



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

**Biennale de l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

Ecoles efficaces et amélioration de la qualité

Session parallèle B-3

**Pour un apprentissage efficace
en Afrique : éducation bilingue
et réforme curriculaire**

**Actes du Séminaire
sur l'adaptation des Curricula
Cotonou, Bénin, 12-15 décembre 2005**

*Coordination et réalisation technique de ce rapport
CEPEC International*

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

DOC B-3.2

Ce document a été préparé par CEPEC International pour la Biennale de l'ADEA (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) – 2006

Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

TABLE DES MATIERES

NOTE AU LECTEUR	5
INTRODUCTION.....	6
OBJECTIFS DU SEMINAIRE	7
1. Les expériences africaines de réformes curriculaires	8
1. Communication du CONGO par M. Makita et M. Toumbou	8
2. Communication du MALI par M. Konandji et M. Touré	9
3. Communication de la GUINEE par M. Diallo	11
4. Communication du BENIN par M. Gbenou, M. Hountondji, M. Mensah, M. da Conceção et M. Gognon	12
5. Communication du NIGER par Mme Goza	14
6. Communication du BURKINA FASO par Mme Traoré Zida, Mme Youl Da	15
7. Communication du SENEGAL par M. Touré et Mme Diop N'Diaye	16
8. Communication de DJIBOUTI par Mme Boulhan Houssein et M. Nour Hassan	18
9. Communication de la NAMIBIE par M. Munganda	19
2. Analyse et synthèse des débats suite aux présentations des groupes	21
1. Débats suite aux présentations des groupes sur l'APC	21
2. Débats suite à la présentation sur le « genre »	22
3. Débats suite à la présentation sur les langues nationales	23
4. Débats sur le Suivi des ateliers	23
5. Proposition de plan de travail et de suivi	24
3. outil d'analyse du curriculum de l'éducation de base par Mme GORGA B.I.E.....	25
1. L'outil d'analyse du curriculum	25
2. Objectifs des fiches d'analyse	25
3. Organisation des fiches	25
4. Synthèse des débats suite à la présentation d'Adriana GORGA	26
4. Les réformes en éducation et l'Approche Par les Compétences par M. DELORME CEPEC International	27
1. Introduction	27
2. La pensée par les objectifs et l'Approche par les compétences	27
3. Repérage de constantes dans les définitions de la compétence	28
4. Quelques problématiques pour l'adaptation des curricula à l'Approche par les compétences	29
5. Stratégies de développement de l'Approche par les compétences dans les curricula : Précautions et recommandations	30
5. L'intégration des langues africaines comme langues d'instruction dans les curricula par M. N'DOYE A.D.E.A.....	31
1. Introduction	31
2. Analyse et synthèse des échanges suite à la communication de N'DOYE	34
6. La dimension genre dans les curricula par M. TOURE B.R.E.D.A.....	35
1. Introduction	35
2. Clarification conceptuelle	35
3. Qu'est qu'une politique sensible au genre ?	36
4. Quelle planification éducative pour résoudre ces problèmes ?	36
5. Une grille d'analyse des curriculums dans la perspective « genre »	37
7. Essai d'analyse conceptuelle du séminaire. Conclusions générales par M. DELORME CEPEC International ...	38
1. Introduction	38
2. Conclusion ouverte	40
8. liste des participants	41

NOTE AU LECTEUR

Ce « Rapport du Séminaire sur l'adaptation des curricula » est une version abrégée et analytique des « **Actes du Séminaire sur l'adaptation des curricula** » (200 pages).

Ce choix méthodologique que nous avons fait a été de sélectionner dans les interventions des Délégations et des Personnes-Ressources mais aussi dans les productions du séminaire, **les aspects marquant et révélateurs de la dynamique instaurée.**

Ce rapport constitue la base d'autres travaux et peut faire référence dans la pensée systémique des trois dimensions :

- l'approche par les compétences
- l'utilisation des langues nationales
- l'approche genre dans les curricula

Nous terminerons par **une analyse transversale** qui permettra non seulement de voir les perspectives prometteuses de l'Atelier mais aussi de repérer davantage les concepts majeurs qui ont marqué le séminaire et qui ont caractérisé toute la valeur méthodologique et scientifique.

Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible de publier les Actes complets (200 pages). Ils sont consultables sur le Site Internet :

www.adeanet.org

INTRODUCTION

Le Séminaire sur l'adaptation des Curricula qui a eu lieu à Cotonou (Bénin) du 12 au 15 décembre 2005, a été organisé conjointement par trois organismes internationaux, à savoir l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), l'Agence Internationale de la Francophonie (AIF) et le Bureau Régional pour l'Education en Afrique (BREDA/UNESCO).

Cette rencontre a eu pour objectif de rassembler une dizaine de pays d'Afrique francophone et anglophone ainsi que de nombreuses personnes-ressources dans le domaine des réformes en Education dans ces pays en particulier.

Les pays participants au Séminaire furent les suivants :

- Le Bénin
- Le Burkina-Faso
- Le Congo
- Djibouti
- La Guinée
- Le Mali
- La Namibie
- Le Niger
- Le Sénégal

La délégation de Zambie n'a pu être présente.

Outre les représentants des trois organismes internationaux précédemment cités, différentes personnes-ressources furent invitées, représentant ainsi plusieurs bureaux d'études et permettant d'alimenter les débats mais aussi d'apporter un regard distancié à la réflexion commune engagée. Il s'agissait notamment du CEPEC International et du BIE et du BREDA.

L'objectif visé par les organisateurs du Séminaire était de **stimuler les échanges sur l'élaboration des curricula adaptés aux besoins actuels et futurs des contextes africains**. Plus précisément, il s'agissait d'identifier et d'analyser les défis posés par un tel processus, les expériences réussies et les bonnes pratiques à promouvoir et les sujets pouvant faire l'objet de productions à des fins de partage. Il s'agissait également de **parvenir à constituer un réseau d'échanges d'expériences, de partage des connaissances, de définition de méthodologies et de procédures de travail dans le domaine des réformes des curricula**.

Les apports des participants (pays et personnes ressources) ainsi que les débats et travaux de groupes qui en ont découlé, ont essentiellement été orientés autour de trois grands axes décidés par les organisateurs, à savoir :

- l'Approche Par les Compétences (APC)
- La dimension « genre »
- L'intégration des langues nationales.

C'est à partir de la prise en compte de ces trois dimensions que les pays participants ont pu échanger, débattre et alimenter leur réflexion dans le domaine des réformes en Education.

La présentation des outils d'analyse des curricula réalisée par Adriana GORGA du Bureau International de l'Education a également permis de donner des orientations concrètes aux débats au regard de ces trois dimensions.

Les apports de personnes-ressources sur chacun des trois thèmes ont également permis de donner des orientations concrètes aux débats engagés.

- *L'APC dans la construction des curricula – Essai d'analyse* par Charles DELORME du CEPEC International ;
- *L'intégration des langues africaines comme langues d'instruction dans les curricula* par Mamadou N'DOYE de l'ADEA ;
- *Genre et curriculum* par Mafakha TOURE du BREDA.

Enfin, des travaux de groupes ont permis de dégager des pistes communes de réflexions et d'actions dans le sens de l'adaptation de nouveaux curricula. Des curricula élaborés suivant une approche par les compétences intégrant les langues nationales africaines, prenant en compte la dimension du genre, la lutte contre la pauvreté et le VIH SIDA et les principes du Développement Durable.

Ainsi, le Séminaire sur l'adaptation des curricula a non seulement permis de mettre en commun les expériences des pays et la connaissance des bureaux d'Etudes présents, mais également d'engager une réflexion de fond sur les réformes en Education.

Le présent document propose ainsi de rendre compte des présentations et productions réalisées au cours de cette rencontre, mais également des discussions, réflexions et pistes de travail engagées par les participants.

A l'occasion de ces débats, les Séminaristes ont pu valoriser toute l'importance de pouvoir partager et échanger sur ces questions complexes posées par une réforme curriculaire. La formation des enseignants découle en effet directement des changements de curricula et pose la question de son appréhension et des méthodologies à déployer.

Ce Séminaire sur l'adaptation des curricula a donc permis **un éclaircissement sur le plan terminologique, méthodologique et pratique**. Le partage d'expériences était nécessaire pour permettre aux différents pays de s'enrichir mutuellement et d'avancer ensemble. Les débats ont été ouverts, un premier approfondissement a pu être engagé mais la plus grande partie du travail - sur le terrain - reste à faire. **Les leçons à tirer de visent à faire prendre à chacun ses responsabilités en poursuivant le travail et en contribuant, chacun à son niveau, à l'avancée des réformes des curricula.**

Les discussions qui seront apportées lors de la Biennale de l'ADEA 2006 doivent aller dans ce sens et continuer à enrichir le débat sur les dimensions de l'APC, du genre et de l'intégration des langues nationales dans les curricula. A l'occasion de cette nouvelle rencontre en effet, davantage de pays pourront échanger, apprendre et s'enrichir des expériences des autres.

OBJECTIFS DU SEMINAIRE

1. Objectif général

Stimuler les échanges sur l'élaboration des curricula adaptés aux besoins actuels et futurs des contextes africains entre neuf (9) pays africains francophones et anglophones, des personnes ressources et trois organisations internationales.

2. Objectifs spécifiques

- 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 ;
- Elaborer 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 et les procédures de travail qui doivent guider et organiser le travail du réseau.

1. LES EXPERIENCES AFRICAINES DE REFORMES CURRICULAIRES

1. Communication du CONGO par M. Makita et M. Toumbou

(Extraits)

1.1. Stratégies de mise en œuvre

L'élaboration des programmes de ces trois types d'enseignement s'est faite de la manière suivante :

A) Préscolaire et primaire

Appuyé par l'Unicef dans le cadre d'un programme de coopération, le projet « Développement d'une pédagogie nouvelle » du ministère a élaboré, selon l'**approche par objectifs**, expérimenté en zone urbaine et rurale, des curricula pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.

Ces curricula sont actuellement en vigueur, diffusés par le projet franco-congolais (AREPA) qui a fait déposer ces outils dans chaque école du pays.

Le FNUAP et l'UNESCO ont appuyé l'élaboration des guides pédagogiques.

B) Secondaire général

Les curricula ont été réécrits grâce à l'appui du FNUAP ; et sans être expérimentés, ont été généralisés compte tenu du manque criard de ces outils au sortir des conflits armés..

1.2. Réflexions sur les trois dimensions du séminaire

A) Introduction des langues africaines comme langue d'instruction à l'école

La constitution congolaise a ciblé deux « langues nationales » à côté du français, langue officielle. Depuis des années le problème de leur introduction dans le système éducatif se pose. Divers ouvrages ont été écrits ; malheureusement on continue à rester à la phase de la réflexion pour voir si elles doivent être intégrées et par quel bout. Une commission multilatérale doit être mise en place à cet effet.

B) Adoption de l'approche par compétences

Le Congo est partie prenante des formations sous-régionales que l'Agence intergouvernementale de la francophonie organise sur l'approche par compétences. Ses personnes-ressources sont inscrites à la banque des experts de l'AIF.

Dans la perspective de l'adoption de cette approche, un plan va bientôt être élaboré selon le schéma – Formation des personnes ressources – Elaboration des programmes- expérimentation- généralisation par étapes.

C) La prise en compte de la dimension genre dans les curricula

La question de genre ne se pose pas dans les curricula congolais. C'est ainsi que les stéréotypes sexistes ne se retrouvent pas dans les différents manuels de l'élève du primaire écrits comme supports aux curricula.

Une étude va bientôt être menée sur la scolarisation des filles afin de mieux cerner les disparités de genre, qui se lisent plus facilement en zone rurale.

1.3. Analyse et synthèse des débats

Contrairement à la plupart des autres pays participants, la démarche par compétences n'a pas encore été développée dans le système éducatif congolais. Les représentants congolais expliquent que le choix a été porté sur la Pédagogie Par Objectifs (PPO) et qu'il n'est pas d'actualité de passer à l'Approche Par les Compétences.

Le pays ne cherche pas à bouleverser le système éducatif de façon trop hâtive et a fait le choix de **prendre du temps et d'aller sûrement dans ces démarches**. Appuyé par des personnes ressources (formées par l'AIF), le Congo souhaite trouver son rythme car il ne peut y avoir de «curriculum en laboratoire», imposé aux populations et acteurs du système éducatif et risquant un rejet systématique.

Il n'est pas possible à ce jour de passer hâtivement à l'APC alors que la PPO n'est pas encore généralisée. A l'égard de l'APC, les représentants du Congo soulignent qu'il n'y a pas de «souveraineté nationale» et que tant que le pays ne sera pas prêt, aucun nouveau changement ne sera amorcé. Afin d'explicitier davantage ce choix stratégique, ils expliquent que **la PPO constitue le socle de l'APC** et que par conséquent **l'extension de la PPO et la sensibilisation des formateurs et enseignants sur ce thème constitue un travail de fond pour l'intégration future de l'APC**.

Pas de hâte non plus concernant les langues nationales. En effet le Congo n'est pas encore prêt à mettre en difficulté les avancées de son curriculum par un différent interne sur le sujet. La lutte contre le SIDA et contre la pauvreté seront en revanche rapidement intégrées au curriculum.

