



Agence intergouvernementale de la Francophonie

13, quai André Citroën 75015 Paris

Téléphone : 33 (1) 44 37 33 00

Télécopie : 33 (1) 45 79 14 98

Courriel : agence@francophonie.org

www.agence.francophonie.org



BUREAU REGIONAL POUR L'EDUCATION EN AFRIQUE

12, avenue L. S. Senghor

Boîte Postale : 3311 DAKAR République du Sénégal

Téléphone : (221) 849 23 23 / Fax : (221) 823 83 93 /

Email : unescodakar@unesco.org

www.dakar.unesco.org



Association for the Development of Education in Africa (ADEA)

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France

Téléphone : 33/(0)145 03 77 57

Fax : 33/(0)145 03 39 65

E-mail : a.yekhlef@iiep.unesco.org

Séminaire sur l'adaptation des curricula

**Du 12 au 15 décembre 2005,
Cotonou-Bénin**

Contexte

1. L'Afrique subsaharienne fait face à un grand nombre de problèmes socio-économiques. En effet, la pauvreté croissante des populations, les ravages de la pandémie du VIH/SIDA et du paludisme, les catastrophes produites par les conflits civils, la marginalisation de l'Afrique dans le processus de mondialisation économique et de globalisation technologique représentent autant de défis qui se posent au continent africain aujourd'hui. Dans le même temps, ils interpellent l'éducation en tant que facteur primordial et condition *sine qua non* de développement économique et social, de paix et de tolérance, de compétitivité scientifique et technologique.

2. Il y a cinq ans, au forum mondial sur l'éducation à Dakar, tous les pays d'Afrique subsaharienne ont réaffirmé leur engagement en faveur de l'éducation de base pour tous. Or, la majorité des systèmes éducatifs de la région sont loin d'atteindre ces buts et les défis implicites de cet engagement continuent de se poser avec acuité. Le plus critique est le défi de la qualité. En effet, si 9 enfants sur 10 entrent à l'école, seulement 60% d'entre eux achèvent l'enseignement primaire et la moitié acquière les compétences scolaires de base.

3. Cela s'expliquerait, entre autres, par le décalage entre l'école et la société à commencer par l'utilisation d'une langue étrangère comme unique médium d'instruction. Dans ce contexte, il n'est pas inutile de rappeler que, dans sa forme actuelle, l'Ecole n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines. Le modèle scolaire actuel a été imposé de 'l'extérieur' par la colonisation. L'idéologie de l'éducation coloniale niait ou dévalorisait les cultures et les langues locales ravalées au rang de « folklores » et de « dialectes ». En conséquence, elle disqualifiait celles-ci dans le champ de l'éducation scolaire et de la connaissance objective. A travers le monopole exclusif de la langue coloniale dans l'École et des programmes orientés par une vision euro-péo-centriste, elle avait pour mission de prolonger et d'achever la conquête coloniale grâce à la formation, à l'assimilation et à la cooptation d'une élite alliée. Outre les matières à dominante idéologique telles que l'histoire, la littérature, voire la géographie, les disciplines scientifiques elles-mêmes étaient mises au service de ce projet. L'autre volet était orienté par le besoin de futurs auxiliaires de l'administration coloniale: commis d'administration, infirmiers ou médecins africains, moniteurs d'enseignement, et autres. La perspective historique nous indique que, s'inscrivant dans un projet de développement qui n'était pas africain, l'école, et par conséquent les curricula, étaient loin de répondre aux besoins de développement collectif et d'épanouissement de l'individu.

4. A la suite des indépendances, les systèmes éducatifs africains ont tenté, tant soit peu, de répondre à ces attentes notamment en s'engageant dans un large mouvement de réformes. Concernant les curricula, il s'agissait de repenser les contenus des programmes en les expurgeant des éléments les plus choquants et en africanisant les contenus. La littérature l'histoire, la géographie furent alors réorientées dans cette perspective sans remettre en cause les finalités des systèmes éducatifs. Depuis, nombre de pays africains se sont engagés dans diverses expériences d'adaptation des curricula avec des objectifs et des stratégies diversifiés.

