

# Vers des curriculums endogènes en Afrique<sup>1</sup>

**Philippe Jonnaert, Pascal Ndinga, Moussadak Ettayebi, Abdoulaye Barry, Lori**

**Rabinovitch, Raïssa Malu<sup>2</sup>**

## Résumé

L'article présente une réflexion curriculaire méthodologique qui s'appuie sur les expériences réalisées sur le terrain de réformes des systèmes éducatifs auxquelles les co-auteurs ont contribué, particulièrement en Afrique subsaharienne. Fondant leur réflexion sur le principe qu'un curriculum est avant tout une production locale, des leviers, situés dans la chaîne de la transposition curriculaire, sont suggérés par les co-auteurs pour faciliter l'élaboration de curriculums endogènes : une prise de distance critique par rapport aux modèles transnationaux; l'ancrage du travail curriculaire dans les contextes nationaux; l'implication des partenaires locaux dans tout le processus d'élaboration d'un curriculum à travers des

---

<sup>1</sup> Élargissement de la réflexion suggérée dans le texte accepté pour publication dans : Abero, B. et Thievenaz, J. (Eds). *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences humaines. Enquêter dans les métiers de l'humain*, (à paraître en 2022) : Jonnaert, Ph., Ndinga, P., Ettayebi, M. et Barry, A. (à paraître en 2022). *Co-construire des outils de professionnalisation endogènes en Afrique : le cas des référentiels curriculaires*.

<sup>2</sup> . Philippe Jonnaert, Ph.D., professeur titulaire retraité des universités du Québec à Montréal (UQAM) et de Sherbrooke au Canada et de l'Université Catholique de Louvain (UCL) en Belgique, est membre fondateur et titulaire jusqu'en 2017 de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire, il est aujourd'hui président du *Bureau international d'appui curriculaire aux systèmes éducatifs* (BACSE International, Canada) ;

. Pascal Ndinga, Ph. D., est professeur agrégé et directeur du *Département d'Éducation et de Pédagogie* (DEP) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ;

. Moussadak Ettayebi, Ph. D., professeur des universités, est consultant international senior et directeur de projets en éducation et formation professionnelle, technique et universitaire ;

. Abdoulaye **Barry**, Ph. D., est expert international senior de programmes en éducation et retraité de l'UNESCO où il a exercé à l'*Institut International de l'UNESCO pour le Renforcement des Capacités en Afrique* (IICBA) à Addis Abeba, Éthiopie et au *Bureau régional de l'éducation en Afrique* de l'UNESCO à Dakar (BREDA), Sénégal ;

. Lorri Rabinovitch, Ph. D., est consultante internationale en éducation ;

. Raïssa Malu, consultante internationale en éducation, est directrice de l'ASBL *Investing in People* et responsable de l'Unité Technique d'Appui (UTA) d'un important projet de la Banque Mondiale pour le *Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique* (MEPST) en République Démocratique du Congo.

démarches inclusives de formation-action; l'utilisation de référentiels curriculaires locaux; l'utilisation de banques de situations emblématiques. De manière transversale à tout le travail curriculaire, les co-auteurs insistent sur la nécessité d'un retour des langues nationales dans les écoles. Une conclusion montre les tensions et les paradoxes auxquels sont régulièrement confrontées les réformes curriculaires.

### Mots-clés

Système éducatif, curriculum, curriculum holistique, curriculum endogène, sociologie du curriculum, transposition curriculaire, réforme curriculaire, référentiel curriculaire, programme éducatif, langues nationales.

### Abstract

Based on the experiences and contributions of its co-authors, the current text presents a series of reflections focused on the methodology of curriculum development as it has been applied within educational reform projects, particularly in Sub-Saharan Africa. The co-authors first principle of engagement is their profound belief that a curriculum must be a product of the locality. With this in mind, they suggest here the levers, situated within the restructuring of the curriculum, through which an indigenous curriculum can be elaborated: taking a critical distance from international models; anchoring the process of curriculum development within national contexts; involving local partners throughout the curriculum development process as a form of learning in action; using local curricular parameters; and, using a bank of representative situations. At every stage of curriculum development, including and especially implementation at the school level, the co-authors insist on prioritizing a return to national languages. The conclusion of this text elucidates the tensions and paradoxes with which curriculum reform projects are regularly confronted.

### Keywords

Education system, curriculum, holistic curriculum, indigenous curriculum, curriculum restructuring, curriculum reform, curriculum framework, program of study, national languages.

## Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão curricular metodológica baseada nas experiências de campo das reformas dos sistemas educativos para as quais os coautores contribuíram, particularmente na África subsaariana. Partindo do princípio de que um currículo é sobretudo uma produção local, os coautores sugerem uma série de alavancas na cadeia de transposição curricular para facilitar o desenvolvimento de currículos endógenos: um distanciamento crítico dos modelos transnacionais; a fixação do trabalho curricular em contextos nacionais; o envolvimento de parceiros locais em todo o processo de desenvolvimento de um currículo através de abordagens de formação-ação inclusiva; o uso de quadros de referência curricular locais; o uso de bancos de situações emblemáticas. De forma transversal a todo o trabalho curricular, os coautores insistem na necessidade de um retorno aos idiomas nacionais nas escolas. Uma conclusão mostra as tensões e paradoxos que as reformas curriculares enfrentam regularmente.

## Palavras-chave

Sistema educativo, currículo, currículo holístico, currículo endógeno, sociologia do currículo, transposição curricular, reforma curricular, quadro de referência curricular, programa educativo, idiomas nacionais.

## Resumen

El artículo presenta una reflexión metodológica curricular basada en las experiencias que se han llevado a cabo sobre el terreno para reformar los sistemas educativos en las que los coautores han participado, especialmente en el África subsahariana. Al basar su reflexión en el principio de que un currículo es, ante todo, un proceso local, los coautores sugieren incluir una serie de mecanismos en la cadena de la transposición curricular para facilitar el desarrollo

de currículos endógenos: un distanciamiento activo de los modelos transnacionales; el anclaje del trabajo curricular en los contextos nacionales; la implicación de los interlocutores locales en todo el proceso de elaboración de un currículo a través de enfoques inclusivos de formación y acción; la utilización de sistemas locales de referencia curricular; la utilización de bancos de situaciones emblemáticas. Con carácter transversal a todo el trabajo curricular, los coautores insisten en la necesidad de recuperar las lenguas nacionales en las escuelas. La conclusión pone de manifiesto las tensiones y paradojas a las que se enfrentan habitualmente las reformas curriculares.

### Palabras-clave

Sistema educativo, currículo, currículo holístico, currículo endógeno, sociología del currículo, transposición curricular, reforma curricular, marco de referencia curricular, programa educativo, lenguas nacionales.

### Sigles

ADEA :	Association pour le développement en Afrique
AFD :	Agence française de développement
AUF :	Agence universitaire de la francophonie
BACSE International :	Bureau d'appui curriculaire aux systèmes éducatifs
BIE:	Bureau International de l'éducation (de l'UNESCO)
BREDA :	Bureau régional de l'éducation en Afrique (de l'UNESCO)
BSE :	Banque de situations emblématiques
CEDEAO:	Communauté économique des États d'Afrique de l'ouest
CEEAC :	Communauté économique des États d'Afrique Centrale
CESA :	Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique
CIEP :	Centre international d'études pédagogiques
COC :	Cadre d'orientation curriculaire
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage

CS :	Clôture sémantique
DEP :	Département d'éducation et de pédagogie
DGIREF :	Direction générale de l'innovation et de la recherche en éducation et formation
ELAN :	École et langues nationales
HP :	Humanités pédagogiques
IFEF :	Institut de la francophonie pour l'éducation et la formation
IICBA :	Institut International de renforcement des capacités en Afrique (de l'UNESCO)
ISU :	Institut de statistique (de l'UNESCO)
LMD :	Licence, master, doctorat
MEPST :	Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique
NCTM :	National Council of Teacher of Mathematics
OCDE:	Organisation de coopération et de développement économique
OIF :	Organisation internationale de la francophonie
PAQE :	Programme d'appui à la qualité de l'éducation
PASEC :	Programme d'appui aux systèmes éducatifs (des pays) de la CONFEMEN
PEQPESU :	Projet d'éducation pour la qualité et la pertinence des enseignements aux niveaux secondaire et universitaire
PDSEB :	Programme de développement stratégique de l'éducation de base
PE :	Programme éducatif
PISA :	Program for International Student Assesment
RD. Congo :	République Démocratique du Congo
RCL:	Référentiels curriculaires locaux
SI :	Standards internationaux
UCL :	Université catholique de Louvain
UQAM :	Université du Québec à Montréal
UTA :	Unité technique d'appui