Enfin, la délégation a terminé son propos en informant que le pays n'a pas de problèmes cruciaux avec **la prise en compte du genre**.

2. Communication du MALI par M. Konandji et M. Touré

(Extraits)

2.1. Les stratégies développées dans le processus

- L'élaboration du Cadre Général d'Orientation du Curriculum de l'Enseignement Fondamental et Normal.
- La formation des rédacteurs et d'animateurs du curriculum (Directeurs des Académies d'Enseignement, Directeurs de CAP, Agents des services centraux, Conseillers Pédagogiques, Directeurs d'écoles, Enseignants, ONG, Syndicats).
- L'élaboration de documents techniques pouvant aider à la rédaction du curriculum : guide du rédacteur, plan de développement du curriculum par ordre d'enseignement et synthèse des apports des innovations pédagogiques à intégrer dans le curriculum (Education Environnementale, Pédagogie convergente, Approche genre, Education à la vie familiale et en matière de population...)
- L'élaboration du curriculum du niveau 1 et 2 de l'enseignement fondamental.
- La mise à l'essai dans un échantillon de 80 écoles (testant actuellement la 2^{ème} année du niveau 2).
- L'élaboration d'un recueil méthodologique d'outils et d'une banque de données pour la mise à l'essai du curriculum de l'Enseignement Fondamental en vue de préparer la généralisation.
- L'application du curriculum en première année par 2550 maîtres.

L'accompagnement scientifique de toutes ces activités est assuré par le CEPEC International de Lyon et l'USAID (le Programme JSI/ PDY et World Education).

2.2. Défis, contraintes et obstacles

- Ils sont liés à la multiplicité des langues nationales. L'utilisation des Langues maternelles posent des questions autour desquelles il faut mener des réflexions. Ces questions sont entre autres :
 - Comment gérer les interactions et les interférences entre la langue française et la langue nationale ?
 - Comment construire efficacement les apprentissages en Langue Nationale et les évaluer ?
 - Comment utiliser les compétences en langue nationale pour le français ?
- La production de guides et manuels scolaires dans les 11 langues nationales.
- Le manque d'enseignants locuteurs de la langue locale dans certaines régions.
- De nombreux enseignants locuteurs de la langue nationale d'enseignement ont encore des problèmes de transcription.
- La formation du personnel d'encadrement chargé du suivi et de l'appui (Conseillers Pédagogiques et Directeurs d'Écoles).
- Le coût de la formation des enseignants au curriculum.
- Le niveau de qualification académique de certains maîtres (notamment les maîtres des écoles communautaires) qui leur rend l'approche curriculaire difficile à appréhender.
- Difficulté et coût de la production des manuels dans les 11 langues nationales.
- Absence d'une stratégie de communication des communautés et des parents autour du curriculum.
- Grande mobilité du personnel enseignant.
- L'approche par les compétences peut être difficile à mettre en oeuvre pour des enseignant(e)s peu formé(e)s, notamment en ce qui concerne l'intégration des apprentissages / l'interdisciplinarité, l'évaluation de ces compétences et la pédagogie active et différenciée dans des classes à effectif pléthorique.

2.3. Analyse et synthèse des débats

Le Congo (qui avec deux langues nationales a fait le choix de réfléchir à leur introduction dans le curriculum) interroge le Mali sur **l'organisation pratique de la mise en place de des langues d'enseignement. La question de la traduction du curriculum et des outils pédagogiques** nouvellement conçus a également été soulevée. D'autres questions furent posées concernant **la formation des enseignants** à cette réforme, **les nouvelles modalités d'évaluation** en fin d'enseignement primaire et la prise en compte des **effectifs pléthoriques** par le nouveau curriculum.

En réponse, les représentants Maliens expliquent que la « **PC** » ou **Pédagogie Convergente** existe au Mali depuis 1989 et qu'elle est utilisée dans le système éducatif, de façon expérimentale pour environ 30% des écoles Maliennes.

La lutte contre la pauvreté et contre le Sida, ainsi que le Développement Durable constituent des compétences déjà intégrées dans le nouveau curriculum.

Concernant la certification, les représentants du Mali expliquent qu'il n'y a pas d'examen au niveau de la 6^e année et l'enseignement fondamental formera un bloc unique.

3. Communication de la GUINEE par M. Diallo

(Extraits)

3.1. Les stratégies développées dans le processus

A - Dans l'élaboration des nouveaux programmes, **deux démarches méthodologiques** ont été utilisées en vue de permettre un changement cohérent au niveau des enseignants et des concepteurs et sans entraîner de rupture dans leur mise en œuvre.

- La démarche de rénovation - toilettage : Elle visait le réajustement des anciens programmes avec l'introduction des innovations pédagogiques : EvF/EmP, Education à l'environnement...
- La démarche de restructuration/ elle est une continuité de la première et s'inscrit dans le cadre de l'approche par compétences.

Les contenus APC ont été élaborés suivant les étapes suivantes :

- Le choix et la formulation des domaines et des sous domaines
- L'élaboration d'un référentiel de compétences
- L'élaboration des compétences de base, des niveaux de compétences
- L'élaboration des contenus et des situations d'apprentissages.

B – Les programmes élaborés sont **en cours d'expérimentation dans 38 écoles primaires** situées en zones urbaines et rurales dans toutes les régions du pays. Les enseignants concernés sont ceux du CP et CE pour la première et deuxième année d'expérimentation. Ils ont reçu une formation méthodologique.

3.2. Problèmes

Parmi les problèmes rencontrés, on peut noter

- L'insuffisance des moyens financiers pour effectuer des visites de façon régulière
- La faible capacité des encadreurs à assurer un suivi complet de l'innovation
- L'insuffisance de la formation à l'approche par compétence de la plupart des cadres impliqués dans la conception des programmes au niveau central
- Le manque de documentation sur l'innovation
- Le manque de matériels didactiques appropriés
- L'insuffisance de motivation au niveau des enseignants

3.3. Besoins

- Renforcer les capacités des cadres dans la mise en œuvre de l'innovation par des sessions de formations ou des rencontres d'échanges entre pays ayant adoptés les mêmes démarches.
- Mobiliser des fonds pour la conception des matériels didactiques.
- Mettre en place des fonds documentaires.

- Mettre en place des réseaux de communication et d'échange entre les pays de la sous région sur la pratique de l'APC.
- Bénéficier de l'expertise internationale en matière de conception de programmes d'enseignement.

3.4. Analyse et synthèse des débats

La Guinée a engagé une réforme éducative selon l'Approche Par les Compétences et expérimente aujourd'hui les deux premières années de son enseignement.

Les questions posées à la délégation ont porté sur **l'évolution des écoles de formation des maîtres et leur prise en compte du nouveau curriculum.**

Au regard des interrogations sur **les relations entre formation initiale et formation continue**, le travail a été amorcé auprès des ENI où l'Approche Par les Compétences sera entièrement introduite en 2007 (CP, CE et CM).

Les langues nationales ne sont pas encore intégrées dans les enseignements. Six langues seront concernées et leur choix s'effectuera suivant l'importance démographique. Le Peul étant perçu comme la langue transnationale, il sera certainement intégré au curriculum.

4. Communication du BENIN par M. Gbenou, M. Hountondji, M. Mensah, M. da Conceçao et M. Gognon

(Extraits)

4.1. Les stratégies développées dans le processus

L'implantation des nouveaux programmes d'études s'est faite progressivement. Elle a connu trois phases :

A) La phase de mise à l'essai (expérimentation)

Elle a concerné trente (30) écoles publiques comprenant des écoles urbaines, semi urbaines et rurales et réparties sur le territoire national à raison de cinq (5) par département. La mise à l'essai a débuté à la rentrée scolaire 1994-1995

B) La phase d'extension

Démarrée à la rentrée scolaire 1996-1997, elle a permis d'impliquer, en un premier temps, cent cinquante (150) écoles publiques et privées dans la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études. Ce qui a contribué à élargir les bases d'appui à la généralisation.

C) La phase de généralisation

Débutée à la rentrée 1999-2000, elle a atteint le cours moyen deuxième année (CM2) à la rentrée scolaire 2004-2005.

Toutes les écoles publiques et privées (environ six mille) du Bénin sont concernées. Le tableau ci-après récapitule l'évolution de cette étape du processus d'implantation des programmes d'études au Bénin.

Notons que des structures de suivi de la mise à l'essai, de l'extension et de la généralisation des nouveaux programmes d'études ont été mises en place depuis le niveau national jusqu'au niveau de la circonscription scolaire. C'est dans ce cadre qu'a été créée par exemple, la Cellule de Généralisation des Nouveaux Programmes d'Etudes.

4.2. Problèmes, défis, contraintes et obstacles principaux rencontrés

Ils sont inhérents à toute réforme. La plupart des difficultés que connaît la mise en œuvre des Nouveaux Programmes d'Etudes sont propres au système éducatif et existe déjà depuis longtemps.

On note l'insuffisance d'enseignants qualifiés (culture générale, pédagogie), d'infrastructures et de mobiliers, de ressources financières, de matériels de manipulation (solides géométriques...)

Parmi les difficultés qui sont spécifiques aux Nouveaux Programmes d'Etudes, l'on peut citer :

- La résistance au changement (enseignants et parents d'élèves, les raisons évoquées (surcroît de travail des enseignants – temps de préparation de classe plus long – surtout lié au besoin en matériel didactique).
- L'émiettement de l'emploi de temps.
- La mauvaise gestion de temps scolaire (perturbation dues au mouvement intempestifs de grèves de 1999 à 2003). Les programmes n'ont jamais pu être exécutés. Des lacunes ont été accumulées par les élèves.
- L'inconscience professionnelle : régularité de service.
- L'effondrement de l'autorité.
- Le déficit de sensibilisation / information / communication des acteurs du système éducatif.
- La non fiabilité des données statistiques (pour la dotation rationnelle et efficace en intrants pédagogiques).
- L'absence d'un mécanisme de suivi, de contrôle et d'évaluation de l'exécution des responsabilités assignées au Corps d'encadrement et de contrôle.
- La politisation de l'administration scolaire.
- La corruption dans le système éducatif.

4.3. Analyse et synthèse des débats

La Délégation du Bénin fut interrogée **sur l'état d'avancement de sa réforme du préscolaire et l'introduction des langues nationales**. La question des **emplois du temps** a également été abordée ainsi que **les obstacles du côté des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme**.

Les représentants du Bénin ont présenté la grande **flexibilité des emplois du temps** (plus des $\frac{3}{4}$ du contenu) et le **bon niveau de formation et d'autonomie des enseignants**.

Ils ont par ailleurs insisté sur le fait que **le regroupement des matières par domaine constitue un enrichissement** et non un appauvrissement. Ils ont également précisé qu'en maternelle, les instituteurs travaillent en projet et non par compétences.

Enfin, le Bénin précise qu'une **cellule permanente de généralisation du nouveau curriculum** a été mise en place au Ministère et qu'elle suivra les avancées de la réforme.

5. Communication du NIGER par Mme Goza

(Extraits)

5.1. Les stratégies développées dans le processus

A) Pour l'élaboration des curricula

Processus participatif par :

- Planification stratégique des activités curriculaires.
- Mise en place des différentes structures (nationales, régionales et sous régionales).
- Sensibilisation de toutes les structures à l'approche par les compétences.
- Organisation des fora sous régionaux.
- Enquête nationale d'identification des situations de vie des apprenants.
- Organisation d'un forum national.
- Sensibilisation des acteurs tout au long du processus

B) Pour l'expérimentation ou la mise à l'essai

- Elaboration d'un plan stratégique de mise à l'essai.
- Identification des écoles et des enseignants.
- Formation des encadreurs et des enseignants concernés par l'expérimentation.
- Sensibilisation des parents

C) Pour l'implantation et la généralisation

- Elaboration d'un plan stratégique pour l'implantation et la généralisation
- Formation de tous les encadreurs et enseignants.
- Reproduction des supports didactiques.
- Refondation des curricula des écoles normales d'instituteurs (ENI) de l'Ecole Normale Supérieure (ENS).

5.2. Les résultats

- Changements dans les pratiques d'enseignement/apprentissage.
- Effets sur l'évaluation des résultats de l'apprentissage.
- Indications sur le renforcement de la pertinence des apprentissages.
- Autre impact

5.3. Problèmes, défis, contraintes et obstacles

En termes de ressources

- Ressources humaines : rareté des ressources humaines nationales d'où l'appel à des experts internationaux pour l'accompagnement.
- Ressources financières : difficultés de mobilisation des ressources internes et externes.

5.4. Besoins en appui

- Au niveau de l'éclairage conceptuel : proposition d'un colloque international de clarification conceptuelle.
- Dans les méthodologies.

5.5. Analyse et synthèse des débats

La délégation du Niger été vivement remerciée pour **son apport sur la dimension du genre.**

Les langues nationales ne sont pas encore introduites dans le curriculum. Plusieurs questions ont d'ailleurs été posées à cet égard. En réponse, le Niger explique que pour le niveau du Primaire, **les problèmes de traductions scientifiques n'existent pas.**

Il est signalé par ailleurs qu'**au Nigeria**, il est possible **de passer un Doctorat en Haoussa.**

Du point de vue de la délégation Nigérienne, **la question de la « maturation des langues » ne se pose pas.**

Elle explique par ailleurs que le nouveau curriculum intègre **l'évaluation continue.**

6. Communication du BURKINA FASO par Mme Traoré Zida, Mme Youl Da

(Extraits)

6.1. Les stratégies développées dans le processus

La procédure de rénovation des curricula préconise l'établissement d'un partenariat entre le Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (**MEBA**) à travers la **DRDP** et une institution spécialisée et répondant d'une grande expérience en matière de développement des curricula et capable d'accompagner le MEBA dans le développement de l'ensemble des curricula de l'enseignement primaire.

