

Le curriculum en Tanzanie

Entre nécessités politiques, besoin de cohérence et problèmes de mise en œuvre

The curriculum in Tanzania. Juggling political requirements, the need for consistency and implementation problems

El currículum en Tanzania. Entre necesidades políticas, necesidad de coherencia y problemas de implementación

Paul Mushi

Traducteur : Jérôme Quintana



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1064>

DOI : 10.4000/ries.1064

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2011

Pagination : 111-122

ISBN : 978-2854205916

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Paul Mushi, « Le curriculum en Tanzanie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 56 | avril 2011, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1064> ; DOI : 10.4000/ries.1064

Le curriculum en Tanzanie

*Entre nécessités politiques, besoin de cohérence et problèmes de mise en œuvre**

Paul Mushi

ÉTAPES DES RÉFORMES CURRICULAIRES

Réformes d'après 1970 et influences extérieures

Les réformes curriculaires mises en place après les années 1970 ont connu dans la sous-région trois approches différentes : une approche réaliste révolutionnaire, une approche « adaptée aux besoins » et une approche évolutive.

Le Nigéria, la Zambie et le Botswana ont adopté la première approche, avec des réformes qui visaient à combler les lacunes existantes : problèmes d'adéquation, manque d'information, manque de vision nationale. Le Kenya, le Ghana, la Sierra Leone et le Zimbabwe (contrairement à la Tanzanie) n'ont pas rompu complètement avec le curriculum colonial, même si certains aspects du curriculum de Cambridge ont fait l'objet d'un réaménagement au Zimbabwe.

L'approche « adaptée aux besoins », dans la réforme du curriculum, a concerné la Tanzanie au milieu des années 1970 et dans les années 1980. Dans cette approche, il a manqué une analyse approfondie des différents contextes et besoins ainsi que des différentes politiques du pays : le pays a notamment souffert du fait que les expériences menées sur le plan des programmes ou des projets éducatifs venaient tout droit de Grande-Bretagne. La Tanzanie a ainsi servi de cobaye aux mouvements éducatifs de la métropole, tels que l'introduction des mathématiques modernes et les programmes de la Fondation Nuffield.¹

Dans la même période (années 1970), la Tanzanie a été placée sous l'influence de grands acteurs économiques (la Banque mondiale) intervenant dans le domaine de l'éducation, avec le thème de la « diversification de l'enseignement secondaire » : l'agriculture, les études de commerce, l'économie domestique et l'enseignement technique ont alors formé un nouvel ensemble de matières de l'enseignement secondaire visant à accélérer la création d'une main

* Article traduit par Jérôme Quintana.

1. La Fondation Nuffield, créée en 1943, vise à améliorer l'éducation et à réduire les inégalités sociales, en finançant notamment des projets de recherche et d'innovation. Elle œuvre au Royaume-Uni, mais également dans le reste de l'Europe ainsi que dans l'est et le sud de l'Afrique (NdT).

d'œuvre qualifiée de niveau intermédiaire. Cette réforme s'est accompagnée d'un volet consacré à « l'enseignement technique post-primaire » mis en place dans les écoles primaires dans le même esprit. Néanmoins, ces deux mesures n'ont pas permis la reconnaissance des qualifications dans le secteur de l'emploi, à l'exception des études commerciales.

L'enquête de 1982

En 1982, le gouvernement a créé une commission présidentielle en matière d'éducation (*Makweta² Commission*), dont le cahier des charges prévoyait d'enquêter sur le système éducatif et d'aboutir notamment à des recommandations concernant le curriculum et les critères d'évaluation. Cette commission, composée de professeurs émérites, s'est intéressée aux liens entre le curriculum et l'agenda de développement national, ainsi qu'aux mouvements éducatifs à l'échelle mondiale, en particulier à la qualité des méthodes pédagogiques en vigueur pour atteindre les objectifs éducatifs. Elle a également cherché à savoir quels étaient les meilleurs moyens de mesurer la réussite et la performance en matière éducative.