5. Ces expériences se présentent généralement comme des réponses à des besoins du contexte local/national que le modèle éducatif en place ne prenait pas en considération, ou tout au moins, pas suffisamment. Sous des formulations différentes, le bien-fondé des réformes curriculaires s'y articule à des besoins liés : (i) à la valorisation du potentiel endogène de développement économique local/national grâce à l'acquisition de capacités et d'habiletés liées aux réalités et/ou aux possibilités de travail productif dans le milieu local/national ; (ii) à l'affirmation de l'identité culturelle à travers l'introduction des langues, des valeurs, des savoirs et du patrimoine locaux/ nationaux dans l'éducation ; (iii) à la promotion de valeurs et de comportements relatifs à l'hygiène, à la santé, à la nutrition, à l'environnement, à la vie familiale, à la cohésion sociale, à la citoyenneté démocratique en tenant compte des spécificités locales/ nationales ; (iv) à l'amélioration des résultats de l'apprentissage et au renforcement de l'efficacité interne et externe des systèmes éducatifs s'appuyant sur un bilinguisme de stratégie et (v) à l'équité en relation avec des réponses spécifiques à apporter aux besoins et situations d'apprentissage des filles et d'autres groupes défavorisés.

6. Partant, les compréhensions de curricula 'pertinents' se sont alors articulées à (i) une soumission aux réalités que vivent les apprenants dans leur milieu socioculturel et économique ; (ii) à un continuum entre les expériences du milieu local et les apprentissages scolaires ; (iii) à l'utilité et à l'utilisation des acquis des apprentissages pour et par les apprenants en direction de la résolution de problèmes essentiels dans le champ de la pratique sociale et (iv) à la prise en compte des conditions spécifiques des apprenants.

7. C'est dans ce processus qu'il apparaît nécessaire de favoriser des échanges d'expériences et de partage de connaissances entre les pays africains afin d'enrichir les visions et de renforcer les capacités des acteurs. Parmi les défis majeurs posés se trouvent : l'utilisation des langues africaines comme langues d'instruction, l'approche par les compétences, la prise en charge des besoins d'apprentissage des groupes défavorisés et l'intégration de la dimension genre.

a. Les langues d'instruction : place et statut des langues africaines

8. Comme il a été mentionné plus haut, la question linguistique revêt une importance particulière dans le contexte africain. Au-delà des problèmes culturels d'identité et de valeur, cette question s'articule à au moins deux problèmes : d'une part celui de l'efficacité pédagogique et, d'autre part, celui de l'utilisation et de l'utilité des langues africaines.

9. En effet, si la recherche a montré que l'utilisation des langues africaines se révèle un facteur essentiel d'optimisation des acquis scolaires, reste le problème de convaincre les décideurs africains de les intégrer dans les systèmes éducatifs. Ce qui est loin d'être évident en raison du scepticisme exprimé par la majorité d'entre eux.

10. Par ailleurs, l'aspect opérationnel des apprentissages est également à considérer dans la mesure où les apprenants ne disposent pas toujours de l'environnement favorable pour faire valoir leurs acquis. Si par le passé un fossé s'est creusé entre l'école et la société, ces pistes de réflexion permettront, sans doute, de rapprocher l'institution scolaire de son environnement social, culturel et économique.

b. Les stratégies d'apprentissage : L'approche par les compétences (APC)

11. Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que l'histoire du curriculum en Afrique au Sud du Sahara a suivi, à quelques exceptions près, la même trajectoire que celle des pays du Nord, notamment les ex-puissances coloniales. En effet, dans la plupart des pays, les programmes centrés sur l'enseignement de contenus de nature encyclopédique, juxtaposés sans liens évidents entre eux, ont progressivement fait place à une approche centrée sur les objectifs pédagogiques. Plus récemment, depuis les années 1990, l'on assiste à un mouvement vers l'APC tant au Nord qu'au Sud.

12. L'APC est souvent considérée comme essentielle dans la plupart des réformes éducatives entreprises actuellement. Selon le constat rapporté, l'efficacité des programmes préexistants a été compromise par le fait que les enseignants en seraient venus à « atomiser » les connaissances transmises aux élèves. À telle enseigne que les apprenants ont de la difficulté à intégrer les connaissances scolaires acquises dans des ensembles significatifs. La faute a été mise sur l'atomisation des objectifs ou, plus précisément, sur une certaine approche par objectifs préconisée dans les programmes officiels précédents.