6.2. Les résultats attendus

- Des programmes plus pertinents qui favorisent à la fois la lutte contre la pauvreté par l'insertion socioéconomique des jeunes et la préparation à la vie ; ou la poursuite des études ;
- Des enseignants mieux formés et plus motivés ;
- Du matériel didactique à moindre coût disponible pour tous.

6.3. Problèmes, défis, contraintes et obstacles

- Disponibilité des ressources financières et humaines compétentes ;
- Résistances au changement ;
- Implication de tous les acteurs (autorités, société civile, syndicats...) ;
- Engagement total des équipes pédagogiques ;
- Disponibilité du matériel (documentation, manuels, matériels collectifs, consommables...) ;
- Effectifs des classes...

6.4. Besoins en appui

- Un accompagnement scientifique et technique de haut niveau pour une formation adéquate des acteurs, ceci dans une perspective de transfert effectif et durable des compétences (éclairage conceptuel, méthodologies, outils d'analyse, de pilotage et d'action...) ;
- Des échanges d'expériences et un partage de connaissances afin de renforcer les capacités des acteurs ;
- Des voyages d'études pour permettre aux principaux acteurs de mieux s'imprégner des expériences réussies dans d'autres pays (Tunisie, Djibouti...) ;
- Autres domaines : détermination du régime pédagogique : temps d'apprentissage, organisation en sous cycles, bilinguisme additif...

6.5. Analyse et synthèse des débats

A l'instar du Niger, la délégation du Burkina Faso a été félicitée pour **son apport sur la prise en compte du genre dans sa réforme**. Les questions ont donc porté sur **le genre et les langues nationales** (enseignement bilingue progressif).

Les représentants Burkinabés expliquent **l'intérêt des actions en faveur des filles** au travers du nouveau curriculum :

Dans les zones du Nord, il arrive que les filles soient promises en mariage de façon précoce. Le recrutement actuel est de **50% filles et 50% garçons** et des politiques de **discriminations positives** sont mises en place en faveur des filles.

Au Burkina Faso, on recense plus de 60 langues nationales. Seules huit sont retenues pour le nouveau curriculum.

Enfin, un rapport au budget d'éducation, montre que les élèves réussissent mieux en 5 ans qu'en 6 ans d'enseignement primaire, grâce à des écoles plus adaptées prenant en compte les langues nationales

7. Communication du SENEGAL par M. Touré et Mme Diop N'Diaye

(Extraits)

7.1. Les stratégies développées dans le processus

A) *Stratégie de construction*

La stratégie du plan de relance mise en œuvre s'est articulée autour des axes suivants :

- Renforcement des capacités des gestionnaires et rédacteurs à travers des ateliers de formation, de production, de partage, de validation et d'échanges d'expériences, etc.
- Constructions sectorielles suivies de mise en commun. 05 sous-groupes constituant au total une équipe de 40 personnes issues des différents secteurs de l'éducation furent mis sur pied :
 - Trois (03) sous groupes de l'élémentaire : langue et communication, mathématique, étude du milieu ;
 - Un (1) sous groupe préscolaire
 - Un (1) sous groupe du non formel (écoles communautaires de base et alphabétisation)
- Construction active avec les enseignants : 34 enseignants, directeurs d'écoles et alphabétiseurs formés pendant 10 jours. Il leur revenait de « tester » les instruments sous la supervision d'un membre du comité d'harmonisation. Cette construction s'est déroulée sur deux (2 ans) et a permis d'améliorer considérablement les outils introduits en classe.
- Accompagnement scientifique, le leadership étant assuré par le Sénégal. Nous avons tenu à situer l'accompagnateur dans une relation d'aide (planification, documentation, instrumentation), les responsables nationaux étant les maîtres d'œuvre.

7.2. Les résultats

A) *Le Livret de compétences (LC)*

L'approche par les compétences n'exclut en rien la préoccupation des « contenus à transmettre ». De même, dans la classe, une compétence ne peut exister qu'à travers des situations significatives d'apprentissage qui permettent aux élèves d'intégrer et de mobiliser leurs acquis et à travers des

situations d'évaluation qui permettent de se prononcer sur la qualité de cette mobilisation de ces acquis par les élèves.

B) Le guide pédagogique de l'enseignant

- PARTIE THEORIQUE
 - L'entrée par les compétences
 - La pédagogie de l'intégration

- PARTIE PRATIQUE
 - Domaine Langue et Communication
 - Domaine Mathématiques
 - Domaine Education à la science et à la vie sociale
 - Domaine Education physique, sportive et artistique

7.3. Problèmes, défis, contraintes et obstacles

Les points ci-dessous sont loin d'épuiser les problèmes rencontrés ou prévisibles :

1. On attend du curriculum plus qu'il ne peut donner. Le nombre exorbitant de programmes en cours d'expérimentation dans les écoles peut se révéler un obstacle de taille pour l'implantation et la généralisation du curriculum. Il arrive de rencontrer dans certaines circonscriptions scolaires, « en attendant le curriculum, déclare-t-on », pas moins de 5 programmes : IST/SIDA, Santé de la reproduction, EVF/EMP, Education à la citoyenneté, Education aux droits et à la paix, Eaux/Hygiène/ assainissement, sans parler des progressions dites harmonisées qui viennent ajouter à la confusion : il s'agit des anciens programmes (de 1979) qui sont tout juste réécrits en termes de compétences, à charge pour les maîtres, sans formation, de les appliquer, « en attendant le curriculum ».

2. L'éducation de base non formelle peut également se révéler un secteur difficile. Comprenant, entre autres (il y a les daaras), l'alphabétisation et les écoles communautaires de base, ce secteur est jusqu'ici caractérisée par la diversité des interventions avec des projets autonomes dont les financements relèvent le plus souvent de la coopération bilatérale et multilatérale. Il est à craindre qu'à ce niveau la mise en œuvre ne soit trop complexe d'autant qu'elle va se dérouler dans le contexte de la stratégie du « faire faire » qui responsabilise les organisations de la société civile dans la mise en application des programmes. Non seulement une rupture dans la mobilisation des ressources est toujours à craindre mais on assiste à un tel éclatement des pôles de décisions que les conflits de compétences sont toujours présents et sont des sources de blocage.

7.4. Besoins en appui

- Le renforcement des capacités des concepteurs et des gestionnaires du curriculum est aujourd'hui devenu une nécessité : visite d'expériences, voyages d'études

- Capitalisation des produits « des foyers d'incubation »

- Un soutien ou plutôt une vision politique clairement affirmée/ que les réformes et leur suivi ne dépendent plus des changements de cabinets ministériels.

7.5. Analyse et synthèse des débats

La question de **l'instabilité institutionnelle** due aux sources extérieures de financement a été abordée à cette occasion.

Les représentants du Sénégal ont expliqué que **des choix ont été opérés** en ce qui concerne la notion de compétences. En ce sens **le Guide précise les choix conceptuels (pages 12, 13 et 14)**.

La délégation a effectivement souligné l'importance du rôle joué par les **baillleurs de fond et les experts internationaux** dans la mise en place de cette réforme. Par ailleurs, elle a précisé que les relations institutionnelles entre les Directions, les différents modes de financements, les différences méthodologiques ou terminologiques avaient pu créer des difficultés dans son exécution, voire même conduire à une **«pause stratégique»**

Dans ce contexte, **l'introduction des langues nationales** comporte des résistances actuelles. La nécessaire maturation des langues nationales doit être prise en compte afin de dépasser « l'état de projet » dans ce domaine.

Enfin, il a été exposé que la responsabilité ministérielle était un élément nécessaire, dans ses différentes directions, pour que la mise en place du curriculum puisse réussir; ne serait-ce que pour résister aux différentes pressions internes et externes comme celles des politiques parfois divergentes des P.T.F.

8. Communication de DJIBOUTI par Mme Boulhan Houssein et M. Nour Hassan (Extraits)

8.1. Les stratégies développées dans le processus

La stratégie d'amélioration de la qualité des apprentissages, objectif fondamental de la réforme du système éducatif, doit relever, en autres, les défis suivants :

A) La conduite de la réforme des curricula à son terme :

La généralisation de l'APC est dans sa phase finale et touchera l'année prochaine (2006-2007) le dernier niveau du primaire. Mais au niveau de l'enseignement moyen, la question se pose avec acuité notamment il va falloir gérer la première généralisation qui va coïncider avec la levée du goulot d'étranglement (accès au collège) et avec la rencontre de deux cohortes d'élèves l'une sur cinq années de scolarité (réforme) l'autre sur 6 années (système antérieur).

B) Le renforcement du pilotage et de l'évaluation de qualité :

Une évaluation remplissant la fonction stratégique (évaluation-régulation-résultats) est en train de se mettre en place, qui permettra entre autres de rendre compte de la qualité de l'implantation de la réforme des curricula et des pratiques pédagogiques ainsi que leurs résultats au niveau local et de fournir des outils de pilotage et de régulation.

C) Le développement professionnel des enseignants :

Pour une meilleure implantation de la réforme, la formation des enseignants occupe une place importante. Dans ce cadre un plan annuel de formation est en voie de finalisation ainsi qu'un guide pratique de formation continue pour permettre aux enseignants de développer leurs compétences professionnelles de façon continue.

D) La disponibilité des manuels scolaires :

Le ministère a lancé une étude sur la chaîne du livre analysant les voies et les moyens de rendre pérenne la disponibilité du manuel à faible coût. L'étude a passé en revue tous les aspects de la chaîne de la conception à la commercialisation avec une attention particulière sur le rapport qualité/prix. Sur la base des recommandations issues de l'étude une politique nationale du livre a été arrêtée notamment **celle de doter chaque enfant djiboutien un manuel de moindre coût et par discipline et par année.**

8.2. Appuis souhaitables

- Appui en expertise en évaluation pour le renforcement des compétences de l'équipe de la cellule évaluation
- Partage d'expériences dans le domaine de l'enseignement des langues nationales
- Partage d'expériences dans le domaine de l'enseignement préscolaire
- Partage d'expériences et collaboration avec d'autres pays dans le domaine de l'élaboration des manuels scolaires selon l'approche par les compétences
- Organisation d'une rencontre régionale sur la constitution des bases des données des situations d'intégration pour enrichir le processus et interconnecter à terme les productions nationales dans le respect des créations de chacun.

8.3. Analyse et synthèse des débats

Les représentants Djiboutiens ont expliqué que la mise en place de la réforme s'est faite sur **une approche graduelle**. Au Primaire, l'expérimentation dure un an pour chaque niveau. A l'issue de l'année, un temps d'arrêt est marqué. La démarche participative est valorisée. Pour le Secondaire, l'expérimentation n'a pas encore été élargie : un seul collège est actuellement concerné.

Dans cette réforme l'élève est placé au cœur de l'apprentissage. L'APC a impulsé une autre pratique de la classe, poussant les enseignants à se former davantage. Le référentiel de formation a ainsi évolué.

Au regard de l'évaluation des compétences, les enseignants maîtrisent désormais l'outil « carnet d'évaluation ». Un cahier d'intégration est à élaborer pour chaque semaine d'intégration (par compétence et par discipline). Les notes sont prélevées dans le cadre de contrôles continus (OTI en français et en maths). L'adhésion des enseignants est favorable.

9. Communication de la NAMIBIE par M. Munganda

(Extraits)

The Primary Education curriculum was reviewed in mid-1998, and changes were made to the curriculum based on certain recommendations. Subsequently, when GTZ-Afrila came on board at NIED in the Sub-Division African languages as early as 2001, with the objective of contributing towards the enhancement of the quality of African languages materials for Namibia's national languages, the whole Lower Primary Curriculum (Grades 1-4) has currently been reformed and implemented in order to suit the needs and changes in society. The Upper Primary (Grade 5-7), the Junior Secondary (Grades 8-10) as well as the Senior Secondary curriculum (Grade 11-12) have also been revised – actually reformed – in order to have more relevant localized content and context. In actual fact, these reform activities in the Senior Secondary levels are to be implemented in 2006 in Grade 11 for first examination in 2007 for Grade 12 learners. The localized syllabi are aimed at replacing the current Cambridge H/IGCSE curriculum that was adopted when the Cape Education system was abolished in all Namibian secondary schools soon after independence.

9.1. The Challenges and Constraints

Materials development has been seen as an important tool to sharpen the reform processes. For every reform program there should actually be guiding documents or textbooks that aid and inform

such changes. Textbook development in the many subjects offered in Namibian schools is actually intact, but for African languages this area is still an aspect of major concern. There has been some improvement with regard to textbook development in the African languages, but most textbooks that are used are outdated, since they were produced before independence. The contents of such textbooks are mostly translations from other European languages. Some of these textbooks are stereotypical when it comes to characterisation of subject matters. If enough funds are not made available sooner to produce textbooks in African languages, it may actually take longer to balance the scale in terms of the provision of quality education in the areas of African languages.

