



Projet concernant une éducation de base de 9 à 11 ans: Quelle éducation de base pour l'Afrique?

I Contexte

I. 1 L'urgence

Actuellement, l'urgence pour l'Afrique de traiter des problèmes concernant l'éducation de base dans sa partie subsaharienne est plus grande qu'elle ne l'a jamais été, et ce pour plusieurs raisons:

a) la première est la nécessité d'une **approche holistique** à l'éducation: Depuis Jomtien, et après le Forum de Dakar sur l'EPT, la plupart des parties prenantes ont principalement investi dans l'éducation primaire; elles ont aussi mené à bien des réformes dans le premier et le deuxième cycles de l'enseignement secondaire sans envisager l'éducation en tant que système où d'une manière holistique. Au lieu de cela, le système a été sectionné (et fragmenté du point de vue institutionnel), et les parties prenantes se sont contentées d'examiner leur sous-secteur sans voir l'impact que chacun de ces sous-secteurs exerce sur les autres.

Le Plan d'action global de l'UNESCO¹ établit clairement que les six objectifs de l'EPT constituent l'ordre du jour de l'éducation de base, qui réaffirme l'approche holistique inscrite dans la conceptualisation de ces objectifs à Dakar en 2000. Ceci implique un changement culturel et politique dans notre compréhension du système d'éducation et de ses parties interreliées; il s'agit notamment de dépasser la vision isolée de chacun des secteurs de l'éducation ou des sous-systèmes, qui a beaucoup nui aux possibilités d'apprentissage des élèves. En outre, l'abolition des barrières institutionnelles, pédagogiques et curriculaires entre l'éducation préscolaire, le primaire et le secondaire, est une étape essentielle vers la démocratisation de l'éducation de base en Afrique, non seulement parce qu'elle permettra d'augmenter les taux d'inscription et les taux de réussite, mais surtout parce qu'elle assurera un accès véritable à des connaissances et à des compétences pertinentes. Si nous estimons que les objectifs de l'EPT sont essentiellement orientés vers le primaire, nous compromettons gravement les possibilités des enfants et des adolescents principalement issus de familles pauvres d'achever avec succès neuf années au moins de scolarité de base. Dans beaucoup de sociétés, notamment en Afrique, nous avons observé la coexistence d'un enseignement primaire pour tous et d'un enseignement pour les jeunes destiné à une minorité mieux nantie sur le plan culturel et social.

b) La deuxième raison est que, alors que de nombreux pays africains luttent pour concrétiser l'universalité de l'enseignement primaire, **la pression** exercée sur le

¹ Voir UNESCO. 2006. *Education pour tous (EPT). Plan d'action global: Améliorer la soutien apporté aux pays en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT. Edition du 10 juillet 2006. Eléments de base pour un renforcement de l'effort collectif des institutions partenaires de l'EPT.* Paris: UNESCO.

niveau du 1er cycle du secondaire est si forte, qu'elle pose de graves problèmes à ces pays en termes de durabilité économique et financière. La démocratisation de l'enseignement secondaire se limite à l'accès à cet enseignement; elle n'entraîne pas forcément une amélioration significative des taux d'achèvement et des résultats en matière de qualité de l'apprentissage, à moins qu'un processus de changement de l'éducation et des programmes ne soit très attentif aux besoins et aux attentes des partenaires dans la société, qu'ils soient internes ou externes au système d'éducation.

La tendance mondiale prédominante² est à la conception de programmes d'enseignement axés sur les élèves, sur leurs attentes et leurs besoins en matière d'apprentissage, tenant compte de la société, et fondés sur le renouvellement épistémologique des frontières de la connaissance. Ces programmes d'enseignement³ doivent être pertinents (un enseignement pour quoi faire? Il faut promouvoir un apprentissage qui ait du sens au regard des exigences sociales et de l'épanouissement personnel), et utiles (un enseignement pour qui? Il doit prendre en compte les différences en matière d'apprentissage qui sont liées aux caractéristiques et aux besoins de chaque personne en fonction du contexte social et culturel dans lequel elle vit).

c) La troisième raison est la **nécessité impérative d'améliorer la qualité⁴ et la pertinence** du système d'éducation. Un grand nombre d'élèves n'achèvent jamais le primaire et même parmi ceux qui y parviennent, le taux d'inscription dans l'enseignement post-primaire reste très bas. Dans tous les cas, ils sont confrontés au monde du travail sans avoir acquis les compétences nécessaires. Par ailleurs, si les coûts se maintiennent aux niveaux actuels, plus de 90 pour cent de la population scolaire ne parviendra jamais à obtenir un diplôme du niveau tertiaire.

