseignement primaire. Réforme du curriculum. 2005. INIDE/ministère de l'Éducation].

2005. Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Secundário. Reforma curricular. 2005. INIDE/Ministério da Educação. [Curriculum du premier cycle de l'enseignement secondaire. Réforme du curriculum. 2005. INIDE/ministère de l'Éducation].

Programmes de l'enseignement primaire et secondaire.

Plan d'Action Nationale d'Éducation pour Tous. Angola. 2001-2015.

### Botswana

Curriculum Framework: Blueprint - Primary (undated). [Cadre du curriculum de l'enseignement primaire (projet) (non daté)].

Curriculum Programmes (undated). [Programmes curriculaires (non datés)].

Curriculum Development and Evaluation / Curriculum Programmes - Syllabuses (undated). [Développement et évaluation du curriculum / programmes curriculaires - programmes d'enseignement (non datés)].

Lower Primary, Upper Primary and Junior Secondary syllabuses (undated). [Programmes du premier et du second cycle de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire (non datés)].

### **Burundi**

2004. Programme de l'Enseignement Primaire du Burundi. République du Burundi. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction Générale des Bureaux Pédagogiques. Bureau d'Éducation Rurale.

### **Congo**

2006. Programmes de l'Enseignement Primaire. République du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire chargé de l'Alphabétisation. Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique.

2002. Programmes des Collèges d'Enseignement Général. République du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire chargé de l'Alphabétisation. Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique.

2006. Manuel de l'élève du Cours Élémentaire. République du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire chargé de l'Alphabétisation. Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique.

2006. Manuel de l'élève du Cours Moyen. République du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire chargé de l'Alphabétisation. Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique.

### **Kenya**

2002. Primary Education Syllabus, Volume 1. [Programme de l'enseignement primaire, volume 1].

2002. Primary Education Syllabus, Volume 2. [Programme de l'enseignement primaire, volume 2].

2004. Primary Teacher Education Syllabus, Volume 1. [Programme de formation des instituteurs, volume 1].

2004. Primary Teacher Education Syllabus, Volume 2. [Programme de formation des instituteurs, volume 2].

### **Mali**

2002. Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali. République du Mali. Ministère de l'Éducation. Centre National d'Éducation. Juin 2002.

2004. Curriculum de l'Enseignement Fondamental. Programme de formation Niveau 1. République du Mali. Ministère de l'Éducation Nationale. Centre National d'Éducation.

2005. Curriculum de l'Enseignement Fondamental. Programme de formation Niveau 2. République du Mali. Ministère de l'Éducation Nationale. Centre National d'Éducation. Janvier 2005.

2006. Curriculum de l'Enseignement Fondamental. Programme de formation Niveau 3. République du Mali. Ministère de l'Éducation Nationale. Centre National d'Éducation. Décembre 2006.

1990. Programme officiel du second cycle de l'enseignement fondamental - Ancien curriculum. République du Mali. Ministère de l'Éducation. Institut Pédagogique National.

### **Maurice**

\*\*\*2004. The Development of Education. National Report of Maurice. Ministry of Education and Scientific Research (préparé pour la 47<sup>e</sup> CIE). [Le développement de l'éducation. Rapport national de Maurice. Ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique].

\*\*\*2006. Empowering the Nation's Children. Towards a Quality Curriculum. Strategy for Reform. Ministry of Education and Human Resources. [Autonomisation des enfants de la nation. Vers un curriculum de qualité. Une stratégie de réforme. Ministère de l'Éducation et des Ressources humaines].

2006/2007. Curriculum Framework for Primary Education. MIE and Ministry of Education and Human Resources. [Cadre de curriculum pour l'enseignement primaire. MIE et ministère de l'Éducation et des ressources humaines].

2007. (Draft) Curriculum Framework for Secondary Education. MIE and Ministry of Education and Human Resources. [Cadre de curriculum pour l'enseignement secondaire (projet). MIE et ministère de l'Éducation et des ressources humaines].