9.2. Conclusion and possible suggestions

Appropriate, relevant and adequate textbooks, readers and other educational materials should be developed for mother tongue education in the African languages. For this purpose, new young authors should be trained to do this challenging work. There should actually be funds made available in order to produce local textbooks in a cost-effective manner, specifically tailor-made (written) for these localised syllabi in all the grades.

With regard to syllabus and textbooks development, especially in the African languages, it is important that teachers actually teaching the relevant grades should be involved from the onset in the development and translations of the textbooks and the localised Generic Language Syllabi so that there is consistency in use of terminology and understanding of certain issues decided upon during such processes.

This is necessary so that all unnecessary and prolonged debates during training workshops are cut out. Such strategy also aid during the process (repetition) of syllabus modification (editing) in the relevancy of certain words/terms used within the syllabus content and context to ascribe the desired skills and competencies. Where applicable, other relevant reference materials like dictionaries (Eng/Afr) should also be consulted daily by both teachers and learners during the teaching and learning programmes.

It is further suggested that more implementation training workshops in the relevant subjects are needed, to be conducted soon after the curricula or syllabi have been revised/reformed. Frequent effective and efficient school monitoring exercises thereafter, should be conducted in all schools in order to sharpen the skills of teachers and equip them well so that they are empowered, ready and prepared to teach the localised syllabus efficiently and with confidence resulting in improved examination results in the subject concerned.

9.3. Analyse et synthèse des débats

La participation de la Namibie, pays anglophone, a constitué **un très riche apport pour le Séminaire et le partage d'expériences**. Des questions ont été posées au regard de **l'utilisation des langues nationales** (dix langues nationales et trois langues européennes) **le fonctionnement des écoles et le financement de la réforme**.

La Namibie a développé un travail en groupe axé **sur les apprenants**, instituant une véritable rupture par rapport à l'époque coloniale. L'Approche par les compétences est surtout développée dans le domaine de la formation professionnelle, et est en voie d'utilisation dans la formation générale, même si on utilise le concept de compétence dans l'enseignement des langues.

Les langues nationales ont tendance à se développer, soutenues par la création de matériel pédagogique adapté. La délégation a en effet souligné le rôle important de La GTZ, la coopération Allemande, dans le financement des manuels.

La réforme propose une organisation en deux cycles de 3 ans pour le niveau primaire et en deux cycles de trois et deux ans pour le Secondaire.

Pour conclure, la délégation de la Namibie a insisté sur la discrimination qui existait avant l'indépendance du pays et qui continue encore à créer des effets sur le système éducatif.

2. ANALYSE ET SYNTHÈSE DES DÉBATS SUITE AUX PRÉSENTATIONS DES GROUPES

Intégralité des travaux sur le site www.adeanet.org

1. Débats suite aux présentations des groupes sur l'APC

Les participants du Séminaire ont été répartis en deux groupes, l'un travaillant sur la dimension genre (Groupe 1), l'autre sur la thématique des langues nationales (Groupe 2). Néanmoins, chacun des deux groupes a également été amené à effectuer un important travail de réflexion sur l'Approche Par les Compétences.

A cet égard, il avait été demandé aux deux groupes d'étudier essentiellement quatre points, à savoir :

- 1- Donner une définition du terme de « compétence » ;
- 2- Donner une définition du terme de « curriculum » et détailler son contenu ;
- 3- Voir comment intégrer la lutte contre la pauvreté, celle contre le VIH Sida, et la dimension du Développement Durable dans les curricula au travers de l'APC ;
- 4- Voir les stratégies comportant les différentes étapes de la planification à mettre en place (phase préparatoire et pilotage du changement)

Suite à une première présentation des deux groupes sur ces quatre points, un débat a été organisé par M. N'DOYE, reprenant les réponses apportées par les deux groupes. Les discussions ont essentiellement porté sur les deux premiers points. Les groupes ayant en effet réalisé des présentations relativement similaires au regard des deux derniers points.

Concernant le terme de compétence, l'apport complémentaire de la délégation de la Namibie a permis de voir que les conceptions n'étaient pas fondamentalement différentes entre les pays d'Afrique anglophone et ceux d'Afrique francophone. Dans les deux cas en effet, l'accent est mis sur le « pourquoi » et sur ce qu'il se fait concrètement dans les écoles.

Le point de discussion le plus profond a porté sur le terme de curriculum. Un premier débat théorique a divisé les deux groupes. Pour le premier groupe, il s'agissait de distinguer clairement le curriculum-élève ou curriculum de l'apprenant de l'environnement du curriculum ou des mesures d'accompagnement du curriculum. Cette distinction permettant, selon eux, de mettre en relief l'importance des liens existant entre l'outil et la pratique de la classe. Dans cette logique, le maître n'est pas un objet du curriculum mais il constitue un passage obligé pour faire réussir le curriculum auprès des élèves. C'est en ce sens qu'il existe des mesures d'accompagnement, notamment la formation des maîtres.

En revanche, pour le deuxième groupe, les élèves sont au centre du dispositif. Il s'agit d'un processus d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire un couple d'activités allant de paire. Les participants du deuxième groupe ne considèrent pas comme logique la notion de curriculum de l'apprenant. Selon eux, la séparation entre élèves et enseignants ne se justifie pas et le curriculum doit être appréhendé comme un ensemble complexe et intégré.

Afin de recentrer le débat, plusieurs personnes extérieures aux deux groupes sont intervenues pour insister sur le fait qu'il ne fallait pas opposer les termes et qu'il existe effectivement « un curriculum élèves » et « un curriculum enseignants ». La question de la formation des enseignants intégrée dans ces curricula est quant à elle ouverte. Il s'agit non pas d'un problème de terminologie mais bien d'un désaccord lié au fonctionnement et au déroulement d'un curriculum.

Charles DELORME est intervenu à ce sujet pour expliquer « qu'intégrer » et « différencier » ne sont pas incompatibles.

Selon lui, il est impératif de différencier la logique de formation des élèves de celle de formation des adultes professionnels. Le curriculum de l'apprenant est un curriculum «qui a sa propre cohérence et fonction». En revanche celui des enseignants ne peut être basé sur les mêmes composantes. Par rapport à un tel dispositif, on parle plus aisément de « référentiel », comme d'ailleurs dans d'autres milieux professionnels. Il a insisté ensuite sur le terme de professionnel : si on ne différencie par les deux types de curriculum, le risque est de scolariser la formation des enseignants alors qu'il faut en faire de véritables professionnels. Il a également précisé l'importance de séparer le référentiel enseignant du curriculum élèves, non pas pour les opposer mais afin de mieux placer le référentiel enseignant pour qu'il puisse traiter les problèmes à résoudre.

Pour conclure ce premier temps de débats, M. Mamadou N'DOYE est revenu sur le fait que l'introduction d'une innovation ne se suffit pas en elle-même. Les concepteurs des curricula doivent en effet prendre en considération l'impact et les conséquences des innovations entreprises en terme de formation, aussi bien sur la pédagogie que sur la définition des objectifs, des compétences et des contenus.

2. Débats suite à la présentation sur le « genre »

L'assemblée a commencé par féliciter ce groupe pour la production réalisée compte tenu de la complexité du sujet, alors même que ce thème a très peu été observé par rapport aux curricula.

Les participants au Séminaire ont ensuite réagit face à cette présentation. Plusieurs remarques et questions ont ainsi été formulées. Des questions ont notamment porté sur l'attention à avoir quant à la dimension genre qui ne doit pas concerner exclusivement les filles. Une polarisation trop importante sur les filles peut en effet conduire à des effets contraires. Il faut donc veiller à un équilibre entre les deux tendances. Néanmoins, il est vrai que les filles doivent être protégées par la législation dans le système scolaire contre des abus qui ne sont pas rares de la part de certains enseignants indécents. Ce problème a en partie été réglé au Bénin grâce à une législation sévère protégeant les jeunes filles mineures.

Mme A. GORGA du BIE est intervenue sur la question du genre afin de montrer qu'il s'agissait d'un problème de construction sociale. Selon elle, une lutte en ce sens doit prendre racine culturellement avant de pouvoir mieux gérer cette dimension et construire des outils solides.

Il existe des éléments d'analyse sur cette dimension qu'il faut prendre en compte (indicateurs, parité, égalité en éducation ...). On peut constater des inégalités et disparités et à partir de là avoir une véritable politique de genre basée sur deux points :

- Une politique d'équité : comment traiter également, agir vers les plus défavorisés afin de rééquilibrer et donner les mêmes chances à tous
- Le respect de la différence : promouvoir les filles mais en respectant leurs spécificités.

La politique de genre doit s'appréhender suivant une approche multidimensionnelle, c'est-à-dire à la fois au niveau économique, au niveau de l'organisation sociale, mais aussi au niveau de l'école et de la classe.

En guise de conclusion, M. N'DOYE explique qu'il y a notamment deux erreurs à ne pas commettre lorsque l'on traite de la dimension genre :

- 1- Appréhender la politique de genre suivant une approche unidimensionnelle ;
- 2- Oublier qu'il s'agit d'un tout structuré, composé de différents niveaux de développement : aucune action globale et confuse ne pourra régler ce problème de genre. Il appartient en ce sens au secteur de l'Education d'agir sur les facteurs scolaires.

3. Débats suite à la présentation sur les langues nationales

Le problème posé au groupe était de construire un argumentaire en vue de décider les politiques à la causes des langues africaines et de voir ensuite comment opérationnaliser les stratégies de plaidoiries dans le cadre d'un plan.

Mme Adriana GORGA du BIE a engagé le débat en repartant de l'utilisation même de ces langues dans les sociétés en Afrique (dans la rue, les publicités, les journaux...). Elle exprime à ce sujet son étonnement de ne pas voir ces langues davantage pratiquées dans l'environnement sociétal. Il existe bien sûr des manuels et des supports de communication en langues nationales mais ils semblent être relativement rares.

Un rapide débat eu lieu entre les participants qui finissent par reconnaître qu'il existe de nombreux efforts réalisés dans ce domaine mais que dans la réalité (à près de 97%) ces langues ne sont pas utilisées dans la rue. Il semblerait important de pouvoir travailler sur ce point en parallèle avec l'intégration des langues dans les curricula. L'intégration des langues nationales dans les sociétés africaines constitue en effet un important élément de démocratisation. Le fait que le développement de la démocratie soit directement lié à l'usage des langues semble en ce sens incontestable.

Les participants expliquent qu'en effet l'une des causes des faibles résultats de la décentralisation en terme de démocratie participative s'explique par le fait que les personnes à la base ne maîtrise pas la langue officielle, ce qui ne leur permet pas de gérer le système.

4. Débats sur le Suivi des ateliers

Des demandes ont été formulées dans le but de maximiser l'expertise des personnes ressources présentes afin d'approfondir techniquement les questions soulevées. Les participants souhaiteraient pouvoir en effet partager et échanger davantage, notamment avec les pays ayant déjà amorcé un travail sur cette dynamique d'adaptation des curricula.

Des sessions pourraient être organisées dans les pays en favorisant des périodes d'essai et de simulation afin d'observer des situations-problèmes concrètes et mieux s'en imprégner. L'idée étant de bâtir des ateliers afin que chacun puisse repartir avec l'expertise nécessaire qui lui donnerait les moyens d'une démultiplication dans son pays.

Des questions ont également porté sur l'élaboration de Guide du maître pour les pays n'en disposant pas encore (le Niger par exemple). Un travail pourrait être engagé en ce sens avec les personnes ressources présentes et les représentants des pays ayant de l'expérience dans la conception de ce type d'outils.

Les outils présentés par le BIE ont également beaucoup intéressé les participants. Le souhait serait d'avoir des outils permettant non seulement le lancement de ce type d'actions mais également le suivi de ce qu'il se passe lors du déroulement. Les participants ont en effet pu observer que même si un outil est bien élaboré en amont, c'est très souvent dans le suivi et la mise en œuvre que l'on rencontre des problèmes.

Pour que les participants puissent continuer à travailler ensemble, il est nécessaire d'identifier les activités à poursuivre ainsi que leur organisation.

5. Proposition de plan de travail et de suivi

Les travaux en sous-groupes ont fait émerger le besoin **de disposer d'un programme de travail et de suivi pour la poursuite de la construction et de la mise en œuvre du curriculum dans les questions relatives aux langues nationales, au genre et à l'approche par les compétences.**

Ils ont permis l'élaboration de propositions de plans de travail et de suivi pour les actions suivantes :

- **Activités d'approfondissement des problématiques du « genre » et des langues dans les pays**
- **Travail en commun sur des outils d'analyse et de suivi**
- **Tenue d'une revue permettant d'échanger sur le développement de la recherche action et de l'innovation**
- **Voyages d'études – séminaire**
- **Échange de documents entre pays et échange d'expertise**

Ces propositions techniques figurent dans les Actes, disponibles sur le Site Internet : www.adeanet.org

3. OUTIL D'ANALYSE DU CURRICULUM DE L'ÉDUCATION DE BASE PAR MME GORGA B.I.E.

Texte intégral sur le site www.adeanet.org

1. L'outil d'analyse du curriculum

Concrètement, les étapes principales accomplies à travers cette démarche sont les suivantes :

- Identifier des besoins d'apprentissage en lien avec la lutte contre la pauvreté ;
- Identifier et décrire des profils des apprenants (entrée et sortie) tels que ces profils sont décrits dans les documents curriculaires ou tels qu'ils sont envisagés par les participants au projet.
- Mettre en cohérence les objectifs d'apprentissage avec les contenus et les moyens mis en oeuvre pour l'enseignement (formation des enseignants, matériel et approches didactiques) tels que définis dans le curriculum sélectionné pour l'analyse.