La qualité de l'éducation fait référence à la fois aux procédés et aux résultats des divers niveaux d'un *equity continuum* - accès à la scolarité obligatoire et achèvement de cette période grâce à un apprentissage pertinent et utile qui mènera éventuellement à une participation personnelle satisfaisante au devenir de la société. Il faut se garder de voir la qualité uniquement comme la somme ou l'accumulation des conditions et des intrants qui se sont révélés pertinents dans l'amélioration des procédés d'enseignement et d'apprentissage. Il faut la voir aussi comme ce qui leur donne un contenu dans le cadre de la politique de l'éducation, et comme l'origine d'une vision du curriculum et de stratégies de perfectionnement professionnel des enseignants.

² Nous faisons référence à des tendances qui sont observées en Afrique, en Amérique du Nord, en Asie et en Europe. Par exemple, la réforme en Chine place l'élève au coeur du système d'éducation et se propose d'universaliser neuf ans d'éducation de base obligatoire. Voir Nanzhao, Z. 2005. *The Need for Global Networking in Policy Dialogue and Capacity building for Curriculum Renewal: a Chinese Perspective* (http://www.ibe.unesco.org/cops/Focal_Points/focal.htm).

³ Le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (OREALC) discute effectivement des concepts de programme d'enseignement pertinent et utile dans un document récent. OREALC. 2007. *Quality Education for All: a human rights issue. Educational policies within the framework of the II Intergovernmental Meeting of the Regional Project in Education for Latin America and the Caribbean (EFA/PRELAC)* (La qualité de l'éducation pour tous: un droit de la personne. Les politiques éducatives dans le cadre de la deuxième réunion intergouvernementale du Projet régional de l'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (EPT/PRELAC)). *Document de travail*. 29-30 mars 2007; Buenos Aires, Argentine. Santiago du Chili: OREALC-UNESCO. Pages 40-44.

⁴ Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 (résumé) p.2.

I.2. Une réforme consensuelle et nécessaire

C'est pourquoi diverses organisations (l'UNESCO, l'Union Africaine, IADEA et la Banque mondiale) ont appuyé des initiatives et des consultations régionales (NEPAD, Séminaire régional de l'UNESCO à Addis Abbeba sur la réforme de l'enseignement secondaire en Afrique en novembre 2005, ou plus récemment encore le SEIA à Accra en avril 2007) qui ont permis de conclure que les pays africains doivent procéder en priorité à une réforme de fond, menée d'une manière holistique. Cette réforme doit comprendre deux points principaux:

- l'extension nécessaire de la durée de l'éducation de base, entre 9 et 11 années, selon une vision holistique;
- la réforme indispensable de l'éducation de base compte tenu de l'évolution des exigences de nos sociétés actuelles; en vérité, l'un des faits remarquables⁵ de la réalité contemporaine, c'est que dans la plupart des situations, les qualités attendues dans l'exercice des métiers sont souvent communes et transversales (par exemple, les compétences relatives à l'analyse et à la résolution des problèmes, à la prise d'initiatives, à la créativité, à la communication, à la vie quotidienne, etc). Ces compétences sont en fait celles que tout curriculum d'enseignement général devrait dispenser. C'est pourquoi l'UNESCO a récemment mis au point quelques propositions⁶ afin que tous les responsables des systèmes d'éducation puissent s'engager vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences.

I.3. Quelques notes sur le curriculum et les compétences

I.3.1. Une vision du curriculum

La réforme du curriculum est à la base des préoccupations et des réformes partout dans le monde. Globalement, le curriculum embrasse les fondements et les objectifs de l'éducation; les intrants, les procédés et les contenus; les résultats et les évaluations. Il fournit le cadre, la logique et les objectifs de la mise au point d'une éducation équitable de qualité, ancrée dans les attentes des parties prenantes concernant le rôle qu'elle doit jouer dans la société.