13. C'est pour tenter de remettre les programmes sur les bons rails que les spécialistes en éducation et les autorités politiques se sont tournés vers l'APC, une approche nouvelle encore au stade de l'expérimentation dans plusieurs pays. Cette approche est communément jugée comme la meilleure hypothèse de travail dont nous disposons, pour amener les élèves à intégrer les savoirs enseignés et, à mobiliser leurs ressources pour parvenir à résoudre les

situations-problèmes présentées par le maître et ensuite des situations complexes de vie quotidienne et professionnelle. Les compétences deviennent donc le principe organisateur et intégrateur des connaissances, des habiletés, des attitudes et des valeurs dans les programmes.

c. La dimension genre

14. Environ 80 % des filles à l'école sont en difficultés scolaires pour des raisons diverses, mais le plus souvent liées à la mauvaise qualité du service offert par l'école publique au crédit horaire très insuffisant. De plus, bon nombre de fillettes et de jeunes filles se retrouvent à aider à la maison ou à travailler, souvent dans des situations d'exploitation du travail précoce rémunéré de la domestique, à la vendeuse ambulante. Ces fillettes et jeunes filles n'ont non seulement pas le temps de fréquenter l'école, mais elles sont de plus exposées aux risques que de telles activités peuvent comporter pour leur intégrité. Les parents ont aussi parfois de la peine à voir l'utilité de l'école pour leurs filles et hésitent ou refusent de les y envoyer.

15. A la fin de l'échéance fixée pour l'atteinte de la parité dans les enseignements primaire et secondaire (objectif EPT 5 et OMD 3), presque aucun pays de l'Afrique subsaharienne n'a atteint ces objectifs. Il faut relever à ce propos une lacune déterminante dans les programmes sectoriels et les plans d'action nationaux EPT qui n'intègrent pas suffisamment la dimension genre. Une étude réalisée en 2003 sur un échantillon de 11 documents concluait que, même si la problématique de genre était prise en compte dans les textes législatifs et réglementaires, les programmes sectoriels souffraient par contre de lacunes graves puisqu'ils ne prenaient absolument pas en compte la dimension du genre ni dans le diagnostic, ni dans les résultats attendus ou les indicateurs et que la plupart du temps aucune mesure de réforme pertinente et opérationnelle n'était intégrée.

16. Cinq ans après la tenue du Forum de Dakar, le rapport réalisé par le BREDA et le pôle de DAKAR intitulé « Repères Pour l'Action » indique que la situation régionale est marquée par des progrès relativement importants mais hétérogènes dans l'évolution des indicateurs d'accès et de parité sur les dix dernières années. Le taux d'achèvement du primaire connaît aussi une évolution nette positive, avec un taux moyen de 0.8, en dépit de la régression de cet indicateur dans 5 pays de la région. Il en est de même de l'indice de parité au primaire. Cependant, cette réduction globale des disparités de genre se fait dans un contexte marqué par des disparités spatiales et entre riches et pauvres accentuées.

17. Un effort important doit être consenti par les pays qui sont encore très loin d'atteindre cet objectif. Il s'agit essentiellement des pays francophones dont le taux d'accroissement moyen annuel de cet indicateur de parité se trouve souvent faible. A ce propos il convient de noter par exemple que le Mali aura besoin de 22 ans pour réaliser la parité au primaire, si la tendance actuelle se maintient.

18. Sur le plan des ressources humaines et pédagogiques, les pays ont mis en œuvre un processus visant à rendre sensibles au genre les curricula et les manuels scolaires. L'expérience des pays anglophones pourrait grandement servir aux francophones dans ce domaine. La formation des enseignants aux questions du genre

est aussi entamée dans un bon nombre de pays. Si des expériences d'éducation par les pairs sont en cours, bien souvent à des échelles réduites, l'affectation des enseignantes, à des fins de modèles, tarde à être mise en œuvre dans beaucoup de pays, en raison des blocages de divers ordres.

Problématiques

19. Comment procéder pour que les curricula soient dans le même temps pertinents et efficaces, flexibles et équitables, faisables et économiques ? Autrement dit, à quels besoins le curriculum doit-il répondre ? Quels sont les indicateurs utilisés pour en assurer et mesurer les résultats et l'impact en termes d'amélioration des l'apprentissage ? Comment les concevoir pour une adaptation continue aux évolutions et aux contextes sans que la diversification soit source d'inégalités ? Et comment en assurer la faisabilité en tenant compte des ressources et des capacités existantes et de leur utilisation efficiente ?