2007. The Plan of Action for Human Rights Education. MoE&HR

[Plan d'action pour l'éducation aux droits de l'homme. Ministère de l'Éducation et des Ressources humaines].

Syllabuses for primary and secondary education. [Programmes de l'enseignement primaire et secondaire].

Textbooks for Social and Environmental Studies (primary education). [Manuels pour l'éducation sociale et environnementale (enseignement primaire)].

### Mozambique

2003. Programas das Disciplinas do Ensino Básico - I Ciclo, II Ciclo, III Ciclo. Re-pública de Moçambique. Ministério da Educação. Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. [Programmes de l'enseignement de base, cycles I, II, III. République du Mozambique. Ministère de l'Éducation. Institut national pour le développement de l'éducation].

### Sénégal

2005. Curriculum de l'éducation de base (Ceb). République du Sénégal. Ministère de l'Éducation.

### Afrique du Sud

C2005 Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy - Overview Document. [Révision du curriculum national pour les années R-9 (écoles) - Politique - Synthèse].

C2005 Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Policy - Overview and Learning Area Statements. [Révision du curriculum national pour les années R-9 (écoles) - Politique - Synthèse et définition de domaines d'apprentissage].

### Sites Web

\*\*\*Australie - Déclaration concernant les objectifs nationaux pour l'école ([www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/policy\\_initiatives\\_reviews](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews))

\*\*\*Australie ([www.boardofstudies.nsw.edu.au/manuals](http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/manuals))

\*\*\*Australie ([www.det.nsw.au](http://www.det.nsw.au))

\*\*\*Site du projet DeSeCo. 2002([www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch))

\*\*\*GTZ ([www.gtz.de/en/](http://www.gtz.de/en/))

\*\*\*UNESCO ([www.unesco.org](http://www.unesco.org))

\*\*\*UNESCO BIE ([www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org))

\*\*\*Royaume-Uni ([www.qca.org.uk/qca](http://www.qca.org.uk/qca))

\*\*\*Royaume-Uni (<http://curriculum.qca.org.uk>)

# Annexe A - Cadre d'analyse et questionnaire

Les principales questions ci-dessous ont été formulées au début de l'étude et étaient encore des thèmes importants pour la mise en forme des résultats des recherches :

## **1 Quelle est la nature du rapport entre le curriculum, d'une part, et la vie et le travail, de l'autre ?**

**1.1 Peut-on identifier dans les curriculums de l'enseignement de base (primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire) des pays en développement d'Afrique des rapports entre l'éducation et la vie et le monde du travail (et quels types de rapports) ?**

Réponses attendues/anticipées :

- Indications sur ce genre de lien dans les cadres des curriculums ; programmes d'enseignement et autres documents curriculaires et politiques (plans nationaux de lutte contre la pauvreté ; plans nationaux d'éducation pour tous)
- Innovations engendrées dans le curriculum par les changements dans la société et le marché du travail

**1.2 Les opportunités et les enjeux du monde d'aujourd'hui sont-ils pris en considération dans les curriculums de l'enseignement de base ?**

Réponses attendues/anticipées :

- Indications dans les documents du curriculum sur les motifs des changements dans le monde d'aujourd'hui ayant un impact sur le développement et la mise en œuvre du curriculum (et sur l'apprentissage)
- Indications sur les changements dans la nature de l'apprentissage dans les sociétés modernes
- Innovations engendrées dans le curriculum par les changements dans la société et le marché du travail

**1.3 Les curriculums de l'enseignement de base tiennent-ils compte des besoins dans le contexte social et de ceux du marché du travail dans les pays en développement d'Afrique et des développements qui s'y opèrent ?**

Réponses attendues/anticipées :

- Indications dans les documents du curriculum sur les motifs des changements dans le monde du travail d'aujourd'hui ayant un impact sur le développement et la mise en œuvre du curriculum (et sur l'apprentissage)
- Indications sur les changements dans la nature de l'apprentissage et du travail dans les sociétés modernes
- Innovations engendrées dans le curriculum par les changements dans le marché du travail