Une idée d'ensemble du curriculum englobant les valeurs, les aptitudes, les connaissances, les comportements, les avantages sociaux et culturels et les compétences pourraient faire de ce programme le pivot du changement éducatif (processus complexe et multidimensionnel). Comme l'a dit Cécilia Braslavsky (2002), le curriculum peut être défini "comme un contrat à la fois solide et souple entre les politiciens/ la société et les enseignants." ⁷ Cela implique essentiellement des

⁵ *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde: état des lieux et choix stratégiques*, Roger

François Gauthier, UNESCO, 2006

⁶ *La réforme de l'enseignement secondaire. Vers une convergence de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences* UNESCO, 2005

⁷ Braslavsky, C. 2002. *The new century's change: new challenges and curriculum responses*. (Le changement du nouveau siècle: nouveaux défis et réponses curriculaires). New Delhi: COBSE-

combinaisons appropriées et dynamiques de concepts universels solides qui soutiennent les procédures opérationnelles (solidité) ainsi que des possibilités claires et concrètes de choisir entre différentes options et de les mettre en oeuvre (souplesse).

De manière explicite ou implicite, les questions curriculaires sont inextricablement liées à la pensée et à l'action sur les préoccupations et les réformes éducatives dans le monde. Juan Manuel Moreno (2006) souligne que "les réformes de l'éducation partout dans le monde sont de plus en plus fondées sur le curriculum, puisque les pressions et les exigences croissantes de changement tendent à cibler les structures et le contenu même du curriculum scolaire."⁸ Il souligne également la nature essentiellement politique du débat sur le curriculum qui est marqué par "des oppositions idéologiques, des conflits d'intérêts et le difficile processus de construction d'un consensus". Quand nous débattons des structures curriculaires, nous apportons notre contribution à la conception des sociétés nationales futures, à leur bien-être et à leur développement.

Nous conseillons simplement de toujours examiner avec soin la création et l'organisation des curricula pour concevoir et appliquer des réformes liées aux définitions fondamentales de ce que l'on attend du rôle de l'éducation dans la société. Au moins quatre questions ressortent des débats régionaux actuels sur les transformations de l'éducation et des curricula bien appliqués à l'Afrique:⁹

- i) Comment favoriser la vision de l'éducation comme un droit de l'homme, comme une éducation adaptée et complète à la citoyenneté, depuis l'enfance jusqu'à l'enseignement supérieur, qui couvre les aspects culturels, politiques, économiques et sociaux?
- ii) Comment l'éducation peut elle faciliter un développement personnel équilibré qui contribuera à une vie heureuse, saine et enrichissante?
- iii) Comment faire de l'éducation, en tant qu'élément clé de la politique économique et sociale une réalité pour promouvoir le développement national et relever la compétitivité économique?
- iv) Comment accepter et faire avancer l'idée de l'éducation comme facteur irremplaçable pour améliorer le bien-être des populations les plus pauvres, lutter contre l'exclusion et contribuer à combler les inégalités dans la répartition des revenus des ménages?¹⁰

International Conference.

⁸ Moreno, J.M. 2006. Chapitre 11, pp.195-209, *The Dynamics of Curriculum Design and Development*. (Les dynamiques de la conception et du développement du curriculum) dans *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (Connaissances scolaires dans une perspective comparative et historique: réforme curriculaire dans l'enseignement primaire et secondaire) (Dir. publ. Aaron Benavot et Cecilia Bravlavski) Hong Kong: Centre de recherche en éducation comparée.

⁹ La communauté de pratiques mondiale du BIE en matière de développement du curriculum (à partir de 2005) mène cette année une série de séminaires régionaux (Asie et Amérique latine) centrés sur les questions de l'éducation de base qui contribuent à la définition progressive d'un ordre du jour interrégional fondé sur des problèmes et des enjeux communs; voir http://www.ibe.unesco.org/cops/workshops/COPs_Workshops.htm

¹⁰ Par exemple, en ce qui concerne l'Amérique latine et les Caraïbes, on lira une bonne discussion autour de l'équité, du développement et de l'éducation dans: Banque mondiale, 2003. *Inequality in*

Il est assez difficile de relever les processus et les résultats d'une éducation de qualité sans mettre au point une vision détaillée du curriculum qui justifie et définit ce qu'il est utile et pertinent (fondamental et nécessaire) d'enseigner aux enfants et aux jeunes en fonction d'une interprétation globale des attentes et des exigences de la société. Cette interprétation suscite toujours des controverses, et elle est profondément enracinée dans les préoccupations et les discussions historiques, idéologiques et politiques. Pour s'en convaincre, il suffit de penser, par exemple, aux débats passionnés des sociétés qui sortent d'un conflit autour des objectifs et du contenu des programmes d'histoire nationale dans l'enseignement secondaire.¹¹