2. Objectifs des fiches d'analyse

Les fiches d'analyse ont été élaborées pour faciliter la lecture critique des documents curriculaires actuellement en vigueur dans les 9 pays. Deux objectifs essentiels ont été particulièrement visés :

Objectif 1 :

Examiner de façon systématique la manière dont le curriculum sélectionné pour l'analyse prend en compte les besoins d'apprentissage liés à la lutte contre la pauvreté.

Objectif 2 :

Recenser les points forts, les lacunes, et les leçons apprises utiles, en relation avec la pertinence d'un curriculum de l'éducation de base pour répondre aux besoins d'apprentissage identifiés pour la lutte contre la pauvreté.

3. Organisation des fiches

L'outil est organisé comme suit :

- Fiche 1 : Orientation politique : éducation de base et pauvreté (1 fiche)
- Fiche 2 : Finalités de l'éducation de base (1 fiche)
- Fiche 3 : Approche principale du curriculum de l'éducation de base (1 fiche/cycle)
- Fiche 4 : Langue(s) d'enseignement (1 fiche)
- Fiche 5 : Disciplines principales (1 fiche/cycle)
- Fiche 6 : Contenus éducatifs associés (1 fiche/cycle)
- Fiche 7 : Compétences (1 fiche/cycle)
- Fiche 8 : Méthodes d'enseignement (1 fiche/cycle)
- Fiche 9 : Matériel pédagogique (1 fiche/cycle)
- Fiche 10 : Evaluation des acquis scolaires (1 fiche)
- Fiche 11 : Formation des enseignants (1 fiche)

4. Synthèse des débats suite à la présentation d'Adriana GORGA

A l'issue de la présentation du BIE, les participants ont exprimé leur intérêt au regard des outils, notamment pour les pays n'ayant pas encore adopté la démarche curriculaire. En effet, le fait de passer par l'analyse des curricula existants ou de cibler les insuffisances liées à l'absence de problématiques telle que la prise en compte du genre permet de guider les pays « novices » dans ces démarches.

Pour les pays « avancés », ces outils peuvent être utilisés dans le cadre d'autres problématiques que celle uniquement de l'éducation des filles.

Des questions ont ensuite concerné des précisions terminologiques relatives aux termes d'APC et de curriculum. Les participants ont cherché à savoir si des acteurs « de la base » avaient été associés à la conception de l'outil.

Concernant l'adaptation de l'analyse, un participant a demandé s'il s'agissait toujours des 11 fiches décrites ou bien d'un autre outil d'analyse pour le genre.

Pour répondre à la première question sur l'utilité d'une telle réflexion pour les pays ayant débuté depuis peu leur réforme curriculaire, Mme GORGA a expliqué que ce travail porte sur la cohérence des différents niveaux du curriculum, sur la cohérence des différences orientations politiques... En l'occurrence, un tel instrument est toujours nécessaire tant que l'on se situe sur le niveau de la cohérence.

Mme GORGA précise ensuite qu'au regard de l'Approche Par les Compétences, il ne s'agit pas d'adopter une démarche descendante (de haut en bas) mais plutôt ascendante (de bas en haut). Il est donc nécessaire de faire un répertoire des expériences, des forces et des faiblesses de l'Approche Par Compétences dans les curricula dans les différents pays de part le monde et enfin de rendre ceci à disposition de tous les pays. L'approche par les compétences est une approche nouvelle mais récente : dans les années 1920, aux Etats Unis, on parlait déjà d'APC. Mme GORGA précise cependant qu'il faut être très attentif à ce que l'on met derrière les mots et ne pas utiliser des définitions à la carte.... Il faut en effet toujours donner un sens aux mots et concepts dans un contexte donné, dans un pays donné.

Poursuivant les réponses, Mme GORGA explique que les curricula ne sont pas des outils de mesure mais des outils d'aide à la réflexion. Selon elle, il n'est possible de réaliser de mesures que si les curricula sont bien appliqués. Pour cela on utilise une analyse qualitative. La définition d'un curriculum tient compte également des progrès réalisés dans le cadre du processus d'élaboration du curriculum. De même, la façon dont la notion de compétence est définie favorise une interprétation fonctionnelle. Il s'agit donc de mettre en œuvre ces démarches en fonction d'un certain contexte lié à des déterminants socio-économiques.

Au regard des questions sur l'implication des acteurs de base à l'élaboration du curriculum, Mme GORGA explique que le travail a été réalisé avec des équipes payées. Pour le BIE, ces équipes constituent les « acteurs de base ».

Concernant l'éducation des filles, Mme GORGA explique que la question sera débattue le lendemain, mais qu'elle pense que les filles ont effectivement des besoins spécifiques, notamment concernant les savoirs scientifiques. Enfin, concernant la question des 11 fiches, Mme GORGA précise qu'en effet on peut arriver à élaborer plus de 11 fiches pour essayer de formaliser la structure de cet outil.

4. LES REFORMES EN EDUCATION ET L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES PAR M. DELORME CEPEC INTERNATIONAL

Texte intégral sur le site www.adeanet.org

1. Introduction

Au moment de l'élaboration des curricula, nous devons faire des choix méthodologiques parfois trop rapidement, sans prendre le temps nécessaire à la réflexion concernant les conséquences de telle ou telle terminologie. Pressés par les obligations de résultat définies par les responsables des Ministères, mais aussi par les différents Partenaires Techniques et Financiers, les concepteurs de l'Approche par les compétences doivent faire preuve d'efficacité et parfois éviter de se poser trop de questions pour conserver un certain rendement dans la rédaction des compétences, les outils d'évaluation et la généralisation dans la classe auprès des enseignants et des élèves.

Cette tension entre le nécessaire débat entre chercheurs et l'obligation de prises de décisions concrètes sur le terrain, peut devenir parfois intenable ou source de contradictions inquiétantes. Comment s'engager avec **une sécurité conceptuelle suffisante** au moment où l'on décide sur 6 ou 9 années, l'élaboration, pour tous les enfants d'un pays, de nouveaux curricula ? De notre point de vue il s'agit, avec lucidité, d'avancer avec prudence en **essayant de mesurer, tout au long de ce parcours, les risques pris et régulièrement les nécessaires réajustements à ménager**.

C'est pour cette raison que nous faisons le choix de ne pas proposer, dans cette contribution, de méthodologies « clé en main » car fatalement, le « prêt à porter » pédagogique devient un « prêt à penser » et ne peut, dans la durée, permettre une véritable appropriation par les acteurs concernés, donc leur autonomisation ; faut-il encore garantir les interactions avec les enjeux culturels et socioéconomiques du pays. Nous choisirons donc, dans cette intervention, de présenter les tendances des changements pédagogiques récents, les origines de l'Approche par les compétences et les perspectives qu'elle peut offrir, les chances de son développement, sans oublier pour autant de repérer quelques dérives actuelles qui pourrait en compromettre une bonne utilisation dans les pratiques pédagogiques.

2. La pensée par les objectifs et l'Approche par les compétences

Nous nous arrêterons, à dessein, sur cette question car dans les réformes actuelles, nous observons de fréquentes allusions ou oppositions ; la pédagogie par les objectifs s'inscrivant, notamment dans sa première époque, dans un courant prévisionnel et behavioriste. S'il n'est pas utile aujourd'hui de mentionner l'étroite relation entre les objectifs pédagogiques et le comportementalisme, il nous apparaît cependant nécessaire de ne pas réduire la pensée par les objectifs au seul behaviorisme. Pour éviter les mouvements de balancier et d'opposition stérile sur le plan théorique, nous voudrions, comme étude de cas significative, montrer en quoi la pensée par les objectifs a permis des progrès durables dans le champ pédagogique et didactique et aussi introduit le concept de compétence.

Nous avons aussi constaté que grâce à la démarche **par les objectifs et l'annonce par l'enseignant des résultats possibles**, l'apprenant pouvait davantage se situer dans une relation de contrat voire même développer de façon plus autonome ses propres stratégies d'apprentissage. **La pensée par les objectifs** en éducation, a certainement permis des progrès didactiques mais aussi des avancées quant aux communications dans la classe pour une véritable pédagogie du contrat. Elle a également dynamisé une approche **participative** où l'enseignant peut être associé à la conception et aux choix des objectifs. Nous pourrions observer que plus tard, les référentiels de compétences renforcent cette possibilité de partage du pouvoir par une nouvelle coopération entre les formateurs et les apprenants.

Cependant, les insuffisances et les manquements théoriques de cette pédagogie par les objectifs, « première génération », sont nombreux et ont favorisé de nouvelles recherches qui ont parfois introduit l'Approche par les compétences.

Pour conclure provisoirement sur ce point, nous voulons attirer l'attention sur le fait que s'il y a rupture épistémologique entre la pédagogie par les objectifs et l'Approche par les compétences, pris dans leurs champs théoriques respectifs, il n'en demeure pas moins que dans les pratiques pédagogiques, nous pouvons observer une certaine continuité en matière de conception de l'acte de formation et d'apprentissage. C'est dans tous les cas une option que d'indiquer aux enseignants que des évolutions permettent des approfondissements et une meilleure rigueur, en évitant de les déstabiliser inutilement par des propositions innovantes parfois incertaines et mal intégrées par ceux qui les leur proposent et qui laisseraient croire qu'il faut introduire des « ruptures radicales » dans la pratique, par l'Approche par les compétences....

3. Repérage de constantes dans les définitions de la compétence

Suivant les contextes, le concept de compétence s'origine dans tel ou tel champ particulier. Actuellement, l'influence des travaux cognitivistes et des théories socioconstructivistes détermine de façon significative l'Approche par les compétences pour peu qu'elle s'origine, nous le verrons plus loin, dans d'autres travaux en didactique. Nous pouvons cependant repérer des points communs irréversibles sans doute qui permettent un consensus à propos du concept de compétence.

- 1- La compétence s'inscrit dans la logique de formation de l'apprenant, élève ou adulte, et dépasse la seule logique d'instruction régulièrement dénoncée par l'ensemble des innovateurs, même si cette logique d'enseignement-instruction reste dans de très nombreuses classes, la pratique dominante...
- 2- Ainsi, la compétence peut se définir comme une acquisition de l'apprenant qui, au-delà de connaissances ou de comportements particuliers mobilise des savoirs, savoir-faire, savoir-être. La compétence prend en compte les différents domaines de la formation : cognitif, socio-affectif, sensorimoteur. Cette approche globale développe une nécessaire combinatoire entre les trois registres et n'est pas toujours présente dans la formulation des compétences qui sont souvent identifiées et proposées dans le seul registre cognitif, comme c'est généralement le cas dans le monde scolaire.
- 3- Nous avons nous-même proposé, dès 1993 une définition provisoire reprise par la CONFEMEN en 1995 :

« Une compétence est une acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles et des attitudes culturelles et sociales. Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage quia du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays. De plus, l'acquisition de nouvelles compétences personnelles augmente la motivation de celui qui apprend. »

Cette conception de la compétence s'inscrivait dans une approche curriculaire et permettait de mieux articuler les apprentissages scolaires et l'environnement de l'apprenant. Cependant, cette définition nécessitait une meilleure traduction pour les apprentissages des élèves et les exigences de la construction du curriculum scolaire.