**1.4 Quels sont les moyens et les options permettant d'aborder dans le curriculum la question de l'acquisition de savoir-faire pour la vie et le travail ?**

Réponses attendues/anticipées :

- Présence/mention de résultats d'apprentissage/de compétences dans le curriculum (compétences-clés et sous-compétences)
- Domaines d'apprentissage et matières spécifiques pour l'acquisition de compétences pour la vie et le travail
- Approches transcurriculaires
- Éléments d'évaluation
- Questions en rapport avec la formation des enseignants
- Travail sur des projets/liens formel-non formel



## **2 Y a-t-il des liens pertinents entre l'enseignement formel et l'enseignement non-formel ?**

Réponses attendues/anticipées :

- Exemples de bonnes pratiques
- Éléments/aspects possibles ayant un impact sur les politiques éducatives

## **3 Existe-t-il des partenariats importants entre des écoles et des communautés locales et d'autres parties prenantes ?**

Réponses attendues/anticipées :

- Des cas de ce genre sont-ils mentionnés dans les documents de politique et du curriculum ?
- Conscience de la nécessité de ce type de partenariat dans l'opinion publique

## **4 Sur quelles pratiques innovantes peut-on miser ?**

Réponses attendues/anticipées :

- Exemples de « bonnes pratiques » et critères de leur définition comme « bonnes pratiques » (intérêt des parties prenantes à soutenir les processus participatifs de développement du curriculum ; croissance économique ; faibles taux de chômage ; renforcement de l'esprit d'entreprise)

## **6. Que peut-on recommander pour améliorer la préparation à la vie et au travail dans les pays en développement d'Afrique ?**

Résultats attendus/anticipés :

- Expliciter les perspectives de développement de la société et du monde du travail (nécessité d'une vision...)
- Expliciter les compétences (étendues/clés) envisagées ; privilégier le développement étendu de compétences-clés au lieu de restreindre les chances des élèves de s'adapter aux changements
- Introduire/renforcer (si nécessaire) des domaines d'apprentissage/matières spécifiques axés sur le développement de compétences pour la vie et le travail (« matières porteuses »)
- Renforcer les approches et objectifs transversaux, afin de renforcer la cohérence du curriculum - c.-à.-d. éléments préprofessionnels (adopter une approche holistique)
- Renforcer les échanges et partenariats (internationaux et régionaux), en particulier avec les parties prenantes dans les communautés.

## Annexe B - Glossaire

TERME	DÉFINITION	TERMES ÉQUIVALENTS
Activités hors curriculum	Activités d'apprentissage structurées qui ont lieu en dehors du contexte de matières ou de domaines d'apprentissage formels. Dans certains systèmes, elles peuvent comprendre une expérience de travail ou la pratique de sports organisés	
Apprentissage par le service	Apprentissage résultant d'une activité structurée de prestation de services, normalement à la communauté locale ou à la collectivité	
Cadre du curriculum	Ensemble de politiques, de règlements, d'orientations et de directives pour le développement de programmes d'enseignement et d'autres documents du curriculum	
Compétence	Capacité étendue à appliquer des connaissances, des savoir-faire, des attitudes et des valeurs de manière indépendante, pratique et utile	
Compétences-clés	Compétences considérées par le système d'enseignement et de formation comme importantes pour l'apprentissage de tout étudiant et pour la vie des membres de la société. Les compétences-clés les plus importantes de l'enseignement de base peuvent être appelées « compétences de base »	Compétences génériques, transversales ou fondamentales
Compétences de vie	Savoir-faire permettant aux élèves d'exécuter des tâches ou de s'engager dans des processus en rapport avec leur vie de tous les jours	
Contenu d'apprentissage	Les sujets, thèmes, convictions, comportements, concepts et faits, souvent groupés dans chaque matière ou domaine d'apprentissage sous des connaissances, savoir-faire, valeurs et attitudes que les élèves sont censés acquérir, et qui forment la base de l'enseignement et de l'apprentissage	
Curriculum	Ensemble de matières, de domaines d'apprentissage et de cursus disponibles dans un système éducatif. Ce terme s'applique normalement au curriculum « formel » ou « intentionnel », mais il peut aussi couvrir le curriculum « non intentionnel » ou « caché »	Pluriel : curricula ou curriculums
Définition du domaine d'apprentissage	Document spécifiant les objectifs, les résultats et les contenus de l'apprentissage pour un domaine d'apprentissage étendu. Cette définition peut aussi comporter des conseils pour la mise en œuvre, notamment des méthodes d'enseignement et d'évaluation pertinentes	Programme d'enseignement
Domaine d'apprentissage	Catégorie étendue d'apprentissage, regroupant souvent des matières traditionnellement distinctes, mais apparentées. Par exemple, science générale (intégrant des éléments de physique, de chimie, de biologie, de géologie et, peut-être, d'autres sciences), et éducation sociale (incluant des éléments d'histoire, de géographie et d'autres matières apparentées)	