L'identification et la sélection des thèmes à inclure dans l'enseignement soulèvent le problème ancien de la surcharge du curriculum et la difficulté notoire de réduire le contenu quand les nouvelles réformes de l'éducation sont introduites. César Coll et Elena Martin (2006) ont déclaré, dans un récent séminaire organisé par le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (OREALC) que "les curricula et les horaires de cours ne sont pas élastiques"¹². C'est faire peu de cas des attentes et des besoins des élèves qui sont au centre du système d'éducation. Coll et Martin font une distinction "entre ce qui est fondamental et absolument nécessaire et ce qui est fondamental et souhaitable dans les programmes de l'enseignement primaire."¹³ En outre, ils soulignent que les éléments absolument fondamentaux se rapportent à l'apprentissage central qui est essentiel pour favoriser le développement personnel et social de l'élève, lui permettre de mener à bien ses projets de vie et faciliter l'inclusion sociale.

Fréquemment, la discussion autour de ce qu'il faut inclure dans le curriculum ou en exclure n'est pas associée à une analyse du rôle de l'éducation dans la société, mais se rapporte davantage au maintien d'identités historiques des disciplines, et des formes et contenus traditionnels de l'organisation de la connaissance, ainsi qu'à la puissante influence des intérêts communs. Cristian Cox (2006) cite "la dureté culturelle des catégories organisationnelles de la connaissance et l'isomorphisme que l'on peut observer entre cette structuration et l'identité professionnelle des enseignants".¹⁴

Latin America and the Caribbean Breaking with History? (Inégalité en Amérique latine et dans les Caraïbes: Rupture avec l'Histoire?) Washington: Banque mondiale *Chapter 9 Policies on Assets and Services. 9.1 Education* (Chapitre 9. Politiques sur le commerce et les services. 9.1 Education). Pour les systèmes d'éducation européens, Denis Meuret discute intelligemment des relations complexes entre équité et efficacité sur la base des résultats de PISA (2000 et 2003); voir: Meuret, D. 2005. *L'équité des systèmes éducatifs: Mieux construire la notion*. Genève, BIE.

¹¹ Le BIE a produit une série d'études de cas de pays - Bosnie-Herzégovine, Guatemala, Irlande du Nord, Liban, Mozambique, Rwanda et Sri Lanka - qui examinent "le rôle du changement de politique éducative dans la reconstruction civile et sociale et la redéfinition de la citoyenneté nationale dans le contexte de conflits basés sur l'identité"; voir BIE-UNESCO. 2004. *Studies in comparative education. Education, Conflict and Social Cohesion* (Etudes en éducation comparée: éducation, conflit et cohésion sociale.) (dir. publ.: Sobhi Tawil et Alexandra Harley). Genève: BIE-UNESCO.

¹² Coll, C. et Martin, E. 2006. *The curriculum at debate. The Curriculum: the Current Debate, Basic Learning, Competencies and Standards*. (Débat sur le curriculum: le curriculum: le débat actuel, apprentissage, compétences et normes de base). Document présenté dans le contexte de deuxième réunion du Comité intergouvernemental du Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (PRELAC). Santiago du Chili: OREALC-UNESCO. Voir www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/207.act

¹³ Ibid. Coll, C. et Martin, E. 2006.

¹⁴ Cox, C. 2006. Chapitre 14. *Cecilia Braslavski and the Curriculum: Reflections on a Lifelong journey*

I.3.2 Le débat sur l'approche par les compétences

Beaucoup de réformes de l'éducation, notamment en Afrique et en Amérique latine, qui sont fondées sur différentes écoles et traditions, considèrent l'approche par les compétences comme un moyen de conceptualiser et de mettre en pratique des changements importants dans les politiques de l'éducation, les visions et les contenus du curriculum, ainsi que dans la formation et le développement professionnel des enseignants. Bien que la discussion et plus encore la confrontation concernant les compétences aient été intenses, plus politiques que pédagogiques, pleines de préjugés conceptuels, et faibles du point de vue du support théorique et de l'évidence empirique, elles ont ouvert la voie à une remise en question globale des systèmes d'éducation. Et surtout, la manière traditionnelle d'envisager le curriculum et le rôle des enseignants, qui est solidement ancrée dans des identités disciplinaires conservatrices, mêlées à des intérêts corporatifs, sont plus exclusives qu'inclusives.