## Les curriculums endogènes en Afrique : une approche pratique

*« Avoir droit à une éducation de qualité, c'est avoir droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins. Mais, dans ce monde marqué par la diversité, les besoins d'apprentissage varient d'une communauté à l'autre. Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain définissent comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Il nous faut accepter l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de vie et, partant, d'une extrême diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages. » (UNESCO,(2015a : 34)*

### *Introduction et mise en contexte*

Actuellement, plusieurs projets se développent en Afrique misant sur les langues nationales. Le programme 'École et langue nationale' (ELAN) est en cours en Afrique depuis 2012 avec les appuis de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), de son Institut de la francophonie pour l'éducation et la formation (IFEFF, créé en 2015) et de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF). Ce programme appuie plusieurs pays d'Afrique subsaharienne qui développent, selon leurs contextes respectifs, un enseignement plurilingue (langues nationales et français, pour l'essentiel), pour améliorer la qualité de leur système éducatif<sup>3</sup>. Ou encore en Côte d'Ivoire, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), avec la Fondation du footballeur Didier Drogba<sup>4</sup>, facilitent l'alphabetisation numérique (portable, tablette, ...) en intégrant les langues locales.

Dans une telle perspective, l'utilisation des langues nationales ou locales comme langues d'enseignement, au minimum pour les premiers apprentissages, est une dimension fondamentale : apprendre à lire et à écrire dans sa propre langue. Par exemple, en République Démocratique du Congo (RD. Congo), bien qu'il s'agisse officiellement du premier pays francophone au monde en population, l'utilisation du français est cependant, pour la majorité, limitée aux démarches administratives et à l'enseignement. Les activités du quotidien ainsi que le partage des valeurs profondes et de la culture des communautés, se vivent

---

<sup>3</sup> Source : <https://www.auf.org/nouvelles/appels-a-candidatures/appel-a-projets-de-recherches-actions-elan-2/>

<sup>4</sup> Source : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/alphabetisation-et-langues-nationales-en-afrique-les-nouvelles-activites-de-ladea>

principalement dans les langues locales ou régionales. Dans la vie ordinaire des congolais, l'usage du français est au mieux superficiel, au pire totalement absent. Or, la langue française, langue étrangère pour une partie des congolais, reste, aujourd'hui encore, la langue d'enseignement à tous les niveaux de formation. Et pourtant, le recours dans la pratique pédagogique à des situations contextualisées selon le cadre de vie des élèves, ne se conçoit que dans la langue nationale ou locale, celle à travers laquelle ces derniers construisent le sens de ce qu'ils apprennent. En RD. Congo<sup>5</sup>, des banques de situations, des manuels scolaires, certains programmes éducatifs et des capsules vidéo, sont progressivement traduits, voire directement conçus, dans les langues nationales, (le Lingala, le Swahili, le Kikongo et le Tshiluba)<sup>6</sup>.

Le travail curriculaire contemporain s'inscrit dans des contextes mondiaux de réflexions sur les systèmes éducatifs confrontés à des environnements de plus en plus complexes, fragiles et incertains. De Ketele (2020) met en évidence les multiples tensions que subit aujourd'hui l'école « (...) entre tradition et modernité, entre repli communautaire et ouverture à la diversité, entre fonctions éducatives de l'école et celles requises par l'évolution de la société, entre zones (...) favorisées et défavorisées, entre bien commun et bien privé, (...), (...)» De Ketele (2020 : 14). Ce climat de tensions et d'instabilité politique, économique, écologique, sociale et sanitaire, impose à l'école au minimum certains ajustements, au plus des réformes d'une ampleur considérable. Bien que ne pouvant agir directement sur l'environnement de l'univers scolaire, le curriculum est le catalyseur de ces chantiers aux formes multiples : « Les pédagogues reconnaissent que le curriculum est la pierre angulaire de toute réforme de l'éducation » (BIE, 2013b : 3). La crise mondiale de la COVID-19 a certes bouleversé l'école et mis en exergue ses failles. Elle a également permis de démontrer combien un curriculum flexible et inscrit dans ses réalités contextuelles permet des adaptations rapides des systèmes éducatifs aux nouvelles réalités et normalités (Durpaire, 2020). De l'hybridation des activités pédagogiques entre des modes d'enseignement à distance et ceux en présentiel, à une approche intergénérationnelle impliquant les familles dans la scolarité des jeunes dont l'école

---

<sup>5</sup> Source : <https://peqpesu.com/>

<sup>6</sup> Les langues véhiculaires en RD. Congo, sont essentiellement le français, le Lingala à l'Ouest du pays et le Swahili à l'Est. En outre, on recense plus de 200 langues locales en RD. Congo, par exemple : le Ngala, le Luba-Shaba, le Songe, le Phende, le Kinyarwanda, le Shi, le Tetela, le Zande, etc.

Source : <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/czaire.htm>

est fermée, les curriculums ont, à maintes reprises et dans différentes régions du monde, été capables de moduler l'organisation scolaire pour l'adapter aux contraintes de la pandémie, (Webinaire du 30.10.2020 du Bureau international de l'éducation, BIE-UNESCO)<sup>7</sup>.

Le curriculum est au cœur de la réflexion proposée dans ce texte. Les co-auteurs présentent différents paramètres de leur approche du développement et de la mise en œuvre de réformes curriculaires, construite et validée au départ par leurs expériences vécues dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne et en Amérique du Nord. Leur perspective accorde une place centrale à l'acteur local de l'éducation dans le travail curriculaire, comme à une référence critique aux modèles extranationaux. L'orientation proposée en ces lignes valorise un modèle endogène de réforme curriculaire s'appuyant sur plusieurs leviers de changement que peut offrir un curriculum holistique et flexible.

Il est aujourd'hui acquis que l'emploi des langues nationales ou locales à l'école comme leur enseignement, participent à la construction de l'identité des élèves à travers le partage des traditions et des coutumes, tout en améliorant la qualité des apprentissages scolaires. Un curriculum endogène fait appel à un retour des langues nationales ou locales à l'école tout en n'excluant pas l'apprentissage d'autres langues à vocation plus internationale (projets *bi-plurilingues* : langues nationales et au moins une langue internationale). C'est dans cette acceptation des langues nationales ou locales dans une approche bi-plurilingue, que les apprentissages scolaires peuvent refléter les attentes d'une communauté et permettre aux élèves de créer le sens de ce qu'ils apprennent tout en restant ouverts sur le monde. De façon transversale à la réflexion suggérée en ces lignes par les co-auteurs, le recours aux langues nationales dans une perspective bi-plurilingue, est en quelque sorte considéré comme le fil conducteur d'un curriculum endogène.

La première section du texte prend appui sur plusieurs exemples pour montrer l'intérêt d'un cadrage des curriculums<sup>8</sup> sur les réalités locales en les dégageant progressivement des modèles extranationaux. La deuxième section identifie, au sein même du processus de transposition curriculaire, une série de leviers pour s'assurer d'une construction endogène

---

<sup>7</sup> BIE, Webinar du 30.10.2020 : *Covid-19 lessons and curriculum – related actions: the Challenges for developing countries:*

[Leçons du COVID-19 et actions liées au Curriculum: Le défis pour les pays en développement](#)

<sup>8</sup> *Curriculums* : pluriel de *curriculum*, selon le *Dictionnaire de l'Académie Française* : Règle 6, *Les mots empruntés à d'autres langues*.

Consulté en ligne le 27 mai 2020, <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C5351>



d'un curriculum. La troisième section aborde la question des référentiels curriculaires locaux. Parmi ces référentiels, la banque de situations emblématiques occupe une position importante, particulièrement dans la perspective du développement endogène de curriculums. La section suivante traite de la place des équipes locales à chacune des étapes du processus de transposition curriculaire. Une dernière section présente une série de repères quant à la méthode utilisée. Une conclusion met en perspective les propositions des co-auteurs.