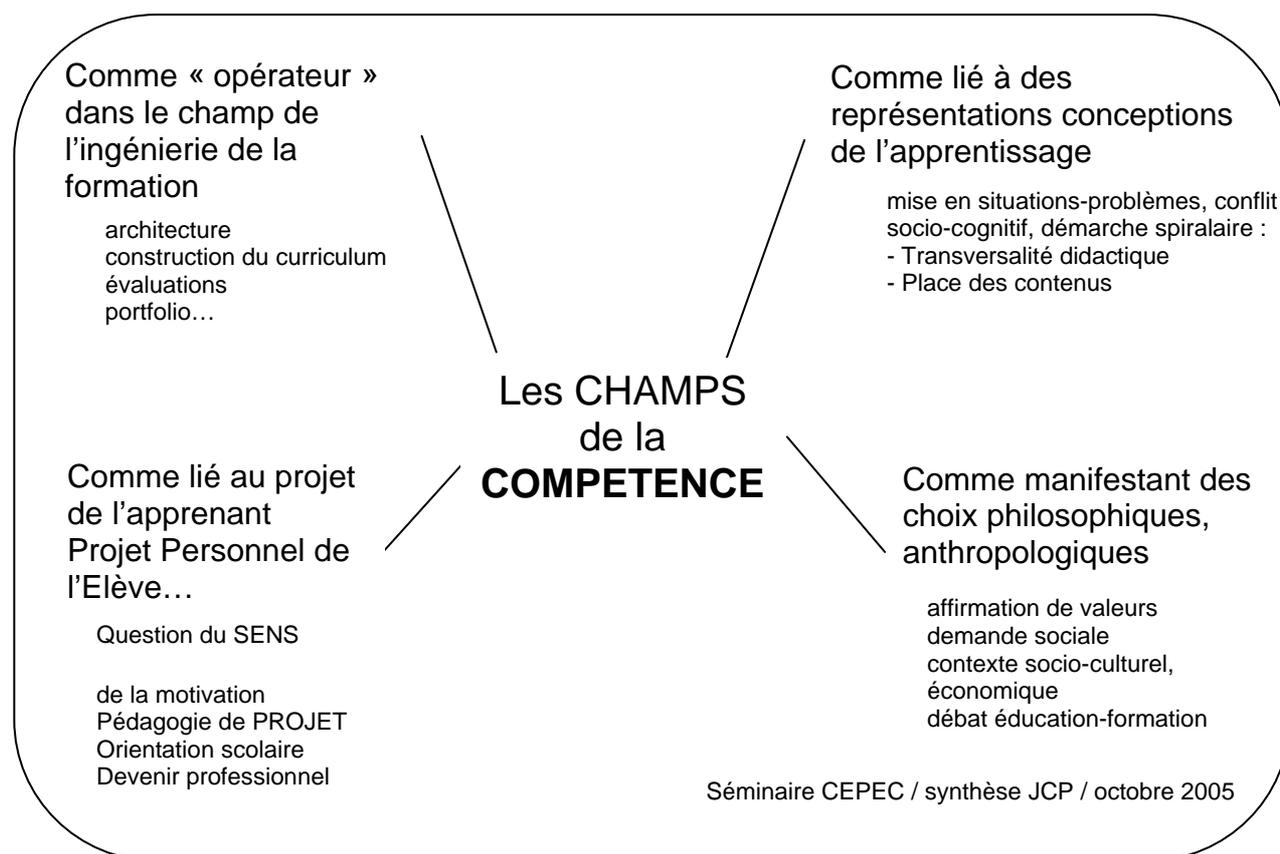
- 4 - Actuellement, d'autres auteurs insistent sur une définition de la compétence comme « un savoir agir » ou « la capacité à mobiliser ses savoirs et savoir-être ou d'autres ressources »... « Mobiliser des ressources c'est plus que les impliquer ou les utiliser dans des situations variées »... « Pour intégrer une compétence, il faut recourir à plusieurs situations appartenant à une même famille »... G. SCALLON, 2004.

5 - Nous pourrions encore indiquer la définition de ROGIERS (2001) :

« La compétence est la possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. »

6- Rappelons enfin que le terme de compétence était déjà adopté et proposé par le CEPEC dès 1979 et qu'à l'occasion d'un colloque franco-belgo-suisse (1982), nous l'avions mis à l'épreuve du débat scientifique entre universitaires. En 1992, sous forme de synthèse d'une décennie de recherches-actions, nous proposons, « *une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuels et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace* »... « *Une compétence est définie en fonction d'une famille de situations* »... « *la compétence est un des principes organisateurs de la formation. Elle s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supprime la logique d'exposition des contenus* », P. GILLET, CEPEC (1992).

Ces définitions, formulées par des équipes différentes, dans des pays aux contextes spécifiques, s'inscrivent dans un certain consensus, à quelques variantes près. La volonté de développer des acquisitions globales, plus complexes, ayant du sens, permettant un réinvestissement, à court voire long terme, caractérise cette démarche.



4. Quelques problématiques pour l'adaptation des curricula à l'Approche par les compétences

Rappelons que la démarche de problématisation est de plus en plus recommandée pour la formation des élèves. Elle s'inscrit d'ailleurs en terme de compétences à développer aujourd'hui sans doute lorsque les élèves ont atteint un certain seuil de développement cognitif. C'est une façon, face à la complexité ordinaire des situations de réforme, de pouvoir opérer une réflexion construite et de

pouvoir ainsi engager des choix utiles, de façon hiérarchisée, par ordre de priorité et privilégiant davantage les fondements conceptuels et théoriques que les adaptations de terminologies dogmatiques, elles-mêmes référées à une ingénierie stricte et peu évolutive.

5. Stratégies de développement de l'Approche par les compétences dans les curricula : Précautions et recommandations

5.1. Valoriser l'existant et le considérer comme le socle du changement.

Les pratiques quotidiennes dans les classes, les habitudes des élèves et des enseignants doivent être prises en considération, avec respect. Nous constatons toujours, avec étonnement, dans la majorité des pays qui engagent des réformes, combien les enseignants sont ignorés. Leur participation est généralement insuffisante et leur prise de parole et souvent limitée au point que certains déclarent qu'ils se sentent « pris en otage » dans les réunions de concertation... Comme nous l'avons rapidement montré à propos du passage des objectifs aux compétences, il est nécessaire d'examiner les processus de continuité car même si la situation actuelle de nombreuses classes peut apparaître défectueuse, il y a de toutes façons de bonnes pratiques et des idées qui permettent aujourd'hui aux enseignants de « tenir au mieux » leur classe et leur mission. Nous proposons que systématiquement les innovations récentes, nous en citerons quelques unes telles que le PFIE, le EVF/EMP, les programmes pour la paix, l'éducation à la santé, mais aussi et surtout les programmes existants, puissent faire l'objet d'une analyse de contenus menée avec méthode et scientificité.

5.2. Associer les enseignants, les conseillers pédagogiques, l'encadrement du terrain.

Il nous semble que le schéma habituel

Conception → Mise à l'essai → Ré-écriture → Généralisation

prend beaucoup trop de temps et est finalement très peu efficace. Tout d'abord parce que le débat entre les concepteurs peut devenir interminable et se transforme parfois en querelles de chercheurs universitaires ou de techniciens spécialistes. Il est sans doute difficile d'associer à toutes les étapes du processus, les enseignants, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, pour des raisons administratives de disponibilité et, certains considèrent, de compétence ! Nous pensons plutôt que les enseignants ont déjà « des compétences » pour pouvoir aborder « l'approche par les compétences » : c'est la « compétence » du praticien qui n'a pas toujours eu l'occasion d'exprimer, d'explicitier son point de vue et ainsi de le théoriser.

5.3. Miser sur une démarche de formation-action-recherche

Nous avons constaté lorsque les démarches de recherche-action fonctionnaient, qu'elles permettaient de nouvelles formes de coopération pédagogique mais aussi de créativité méthodologique. N'y aurait-il pas lieu de développer dans le courant très fécond de la « **compétence collective** » de nouveaux réseaux de production et de partage qui renforceraient **la motivation profonde des acteurs du terrain**. Faut-il d'ailleurs pour cela que le terme de motivation soit différencié de celui de per-diem ou de reconnaissance financière. Cette confusion sur le terme « motivation » fonctionne aussi comme un indicateur de la difficulté à mettre en place les réformes actuelles. Souvent influencés par le conditionnement du libéralisme ambiant des milieux de la formation (appel d'offres, ateliers spécialisés, per-diem) il devient difficile aux différents professionnels de se mobiliser dans le cadre de leur responsabilité référée à la fonction publique, s'ils ne bénéficient pas de reconnaissance financière supplémentaire. Les nombreuses activités professionnelles nouvelles, exigées par des refondations comme celle de l'Approche par les compétences, nécessiteront inévitablement des recentrations statutaires et de nouveaux profils de compétences professionnelles ; faute de quoi les rythmes de production et d'obligation de résultats ne pourront être respectés et nous ne pensons pas que le recours à des consultants extérieurs au système, qu'ils soient nationaux ou internationaux, puisse permettre de résoudre ces problèmes.

5. L'INTEGRATION DES LANGUES AFRICAINES COMME LANGUES D'INSTRUCTION DANS LES CURRICULA

PAR M. N'DOYE
A.D.E.A.

Texte intégral sur le site www.adeanet.org

1. Introduction

1.1. Une réforme des curricula : pour quels objectifs ?

La clarification des objectifs d'une réforme ou de l'intégration des langues dans un curriculum est un des éléments clés à prendre en compte car elle va déterminer les orientations et le choix des modèles d'intégration.

Que souhaite-t-on à travers l'introduction des langues à l'école ? Que recherche-t-on ? Sans clarification et réponses à ces questions, le réformateur va errer. Que cherche-t-on précisément par cette introduction ? Cette question est capitale aujourd'hui. Capitale car elle handicape beaucoup d'expériences africaines. Nous avons pu observer certains pays revendiquant **la volonté politique de nationaliser la langue d'instruction**. La langue d'instruction ayant été dans la plupart des cas une langue coloniale, ces pays veulent la remplacer par une langue africaine.

Dans ce domaine, **il existe beaucoup de nuances**. Certains pays en font un projet politique en choisissant de la nationalisation de la langue d'instruction, d'autres n'y sont pas opposés mais ne souhaitent pas forcément se débarrasser de la langue officielle d'enseignement. Certains pays qui conduisent les deux en même temps. C'est ce que l'on appelle **une politique de transformation linguistique qui devrait conduire à un bilinguisme équilibré dans la société**. C'est le cas de l'Eritré. Avant lui la Somalie s'était très clairement engagée dans cette voie. L'Ethiopie a également adopté cet angle de vue tout comme la Tanzanie.

- Certains disent que l'école a jusqu'ici ignoré nos cultures, nos savoirs et nos valeurs. Par l'introduction des langues, on vise à **promouvoir et à valoriser cette culture, ces langues, cette histoire qui constituent l'identité culturelle**. L'école doit alors jouer un rôle important dans ce sens par l'intermédiaire de l'introduction des langues.
- D'autres ont des objectifs de développement. Ce développement passe **par la valorisation du potentiel endogène**. Certains argumentent que « Tant que je ne valorise pas mon potentiel endogène, je ne peux pas me développer » parce que l'approche extravertie n'est pas, pour eux, une approche de développement. A ce moment-là, on essaye d'utiliser les langues dans l'école pour **avoir une meilleure relation des apprentissages avec le milieu, savoir observer le milieu, apprendre du milieu, l'analyser et le transformer**. L'objectif est donc ici de donner des instruments d'analyse et de compréhension, des capacités de transformation et de valorisation mais aussi et surtout des capacités de diffusion du savoir dans la société. C'est dans ce sens que Cheikh AMTAM disait qu'il est impossible de se développer sans les langues nationales. Il voulait dire que tant que l'on utilise une langue étrangère, il est difficile de diffuser le savoir largement dans la société. Ainsi le stock d'éducation restera toujours mince et l'on ne pourra pas se développer.
- D'autres disent que **l'introduction des langues améliore l'apprentissage**. Les taux de redoublement, d'abandon ou les évaluations sur la qualité des apprentissages peut nous conduire à vouloir faire évoluer la situation de manière positive. Une des solutions trouvée est **l'utilisation des langues parlées** par les enfants pour améliorer les apprentissages.

1.2. Le choix du modèle d'intégration

Lorsque l'objectif principal d'une intégration des langues est clairement déterminé, cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas y avoir d'autres effets liés à d'autres objectifs. Le choix d'un objectif ne veut pas

dire que l'on perd globalement les autres objectifs. Cela peut être des effets induits mais ce n'est pas cela le principal objectif. A ce moment-là se pose la question du choix des modèles.

A) Quels sont ces modèles ?

Les modèles dits **de transition ou bilinguisme de stratégie**. Le bilinguisme n'est pas utilisé en tant que tel mais sert de stratégie pour améliorer les apprentissages. Ce bilinguisme de stratégie se découpe en 3 modèles qui ont en commun la sortie précoce.

- Modèle 1 : « sortie précoce ». Dans la première étape généralement les 2 ou 3 premières années en fonction des pays, la langue parlée par l'enfant (langue première qui n'est pas la même chose que la langue maternelle) est utilisée comme médium des apprentissages. La langue dite officielle est matière d'enseignement. Dans la 2^{ème} partie de la scolarité c'est-à-dire les 2,3 ou 4 étapes suivantes en fonction de la scolarité, la langue officielle devient médium et on abandonne la langue parlée par l'enfant. On parle alors de sortie précoce.
- Modèle 2 : Même principe au niveau de la première étape. En revanche, dans la 2ème étape, la langue officielle devient médium, et la langue parlée par l'enfant reste objet d'apprentissage et parfois support dans quelques disciplines.
- Modèle 3 : Même principe mais dans la 2ème partie la Langue 1 reste médium et c'est à la fin des 6 ou 7 ans que la Langue 2 devient seconde matière.

Voilà ce que l'on appelle le bilinguisme équilibré ou le modèle additif. Vous pouvez alors avoir toute la scolarité primaire avec la L1 comme médium et la L2 en matière. Ce qui change dans les deux modèles c'est que pour le reste de la scolarité L1 et L2 sont médium.

B) Quels sont les résultats ?

Les résultats mesurables portent sur deux indicateurs :

- Le coût-efficacité
- L'acquisition de la langue officielle

Les deux premiers modèles additifs (indiqués ci-dessus) sont considérés comme ayant le meilleur retour sur l'investissement. Le modèle 3 est moyen mais le modèle le plus faible reste le modèle soustractif. Avec ces modèles, on observe également une importante amélioration de l'acquisition de la langue officielle.