Un an après cette analyse approfondie, la commission a publié un rapport en deux volumes qui devait servir de base au processus de réforme. Les conclusions ont été confirmées par d'autres enquêtes similaires sur la réforme dans l'éducation menées par le *Tanzania Institute of Education* (TIE) en 1984. L'action conjointe de ces deux forces a permis de procéder à une révision du curriculum de l'enseignement primaire en 1992, avec le but de tenter, à nouveau, de résoudre les points faibles du curriculum, parmi lesquels le nombre élevé de matières, la charge des contenus, ainsi que la pénurie de ressources physiques et humaines capables de mettre en œuvre le curriculum. La commission³ s'est également penchée sur le problème de l'écart entre les projets professionnels des élèves et le curriculum, ainsi que sur le manque de TICE. Elle a mis en évidence les lourdes contraintes financières et la pénurie de personnes possédant les compétences professionnelles nécessaires au développement du curriculum au sein du TIE. Le ministère a recommandé de ne pas entreprendre de révision du curriculum sans intervention de l'institut légalement mandaté et de garder le pouvoir de ratifier le curriculum (URT⁴ 1982:181-186). Enfin, la commission a proposé une feuille de route pour la réforme du curriculum, en faisant de la compétence des enseignants une condition *sine qua non* (URT 1982:200-223).

2. La République unie de Tanzanie (1982), *Le système éducatif de la Tanzanie 1981-2000* : rapport sur les recommandations de la commission présidentielle, Dar es Salaam, Tanzanie. Jackson M. Makweta était à l'époque ministre de l'Éducation et présidait cette commission constituée de treize personnes.

3. La commission a procédé à une enquête participative du système éducatif en interrogeant des personnes dans tout le pays. Elle a fait intervenir un large éventail d'experts : universitaires, employeurs, citoyens, responsables du gouvernement, enseignants et employés des différents secteurs.

4. URT : *United Republic of Tanzania*. La République unie de Tanzanie est née en 1964 de l'union de deux États souverains : le Tanganyika (devenu indépendant du Royaume-Uni en 1961) et le Zanzibar (indépendant en 1963) (NdT).

Les politiques d'éducation et de formation après 1995

La recommandation formulée en 1982 par cette commission présidentielle de l'éducation a eu comme fruit la mise en place, en Tanzanie, de la première politique en matière d'éducation et de formation (*Education and Training Policy* : ETP) en 1995. Elle a abouti à la proposition de passer d'un curriculum scolaire étranger à un curriculum qui prépare les élèves à la vie quotidienne (URT 1995:12-52). En conséquence, le curriculum de l'enseignement primaire a ajouté deux années d'enseignement préprimaire et a été enrichi en intégrant des questions transversales dans les différentes matières, parfois dans des matières nouvelles (compétences nécessaires à la vie courante, langue française, langue arabe). Cependant, le TIE ne possédait aucun expert disciplinaire en langue arabe.

Les sciences et la technologie, y compris l'enseignement des compétences nécessaires à la vie courante (*Life Skills*), sont devenues partie intégrante des matières scolaires. Ces dernières étaient réparties selon cinq grandes catégories de développement des compétences : bien-être environnemental, bien-être personnel, création d'emplois, éducation sociale ou communautaire et éducation familiale (URT 1995:54). L'ETP de 1995 a également permis de s'écarter du monopole du gouvernement en matière de formation des enseignants et de libéraliser la création, la propriété et la gestion des écoles normales de formation des enseignants. Il s'agissait de tenter de résoudre nombre d'incohérences, le problème de l'accès limité à l'éducation et le fait que les enfants, pendant et après la scolarisation, ne sont pas préparés à affronter la vie, notamment quand il s'agit de se mettre à son compte ou de trouver un emploi, directement au sortir de l'école, dans les secteurs formel et informel.

Le curriculum de l'enseignement secondaire est principalement centré sur les matières scolaires. Il ne répond pas aisément aux demandes créées par les mutations de la société et de l'économie. On a fréquemment, selon les besoins, ajouté des contenus à un curriculum déjà surchargé, tout en ne répondant ni aux besoins d'apprentissage des élèves, ni à leurs choix professionnels ou à leurs opportunités de travailler dans les secteurs formel et informel (URT 1995:56).