### *Des curriculums qui reflètent l'identité des nations*

Traditionnellement, le travail curriculaire vise l'amélioration du développement personnel, social, culturel et cognitif des apprenants de façon inclusive, dans des contextes et des communautés particuliers, par l'optimisation des systèmes éducatifs grâce à des plans d'action administratifs et pédagogiques (Jonnaert et Ettayebi, 2007). Un curriculum est en quelque sorte l'interface entre les grandes orientations définies par les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les salles de classe à l'intérieur d'un même système éducatif et de ses offres de formation. Il englobe la notion de programmes éducatifs, la déborde et l'oriente. Cinq fonctions sont en général attribuées à un curriculum (Depover et Jonnaert, 2014; Jonnaert et Ettayebi, 2007) :

- Après les avoir décodées et analysées, *traduire* les politiques et les grandes orientations en matière d'éducation d'un pays ou d'une région, dans des documents qui servent de *cadre d'orientation* fidèle à ces politiques, pour tout le système éducatif, son administration, ses établissements scolaires, ses offres de formations, son personnel enseignant, etc.
- *Opérationnaliser* ces orientations dans *des plans d'action* pédagogiques et administratifs étroitement articulés entre eux au sein du système éducatif et *mettre en place* des mécanismes de contrôle.
- *Assurer la cohérence* de toutes les dimensions du curriculum par rapport au cadre d'orientation curriculaire.
- *Permettre le développement et la formation des personnes en harmonie* avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique, sanitaire et démographique.

- *Adapter et réguler le système éducatif* autant par rapport à un projet sociétal local et actualisé, que par rapport à une ouverture de la société et de ses membres sur le monde.

L'une des finalités des perspectives curriculaires de différents pays africains consiste, à travers une vision globale et endogène, à dégager progressivement leur école de modèles scolaires extranationaux. Il s'agit là d'un défi majeur, tant l'empreinte des anciennes colonies marque, aujourd'hui encore, de nombreux systèmes éducatifs africains. Par exemple, en RD. Congo, la formation actuelle des enseignants du primaire se réalise au niveau des humanités pédagogiques. Durant quatre années, après les deux premières années du secondaire général (aujourd'hui dénommé le « cycle terminal de l'éducation de base »), une formation spécifique à l'enseignement est offerte aux futurs enseignants du primaire. Cette offre de service éducatif correspond à la formation des enseignants du primaire qui se réalisait en Belgique, avant l'indépendance du Congo Belge, il y a plus d'un demi-siècle (Jonnaert et Barry, 2019; Bouveau, Cerbelle, Koudou et Keylem, 2020). La rationalisation actuelle des humanités pédagogiques, entreprise en RD. Congo, vise à adapter ladite formation au contexte et aux besoins endogènes actualisés du pays, et non plus à reproduire un modèle obsolète extranational. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne souhaitent ainsi s'orienter vers des approches curriculaires plus *endogènes*, comme l'illustre le cas du Sénégal : « *L'Éducation nationale est sénégalaise et africaine développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité* »<sup>9</sup>, (Gouvernement du Sénégal, 1991).

La volonté de construire une école qui reflète réellement l'identité de la nation est de plus en plus présente dans les débats curriculaires contemporains en Afrique, comme ailleurs dans le monde. Dans ces circonstances, comment soutenir la construction de *curriculums* endogènes ? Les extraits du corpus de données empiriques, qui sous-tendent les analyses présentées dans ce texte, sont issus de travaux réalisés par les co-auteurs de l'article dans plusieurs systèmes éducatifs africains de la CEEAC<sup>10</sup> et de la CEDEAO<sup>11</sup>. Les orientations

---

<sup>9</sup> Loi N°91-22 du 16 février 1991, Titre premier, article 6.

<sup>10</sup> CEEAC : Communauté économique des États d'Afrique Centrale.

<sup>11</sup> CEDEAO : Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest.

méthodologiques appliquées au cours de ces activités visent à minimiser l'importation de modèles extranationaux, ou tout au moins à favoriser leur réappropriation contextualisée. Elles recherchent plutôt, en s'appuyant sur les fonctions d'un curriculum et en les adaptant à leurs réalités, les moyens de bâtir *avec* et *par* les partenaires africains, des approches locales, validées par des personnes expertes nationales.

Ainsi, avant de lancer l'élaboration de nouveaux *programmes éducatifs*<sup>12</sup> au Niger, une équipe locale a été formée pour réaliser, en langues nationales, 47 focus groupes dans les différentes régions du pays. Ces rencontres avec les autorités administratives modernes ou traditionnelles et les familles des villages visaient à recueillir les attentes de la société civile envers l'école (Ettayebi *et al.*, 2008). Une démarche analogue a été entreprise dans le processus de révision du *curriculum* à Madagascar (Ettayebi *et al.* 2010). Lors de la rénovation du *curriculum* de l'enseignement fondamental au Burkina Faso, les équipes locales ont élaboré un *guide national des savoirs endogènes* basé sur les spécificités régionales (DGIREF, 2016). Une observation récurrente se dégageant de ces travaux met en évidence un décalage entre les acquis des élèves après un séjour à l'école et les attentes des communautés : « *Lorsque nos enfants rentrent au village après l'école, ils ne peuvent plus faire les travaux nécessaires à la vie de la communauté* » (Jonnaert, 2011a : 5). D'autres populations, ailleurs en Afrique, le traduisent en affirmant que « *L'école te vole ton enfant, qu'il y réussisse ou qu'il y échoue* » (Barry, 1998).

Pour répondre au défi de se dégager progressivement des modèles curriculaires extranationaux et de bâtir des approches plus endogènes, les leviers pour construire un curriculum endogène sont recherchés dans la démarche curriculaire elle-même. Les premiers de ces leviers se situent au sein même du processus de transposition curriculaire.

### *Le curriculum, un passeur des politiques éducatives*

---

<sup>12</sup> Le syntagme '*programme éducatif*' (PE) est officialisé par la *Classification internationale type de l'Éducation* (La CITÉ 2011) de l'UNESCO, pour désigner : « *Une succession ou un ensemble cohérent d'activités éducatives conçues et organisées en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage préétablis ou d'accomplir un ensemble spécifique de tâches éducatives pendant une période durable* » Institut de statistiques de l'UNESCO, (2013 : 87). Ce syntagme est, dans ce chapitre, employé en lieu et place du terme *programme scolaire* souvent utilisé dans la littérature curriculaire francophone. L'acronyme PE réfère aux programmes éducatifs ou aux programmes scolaires, souvent désignés par le mot *curricula* dans la littérature francophone en éducation.

La figure 1 schématise le processus de *transposition curriculaire* (Jonnaert, 2015a). Le concept même de « transposition » (Verret, 1975), ici appliqué à travers le curriculum aux politiques éducatives, permet de comprendre les modifications que les politiques éducatives subissent tout au long des travaux curriculaires, depuis la définition du document cadre d'orientation curriculaire (COC) jusqu'à l'élaboration des programmes éducatifs actualisés et de leurs documents pédagogiques d'accompagnement, notamment les manuels scolaires. À chaque étape, ces politiques éducatives subissent de nouvelles interprétations et des modifications diverses dans leur mise en application.