Enseignement de base	Les années de scolarité considérées comme nécessaires pour atteindre un niveau d'apprentissage minimum. La composition de l'« enseignement de base » varie d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre, mais cet enseignement recouvre en général l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et comprend donc au minimum huit ou neuf années	Scolarité obligatoire	
Enseignement non-formel	Enseignement ayant lieu en dehors de l'environnement scolaire et du curriculum formels. Ne débouche normalement pas sur un certificat ou un diplôme reconnu (bien que les acquis non-formels soient maintenant reconnus dans certains pays, et que des diplômes officiels soient délivrés)		
Enseignement post-primaire	Toutes les phases / cycles / années d'enseignement suivant l'enseignement primaire		
Enseignement primaire	La première phase ou le premier cycle de scolarité. Dure normalement quatre, six ou sept ans (parfois huit) et comprend souvent une année de maternelle ou de « kindergarten »		
Enseignement secondaire	La seconde phase ou le deuxième cycle de scolarité, souvent subdivisé(e) en premier et second cycle		
Évaluation	Processus consistant à recueillir des informations sur et à juger les résultats ou les performances d'un élève		
Horaire	Temps prévu dans l'année scolaire ou la semaine pour l'enseignement et l'apprentissage d'une matière ou dans un domaine spécifique		
Matière	Discipline distincte (comme les mathématiques ou l'histoire)		
Matière porteuse	Matière qui, de par son étendue et sa construction, convient assez pour contribuer à la réalisation de certains objectifs de l'enseignement et à développer certaines compétences chez les élèves (éducation au travail ou technologie ; développement personnel ; compétences de vie ; éducation sociale)		
Méthodologie d'évaluation	Les stratégies et procédures employées normalement par les enseignants (évaluation interne) ou par des organismes spécialisés (évaluation externe) pour apprécier les résultats ou les performances d'un élève		
Niveau	Niveau de résultat ou de performance attendu des élèves		
Norme	Décision, disposition ou règlement à mettre en œuvre ou à appliquer		
Objectifs d'apprentissage	Énoncé des intentions des programmes d'enseignement ou de la définition des domaines d'apprentissage		Objectifs