L'impact de l'ETP de 1995 s'est étendu : « Programme de développement du secteur éducatif » (1997), « Approche sectorielle du développement de l'éducation » (1997-2009), réforme du curriculum de 1997, « Plan maître de l'éducation (*Education Master Plan* : EMP) » de 1999 (accent mis sur l'inculcation de la confiance en soi, en dispensant un enseignement en sciences et technologie et en développant les compétences professionnelles, sur la valorisation du sens de l'unité nationale, de la culture et de l'éthique du travail, mais aussi décision prise d'adapter certains aspects abstraits aux différents contextes

locaux, réduction du nombre des matières et combinaisons de matières au *O-level*⁵ comme au *A-level*). Par la suite, fut mise en place la *Tanzania Vision 2025* (URT, 2000).

Ces divers mouvements sont le fruit de la recherche et du développement à l'intérieur et à l'extérieur de la Tanzanie, dont l'impact cumulé a donné naissance au *Livre sur la stratégie de réduction de la pauvreté*, au « Programme de développement de l'enseignement primaire », au « Plan maître de l'enseignement secondaire » et au « Programme de développement de l'enseignement secondaire ». Les politiques et les programmes ci-dessus ont constitué le moteur principal de la révision du curriculum de l'enseignement primaire (2000) et de l'enseignement secondaire (*O-level*, 2004-5 ; *A-level*, 2008-9).

Mais le nouveau défi auquel le TIE s'est trouvé confronté résidait dans la capacité des personnes chargées de l'élaboration du curriculum à faire face à des réformes introduites à la hâte et à la difficulté de transposer en objectifs les nouveaux indicateurs de politique (réduction de la pauvreté, environnement, condition des femmes, VIH/SIDA : intégrer les questions transversales dans le curriculum scolaire). Il fallait que la formation des personnes chargées de l'élaboration du curriculum soit plus complète, car transposer les objectifs du programme national dans les diverses matières, tout en incorporant les engagements régionaux et internationaux dans le curriculum, demande de hautes compétences professionnelles.

Objectifs d'harmonisation régionale

Les réformes de l'après 2000 en Tanzanie, à savoir le passage à une harmonisation du curriculum dans les pays qui forment la Communauté de l'Afrique de l'Est, la CDA (Communauté de développement de l'Afrique australe) et l'UA (Union africaine), sont plutôt complexes à entreprendre. Concevoir un curriculum fondé sur les compétences et prenant en compte le contexte local, tout en maintenant une certaine harmonie dans les domaines communs du curriculum exigés par les mouvements régionaux en matière de curriculum et d'éducation, est une entreprise épineuse, mais néanmoins stimulante. Les institutions chargées du curriculum dans les régions d'Afrique doivent par conséquent combler cet écart, en participant à des forums de réflexion autour du curriculum, comme celui qui s'est tenu en Zambie (juin 2009). Un souci commun est bien de renforcer les compétences des enseignants afin qu'ils développent de fait chez les élèves des compétences communes : réflexion critique et créative ; communication ; maîtrise du calcul ; culture technologique ; valeurs et compétences personnelles et sociales ; conceptions et qualités esthétiques. La question

5. *O-level* et *A-level* sont un héritage de l'enseignement secondaire britannique. Le premier (*Ordinary level, O-level*) est un examen que l'on passe à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, le deuxième (*Advanced level, A-level*) à la fin du second cycle, permettant l'entrée à l'université (NdT).

est de savoir dans quelle mesure la compétence des actuels instituts d'élaboration du curriculum a été suffisamment affinée pour permettre la bonne mise en œuvre des réformes nationales en matière d'éducation et de curriculum.