Cette figure situe le champ du curriculum en aval des politiques éducatives et en amont des pratiques pédagogiques dans la salle de classe. En ce sens, un curriculum agit comme un véritable *porteur des politiques éducatives* vers la salle de classe, les pratiques pédagogiques et les expériences d'apprentissage des élèves. De ce fait, le travail curriculaire n'a pas pour fonction d'agir sur les politiques éducatives pour les influencer ou les modifier. Le travail curriculaire analyse et interprète ces politiques éducatives sans les modifier. Par exemple, les Lois cadres définissant les politiques en matière de formation et d'éducation des États

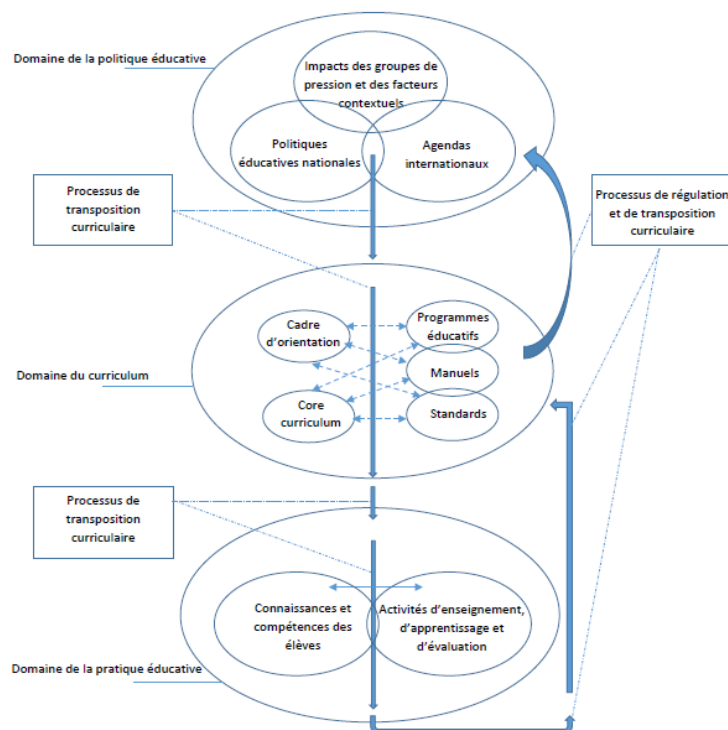


Figure 1 Le curriculum holistique et le processus de transposition curriculaire, adaptation de Depover et Jonnaert (2014 : 188).

précèdent le travail curriculaire qu'elles orientent, et se situent en amont des activités sur le curriculum, sans que celui-ci n'agisse sur ces dernières.

La *transposition curriculaire* est le processus qui décrit le cheminement des politiques éducatives, à travers leurs multiples interprétations et transformations, jusqu'aux pratiques éducatives et aux expériences d'apprentissage des élèves dans les salles de classe : « La transposition curriculaire décrit les étapes successives des actions du passeur de politiques éducatives qu'est un curriculum, comme les transformations qu'il leur fait subir. Une vision holistique du curriculum prend en considération l'ensemble de ce processus de transposition curriculaire afin d'optimiser les expériences éducatives de chaque élève et de chaque étudiant, en harmonie avec les orientations des politiques éducatives », (Depover et Jonnaert, 2014 : 189).

Dans une perspective endogène, les politiques éducatives relèvent des États et des personnes engagées dans les sphères du monde politique au pouvoir et non du curriculum. Le curriculum, en aval de celles-ci, les analyse et les synthétise dans un cadre d'orientation curriculaire, le document COC. En amont du curriculum, les politiques éducatives sont une prérogative locale des autorités politiques gouvernementales ou parlementaires en place et relèvent de leur souveraineté. Par contre, au cours de la mise en œuvre des processus de transposition curriculaire, les équipes techniques locales disposent d'une latitude suffisante pour intégrer des éléments contextuels autant dans les programmes éducatifs que dans les manuels scolaires. Chacune des étapes du processus de transposition curriculaire (document cadre d'orientation, core curriculum, programmes éducatifs, guides, manuels scolaires, etc.) devient un levier pour les équipes techniques locales pour développer un curriculum endogène.

Mais, pour ce faire, ces équipes doivent disposer de *référentiels curriculaires locaux* pertinents, qui leur en offrent la substance nécessaire.

### *Les référentiels curriculaires, leviers de développement des sociétés africaines*

Les travaux sur le *curriculum* et les programmes éducatifs (PE) ne se réfèrent plus uniquement à des référentiels transnationaux de compétences. Les équipes nationales s'appuient autant sur des *Référentiels curriculaires locaux* (RCL) qu'ils ont élaborés sur la base de données recueillies sur le terrain, que sur les *Standards internationaux* (SI), (Jonnaert et al., 2020). Ces

RCL servent d'assises et de fondements à l'élaboration des PE au même titre que les SI<sup>13</sup>. Le plus souvent, l'utilisation des SI est exclusive et se réalise sans prise en compte effective des réalités locales. Dans ce cas, les contenus et les approches pédagogiques privilégiés dans les PE sont éloignés des réalités locales. Les pays développés, dont les PE et les modèles pédagogiques sont reproduits et servent de référence, deviennent alors des pôles d'attraction autant pour les étudiants qui envisagent des études supérieures que pour les jeunes diplômés qui désertent les pays d'Afrique subsaharienne. Qu'il s'agisse des approches par compétences ou des réformes structurelles de l'enseignement supérieur orientées vers le système Licence, Master Doctorat (LMD), l'initiative est externe aux pays d'Afrique subsaharienne qui, dans certains cas, les adoptent sans les ajuster à leurs contextes. Ils creusent ainsi des écarts entre les contenus des PE et les besoins des pays en matière d'éducation et de formation. Le croisement entre RCL et SI constitue l'une des réponses apportées par un courant opposé à une tendance actuelle d'internationalisation et d'uniformisation des *curriculums* entre les pays, alors que les États africains recherchent plutôt des *curriculums* endogènes qui intègrent harmonieusement les SI. L'application de référentiels curriculaires locaux à chacune des étapes du processus de transposition curriculaire est un moyen puissant pour l'élaboration de curriculums localement enracinés qui peuvent donner à la jeunesse africaine des ancrages déterminants pour leur implication au développement de leurs sociétés respectives.

La CONFEMEN (2020) poursuit aujourd'hui des travaux de mise en place d'un référentiel commun de savoirs et de compétences pour l'éducation de base des pays de la CONFEMEN, participants au Programme d'appui aux systèmes éducatifs (PASEC) (Rapport du bureau d'études KAYEMBE, 2017). Ce type de référentiel transnational n'est intéressant que dans la mesure où il se limite à des fonctions *de recommandations et d'orientations* d'une part, et s'il est ajusté par des RCL d'autre part. Un *curriculum* est en effet une production locale, spécifique à un système éducatif d'une région donnée. Il ne saurait être exporté tel quel d'une contrée à une autre (Jonnaert, Ettayebi, 2007 ; Jonnaert *et al.*, 2008 ; Depover *et al.*, 2014; Jonnaert *et al.*, 2020). Dans chaque cas, il s'agit d'effectuer des choix ancrés historiquement, socialement, économiquement et culturellement.

---

<sup>13</sup> Exemples de SI : le *National Council of Teacher of Mathematics* (NCTM, 2000) ; les indicateurs de l'OCDE (2019) ; les standards définis par l'Institut de statistique de l'UNESCO (2013, 2014, 2015) ; le *Glossary of Curriculum Terminology* du Bureau international de l'éducation de l'UNESCO (2013a).

Pour faciliter cette transition de modèles curriculaires importés vers des approches plus endogènes, les perspectives méthodologiques prennent appui sur la parole et les créations des partenaires locaux. Elles replacent aussi ces productions locales dans des perspectives internationales par leurs références aux standards et aux agendas internationaux<sup>14</sup>, en les adaptant aux réalités locales par leur ajustement aux RCL. Les étapes du processus de transposition curriculaire, s'appuyant sur des RCL croisés avec des standards internationaux, permettent progressivement le développement de curriculums de plus en plus endogènes.

Le terme référentiel est attaché à la notion de *système de référence* (Danvers, 1992). De façon générale, un référentiel renvoie à un système structuré de repères. « *Un référentiel est complexe et propre à chacune des professions. Étymologiquement, c'est un mot composé de re-, préfixe qui marque le mouvement en arrière, et de faire « porter », radical latin. Utiliser un référentiel, c'est se « re-porter » à un système structuré qui sert de repère pour s'orienter. Le référentiel peut alors être vu comme un guide permettant de connaître les situations professionnelles emblématiques, à savoir les plus représentatives de la profession, de se positionner et d'orienter le développement professionnel* » (Guillemette et al., 2019, p. 13).