Le plus difficile a été de comprendre le concept de compétence et d'y recourir pour dépasser l'idée que l'application du curriculum se résume surtout à la répétition de connaissances théoriques et à la mémorisation de faits. L'application de la connaissance à des situations de la vie réelle au cours desquelles les élèves peuvent expérimenter et comprendre la relation d'information en retour qui existe entre la connaissance et la réalité, ainsi que les interfaces entre la théorie et la pratique, influe beaucoup sur le développement des nouvelles propositions en matière de curriculum. Le rapprochement de l'école avec les cultures des jeunes, leurs préoccupations et leurs attentes, avec ce qui se passe sur les lieux de travail et les diverses réalités sociales, pourrait ouvrir la voie au développement de compétences citoyennes qui sont considérées comme étant nécessaires à ceux qui veulent se faire une place décente dans le monde d'aujourd'hui.

Le lien connaissance-situations constitue la principale préoccupation en matière de réforme du curriculum, car il est une condition nécessaire à l'amélioration des pratiques scolaires et des résultats des élèves.

Le processus de construction des compétences, qu'il s'agisse des compétences générales ou de celles qui sont liées à des domaines de connaissance spécifiques, implique l'articulation entre l'appropriation effective et globale de la connaissance et le développement des compétences cognitives. Il vise à transformer la connaissance en action au terme d'une acquisition rigoureuse de la connaissance, à apprendre à savoir d'une manière pratique, et à apprendre à expliquer ce que l'on fait. Cela implique l'intégration de la résolution de problèmes, la créativité et la métaconnaissance. Cette approche axée sur les compétences pourrait être envisagée comme une première étape vers la rupture d'avec la forte tradition disciplinaire et éthique qui était le fondement du curriculum.

in Search of Quality education for All. (Cecilia Braslavski et le curriculum: réflexions sur le voyage de toute une vie à la recherche d'une éducation de qualité pour tous). Dans: Benavot, A.; Braslavsky, C., dir. *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective.: Changing Curricula in Primary and Secondary education.* (Connaissances scolaires dans une perspective comparative et historique: réforme curriculaire dans l'enseignement primaire et secondaire). Hong Kong; Centre de recherche en éducation comparée. pp. 245-258.

Enfin, il convient de souligner les cinq dimensions fondamentales à prendre en considération lors du développement d'une approche par les compétences dans le cadre d'une éducation de base élargie:

- i) la nécessité d'une discussion politique plus approfondie, plus sérieuse et plus franche concernant les approches axées sur les compétences, leur statut et leur rôle, qui ne devrait pas éviter l'examen des considérations idéologiques, mais être bien documentée du point de vue de l'information et de l'évidence, pour permettre de clarifier les idées et des solutions nouvelles;
- ii) le renforcement de l'approche par les compétences en tant qu'axe essentiel à la fois de l'élaboration des curricula et de la rénovation de la vision et des pratiques de l'école et de la classe; il ne faut plus les voir uniquement comme des références utiles à la conceptualisation et à la définition des macro objectifs et composantes de la structure curriculaire;
- iii) la conceptualisation des situations d'apprentissage à la fois en tant que stratégie et instrument de l'application effective d'une approche par les compétences;
- iv) la clarification des relations entre les ressources et les situations d'apprentissage, leur compatibilité et leur intégration en une séquence didactique, les impacts et la validation des divers modèles, et le caractère essentiel des attentes et des besoins des élèves lors de la conceptualisation et de la définition des situations (des cibles d'apprentissages jusqu'aux acteurs de l'apprentissage);
- v) les réformes de l'éducation de base axées sur les compétences devraient prendre en compte dès un stade très précoce de leur planification les changements estimés nécessaires concernant le rôle et le profil des enseignants ainsi que leur formation initiale et leur perfectionnement professionnel.

I.4. L'atelier

L'atelier de référence est donc organisé dans le but d'identifier les actions et les recommandations qui permettront aux divers participants de réfléchir à **la pertinence (en matière d'équité et de qualité)** de l'ancienne éducation de base dans leurs pays, afin de trouver les voies et moyens d'intégrer " les outils d'apprentissage essentiels" (notamment celles qui sont "nécessaires à la survie"¹⁵ dans une éducation de base formelle de 11 années).

II. OBJECTIFS

Objectifs généraux

¹⁵ "33C/5 approuvé" UNESCO p.48.