DÉFIS RENCONTRÉS

Réformes politiques et curriculum : une intégration difficile

La Tanzanie a entrepris diverses réformes sociales, politiques et économiques, qui demandent toutes à être prises en compte par le ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle⁶ : mettre en place des politiques, des structures et des réformes sectorielles sans éduquer la société, c'est-à-dire les consommateurs et les personnes chargées de la mise en œuvre de la réforme, serait une grave négligence de la part du gouvernement. Or, alors que le processus d'élaboration du curriculum doit se conformer aux diverses réformes sectorielles (santé, agriculture, industrie, droits de l'homme, finance, infrastructure), il n'y a pas eu de coordination nationale des intervenants des divers secteurs dans le processus d'élaboration du curriculum. Il en résulte une faiblesse : la difficulté de concevoir, au moment opportun, le rôle que doit jouer le curriculum dans les grandes réformes socio-économiques et dans le développement national, et la façon de l'intégrer à ce processus. Cette difficulté a conduit le public, dans de nombreux cas, à pointer un doigt accusateur vers les instituts chargés de l'élaboration du curriculum, notamment lorsque le mécontentement s'est fait sentir devant les résultats produits par le curriculum : « Le gouvernement n'a pas consulté les parties concernées au cours des réformes éducatives actuelles, si bien qu'il règne une grande confusion et un grand malentendu autour des réformes du curriculum. Le *Tanzania Institute of Education* ne peut, seul, conduire des réformes éducatives sans la participation du public » (IR TME/WEC⁷, février 2006).

Émergence d'une collaboration régionale

Le début des années 1990 a vu la naissance d'un certain nombre d'initiatives visant à former les personnes chargées de l'élaboration du curriculum scolaire en Afrique, en réponse au besoin croissant de généralisation du curriculum et de renforcement de la coopération internationale dans ce domaine. En 1972 a eu lieu

6. La « Stratégie nationale de croissance et de réduction de la pauvreté », la « Perspective de développement de la Tanzanie pour 2025 », le « Programme de réforme du service public », le « Programme de réforme du gouvernement local », et le « Programme de développement du secteur éducatif », sont autant d'exemples des diverses réformes multisectorielles.

7. IR : *Institutional Report* (Rapport institutionnel) ; TME : *Tanzania Ministry of Education* ; WEC : *Ward Education Coordinator* : coordinateur chargé des questions éducatives. (NdT).

à Grenna, en Suède, un séminaire international de formation avancée à l'élaboration et à l'innovation en matière de curriculum. Les représentants de vingt pays, venus du monde entier, ont participé à ce séminaire qui a joué un rôle fondamental dans la création de l'*International Curriculum Organization* (ICO), regroupant les institutions de quarante pays. Une décennie plus tard, l'ICO a favorisé la création de plus de cinquante centres d'élaboration du curriculum en Afrique, Asie et Amérique latine. Ces centres, ainsi que d'autres institutions similaires, étaient chargés de la réforme curriculaire et du contrôle qualité en matière d'éducation.

Pour renforcer la compétence des institutions chargées du curriculum, une étude des besoins de formation pour la région Afrique a été réalisée dans six centres. Les conclusions de cette étude ont révélé que, sur les cent cinquante personnes chargées de l'élaboration du curriculum, environ soixante-quinze n'avaient pas reçu de formation initiale systématique à la théorie et à la pratique de l'élaboration du curriculum. Ces conclusions sont le fruit d'une correspondance consultative entre les centres chargés de l'élaboration du curriculum et l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) à Paris. Les pays engagés dans le dialogue comprenaient, entre autres, l'Éthiopie, la Gambie, le Ghana, le Kenya, le Libéria, le Nigéria, la Sierra Leone, la Tanzanie et la Zambie. La réussite de ces différentes initiatives s'est traduite par la mise en place en 1975, et sur une période de quatre semaines, d'une formation avancée à l'élaboration et à l'évaluation systématiques du curriculum pour les spécialistes du domaine venant des dix pays d'Afrique.