Les *référentiels curriculaires locaux* (RCL) sont spécifiques au développement de PE pour une offre de services éducatifs dans un contexte particulier et pour une période déterminée. Ensemble, les différents RCL servent de système de référence à la construction de PE endogènes en prenant appui sur des données locales, régionales ou nationales. Ces RCL s'appuient autant sur des données sélectionnées sur la base de critères locaux que sur d'autres extraites de référentiels transnationaux (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013, 2014, 2015 ; OCDE, 2019) et de standards internationaux<sup>15</sup> (par exemple, le NCTM, 2000).

Plusieurs RCL sont nécessaires à l'élaboration des PE : le cadre d'orientation curriculaire (COC), le profil d'entrée des apprenants dans le PE, une banque de situations emblématiques (BSE), des listes de compétences à développer, des listes de savoirs essentiels, un régime

---

<sup>14</sup> Par exemple, le *Forum mondial de l'éducation* organisé à Incheon en Corée du Sud en 2015 (Unesco, 2015a/b ; BIE, 2013b).

<sup>15</sup> Les SI, tel le NCTM, décrivent de façon quasi exhaustive les savoirs et les compétences mathématiques recommandés pour un cycle d'études donné. Les concepteurs nationaux de PE sélectionnent dans ce type de SI les savoirs et les compétences principaux, sur la base de critères qu'ils ont retenus, comme : (i) la pertinence du savoir ou de la compétence par rapport aux réalités du pays dont les orientations définies dans les politiques éducatives ; (ii) les savoirs les plus inclusifs qui permettent d'en générer d'autres dans le même champ ; (iii) les savoirs et compétences qui permettent le traitement de situations de vie familières aux élèves du pays ou de la région ; (iv) le temps consacré à la discipline ou au domaine d'apprentissage sur une période déterminée par le régime pédagogique du pays ou de la région.

pédagogique, un calendrier scolaire, un profil de sortie au terme de l'offre de formation, etc. (Depover *et al.*, 2014; Jonnaert *et al.*, 2020). Les équipes nationales de conception des PE bâtissent ces RCL en croisant des données locales avec les référentiels transnationaux et les standards internationaux. Dans le cas des pays de la CEEAC et de la CEDEAO, elles tiennent également compte des conventions de leurs communautés régionales et des standards fixés par l'Union africaine dans sa Stratégie continentale de l'éducation 2016-2025 (CESA 16-25). L'ensemble de ces RCL sont élaborés par les équipes locales au cours d'un travail préalable au processus de transposition curriculaire. Ces RCL deviennent ensuite les principaux outils de référence pour la construction des programmes éducatifs, de leurs guides d'accompagnement, des manuels scolaires, des politiques d'évaluation et des outils d'évaluation et de régulation, des politiques et des offres de formation initiale et continue du personnel enseignant et de leur plan de carrière.

En attribuant aux référentiels transnationaux et aux standards internationaux un statut consultatif et non plus normatif, les RCL deviennent garants de l'élaboration de *curriculums* et de PE endogènes, pour autant qu'ils soient élaborés par les *équipes locales* chargées des réformes curriculaires. Par exemple, la simple définition du calendrier scolaire dans une région donnée, doit tenir compte des saisons qui prévalent localement, mais aussi de l'agenda des activités de production dominantes du milieu environnant (calendrier des activités agricoles ou extractives qui à certaines périodes de l'année mobilisent les écoliers et les étudiants). Ce calendrier a un impact sur la planification des expériences d'apprentissage des élèves comme des moments d'évaluation. Ainsi, en République de Madagascar, durant la période des cyclones, le calendrier scolaire prend en considération les difficultés que peuvent rencontrer les élèves à se déplacer pour se rendre à l'école à cause d'inondations ou d'autres dégâts causés par les pluies diluviennes à cette période. Ce n'est qu'à ces conditions qu'un curriculum, dans lequel les communautés locales se reconnaissent, peut mobiliser les familles et permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux reconnus par leurs aînés qui perçoivent en eux les futurs acteurs de la pérennité et du développement de leur communauté.

Un autre levier qui favorise l'adaptation des activités scolaires aux réalités locales n'est autre que la banque des situations emblématiques (BSE).



## *La banque de situations emblématiques : un référentiel curriculaire majeur pour le développement de curriculums endogènes*

Une *banque de situations emblématiques* (BSE) définit les situations que les jeunes devraient être capables de traiter au terme de leur formation, (Jonnaert 2015a/b ; Jonnaert *et al.*, 2005, 2011a, 2020 ; Ettayebi, 2007 ; Ettayebi *et al.*, 2008 ; Depover *et al.*, 2014). Ces situations sont emblématiques car elles sont représentatives de ce que l'élève pourrait rencontrer dans son cadre de vie.

Ces BSE, essentielles à l'élaboration de tout PE endogène, sont construites par des équipes techniques locales. Elles s'appuient sur les données issues d'enquêtes sur le terrain, en général sous la forme d'entretiens collectifs (*focus groups*) (exemples du Niger ou de Madagascar, Ettayebi *et al.*, 2009, voir la première section du texte). Après les enquêtes sur le terrain pour identifier les situations les plus emblématiques, susceptibles de contextualiser les contenus des programmes éducatifs, un travail de classification s'impose. Les situations similaires ou quasi-isomorphes sont regroupées en catégories ou en *familles de situations*. Ces catégories regroupent des situations qui présentent des caractéristiques similaires. Pour être traitées, elles convoquent les mêmes types d'actions, les mêmes catégories de savoirs essentiels et les mêmes compétences (Jonnaert *et al.*, 2020). Ces situations emblématiques, regroupées dans les BSE, font ensuite l'objet d'apprentissages de leur traitement par les élèves. Elles placent les savoirs essentiels et les compétences dans des environnements qui ont du sens pour les élèves selon une *authenticité des tâches* (Ndinga, 2013) particulièrement signifiantes et motivantes. Par exemple, les nouveaux programmes du domaine d'apprentissage des sciences pour le secondaire général et les humanités scientifiques en RD.Congo<sup>16</sup> s'appuient systématiquement sur des banques de situations emblématiques (Jonnaert *et al.*, 2018). Chaque matrice de ces programmes est élaborée au départ d'une situation que les élèves doivent traiter en construisant des savoirs et en développant des compétences. Ces situations sont extraites de la vie quotidienne des élèves, d'où leur

---

<sup>16</sup> Projet PEQPESU du Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique (MEPST) en République Démocratique du Congo : Projet d'éducation pour la qualité et la pertinence des enseignements aux niveaux secondaire et universitaire, (financement Banque Mondiale, 2016-2021).

signifiante. Une approche similaire est utilisée par les équipes techniques chargées de la réécriture des programmes éducatifs à Brazzaville<sup>17</sup>.

L'utilisation de ces RCL pour la réalisation des différentes étapes du processus de transposition curriculaire permet la construction de curriculums endogènes pour autant que ceux-ci soient construits et validés par des équipes techniques locales nationales.

### *Une implication active des équipes locales nationales et un processus continu de validation*

Rapidement, les acteurs locaux en charge d'une réforme curriculaire, accompagnés par les équipes respectives des co-auteurs, sont mis en action et aussitôt en responsabilité des choix à poser. Les formations suggérées aux personnels pédagogiques chargés de la réforme du *curriculum* et de la révision des programmes éducatifs placent directement ceux-ci en action. Par exemple, lors de la révision curriculaire au Congo-Brazzaville (projet PRAASED), les équipes locales ont disposé de différents critères pour analyser les textes de politique éducative de leur pays. Sur cette base, elles ont défini d'autres critères mieux adaptés à leur réalité et, pour chacun de ces critères, identifié des indicateurs spécifiques à leur contexte. Ces équipes ont ainsi construit une grille d'analyse distinctive, rassemblé un maximum de documents de politique éducative de leur pays et réalisé une analyse critique et constructive. Ces mêmes équipes ont alors rédigé un document de synthèse, reprenant les grandes orientations nécessaires au travail curriculaire : le document *Cadre d'orientation curriculaire* (COC). Ce COC devient une référence, un RCL, indispensable pour la révision des programmes éducatifs mais aussi pour l'orientation pédagogique des activités scolaires (Jonnaert, 2015c, 2019 ; OIF, 2016). Un travail similaire a été accompli dans d'autres pays, plaçant les partenaires locaux directement en action sur les documents de politique éducative du pays. C'est le cas, par exemple, en République de Côte d'Ivoire (Kourouma *et al.*, 2015) ou encore au Niger (Ettayebi, 2007 ; Ettayebi *et al.*, 2008). Au Burkina Faso, ce sont de telles formations-actions qui ont également permis l'élaboration d'un COC, « *le cadre d'orientation du curriculum (COC) adopté en Conseil des Ministres est le document fondamental qui constitue le socle sur lequel reposent les orientations du curriculum. Il est le cadre de référence qui guide les actions et les options clés de la réforme curriculaire. C'est un précieux outil de pilotage et de mise en œuvre de la*

---

<sup>17</sup> Projet PRAASED : Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif, République du Congo, Brazzaville, (financement Banque Mondiale).