Politique du curriculum	Décisions officielles du gouvernement ou des autorités responsables de l'éducation ayant un impact significatif direct sur le développement du curriculum. Ces décisions sont normalement consignées dans des documents officiels du gouvernement.	
Premier cycle de l'enseignement secondaire	Normalement, les trois ou quatre premières années de l'enseignement secondaire	
Programme d'enseignement	Document spécifiant les objectifs, les résultats et les contenus de l'apprentissage pour une matière spécifique. Les programmes d'enseignement modernes comportent aussi des conseils pour la mise en œuvre, notamment des méthodes d'enseignement et d'évaluation pertinentes	Définition de domaines d'apprentissage
Résultats de l'apprentissage	Description de ce que les élèves doivent savoir, penser, apprécier et être capables de faire à la fin de leur scolarité. Les résultats devraient être exprimés dans une série de domaines, notamment en termes de connaissances, compréhension, savoir-faire et compétences, valeurs et attitudes	Résultats
Savoir-faire	Capacité d'appliquer des connaissances à l'exécution d'une tâche particulière cohérente	
Structure du curriculum	La manière dont le curriculum d'un système est organisé, avec les matières ou domaines d'apprentissage. La structure stipule quand les cours dans ces matières ou domaines d'apprentissage doivent avoir lieu et le schéma à suivre. Le curriculum peut être composé, par exemple, de matières principales, obligatoires, et à option, avec certaines variantes d'une classe à l'autre	
Sujets transversaux	Contenu important du curriculum ne faisant pas partie d'une seule matière ou d'un seul domaine d'apprentissage, mais enseigné et appris dans un certain nombre de matières. Des exemples courants sont l'éducation à la paix, la communication et l'éducation au VIH/sida	Thèmes transversaux

# Annexe C - Synthèse de la structure des systèmes éducatifs

PAYS	STRUCTURE DU SYSTEME EDUCATIF	COMMENTAIRES
ANGOLA	3 PRIMAIRE + 4 PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE SERA REMPLACÉE PAR 6 PRIMAIRE + 3 PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE + 3/4 DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE	Transition de 4+4+4 à 6+3+3/4. L'enseignement de base comprendra donc neuf ans Onze ans d'enseignement de base (K+10)
AUSTRALIE/NGS	K-2 + 2 + 2 + 2 + 2 + DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE	Phase-clé 1 (K, 1-2) Phase-clé 2 (3-4) Phase-clé 3 (5-6) Phase-clé 4 (7-8) Phase-clé 5 (9-10) Phase-clé 6 (11-12)
BOTSWANA	7 PRIMAIRE + 3 PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	Dix ans d'enseignement de base Premier cycle du primaire (niveau 1-4) Deuxième cycle du primaire (niveau 5-7) Premier cycle du secondaire (classes 1, 2, 3/niveaux 8, 9, 10)
BURUNDI	6 PRIMAIRE + 4 PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	Six ans d'enseignement de base (enseignement primaire)
CONGO	6 PRIMAIRE + 4 PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	Dix ans d'enseignement de base <u>Cycle d'acquisition des fondamentaux</u> CP (cours préparatoires 1 et 2) CE1 - Cours élémentaire <u>Cycle de consolidation</u> CE2 - Cours élémentaire CM1 - Cours moyen 1 CM2 - Cours moyen 2
KENYA	3 PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE + 5 DEUXIEME CYCLE DU PRIMAIRE	Huit ans d'enseignement de base Premier cycle du primaire (niveau 1-3) Deuxième cycle du primaire (niveau 4-8)
MALI	6 PRIMAIRE + 3 PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	Neuf ans d'enseignement de base Niveau 1 - Initiation (1e et 2e degrés) Niveau 2 - Dév. des aptitudes (3e et 4e degrés) Niveau 3 - Consolidation (5e et 6e degrés) Niveau 4 - Orientation (degrés 7, 8, 9)