Le séminaire qui s'est tenu en 1975 au *Ghana Institute of Management and Public Administration* (GIMPA) s'est plus communément appelé « séminaire du GIMPA ». Ce noble événement, fruit de la collaboration de six formateurs différents sous l'égide de l'IIPÉ et de l'ICO, a conduit à la création de l'*African Curriculum Organization*⁸ (ACO). La naissance de l'ACO a marqué le début d'une série de formations visant au renforcement des compétences professionnelles et destinées à des centres africains d'élaboration du curriculum, avec le soutien de l'IIPÉ, de la DSE⁹, de l'UNESCO et du GTZ¹⁰, ainsi que d'agences en République fédérale d'Allemagne, en collaboration avec certains ministères et instituts africains d'éducation, et des centres africains d'élaboration du curriculum. Ces formations ont accueilli des participants venus de plus de vingt centres nationaux africains chargés du curriculum. Depuis sa création en 1976, et jusqu'en 1984, l'ACO a principalement mis en place des formations intensives de courte et longue durée ainsi que des voyages d'études, et a signé de nombreuses publications.

8. L'ACO est également née d'une recommandation faite par quinze ministres de l'éducation lors de la Conférence de Lagos en 1976. La proposition faite par l'ACO d'un programme de formation fondé sur les besoins, s'est étendue sur une période de dix ans, ciblant cinq cents membres provenant de vingt centres nationaux d'élaboration du curriculum et ayant besoin d'une formation professionnelle.

9. DSE (*Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung*) : Fondation allemande pour le développement international (NdT).

10. GTZ (*Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*) : Office allemand de coopération technique (NdT).

Le programme de formation proposé par l'AOC n'a toutefois fonctionné que pendant cinq ans à partir de 1979, avant que le problème des ressources financières ne porte atteinte aux diverses initiatives en 1984 : les initiatives de renforcement des compétences dans le cadre de l'élaboration du curriculum ont cessé à un moment où l'Afrique faisait face à d'importantes réformes éducatives, suite aux mutations socio-économico-politiques des années 1980 et 1990. Diverses commissions de l'éducation, dans différents pays de la région, ont publié des rapports alarmants sur l'inadéquation du curriculum, le problème des contenus scolaires, l'écart entre l'école et le monde du travail, ainsi que sur le manque de transversalité et d'actualité des questions inscrites dans le curriculum, notamment les questions liées à la condition des femmes, à l'environnement, aux droits de l'homme, au HIV/SIDA, aux TICE, à la famille et aux compétences nécessaires à la vie courante.

Certes des réformes du curriculum, conduites et financées en externe, ont été réalisées entre les années 1990 et l'année 2008, mais il est hélas à déplorer que peu d'efforts aient été fournis de la part des forces internes et des partenaires du développement pour renforcer la compétence des personnels et des institutions impliqués dans les réformes du curriculum.

Nouvelles questions locales et mondiales

117

Les réformes curriculaires ont continué d'avoir lieu, reposant sur des critères mal définis au plan national et régional. Les pays de la région Afrique ont perpétué la pratique du recrutement de personnes chargées de l'élaboration du curriculum au sein du vivier d'enseignants en exercice, ce qui a sans cesse affaibli les institutions chargées de la formation et de l'élaboration en matière de curriculum. Les efforts pour mettre en place des formations internes destinées aux personnes chargées de l'élaboration du curriculum et recrutées entre 1986 et 2008 n'ont pas porté leurs fruits, ce qui a été source de frustration pour la majorité des nouvelles recrues dans les institutions chargées de l'élaboration du curriculum.

À l'échelle mondiale, au même moment, la pression se fait plus forte pour mettre en application les déclarations internationales, tandis que les pays de la région s'efforcent d'utiliser le curriculum pour la mise en œuvre de diverses politiques locales, notamment en matière de réduction de la pauvreté, de VIH/SIDA, d'entrepreneuriat, d'environnement, de condition des femmes, de mondialisation et de TICE : néanmoins, au regard des données disponibles, il n'apparaît pas que les pays de la région aient été à même de créer les compétences nécessaires pour lire, analyser, interpréter, développer et/ou réformer les contenus du curriculum, afin de mettre en œuvre de manière appropriée les engagements extrêmement complexes pris à l'échelle mondiale, régionale ou locale.