*réforme du curriculum. Il s'arrime au Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) » (OIF, 2016).*

Élaboré par les partenaires locaux, ce document COC correspond, dans les faits, au premier *Référentiel curriculaire local* (RCL). Construit sur place, il oriente le développement d'un *curriculum* et de PE endogènes. Cette stratégie de *formation-action* est développée tout au long du processus d'une réforme curriculaire avec le soutien et l'accompagnement des équipes des co-auteurs et une prise d'autonomie progressive par les acteurs locaux et, corollairement, une réduction graduelle de la présence de personnes expertes internationales. La place centrale qu'occupent les équipes nationales dans la démarche de développement d'un curriculum et de construction de programmes éducatifs et d'outils didactiques et pédagogiques est le fondement de la réussite d'une réforme visant la construction d'un curriculum endogène.

Ce travail est ratifié par des validations en cascades. Au-delà des équipes techniques locales en charge de la révision du curriculum, les personnels pédagogiques d'enseignement, de gestion ou d'inspection du système éducatif du pays, sont sollicités dès le début du processus pour se prononcer sur le travail réalisé par les équipes techniques et formuler des ajustements (Jonnaert *et al.*, 2020). Les nouveaux PE, leurs guides en appui et les autres supports pédagogiques, sont d'abord testés *à l'interne*, lors du travail des équipes de rédaction. Les équipes techniques locales, constituées de spécialistes des domaines d'apprentissage des nouveaux PE, testent leurs productions selon un protocole préétabli. Ces validations internes sont réalisées chaque fois qu'une partie importante des PE est rédigée. Lorsqu'une première version des PE révisés *à l'interne* est terminée, les PE sont *pré-validés* par des commissions organisées pour des entretiens collectifs (*focus groups*). En plus des équipes pédagogiques et des personnels des institutions de formation à l'enseignement, la démarche intègre des directions d'écoles et des partenaires sociaux. Au cours de ces entretiens collectifs, dispersés sur tout le territoire du pays, les PE, déjà révisés *à l'interne*, sont analysés en détails. Des remarques, objections et demandes d'ajustements sont formulées.

Le *degré d'acceptation* des programmes est vérifié (Jonnaert *et al.*, 2018) au départ d'un questionnaire (adapté de Jonnaert *et al.*, 1990) avec une échelle Likert à cinq degrés, allant du rejet jusqu'à un fort degré d'acceptation du nouveau PE. Il s'agit par-là, de valider si le PE révisé peut ou non être mis en œuvre dans les classes. Un PE révisé rejeté par ces comités

conduit à des corrections majeures, pour être ensuite déposé à nouveau pour une nouvelle pré-validation. Seuls les PE qui obtiennent un degré d'acceptation raisonnable (un taux d'acceptation au-delà de 80 % est jugé suffisant, Jonnaert *et al.* 2018) peuvent être mis en application dans une classe. Il s'agit là d'une *précaution éthique* incontournable. Ce processus de *pré-validation* permet de vérifier le *degré d'acceptation* des innovations et des nouveaux PE avant leur expérimentation à une plus grande échelle. Ces PE pourraient être contre-indiqués pour un niveau scolaire ou une offre de formation donnés et provoquer des difficultés auprès des populations scolaires. Ce n'est qu'une fois acceptés lors de la pré-validation que les PE peuvent entrer dans un processus de mise en œuvre (*implémentation*). Cette procédure atténue en amont les risques de blocage par les équipes éducatives ou d'autres partenaires sociaux. L'implémentation constitue une étape suivante de la validation des PE. Elle correspond à une phase de mise à l'essai des PE qui ont été pré-validés dans un nombre représentatif de circonscriptions scolaires, d'écoles et de classes sélectionnées et qui obtiennent un degré d'acceptation supérieur à 80 %. Cette première mise en œuvre requiert une préparation des personnels pédagogiques concernés. Les équipes de rédaction des PE suivent l'action tout au long de cette phase. Elles disposent de grilles d'observation et d'analyse pour repérer les hauts et les bas de l'enseignement-apprentissage-évaluation. Ces validations en cascades permettent aux PE de faire progressivement partie du paysage scolaire et d'être plus facilement adoptés par le personnel scolaire, celui-ci ayant été, depuis le début du processus de transposition curriculaire, activement intégré à la démarche. En ce sens, la validation des PE par les différents personnels de l'éducation concernés par la qualité de la formation, participe à la construction endogène des programmes éducatifs adaptés.

### *Repères méthodologiques*

Sans entrer dans les détails ni la complexité des méthodologies développées par les co-auteurs sur le terrain (Medzo *et al.*, 2014; Jonnaert *et al.*, 2020), celles-ci étant systématiquement adaptées aux réalités contextuelles, les invariants de ces méthodologies sont cependant décrits dans les lignes qui suivent.

Le point de départ d'une réforme se situe au niveau de sa planification. L'ébauche du canevas de la planification stratégique, extrait du cadre d'orientation curriculaire du système éducatif de la République Démocratique du Congo (version 2011), illustre bien les phases d'une

planification stratégique d'une réforme et, par là en précise un certain nombre d'invariants qui se retrouvent à quelques nuances près dans toutes les réformes curriculaires que les co-auteurs accompagnent. La place laissée, d'entrée de jeu aux équipes locale est un des déterminants majeurs dans la construction de curriculums endogènes.

<p>1. Réalisation par les experts internationaux d'un <i>premier draft de la planification</i> stratégique de la réforme qui, une fois validé et stabilisé, <b>est</b> traduit dans un <i>manuel de procédure</i> définissant toutes les activités à réaliser, leurs résultats attendus, les critères et les indicateurs en permettant l'évaluation</p>	<p>2. Analyse des risques et mobilisation par les experts internationaux des <i>ressources dans la communauté éducative locale visée</i> (enseignants, inspecteurs, fonctionnaires, formateurs d'enseignants, éducateurs spécialisés, directeurs d'établissement scolaires, représentants des syndicats , ...)</p>	<p>3. Organisation par les experts internationaux du <i>dialogue social</i> et de la <i>communication systématique</i> avec tous les partenaires locaux impliqués dans l'éducation et la formation du public ciblé par la réforme durant tout le processus de réforme curriculaire</p>	<p>4. Mise en place par le ministère concerné des <i>équipes techniques</i> locales au sein du système éducatif visé par la réforme et d'un <i>comité scientifique</i> indépendant</p>
<p>5. Identification, analyse et synthèse par les équipes techniques locales, dans un <i>document cadre d'orientation curriculaire</i> (COC), des grandes orientations et des finalités des politiques éducatives locales ainsi que celles des agendas internationaux pertinents pour la réformes visée</p>	<p>6. Réalisation par les équipes techniques locales, d'une <i>enquête</i> (questionnaires et ateliers sous la forme de focus groupes) auprès des membres des communautés éducatives locales et régionales, et des membres de la société civile afin d'identifier leurs <i>attentes</i> par rapport au système éducatif</p>	<p>7. Sur la base des données des points (5) et (6) et d'une analyse des contenus disciplinaires spécifiques aux formations des publics ciblés, construction, par les équipes techniques locales, des <i>référentiels curriculaires</i> : profils d'entrée et de sortie des étudiants ou des élèves, régime pédagogique, canevas des savoirs essentiels, banque de situations emblématiques locales, matrice des programmes éducatifs.</p>	<p>8. <i>Validation du document</i> cadre d'orientation curriculaire (COC) et des référentiels curriculaires par le comité scientifique indépendant et <i>ajustements</i> par les équipes techniques locales</p>