- **Discuter du champ d'application et des principaux contenus** de l'éducation de base en Afrique dans le cadre de son expansion.
- **Définir des directions, des orientations et des directives** concernant le développement d'une politique éducative et d'une structure de curriculum pour l'éducation de base en Afrique.
- **Identifier et discuter des stratégies de mise en oeuvre** d'un curriculum de l'éducation de base en Afrique.

Objectifs spécifiques

- **Participer à la définition des objectifs, de la stratégie, du champ d'application, des structures curriculaires et des contenus de base, et fournir des directives méthodologiques** propres à l'élaboration et à la mise en oeuvre, en Afrique, de curricula formels nouveaux, plus pertinents, pour une éducation de base d'une durée d'entre 9 et 11 ans;
- **Renforcer la prise de conscience** du pays concernant le rôle crucial que joue l'éducation dans le contexte de l'EPT, selon une vision holistique/intégrée qui jette un pont entre l'éducation de base et l'enseignement supérieur et tertiaire, ainsi qu'une solide préparation à la citoyenneté, au travail et à l'apprentissage tout au long de la vie;
- **Faciliter un dialogue politique continu et effectif** parmi les Etats membres de l'Afrique subsaharienne et à l'intérieur de ces pays, encourager la coopération Sud-Sud, notamment en renforçant le réseau et en fomentant les partenariats entre les fonctionnaires du gouvernement, les experts du curriculum, les chercheurs, les institutions de développement et les autres parties prenantes (note: les communautés de pratiques régionales et mondiale en matière de développement du curriculum lancées par le BIE-UNESCO seront un outil précieux (678 membres de 82 pays), ainsi que la participation de l'OREALC, Santiago du Chili, compte tenu de son expertise en matière d'enseignement secondaire;
- **Favoriser un partage d'expériences** entre les divers pays en matière de politiques éducatives se rapportant à une réforme de l'éducation de base prévoyant une durée de 9 à 11 années, et d'intégration des compétences et des savoir-faire, de sorte que chaque pays puisse expliquer et faire connaître les mesures qu'il a prises dans ce domaine.

III. RESULTATS ESCOMPTES

- **Amélioration de la compréhension du rôle et du contenu de l'éducation de base** en Afrique aujourd'hui.
- **Elaboration de recommandations de politique générale** visant à relever le défi que constitue l'expansion de l'éducation de base en Afrique.

- **Elaboration d'orientations et directives** visant à relever le défi de la conception et de l'application d'un curriculum pour l'éducation de base en Afrique.
- **Acquisition de connaissances et engagement concernant la réforme de l'éducation de base** dans le pays, dans le cadre d'un consensus sur la nécessité d'intégrer les outils d'apprentissage essentiels dans une éducation de base d'une durée de 9 à 11 ans, et de préparer des liens et des transitions entre les divers cycles de cette éducation.
- **Diffusion d'exemples de la logique et des pratiques novatrices** appliquées dans d'autres continents, notamment en Amérique latine, grâce au soutien du Bureau de l'UNESCO-OREALC, concernant les politiques, les cadres éducatifs, les populations cibles, les visions du curriculum, les processus (stratégies d'apprentissage) et les résultats, la formation des enseignants et leur perfectionnement professionnel: partage d'expériences nationales sur les politiques éducatives de la réforme de l'éducation de base, et propositions concernant l'intégration des outils d'apprentissage essentiels (analyse d'études de cas).

IV. PRINCIPALES STRATEGIES

- Travailler aux niveaux interrégional, régional et national en organisant une série de séminaires. Tirer profit du recours à la communauté de pratiques mondiale en matière de développement du curriculum.
- Réunions interrégionales - plateformes de dialogue et directives politiques fondées sur la coopération Sud-Sud.
- Etudes nationales pilotes - approche globale du renforcement des capacités.
- Suivi, contrôle et évaluation des processus et des impacts.

V. PRINCIPAUX THEMES DE L'ATELIER

Perspective internationale

Tendances, progrès et défis concernant l'expansion de l'éducation de base (1ère à 9ème année) en **Amérique latine**, présenté par l'**OREALC**.

- Processus de développement du curriculum de l'éducation de base en **Europe du Sud-Est**, présenté par le Centre d'éducation 2000+ (Roumanie).
- Expériences de l'**Indonésie** ou de la **Chine** en matière d'expansion de l'éducation de base.