20. Quelle que soit l'orientation prise, la recherche montre qu'une des conditions essentielles d'efficacité d'un curriculum est l'alignement entre le programme d'études et les autres composantes. En effet, les buts et objectifs d'un curriculum sont plus susceptibles d'être atteints si toutes les composantes du curriculum (domaines de contenu, méthodes pédagogiques, activités d'apprentissage et système d'évaluation) y convergent et contribuent. Ceci d'une part. D'autre part, dans un monde où la croissance économique d'un pays est de plus en plus liée à sa capacité à se positionner sur un marché mondial concurrentiel et où les processus de production évoluent très rapidement, les curricula de l'éducation de base devront préparer les élèves aux besoins de l'économie et aux marchés du travail qui prévaudront dans les futures années et leur faire acquérir, au-delà des compétences demandées aujourd'hui, une capacité d'adaptation aux compétences de demain. Or, dans un cas comme dans l'autre, comment faire ?

21. Par ailleurs et conformément cette fois aux souhaits d'un certain nombre de pays, quels enseignements peut-on tirer de la mise en place de l'APC? En effet, cette approche, qui ne remet en cause ni les objectifs ni les contenus disciplinaires, a le mérite de favoriser le décloisonnement des disciplines et le réinvestissement des apprentissages dans la pratique. Cependant, il faut admettre que sa mise en application concrète soulève de nombreux obstacles qu'il est nécessaire de surmonter : les concepts restent à clarifier et à rendre opératoires; les situations-problèmes les mieux adaptées aux divers contextes culturels sont à inventer; les modes d'évaluation sont à renouveler. Un vaste chantier de recherche et d'expérimentation pédagogique doit être entrepris si l'on veut dépasser le stade du discours et élaborer des programmes d'études qui s'appuient efficacement sur l'APC.

22. Il est évident qu'une telle option a des implications importantes pour les autres composantes principales du système éducatif, à savoir : (i) l'organisation de l'école et des classes ; (ii) les manuels scolaires, guides des enseignants et matériels pédagogiques d'appoint ; (iii) le système et les procédures d'évaluation des apprentissages et de certification ; et (iv) la formation initiale et continue des enseignants. Dans le contexte africain, il faut ajouter à cette liste la question du choix des langues d'enseignement/apprentissage. La réforme curriculaire est donc une vaste entreprise dont il est essentiel de mesurer la complexité. En effet, se déroulant sur plusieurs années (une décennie à 15 ans), ce processus requiert un volume important de ressources financières et humaines.

Objectifs du séminaire

23. Le séminaire se fixe comme objectif général de stimuler les échanges concernant l'élaboration de curricula adaptés aux besoins actuels et futurs des contextes africains.

24. De manière spécifique, il s'agira de :

- identifier et analyser les défis posés par le processus d'adaptation des curricula dans différents pays ;
- Identifier et analyser les expériences réussies et les bonnes pratiques en matière d'élaboration de curricula qui seraient à promouvoir ;
- identifier concrètement les sujets et les expériences critiques pouvant faire l'objet d'un travail analytique et de production de documents à des fins de partage ;
- élaborer sur des concepts, ou adapter des méthodologies et des outils pouvant servir de supports efficaces aux acteurs engagés dans le travail d'adaptation des curricula ;
- Constituer un réseau d'échanges d'expériences et de partage des connaissances entre pays engagés dans ce processus ;
- définir les méthodologies, les procédures et les plans de travail qui doivent guider et organiser le travail du réseau.

Date et lieu du séminaire

25. Afin de permettre aux participants d'approfondir les discussions, le séminaire se déroulera sur quatre jours du 12 au 15 décembre 2005 inclus. Il se tiendra à Cotonou au Bénin.

Pays Participants

26. Outre le Bénin, pays hôte, participeront à ce séminaire :

- o Les pays du pôle qualité inter-pays 'adaptation des curricula' de l'ADEA, à savoir : Djibouti, Guinée, Niger et Congo (Brazzaville)
- o Burkina Faso, Mali et Sénégal
- o La Namibie et la Zambie seraient invités afin d'associer la perspective anglophone à la réflexion sur les curricula.

D'autres pays pourraient y être conviés sachant que le critère de participation est que le pays en question soit engagé dans un processus de développement de son curriculum.