Les formations universitaires dans le domaine du curriculum sont encore, pour la plupart, purement théoriques et peu d'actions ont été entreprises, peut-être même aucune, pour mettre en place une formation aux techniques d'élaboration, en liaison notamment avec les mutations sociales, de mise en œuvre et d'évaluation du curriculum. Par ailleurs, les possibilités de procéder à des analyses comparatives à des fins d'amélioration ne sont aujourd'hui guère nombreuses, si tant est qu'il y en ait. De plus, les spécialistes de l'éducation, les instances professionnelles et les universités n'ont pas voulu voir à quel point il était nécessaire de renforcer les compétences pour l'élaboration et la réforme du curriculum dans la région Afrique.

Il y a par conséquent un besoin urgent d'intervenir dans le curriculum en renforçant les compétences régionales, afin de mettre en œuvre de manière efficace un curriculum formel, non formel et informel : nous avons besoin de professionnels capables de transposer, dans un contexte scolaire, les différentes politiques, les différents buts et objectifs et les différentes attentes. L'harmonisation du curriculum, le curriculum fondé sur les compétences et le curriculum inclusif ne dépasseront pas le stade du rêve, tant que nous n'aurons pas un nombre suffisant d'experts dans le domaine de l'élaboration du curriculum, possédant les connaissances et les compétences requises pour mettre en pratique les diverses initiatives.

Le défi posé en matière d'harmonisation du curriculum réside dans le manque critique de ressources humaines, notamment pour ce qui est de trouver le bon équilibre entre les différentes questions soulevées à l'échelle mondiale (OMD, EPT¹¹), les défis à l'échelle régionale (libre circulation de la main-d'œuvre) et la nouvelle philosophie concernant le curriculum (inclusif, fondé sur les compétences, avec une pédagogie centrée sur l'apprenant, favorisant la réussite de l'apprentissage et le développement de méthodes pédagogiques, de contenus et de formations des enseignants qui s'appuient sur les TICE).

Si l'on garde à l'esprit le fait que la réforme curriculaire est un processus permanent, indispensable à l'émergence de nouveaux modèles éducatifs, alors le renforcement des compétences ne relève pas d'une intervention unique de courte durée. Il devrait au contraire constituer un processus dynamique permettant aux acteurs du domaine éducatif, aux structures et aux institutions d'aide et d'appui, d'avoir les pleins pouvoirs afin de faire face de manière efficace aux exigences futures en matière de curriculum.

Dans la région Afrique, dans la même période, l'adoption d'approches sectorielles de la planification, la mise en place de programmes de développement du secteur éducatif et l'évaluation des performances, se sont avérés quelque peu complexes à réaliser. Pour que le secteur éducatif fonctionne bien, et de

11. OMD : Objectifs du millénaire pour le développement ; EPT : éducation pour tous (NdT).

manière responsable, il faudrait qu'il puisse répondre aux questions fondamentales suivantes :

- Quel est le profil d'étudiant/de diplômé attendu pour l'apprenant qui passe d'un niveau d'études à un autre et d'un sous-secteur à un autre ?
- Quel type de connaissances, de compétences, de comportements et de valeurs l'apprenant doit-il développer à mesure qu'il progresse dans le système éducatif ?
- Quel est le profil d'enseignants requis pour cela ?
- Quels devraient être les contenus du curriculum et comment les définir ?
- À quels profils d'emplois et de citoyens les pays d'Afrique veulent-ils aboutir par l'éducation ?
- Quel est le profil de l'enfant d'Afrique ?

Le curriculum est l'outil dont une société peut se servir pour aboutir aux profils voulus d'apprenants. La volonté de faire naître une vision pour l'Afrique, une Afrique unie, où l'enfant d'Afrique soit au centre de l'élaboration du curriculum, nécessite un socle qui permette la création du savoir, le partage, le transfert et la mise en réseau.