1.3. Un sujet de controverse : Le choix de la langue dans les situations multilingues.

Ce choix est un problème mais aussi une ressource. Contrairement à ce que l'on croit, il existe très peu de pays au monde qui soit monolingues, y compris les pays européens. Certaines politiques linguistiques ont duré et ont eu leurs effets. La France n'est pas monolingue mais il a existé une politique Jacobine d'imposition d'une langue durant toute une histoire. La Suisse n'a pas vécu une telle histoire. Elle a choisit une autre histoire. La Belgique aussi, etc.

Comment ces pays se débrouillent-ils avec ce multilinguisme ? Pourquoi n'y parvenons nous pas ? J'aimerais apporter quelques réponses :

A) La langue du milieu ou la langue véhiculaire parlée.

Au niveau de l'état, on se demande quelle est la langue la plus parlée ? Sans doute la langue d'instruction. Dans un autre pays, où il n'y a pas d'états séparés mais des régions, on se demande quelle est la langue véhiculaire de la région et comment les populations se parlent entre elles ? Généralement cette langue véhiculaire est choisie.

B) Le coût

C'est un problème dont on parle beaucoup mais sur lequel il existe peu d'études. Les études dont on dispose, en Afrique et hors d'Afrique, montrent qu'en ce qui concerne les intrants de départ, le coût supplémentaire s'élève entre 30 et 50 % de plus.

Cela reste tout de même abordable car ne représente qu'une part infime du budget de l'Education. Les manuels scolaires représentent très peu dans le budget éducatif. Le coût principal dans nos budgets réside dans le salaire des enseignants. Par conséquent ce n'est pas là que se posent les problèmes. Les coûts de la formation des enseignants ne pèsent pas lourds non plus sur les budgets. Ce que l'on augmente est parfaitement supportable pour nos budgets actuels.

Mais le plus important, c'est le rapport coût-efficacité. Prenons l'exemple, extrême mais significatif, des écoles bilingues du Burkina. A titre de comparaison, on a pris quelques écoles bilingues et quelques écoles monolingues se trouvant à proximité. Les écoles bilingues avaient besoin de 6 ans pour produire un diplômé en fin de primaire alors que les autres écoles avaient besoin de 36 ans. Dans ce genre de processus, il ne faut pas se demander combien cela coûte mais combien cela rapporte. Et c'est le plus important.

1.4. Les avantages et les conditions de succès :

A) Les avantages

Communication

- Facilitation des apprentissages
- Transmission du savoir
- Communication de la connaissance au plus grand nombre

Pédagogie

- Des capacités cognitives plus élevées
- Les élèves abordent les apprentissages avec plus de confiance
- Les élèves peuvent prendre des initiatives
- Ils participent plus activement à l'acquisition de la connaissance (parce qu'ils parlent et comprennent la langue d'instruction)
- Promotion des pédagogies participatives dans les classes
- Les compétences acquises dans la première langue (en lecture et écriture) servent de supports pour développer les mêmes compétences dans la langue seconde.

Apports socio-culturels

- Relation interactive renforcée entre l'école et le milieu
- Continuité entre l'éducation du milieu local (familles et communautés) et l'éducation scolaire
- Participation communautaire plus efficace
- Valorisation du patrimoine culturel local
- Réconciliation entre l'école et la société
- Une socialisation ancrée dans le milieu

B) Problèmes et défis

Politiques

- Manque de volonté/Indécision
- Absence d'objectifs clairs
- Faiblesse du dialogue national
- Idéologiques
- Perception défavorable du pouvoir des langues africaines dans la société
- Assimilations mystifiées : L1 = tradition, passé, conservatisme et repli ;
L2 = science, modernité, ouverture, globalisation

Capacités

- Faiblesse de la recherche didactique
- Insuffisance du travail d'aménagement
- Planification faible avant l'action
- Insuffisance de capacités au regard des besoins

Ressources

- Faiblesse de la recherche didactique
- Insuffisance du travail d'aménagement
- Planification faible avant l'action
- Insuffisance de capacités au regard des besoins

2. Analyse et synthèse des échanges suite à la communication de N'DOYE

A l'issue de sa riche intervention, Mamadou N'DOYE fut questionné sur plusieurs points, notamment sur la question de la maturation des langues nationales (particulièrement au regard des disciplines scientifiques) et sur les problèmes de la mise en œuvre de ces langues (mobilité des enseignants, enseignants non locuteurs, complexité du choix linguistique dans les grands centres urbains ...).

Certains doutes ont ensuite été formulés quant à l'utilisation concrète des langues nationales dans le système scolaire. En effet, depuis le milieu des années 50, l'UNESCO invite les pays africains à valoriser les langues nationales dans l'enseignement. A ce jour, très peu de pays se sont engagés sur cette piste. Comment les séminaristes peuvent-ils conduire les décideurs de leur pays à opérer ce déclic ? Comment gérer le développement des langues africaines et les aspects politiques au niveau national et ethnique ?

Les pays francophones fonctionnent suivant un modèle scolaire centralisé. Le choix doit se faire au niveau de l'école, en tenant compte des intérêts particuliers. Ce sont les communautés intéressées qui doivent déterminer la langue à enseigner dans leurs écoles.

En ce qui concerne les questions sur la maturation des langues, M. N'DOYE réaffirme que potentiellement toute langue peut devenir langue d'enseignement à l'Université. Selon lui, les raisons de ce blocage s'expliquent par le fait que les pays d'Afrique, anciennement colonisés, ont une représentation du Monde en partie aliénée. Un long travail sera à faire pour faire évoluer ces représentations. M. N'DOYE donne ensuite l'exemple de plusieurs pays non africains, notamment la Chine et l'avancée de la langue chinoise tout au long du XXe siècle. Pour arriver à un tel résultat, il a fallu fournir un travail énorme. En Afrique, il ne faut pas renoncer et ne pas prendre de retard : Il faut en effet dégager des fonds pour cela, produire des dictionnaires, produire des grammaires ...

De même, un projet d'organisme basé au Mali avec l'ACALAN (Académie Africaine des Langues à Bamako) participerait au travail sur l'intégration des langues nationales dans l'enseignement en Afrique. Le choix linguistique lié au problème des enseignants fait partie de la planification. Pour introduire les langues, il faut recruter des enseignants dans les différentes langues et les préparer à enseigner dans les langues de ces zones. Trois enjeux sont alors à prendre en compte simultanément, il s'agit :

- du recrutement des enseignants,
- de la formation des enseignants,
- du déploiement des enseignants.

La mise en œuvre de la dimension linguistique n'est pas sans difficultés. La volonté politique est essentielle mais il n'y a pas encore de véritable politique linguistique en Afrique.

M. N'DOYE présente quatre cas de figures liés à la politique linguistique en Afrique :

- 1- Statut quo : la plus connue (comme au temps colonial, on laisse faire et on ne bouge pas).
- 2- Politique de petits pas (comme au Sénégal : un pas en avant, un pas en arrière).
- 3- Politique de transformation (comme en Tanzanie : vers un bilinguisme équilibré).
- 4- Politique révolutionnaire (politique nationaliste comme en Guinée, Erythrée)

En conclusion, M. N'DOYE a expliqué que dans ce contexte, il existe deux orientations à ne pas prendre :

- Ne pas avoir de politique en langues.
- Prendre une langue au détriment d'une autre.

6. LA DIMENSION GENRE DANS LES CURRICULA PAR M. TOURE B.R.E.D.A.

Texte intégral sur le site www.adeanet.org

1. Introduction

Le développement économique et social à travers le monde, touche à divers degrés les régions du globe, les nations voire les groupes sociaux à l'intérieur d'un même pays.

Ce développement ainsi observé engendre des inégalités et un processus de marginalisation accrue de la moitié de la population en l'occurrence les femmes. Il est avéré avec l'analyse de l'évolution du développement économique des différents pays qu'aujourd'hui malgré les progrès sensibles réalisés, dans la vie des femmes, des disparités persistent dans plusieurs domaines :

- La pauvreté (70%des femmes sont pauvres)
- La quasi absence sur la scène politique
- Les salaires des femmes en moyenne inférieurs à ceux des hommes
- La discrimination professionnelle
- L'analphabétisme (2 analphabètes sur 3 sont des femmes)
- L'accès à l'éducation (et même à la fonction enseignante malgré les idées préconçues sur ce sujet)

2. Clarification conceptuelle

2.1. Le sexe

Le sexe peut être défini comme « la différence physique et constitutive de l'homme et de la femme, du mâle et de la femelle...»

Le sexe, selon la définition de Susanne BASOW dans son ouvrage « Sex : alternates and change », est un terme biologique se référant à des personnes ou animaux en les qualifiant de femelles ou de mâles en fonction de leurs organes sexuels ou de leur gènes.

Le Sexe désigne aussi les différences entre les individus qui font qu'ils sont soit masculins, soit féminins.

Ces différences sont déterminées biologiquement ; par exemple

Le Sexe est déterminé biologiquement par les chromosomes, les organes génitaux internes, les organes externes, les facteurs hormonaux ainsi que les caractères sexuels secondaires.

Le sexe revêt les caractères suivants :

- Il est inné (on naît avec).
- Il est absolu.
- Il est universel (un homme est homme partout dans le monde, une femme de même).

2.2. Le genre

Les rapports entre les femmes et les hommes au sein de leur société et la façon dont ceux-ci sont socialement et culturellement construits. Le Genre relève de conventions sociales qui attribuent des rôles différents aux femmes et aux hommes. Les activités d'un homme ou d'une femme, ses comportements, son habillement, sa place et son statut dans le groupe sont codifiées dans chaque société

Le genre est donc une construction sociale. Le terme « genre » a dépassé la signification essentiellement grammaticale qui permettait de classer les substantifs en masculin, féminin ou neutre.

3. Qu'est qu'une politique sensible au genre ?

Une politique sensible au genre est un ensemble de principes qui fondent les manières de parer aux disparités et inégalités ayant résulté des différences sociales et culturelles établies entre les hommes et les femmes.

Une politique qui tient compte de la question du genre cherche à parer à ces inégalités d'ordre historique socle de hiérarchies de genre, et qui limitent le développement des potentialités des femmes en même temps qu'elles constituent un obstacle à la réalisation de leurs droits humains fondamentaux.

Une politique tient compte du genre quand de manière systématique et consistante, elle introduit la question dès la formulation du projet éducatif – la définition de résultats réalisables – la détermination des buts et stratégies et des indicateurs de suivi, au total dans tout le processus : élaboration comme mise en œuvre.

Cela implique la mise au point de directives pouvant orienter la planification et la mise en œuvre de manière à ce que les questions liées au genre puissent faire partie intégrante du programme et des activités.

Il serait donc nécessaire que des stratégies prenant en compte la question du genre soit développées et que des indicateurs de suivi pour l'évolution du processus ainsi que des résultats attendus soient définis en termes de réalisations à accomplir.

Les questions de genre courent le danger de disparaître au niveau opérationnel si elles n'apparaissent que dans les objectifs généraux et font défaut au niveau des stratégies et des objectifs spécifiques immédiats. Dans certains cas, elles peuvent être présentes à toutes les étapes sans faire l'objet de budgétisation et de cette manière elles ne sont pas prises en considération.

4. Quelle planification éducative pour résoudre ces problèmes ?

Il est important dans l'analyse pour intégrer la dimension genre, d'interroger :

- Aussi, le cadre politique en vigueur en l'occurrence les textes juridiques et les statistiques des Ministères, le cadre d'action de l'Education Pour Tous, le plan d'action (PDEF pour le cas du Sénégal).
- Conception et mise en œuvre d'un système d'incitation à l'éducation des filles : octroi de bourses, distribution de prix et de récompenses aux filles méritantes et nécessiteuses, en particulier celles issues du milieu rural ;
- Prise en compte renforcée des problèmes spécifiques au genre dans les curricula, dans la formation des enseignants et dans les manuels scolaires afin d'éliminer les stéréotypes sexistes ;
- Intensification du recrutement d'enseignantes ;
- Adoption de mesures de discrimination positive à l'endroit des filles, particulièrement celles qui sont performantes en mathématiques, sciences et technologies ;
- Encouragement à la scolarisation des filles (ouverture de cantines scolaires, de centres d'accueil dans les écoles, sensibilisation des parents et des communautés, affectation des femmes à des postes de responsabilité) ;

- Infrastructures adaptées, conviviales pour les filles et les garçons, blocs d'hygiène séparés, mur de clôture, collèges de proximité...

5. Une grille d'analyse des curriculums dans la perspective « genre »

Niveaux de manifestation de ce thème (les occurrences)

5.1. Dans la structure du système éducatif

- **Les textes juridiques de référence**, comme la loi d'orientation, la charte de l'éducation qui peuvent mentionner un ensemble de finalités liées au genre.
- Selon D. HAMELINE, « une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. »
- **Les statistiques du Ministère de l'éducation, la politique de recrutement...**
- **Le type d'activités scolaires pratiquées** (par exemple, pas d'EPS pour les filles, les travaux manuels sont réservés aux garçons).
- **Les pratiques de conception des programmes** (présence d'une représentante d'une organisation féminine).
- **Les structures et les activités** (en dehors de la classe) de l'institution scolaire
- **La mise en œuvre de projet à l'école** : projets intégrés à l'intérieur de la classe, à l'école et dans l'environnement (implication des filles dans les projets et des enseignantes ou responsables administratives dans sa conception et son encadrement (quelles sont leurs tâches dans le processus ?)