<p>9. En référence au document cadre d'orientation curriculaire (COC) et aux référentiels curriculaires locaux (RCL) validés et ajustés et aux standards internationaux , construction par les équipes techniques locales des programmes éducatifs par les équipes techniques locales</p>	<p>10. <i>Pré-validation</i> par des experts nationaux des nouveaux programmes et détermination du <i>degré d'acceptation</i> de ceux-ci</p>	<p>11. <i>Ajustement</i> des nouveaux programmes par l'équipe technique locale en fonction des données du point 19</p>	<p>12. <i>Mise à l'essai</i> des nouveaux programmes dans un nombre limité d'écoles ciblées et suivi de la mise à l'essai par l'équipe technique locale.</p>
<p>13. <i>Évaluation</i> de la mise à l'essai par l'équipe technique locale</p>	<p>14. <i>Ajustement</i> des nouveaux programmes par l'équipe technique locale sur la base des données du point 10 et préparation des maquettes finales des nouveaux programmes</p>	<p>15. <i>Formation</i> des enseignants au nouveau programme par une équipe de formateurs locaux d'enseignants</p>	<p>16. <i>Généralisation</i> des nouveaux programmes dans toutes les écoles concernées et <i>suivi/évaluation</i> de l'implantation de ces programme</p>

Ces 16 phases d'une planification d'une réforme curriculaire visant une révision de programmes éducatifs nécessitent chacune une description détaillée. D'une façon transversale, elles sont l'objet d'une 'formation-action', plaçant les équipes techniques locales rapidement en action et en responsabilité des tâches qu'ils ont à développer et des résultats dont ils sont imputables. À chacune des étapes du processus, différents niveaux de validation, tantôt internes, tantôt externes sont réalisés. Au-delà des différents paramètres pouvant assurer la construction de curriculums endogènes, l'implication des équipes locales à chacune des étapes du processus décrit est sans doute un des facteurs les plus importants pour rendre les curriculums plus endogènes.

La dimension 'recherche' de ce processus se présente plutôt sous la forme d'études de cas, par exemple à propos du processus de réforme mis en place à Brazzaville (Jonnaert, 2020). Les méthodes utilisées sont elles-mêmes validées, comme c'est le cas, par exemple, d'une grille d'analyse élaborée pour évaluer un curriculum construit dans une perspective holistiques (Jonnaert, 2015c). Chaque réforme, étant particulière, ne permet pas une répllication stricto sensu des 16 phases du processus décrit. Cependant, les différentes phases de ce processus sont systématiquement validées (Jonnaert, 2020; Jonnaert et al, 2021 et

2018). Cet article, et les différents travaux curriculaires s'inscrivent dans une démarche à long terme et dans un processus lui-même en construction.

Dans une perspective anthropologique, le récit de chacune des réformes réalisées sur la base de cette planification stratégique, permet progressivement de bâtir un corpus scientifique, aujourd'hui encore en chantier, mais qui progressivement se solidifie et permettra à moyen terme d'établir une base suffisante pour valider ce scénario en 16 phases.

## Conclusion

S'appuyant sur leurs pratiques d'accompagnement de réformes curriculaires dans plusieurs pays, dont un certain nombre en Afrique Subsaharienne, les co-auteurs positionnent le curriculum dans les réalités contextuelles des États. Ils proposent plusieurs leviers pour rendre au curriculum sa caractéristique fondamentale qui est celle d'être une production locale spécifique à une région particulière et ancrée dans les valeurs socio historiques, culturelles, philosophiques et économiques, identitaires aux communautés de cette contrée. Ils voient dans la langue plus qu'un médium d'enseignement et prônent un retour des langues nationales à l'école tout en n'excluant pas l'apprentissage d'autres langues à vocation plus internationale. Ils favorisent, à ce niveau, les approches *bi-plurilingues*, articulant l'usage des langues nationales à l'apprentissage d'au moins une langue internationale. Paradoxalement, une tension entre l'ancrage contextuel local et l'ouverture des jeunes au monde est présente en filigrane à travers toute la réflexion méthodologique suggérée en ces lignes. Dans le même ordre d'idées, s'ils introduisent le concept de *référentiel curriculaire local*, ils n'excluent pas les balises qu'offrent les standards internationaux pour l'identification des savoirs essentiels dans les PE. S'ils proposent le développement de curriculums endogènes, ils ne renient pas les apports des modèles extranationaux dont ils sont eux-mêmes issus, et en suggèrent plutôt une analyse critique au regard des besoins des communautés locales en matière d'éducation et de formation. Les propos de cet article naviguent entre ces tensions.

Personnes de terrain, les co-auteurs témoignent des compromis auxquels le travail curriculaire est sans cesse confronté. La référence aux politiques éducatives en amont du curriculum constitue en principe le matériau de base du travail curriculaire. Mais alors que le curriculum se veut le passeur de ces politiques jusqu'aux pratiques pédagogiques et aux

expériences d'apprentissage des élèves, ce cheminement des politiques éducatives est sans cesse entravé par le processus de transposition curriculaire. Celui-ci les interprète et les transforme à chacune de ses étapes. À travers leurs démarches, les co-auteurs positionnent le curriculum dans son environnement social et culturel tout en jonglant entre de multiples accommodements et concessions. Les propos de C. Lévi-Strauss, cité par Enthoven Burguières (2009), apportent un certain éclairage sur les risques de cette inscription contextuelle du curriculum : « (...) *Mon métier d'ethnologue, l'étude directe ou indirecte de sociétés très différentes de la nôtre et différentes entre elles, m'a fait comprendre qu'aucune société réelle ou même possible ne peut jamais accéder à la transparence rationnelle. On ne fait pas une société à partir d'un système. Une société quelconque est d'abord faite de son passé, de ses mœurs, de ses usages : ensemble de facteurs irrationnels contre quoi les idées théoriques, qu'on prétend rationnelles s'acharnent* » (Levi-Strauss, Enthoven et Burguière, 2009)<sup>18</sup>. Un curriculum, particulièrement lorsqu'il est ancré dans le contexte d'une société particulière, est nécessairement confronté à cette irrationalité décrite par C. Levi-Strauss, qui explique les compromis auxquels le travail curriculaire sur le terrain est confronté. : « *Tout curriculum se situe dans un tel paradoxe : défini par des systèmes rationnels, il évolue dans l'irrationalité d'une société donnée. Une part plus ou moins importante des curriculums analysés affiche toujours des zones d'ombre peu accessibles aux chercheurs.* » (Jonnaert, 2011b : 142).

---

<sup>18</sup> Interview de Claude Lévy-Strauss réalisée en 1990 pour le *Nouvel Observateur* et reprise dans le numéro 75 de 2009 du *Nouvel Observateur*, numéro thématique entièrement consacré à Lévy Strauss, cité dans Jonnaert 2011b.



## Médiagraphie

Barry, A. (1998). *L'apport des parents à la définition des nouvelles fonctions de l'enseignement primaire en République de Guinée*. Thèse de doctorat dirigée par G. Goyette et A. Grandbois, soutenue à l'Université du Québec à Montréal, le 12 février 1998.

Bouveau, P., Cerbelle, S., Koudou, O. et Keylem, M (2020). *Une radioscopie de la formation initiale des enseignants, (primaire et secondaire). Étude comparative sur huit pays*. Paris : AUF et AFD.

Bureau international de l'éducation de l'UNESCO. (2013a). *Glossary of Curriculum Terminology*. Genève : BIE, UNESCO. [En ligne].

Bureau international de l'éducation de l'UNESCO. (2013b). *L'apprentissage dans l'Agenda pour l'éducation et le développement post 2015*. Genève. : BIE, UNESCO.

CONFEMEN (2020). *Étude exploratoire des curricula des pays en vue de la mise en place d'un référentiel de compétences*. Éducation de base. Dakar : CONFEMEN, atelier du 02 et 03 mars 2020. [En ligne].

Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation*. Paris : Presses universitaires de Lille.

De Ketele, J.-M. (2020). Réformer l'éducation. Introduction. *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, (83), 13-22. [En ligne].