PISTES ACTUELLES D'AMÉLIORATION

Il est essentiel et urgent d'adopter une approche coordonnée de l'élaboration du curriculum dans les pays d'Afrique, dans la mesure où jusqu'à présent les diverses nations africaines se sont contentées d'une approche fragmentée reposant sur de faibles ressources, outre les questions de mise en œuvre et d'évaluation : la mise en œuvre efficace de la Seconde Décennie de l'éducation pour l'Afrique¹² nécessite une approche coordonnée de l'élaboration du curriculum, du développement de la recherche, de la conception et de la mise en œuvre des supports pédagogiques, du renforcement des compétences à travers la formation. Il est capital d'élaborer des cadres conceptuels, de développer des approches communes et unifiées de l'élaboration du curriculum, de partager les expériences, de mettre en place une coopération interafricaine ainsi qu'une tribune régionale pour l'expression des idées, de renforcer les compétences à travers la formation, de mettre en réseau et de transférer les savoirs.

Les OMD, l'EPT, l'apprentissage tout au long de la vie et la conception, dans l'Union africaine, de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique tel qu'il devrait être dispensé à l'enfant d'Afrique, sont difficiles à réaliser si les

12. La Seconde Décennie de l'éducation pour l'Afrique recouvre la période 2006-2015. Il s'agit d'un plan d'action lancé par l'Union africaine, portant sur le genre et la culture, les systèmes informatisés de gestion de l'éducation, la formation des enseignants, l'enseignement supérieur, la formation technique et professionnelle et la gestion de la qualité. La Première Décennie de l'éducation pour l'Afrique (1997-2006) portait principalement sur l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs, l'accès à l'éducation de base et le renforcement des compétences (source : www.africacsplateforme.org/French/documentsfr/Education%20for%20Africafr.pdf/, (NdT).

curricula nationaux demeurent fragmentés et si les ressources nécessaires à l'élaboration du curriculum, à la recherche et à la formation des institutions chargées de la mise en œuvre ne sont pas renforcées.

La formation au curriculum

À l'heure actuelle, les domaines communs de formation en matière de curriculum incluent les contenus de formation suivants, définis de manière générale et provisoire. La formation proposée se fonde sur les besoins d'environ vingt pays, identifiés au moyen de discussions en face à face et d'échanges par courriel.

Domaines proposés pour le renforcement des compétences en matière de curriculum

- Approches du processus d'élaboration du curriculum
- Problèmes soulevés par la mise en œuvre du curriculum
- Approche systématique de la réforme curriculaire
- Théorie et pratique de l'élaboration du curriculum
- Le curriculum et le personnel d'éducation
- Recherche et évaluation du curriculum
- Production et évaluation de supports liés au curriculum
- Conception et élaboration d'un curriculum inclusif
- Élaboration d'un curriculum s'appuyant sur les TICE
- Intégration des questions transversales et/ou de l'entrepreneuriat dans l'éducation
- Élaboration d'un curriculum fondé sur les compétences et centré sur l'apprenant

Préoccupations gouvernementales et réponses du BIE

Si l'ESACO¹³, formée de quinze pays membres, possède un bureau constitué de cinq membres (Botswana, Lesotho, Rwanda, Tanzanie et Zambie) chargés de superviser la mise en œuvre d'activités propres à l'organisation, c'est surtout l'Unesco qui a mis en place une Communauté de pratique (COP) et pris une initiative par le biais du BEAP¹⁴. Cette communauté, mise en place depuis 2007 en Gambie, aux Seychelles, au Rwanda, en Éthiopie, en Tanzanie, est en train de s'étendre.

Un forum sur le curriculum et la rédaction de manuels réunissant vingt-deux pays africains s'est récemment tenu à Dar es Salaam, en Tanzanie. Dans son discours d'ouverture, le ministre tanzanien de l'Éducation et de la

13. ESACO (*Eastern and Southern Africa Curriculum Organization*) : Organisation du curriculum pour l'est et le sud de l'Afrique (NdT).

14. BEAP (*Basic Education in Africa Program*) : Programme pour l'éducation de base en Afrique (NdT).

Formation professionnelle a souligné la mission du gouvernement visant à transformer le TIE en centre pour l'excellence en matière de curriculum et de formation en Afrique : procéder à une cartographie, à un recensement et à une mobilisation des acteurs et des initiatives prompts à s'engager dans le renforcement des compétences en matière de curriculum et d'éducation en général, voilà qui peut constituer une base solide à la proposition faite de créer un centre pour l'excellence en matière de curriculum en Afrique.