5.2. Dans les programmes scolaires

Présence explicite ou latente de la problématique du genre sous forme :

- **de contenus** : rôles et responsabilités des femmes ; rôles sociaux stéréotypés degré d'implication dans les tâches, le type de tâche dévolue à la femme et les domaines dans lesquels elles évoluent (activités de reproduction d'occupations ménagères) ; les lieux et les moments dans lesquels elles sont présentes ; la gestion du budget, les pouvoirs politiques,
- **de stéréotypes de discrimination (image et rôle de la femme)**
- **de concepts** : développement équitable et durable (degré d'implication ou d'exclusion de la femme), citoyenneté, tolérance, égalité, rapports entre les hommes et les femmes...
- **de type de capacité** : comparer, relativiser,
- **de situations d'apprentissage** : La situation renvoie à un contexte où la femme apparaît dans des rôles traditionnels ou non traditionnels.

7. ESSAI D'ANALYSE CONCEPTUELLE DU SEMINAIRE. CONCLUSIONS GENERALES PAR M. DELORME CEPEC INTERNATIONAL

1. Introduction

Il est nécessaire tout d'abord de noter l'excellente **inspiration** de ce séminaire qui constituait un véritable **défi** que de proposer de façon interactive 3 thématiques, qui étaient jusqu'alors souvent traitées séparément à savoir :

- L'approche par les compétences et le curriculum
- Les langues africaines
- Le genre

Le risque était aussi de réunir sur une trop courte durée une variété de pays aux rythmes et avancées différentes sur ces thématiques et de ne pas permettre une progression cohérente et constructive. Or, grâce à une bonne organisation et à un travail régulier et structuré des participants, il a été possible de parvenir à des résultats significatifs.

Ces conclusions ne sont pas la synthèse des idées et productions (c'est l'objet des autres synthèses intégrées au rapport) mais une analyse distanciée des tendances et des découvertes qui ont traversé les nombreux travaux.

1. Le séminaire de 4 jours a bien fonctionné : il a produit des résultats et des propositions de grande qualité, que ce soit sur le plan organisationnel, le rythme du travail et l'engagement assidu des participants, que ce soit sur les nombreuses interactions, leur diversité ; nous pouvons dire qu'il y a eu de nouvelles progressions conceptuelles dans un climat d'échanges. Cela a permis un travail de conscientisation partagée sur de nouvelles problématiques et des évolutions dans les positions des différentes délégations. A souligner l'importance de l'intervention de la délégation de Namibie représentant les pays anglophones dont la présence serait à renforcer pour la suite de ces travaux.

2. Un séminaire sous le signe de la variété. De fait la variété des pays, la variété des situations présentées, la variété des sujets abordés a constitué de véritables ressources. La pluralité des points de vue quant à la « compétence » ou à la mise en œuvre de l'approche par les compétences n'a pas généré de conflits ou de débats stériles. Les différences ont permis des repérages dans les avancées et les choix de chacun ; dans certains cas, elles ont constitué des appuis naturels pour peu que telle réforme avancée dans tel pays n'ait pas pris en compte le genre ou d'autres fois la problématique des langues nationales. Il n'y a pas eu ou rarement, de comparaison linéaire sur la situation de chaque pays. Cela a procuré de fait une régulation et fréquemment une souplesse conceptuelle évitant sur chacune des thématiques le dogmatisme terminologique.

3. De nouveaux « savoirs pratiques » en construction. De fait, les interférences et questionnements à partir des langues africaines et de l'approche genre ont ré-interpellé l'approche par les compétences. En contextualisant cette approche, il est apparu de nouveaux arguments voir fondements pour opérer des choix en sa faveur grâce au débat essentiel posé par les langues nationales et l'approche genre.

Sans doute est-ce là, la principale découverte du séminaire. Par la contextualisation en différentes situations et enjeux de l'Education en Afrique, il devient possible d'appréhender différemment l'approche par les compétences qui par son originalité peut faire découvrir de nouvelles caractéristiques du concept. Ce serait là « un moment historique » qui permettrait une plus grande autonomie dans la conception mais aussi dans l'usage. La contribution de la recherche en Afrique peut devenir alors significative et essentielle dans la communauté scientifique internationale.

Cette première étape franchie, reste à examiner les nouveaux seuils à franchir pour consolider et opérationnaliser ces acquis et définir des stratégies cohérentes et adaptées à chaque pays.

4.Repérage de concepts, de thèmes qui ont traversé les travaux du séminaire.

Ces **concepts transversaux**, d'une façon ont inspiré, guidé ou structuré les échanges et productions.

Le concept d'intégration

C'est au moment du choix de « la compétence » que ce concept apparaît. La compétence est une proposition **d'intégration** des apprentissages souvent cloisonnés :

- Apprentissage organisé de façon « intégrative » avec une variété de points de vue
- L'intégration de l'école dans son milieu et contexte socioéconomiques
- « L'intégration » de l'approche genre mais au-delà, l'intégration surtout des filles et des femmes dans les réalités scolaires et politiques
- L'intégration des langues africaines dans l'école, par les apprentissages des élèves mais plus globalement dans l'école ce qui renforce l'option d'une école plus intégrée culturellement et politiquement

Il est intéressant de rappeler que le concept **d'intégration** se construit souvent en contraste ou pour équilibrer celui **d'exclusion**, de marginalisation ou de rejet voire de cloisonnement et enfermement. Ces termes contrastés ont souvent été des qualificatifs de l'école africaine issue de la colonisation...

Le concept de différence, différenciation

Ce concept est bien utile pour éviter les amalgames mais aussi les confusions conceptuelles ; il serait alors possible de poser des mises en reconnaissance mutuelle ou en tensions ; perspective de dialectique possible pour une nouvelle forme d'innovation.

Le concept d'interaction et de systémique

Ce concept se retrouve déjà dans la compétence qui par sa globalité permet d'appréhender les relations interactives entre ces éléments (différents domaines cognitif, socioaffectif, sensorimoteur)

- Systémique et interaction pour permettre l'approche genre et l'apport des langues africaines en nommant les « liens » à repérer et établir dans ces dispositifs nouveaux d'apprentissage
- L'approche systémique indispensable pour **construire le curriculum** et prendre en compte la pluralité de ses constituants et mieux examiner les **interdépendances** nombreuses et non la linéarité...
- La systémique et les systèmes **d'inter-influences** du séminaire qui permettent alors par le jeu des **transactions** nombreuses une production **originale**

5. Emergence dans le séminaire d'une « Compétence collective ».

Par les communications, les productions de groupes, la variété d'expertise, l'installation de référent et de langage communs, peut se repérer la mise en place d'une compétence collective. Dans le courant actuel (arbres de connaissance) et celui de « **l'organisation apprenante** », il serait bienvenu d'approfondir les potentialités du séminaire pour que les suivi s'inscrive bien dans cette démarche d'échanges et de reconnaissance et non d'application de modèles existants, venus d'ailleurs. Ce sera là l'une des exigences pour précisément franchir de nouveaux seuils dans ce processus engagé dans le séminaire. Les propositions d'actions, de pilotage auront intérêt à s'inspirer de cette problématique de l'organisation apprenante pour éviter les cloisonnements et les logiques d'intérêts particuliers.

Organisation apprenante, solidarité, compétence collective : mots clefs pour la réussite.

6. Quels seuils critiques à franchir pour la suite, dans le collectif des pays représentés ?

La notion de masse critique est aussi utile : pour cela deux grandes orientations :

- Le travail sur des situations et des documents **authentiques**. Ces réalités des terrains doivent alimenter de façon majeure, le travail à venir. Privilégier les démarches inductives à celles plutôt ou seulement déductives. Meilleure association des enseignants praticiens, principaux artisans d'un changement réel et non seulement déclaré ou phantasmé.
- Développer des écrits pour davantage communiquer mais surtout **théoriser** : témoignages, histoires de vie, récits, « réflexion sur », comparaison. D'où l'intérêt d'une revue et de publications dans des revues internationales de la communauté scientifique sur ces thématiques.

2. Conclusion ouverte

1- Les bases d'un travail durable sont posées pour le développement d'un curriculum adapté et intégratif (langues nationales, genre...)

2- Le repérage de la solidité a été possible pendant le séminaire grâce à la manifestation de nombreuses cohérences sur le sujet mais aussi grâce à des efforts certains de lucidité partagée.

3- Un véritable processus de créativité est engagé, enraciné dans la culture éducative des différents pays présents. Reste à montrer les conditions de son développement.

4- Mais comme chaque fois, dans ce genre de situations et bien au-delà des questions habituelles de moyens..., il faut déclarer que c'est d'abord une « affaire de **responsabilité** » :

- Individuelle, collective
- Nationale,
- Internationale.

5- Mais la responsabilité doit être accompagnée d'une forte motivation des différents acteurs concernés, cela s'appelle aussi le « **courage** » devant les nombreux obstacles bien identifiés qu'il s'agira de franchir pour les prochaines échéances.

8. LISTE DES PARTICIPANTS

Pays	Nom, fonction et coordonnées
1. Congo-Brazzaville	1. M. Philippe MAKITA, Chef de service, division INRAP Email: archangemak@yahoo.fr
	2. M. Nicolas TOUMBOU Chercheur, INRAP Email: toumbounini@yahoo.fr
2. Djibouti	1. Mme Nimo BOULHAN Inspectrice de l'Enseignement de Base, Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur Email : nimo_boulhan@yahoo.fr
	2. M. Said NOUR HASSAN, Gestionnaire de programme, CRIPEN Email : saidnourhassan@yahoo.fr
3. Guinée	1.M. Alpha Mahmoudou DIALLO, Directeur général de l'INRAP) Email: mahmoudou-diallo@yahoo.fr
4. Niger	1. Mme GOZA Nana Aïcha, Psychopédagogue- Enseignante-Chercheure, ENS Email : orida@refer.ne
5. Mali	1. KONANDJI Youssouf, Chef de Division des Curricula, CNE Email : cne@buroticservices.net.ml ; y_bkonandji@yahoo.fr
	2. Harouna TOURE, Chef de la Section Innovation et Recherches pédagogiques, CNE Email : htoure@buroticservices.net.ml ; bagnah2003@yahoo.fr
6. Burkina Faso	1. Mme Catherine TRAORE ZIDA, Psychopédagogue, Directrice de la Recherche et du Développement pédagogique Email cathzida@yahoo.fr ; czidatatraore@yahoo.fr ,
	2. Mme Christine Lucie YOUL / DA, Inspectrice de l'Enseignement du Premier Degré Tél. : (226) 50 32 47 09
7. Sénégal	1. M. Moustapha TOURE, Inspecteur de l'enseignement, Philosophe Secrétaire Technique Permanent du Comité de pilotage du curriculum de l'Education de base Email : amedytoure@yahoo.ca
	2. Mme Fatou Diop NDIAYE, Inspectrice de l'Enseignement Tél. : (221) 95116 84
8. Namibie	1. M. Robert Marumbu MUNGANDA, Education Officer Email: rmunganda@nied.edu.na
OIF	1. Mme Annick d'ALMEIDA-AGBOJAN, Responsable du Programme Education de base, Direction de la formation technique et professionnelle Email : almeida@francophonie.org / Site : www.agence.francophonie.org
ADEA	1. M. Mamadou NDOYE, Secrétaire Exécutif, Email : m.ndoye@iiep.unesco.org / Site : www.adeanet.org
	2. Mme Amina YEKHLEF Email : yekhlef_amina@hotmail.com / Site : www.adeanet.org
CEPEC International	1. M. Charles DELORME, Directeur, CEPEC International Email: charles.delorme@cepec.org / Site: www.cepec.org
BREDA	1. M. Mafakha TOURE, Chef Division politique, suivi évaluation, Ministère de l'Education Email : mafakha@yahoo.fr
	2. Mme Rokhaya FALL-DIAWARA, Chargé de Programme ECD, UNESCO Email: r.diawara@unesco.org / Site : www.dakar.unesco.org
ADEF/AFRIQUE	1. Adriana GORGA, BIE Email : atgorga@yahoo.fr / Site : http://www.ibe.unesco.org
	1. M. Chiekhou TOURE Email : adef@ste.sn ; toure_cheikhou@yahoo.fr
DFES/DWP	1. Chloe HAMBORG

Délégation du Pays hôte, le Bénin

1. M. Pierre Adjihanou Gbenou, Inspecteur de l'Enseignement, Chef de Service de l'organisation et de la prévision scolaire (DEP), Ministère des Enseignements primaire et secondaire e-mail : pgbenou@caramail.com
2. M. Félix MENSAH, Pilote du Plan d'Action Réformes des Programmes d'Etudes (CGNPE), Ministère des Enseignements primaire et secondaire Email: menhafelix@yahoo.fr
3. M Yves da CONCEICAO, Chef du Service de la Recherche en Education (INFRE) Email : yvdac@yahoo.fr
4. M. Nazaire DOGNON, en service à la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP) Tel : (229) 20245856
5. M. Thierry HOUNTONDJI, Responsable du Groupe de Travail ADEA Email: hthotel@yahoo.fr