Depover, C., Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Dupaire, J.-L. (2020). Quelques effets de la COVID-19 sur l'école dans le monde. *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, (84), 19-23. [En ligne].

Enthoven, J.-P., Burguière, A. (2009). Un artisan, pas un maître penseur. Ce que je suis par Lévi-Strauss, interview au Nouvel Observateur en 1980, *Nouvel Observateur*, hors-série, novembre-décembre 2009, (31), 30-36, cité dans Jonnaert, 2011b.

Ettayebi, M., Rajohnson, L. (2010). Les situations de vie et leur intérêt en formation pédagogique, in D. Masciotra, F. Medzo, P. Jonnaert, (dir.). Vers une approche située en éducation : réflexions, pratiques, recherches et standards. *Les Cahiers scientifiques de l'Association Francophone pour le Savoir (ACFAS)*, (111), 99-117.

Ettayebi, M., Tahirou, K., Goza, N-A., Masciotra, D. (2008). Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent de situations de vie. In M. Ettayebi, P. Jonnaert,

R. Opertti (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 149-166). Paris : L'Harmattan.

Ettayebi, M. (2007). Regards croisés sur la réforme du curriculum au Niger et au Rwanda. In L. Lafortune, M. Ettayebi, P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, (p. 169-198). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Sénégal (1991). Loi N°91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale, modifiée [En ligne].

Guillemette, S., Vachon, I., Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves*. Montréal : Les éditions JFD Inc.

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) (2015). CITE 2011. *Guide opérationnel. Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*. Montréal : ISU, UNESCO. [En ligne].

Institut de statistique de l'UNESCO (2014). *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 – (CITE – F)*. Montréal : ISU, UNESCO. [En ligne].

Institut de statistique de l'UNESCO (2013). *Classification internationale type de l'Éducation – CITE 2011*. Montréal : ISU, UNESCO. [En ligne].

Jl, L. (2015). Comprendre le curriculum holistique : la clé pour l'effectivité des travaux curriculaires. In P. Jonnaert, G. Kpazaï, M. Kei (dir.) *Au-delà du LMD : quelle qualité pour l'enseignement supérieur en Afrique ? Assempe. La revue universitaire des sciences de l'éducation*, (5), 17-26.

Jonnaert, Ph., Ndinga, P., Ettayebi, M., Barry, A., Rabinovitch, L., Malu, R. (2021). Towards indigenous curricula. *Current and Critical Issues in Curriculum, Teaching, Learning and Assessment*, N°41, IBE/2021/WP/CD/41

Jonnaert, Ph. (2020). *Processus de révision des curricula existants du primaire et du premier cycle du secondaire en République du Congo (Brazzaville). Étude comparative sur l'éducation de base élargie. Impact différencié des programmes éducatifs en Mathématiques, en Français et en SVT, au cycle primaire et au cycle secondaire*. Brazzaville : Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif, (PRAASED), Banque Mondiale. (Rapport de recherche; contrat n° 035/2019/MEPSA/PRAASED-UCP).

Jonnaert, Ph., Fall, O.T., Sampson, S., Malu, R., Antoun, Z., Sambote, J. (2018). A pre-validating process for new programmes of study within the Sciences subject area for the final cycle of

basic education in the Democratic Republic of Congo. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, n°24, IBE/2018/WP/CD/24].

Jonnaert, Ph., (2015a). Vers une reproblématisation des assises d'une théorie du curriculum. *Linguarum Arena, Revista do programa doutora em didactica de linguas da universidade do Porto*, (6), 9-28.

Jonnaert, Ph. (2015b). *Guide pour l'élaboration d'un programme éducatif dans la perspective de développement de compétences par les apprenants*. Genève : UNESCO. Bureau international de l'éducation (BIE) / Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM) (Rapport de recherche). [En ligne].

Jonnaert, Ph. (2015c). *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2 : note théorique et indicateurs pour un processus d'évaluation*. Bureau international de l'éducation (BIE, UNESCO, contrat N°4500264007) / Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM) (Rapport de recherche, UNESCO, contrat N°4500264007). [En ligne].

Jonnaert, Ph. (2011a). Des programmes d'études endogènes articulés aux standards internationaux en République du Niger. *ACDI-CIDA, Education Newsletter*, (3), 4 -5.

Jonnaert, Ph. (2011b). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 135-145. [En ligne].

Jonnaert, Ph., Depover, C., Malu, R. (2020). *Curriculum et situations*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph., Barry, A. (2019). *Étude sur la réforme de la formation initiale des enseignants des six premières années de l'éducation de base en République Démocratique du Congo (Kinshasa)*. Addis Abeba : Institut international de renforcement des capacités en Afrique de l'UNESCO (IICBA) et Kinshasa : Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQE), Banque Mondiale (Rapport de recherche, contrat n° IICBA/4500395233).

Jonnaert, Ph., Fall, O., Sampson, S., Malu, R., Antoun, Z., Rabinovitch, L., Sambote, J. (2018). A pre-validating process for new programs of study within the science subject area for the final cycle of basic education in the Democratic Republic of Congo, *In-Progress Reflexion*, 24, on *Current and Critical Issue in Curriculum, Learning and Assessment*. Genève : Bureau International de l'Éducation de l'UNESCO (BIE). [En ligne].

Jonnaert, Ph., Ettayebi, M., Defise, R. (2008). *Curriculum et compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. (2007), Le curriculum en développement, un processus dynamique et complexe. In L. Lafortune, M. Ettayebi, P. Jonnaert (dir.). *Observer les réformes en éducation* (p. 15-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Jonnaert, Ph., Lauwaers, A. (1990). Quelles questions poser pour rédiger un programme? *Bulletin de psychologie et d'orientation scolaire*, (2), 103-124.

KAYEMBE (2017). Étude exploratoire des curricula dans les pays PASEC membres de la CONFEMEN en vue de l'élaboration d'un référentiel de connaissances et compétences dans les domaines fondamentaux de l'éducation de base. Rapport final de recherche. Dakar : PASEC/CONFEMEN.

Kourouma, I., Kouakoussui, J-B. (2015). Réformes et changements. In P. Jonnaert, G. Kpazaï, M. Kei (dir.) *Au-delà du LMD : quelle qualité pour l'enseignement supérieur en Afrique. Assempe. La revue universitaire des sciences de l'éducation*, (5), 114-124.

Luke, A. (2008). Curriculum in context. In F.M. Connely, M.F. H. & J. Fillion (eds). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (p. 145-150). London: Sage publication.

Medzo, F., Ettayebi, M. (2004). Curriculum de la formation générale de base des adultes : un projet novateur. in A. Mercier, M. Ettayebi et Medzo, F. (Dir.) *Le curriculum de la formation générale de base des adultes : défis et perspectives d'une réforme. Actes du colloque organisé dans le cadre du 71<sup>ème</sup> colloque de l'ACFAS (2003), pages 3-28. Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir – ACFAS.*

National Council of Teacher of Mathematics (2000). *Principle and Standards for School Mathematics*. Reston (VA) The National Council of Teacher of Mathematics Inc., [En ligne].

Ndinga, P. (2013). L'authenticité des tâches d'évaluation en milieu scolaire: état des lieux. In G. Raïche, P. Ndinga, H. Poirier (dir.) *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation* (p. 111-129). Québec : Presses de l'Université du Québec.

OCDE (2019). *Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE . [En ligne].

OIF (2016). Burkina Faso : Le cadre d'orientation curriculaire (COC) de l'éducation de base, *Média terre, Le système d'information mondial francophone pour le développement durable*, n° du 29 janvier 2016 [En ligne].

Opertti, R., Ducombe, L. (2011). Vision curriculaire. Perspective d'ensemble et débats contemporains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 101-110.

UNESCO (2015a). *Forum Mondial sur l'éducation 2015, Incheon, Corée du Sud, 19-22 mai 2015*. Paris : UNESCO. [En ligne].

UNESCO (2015b). *Déclaration d'Incheon. Éducation 2030*. Paris : UNESCO. [En ligne].

Union Africaine (2016). *Stratégie continentale de l'éducation 2016-2025, CESA 16-25*. Addis-Abeba, (Éthiopie) UA.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Lille: Atelier de reproduction des thèses, vol. I et II.