PAYS	STRUCTURE DU SYSTEME EDUCATIF	COMMENTAIRES
MAURICE	6 PRIMAIRE + 5 ENSEIGNEMENT SECONDAIRE/CSC + 2 DEUXIEME CYCLE DU SECONDAIRE/CHSC	<p>Pas de référence particulière à l'enseignement de base (recouvre théoriquement l'enseignement primaire)</p> <p>Primaire - Niveaux I-VI</p> <p>Stade I - Niv. I-II</p> <p>Stade II - Niv. III-IV</p> <p>Stade III- Niv. V-VI</p> <p>Enseignement secondaire/Cambridge School Certificate (CSC) - Classes VII-XI</p> <p>Filière préprofessionnelle (niveaux I-III)</p> <p>Enseignement secondaire/Cambridge higher School Certificate (CHSC) - Classes XII-XIII</p>
MOZAMBIQUE	7 PRIMAIRE + 3 PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE	<p>Sept ans d'enseignement de base</p> <p>Cycle 1 - Années 1 et 2</p> <p>Cycle 2 - Années 3, 4, 5</p> <p>Cycle 3 - Années 6 et 7</p> <p>Premier cycle du secondaire - Années 8, 9, 10</p> <p>Deuxième cycle du secondaire - Années 11 et 12</p>
SENEGAL	6 PRIMAIRE	<p>Six ans d'enseignement de base</p> <p>CI - Introduction</p> <p>CP - Cours préparatoire</p> <p>CE1 - Cours élémentaire, 1ère année</p> <p>CE2 - Cours élémentaire, 2e année</p> <p>CM1 - Cours moyen, 1ère année</p> <p>CM2 - Cours moyen, 2e année</p>
AFRIQUE DU SUD	R (ANNEE DE MATERNELLE) + 9	<p>Dix ans d'enseignement de base (R + 6 primaire + 3 premier cycle du secondaire)</p> <p>PHASE FONDAMENTALE (R-3)</p> <p>PHASE INTERMEDIAIRE ANNEES (4-6)</p> <p>GRANDES CLASSES (7-9)</p>
ROYAUME-UNI/ ANGLETERRE	QUATRE PHASES-CLES DE SCOLARITE OBLIGATOIRE	<p>Scolarité obligatoire (de 5 à 16 ans)</p> <p>Phase-clé 1 (1-2)</p> <p>Phase-clé 2 (3-6)</p> <p>Phase-clé 3 (7-9)</p> <p>Phase-clé 4 (10-11)</p>

# Abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'Éducation en Afrique
BIE	Bureau international d'éducation, UNESCO
BIRD	Banque mondiale
BMZ	Ministère fédéral de la Coopération économique et du Développement
BOS	Board of Studies (NGS/Australie) [conseil des études]
CITE	Classification internationale de l'éducation (UNESCO)
DeSeCo	La définition et la sélection des compétences clés : base théorique et conceptuelle (étude de l'OCDE)
EDH	Éducation aux droits de l'homme
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EPT	Éducation pour tous
GP	General Paper Course (Maurice) [document d'orientation générale]
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)[coopération technique allemande]
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (Angola) [institut national de recherche et développement en éducation]
IPA	Indicateur de progrès authentique
IST	Infections sexuellement transmissibles
KLA	Key Learning Areas (Australie/New South Wales – NGS) [domaines d'apprentissage clés]
LAS	Learning Area Statements [définition de domaines d'apprentissage]
LTLT	Learning to Live Together [apprendre à vivre ensemble]
MST	Maladies sexuellement transmissibles
NGS	Nouvelle-Galles du Sud (Australie)
NSW	New South Wales (Australie)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OLOs	Overarching Learning Outcomes (Maurice) [résultats d'ensemble de l'apprentissage]
PIB	Produit intérieur brut
PISA	OECD Programme for International Student Assessment [Programme international pour le suivi des acquis des élèves]
PNB	Produit national brut
QCA	Qualifications and Curriculum Authority (Angleterre et Pays-de-Galles) [agence pour les qualifications et les programmes d'études]
SQA	Scottish Qualifications Authority [agence écossaise pour les qualifications]
TBA	Taux bruts d'admission
TBS	Taux bruts de scolarisation
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
ZEP	Zone d'éducation prioritaire (Maurice)

La Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH est une entreprise de coopération internationale pour le développement durable qui opère sur tous les continents de la planète. Elle propose des solutions d'avenir pour le développement politique, économique, écologique et social dans un monde globalisé. Dans des conditions parfois difficiles, la GTZ soutient des processus complexes de changement et de réforme, son objectif étant d'améliorer durablement les conditions de vie des populations dans les pays de coopération.

Deutsche Gesellschaft  
für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5  
65760 Eschborn/Allemagne  
T +49 (0) 6196 79-0  
F +49 (0) 6196 79-1115  
E [info@gtz.de](mailto:info@gtz.de)  
I [www.gtz.de](http://www.gtz.de)