Cet état d'esprit est à mettre en parallèle avec l'initiative de l'UA dont l'évolution vise à ce que les responsables et les ministres de l'éducation d'Afrique participent de façon régulière à un forum sur l'éducation et le curriculum. Cette évolution s'apparente également à celle de la Communauté des pays africains (*Commonwealth of African Countries*).

Cette proposition nécessite l'établissement d'un dialogue entre le Bureau international d'éducation (BIE) de l'Unesco et le *Tanzania Institute of Education* (TIE) sous l'égide du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, afin de s'engager dans la création de l'ACECT¹⁵ en Afrique. Cela est apparu de façon manifeste lors de la conférence du BEAP d'avril 2009 à Begamoyo, en Tanzanie. Parmi les projets annoncés, figurait l'élaboration d'une feuille de route pour le BEAP, réalisée par neuf pays participants (le Kenya, l'Ouganda, les Seychelles, la Gambie, l'Éthiopie, Djibouti, la Tanzanie, l'île Maurice et la Côte d'Ivoire) en avril 2009. Figurait aussi la proposition d'un programme de formation s'appuyant sur le dossier d'information en matière de curriculum (*curriculum resource pack*) établi par l'UNESCO.

La feuille de route permettant de transformer le TIE en centre africain pour l'excellence en matière de curriculum et de formation (ACECT) a été réalisée conjointement par l'Unesco et le TIE en finançant un premier volet de formation qui a eu lieu du 25 juillet au 5 août 2009 et a attiré cinquante participants venant de neuf pays : les Seychelles, le Kenya, l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi, la Zambie, Djibouti, l'Éthiopie et le pays d'accueil, la Tanzanie. Le dossier d'information en matière de curriculum, établi par l'Unesco, a été révisé et adopté par une équipe panafricaine de spécialistes à travers le réseau de soutien technique en ligne du BIE. Cette tribune a permis d'enrichir le dossier d'information en y intégrant les besoins régionaux. Ces échanges ont également conduit chacun des neuf pays participants à mettre en place des programmes de formation interne avec le soutien de l'Unesco entre novembre et décembre 2009. Par ailleurs, un quatrième programme de formation a été mis en place, regroupant neuf pays francophones d'Afrique et s'appuyant sur la version française des supports de formation au curriculum conçus par l'Unesco. Une traduction en bonne et due forme de la version anglaise a été réalisée de façon conjointe par le BIE et le TIE entre novembre et décembre 2009, et la formation devait avoir

15. ACECT : *Africa Centre for Excellence in Curriculum and Training* (centre africain pour l'excellence en matière de curriculum et de formation) (NdT).

lieu dans les locaux du TIE entre février et mars 2010, avant le lancement du BEAP aux Comores et à l'île Maurice. Enfin, on envisage la création d'une tribune permettant de débattre en ligne, à l'échelle régionale, de questions liées au curriculum, suite à l'octroi par l'UNESCO de quinze ordinateurs et à l'installation par le TIE d'un laboratoire informatique créé pour l'occasion. Il faut cependant recruter davantage de personnels compétents, sous contrat, afin de soutenir ces initiatives.

Les projets importants évoqués ci-dessus témoignent du fait que l'Unesco et le TIE suivent la bonne route et sont en passe de créer le fameux centre pour l'excellence en matière de curriculum et de formation. Un plan d'activité permettant la réalisation de ce projet est à l'étude, et les efforts se poursuivent pour mobiliser les ressources à la fois humaines et physiques afin d'accueillir et de mener à bien les différents programmes.

L'Unesco a montré la voie à suivre et a ainsi permis à tous les pays d'Afrique et à tous les experts du BIE d'être à la pointe du mouvement en créant un centre régional rentable et performant, orienté vers le terrain et doté d'une expertise internationale et panafricaine en matière d'élaboration du curriculum. En s'appuyant sur les réseaux de collaboration, le centre permettra également de réunir la dimension internationale et la dimension comparative nécessaires à la création et à la production de savoirs, au renforcement des compétences et au dialogue sur les politiques à entreprendre en Afrique.