Perspective régionale

Afrique: Aperçu de l'éducation de base

Tendances, défis et chances à saisir. **Teeluck Bhwanee (BREDA)**

Cadre politique/juridique

- Perspective juridique: **Kishore Singh** (ED/BAS)
- Perspective politique: **Theophania Chavatzia** (ED/BAS)

Cadre du curriculum de l'éducation de base (ED/BAS et BIE)

- Principales questions: fondements, objectifs, structure, tendances et approches curriculaires.
- Domaines de connaissance essentiels (développement des savoir-faire et des compétences pour la vie (UNEVOC), formation technique et professionnelle, apprentissage de l'entrepreneuriat (**Clément Siamatowe**).
- Amélioration de l'apprentissage (**Maria Malevri**)
- Etudes de cas concernant le développement du curriculum de l'éducation de base.
- Le "Nouvel enseignant" du "Curriculum de l'éducation de base".

Durabilité financière

Lien avec des initiatives de plus vaste envergure (**BREDA**)

VI. PARTICIPANTS

Trois participants provenant d'environ 15 pays d'Afrique subsaharienne, dont le profil est le suivant:

- Analystes en politiques de l'éducation/Responsables de la prise de décision concernant l'éducation de base,
- Spécialistes et responsables de la mise au point du curriculum,
- Formateurs d'enseignants.

Ils doivent être des spécialistes nationaux de l'éducation de base formelle (d'une durée de 9 à 11 ans), vue comme "le socle du développement humain et social"¹⁶.

Sur ces quinze pays, trois seront sélectionnés pour mettre au point un projet pilote national fondé sur une approche globale de renforcement des capacités, grâce à un soutien technique et financier. L'UNESCO s'engage à aider d'autres pays intéressés à réformer leur curriculum en leur fournissant une aide technique et en leur proposant d'autres moyens de mettre en oeuvre leur éducation de base dans le cadre d'une vision globale du curriculum.

Critères de sélection des pays

- Les Bureaux de l'UNESCO doivent y être présents pour faciliter le suivi des activités.
- Il doit y avoir 6 pays francophones, 6 pays anglophones et 3 pays lusophones.
- La volonté politique de soutenir le processus d'expansion de l'éducation de base doit être présente.
- Il doit s'agir de pays émergeant d'un conflit.

¹⁶ "33C/5 approuvé", UNESCO, p.69, paragraphe 1.

- La durabilité de l'infrastructure technique doit être raisonnablement assurée pour garantir l'expansion de l'éducation de base.
- Des réformes éducatives doivent être déjà en cours concernant l'éducation de base.

VII. PARTICIPATION DES PARTENAIRES

Le projet se fonde notamment sur la promotion de la participation de l'UNESCO dans son ensemble, d'autres institutions des Nations Unies et d'organisations internationales et de pays donateurs. La liste initiale des partenaires comprend l'ED/BAS, le BREDA, l'OREALC, le BIE, l'UNEVOC, l'IIEP, l'Union africaine et l'ADEA.

Nous comptons également sur le soutien :

- de la Banque africaine de développement et de la Banque mondiale;
- d'autres partenaires tels que le Secrétariat du Commonwealth, le Commonwealth of Learning (Commonwealth de l'apprentissage) et l'AIF (Association internationale de la Francophonie);
- de spécialistes des pays africains concernés (chercheurs/membres des universités) qui travaillent dans le domaine du développement des compétences;
- du gouvernement du pays qui organise;
- de la société civile, et des parties prenantes socio-économiques représentées par leurs organisations¹⁷.
- du réseau des centres de l'UNEVOC.

IX. DATES ET LIEU DE L'ATELIER

Durée: 4 jours

Dates: 25-28 septembre

Lieu: Kigali, Rwanda

X. COÛTS

Ils doivent être ajustés.

XI. CONTACTS

Teeluck BHUWANEE (UNESCO Dakar) Courriel: t.bhuwanee@unesco.org

Tel: (221) 849 23 23, Fax: (221) 823 83 93

Renato OPERTTI, Spécialiste de programme, Renforcement des capacités,
r.opertti@unesco.org

Tel: +41 22 917 78 00, Fax: +41 22 917 78 01

Adresse postale: boîte postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

¹⁷ Par exemple: le "Comité paritaire national pour la formation professionnelle (CPNFP) pour le Sénégal, le Mali et le Bénin".