

LE PRÉSIDENT DE LA TRANSITION,
PRÉSIDENT DU FASO,
PRÉSIDENT DU CONSEIL DES MINISTRES,

Visa cf me 00888
01/10/2015 DUE

- VU la Constitution ;
- VU la Charte de la Transition ;
- VU le décret n°2014-001/PRES-TRANS du 18 novembre 2014 portant nomination du Premier Ministre ;
- VU le décret n°2014-004/PRES-TRANS/PM du 23 novembre 2014 portant composition du Gouvernement ;
- VU la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation ;
- VU le décret n° 2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 3 novembre 2008 portant adoption de la lettre de politique éducative ;
- VU le décret n°2013-542/PRES/PM/MENA/MESS/MASSN du 05 juillet 2013 portant transfert du préscolaire et du post-primaire au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation ;
- VU le décret n° 2015-637/PRES-TRANS/PM/MENA du 18 mai 2015 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation.
- VU le décret n°2015-145/PRES-TRANS/PM/SGG-CM du 09 février 2015 portant attributions des membres du Gouvernement ;

Sur rapport du Ministre de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation ;
Le Conseil des Ministres extraordinaire de la Transition entendu en sa séance du 16 mars 2015 ;

DECRETE

ARTICLE 1 : Est adopté le Cadre d'Orientation du Curriculum (COC) de l'éducation de base dont le texte est joint en annexe au présent décret.

ARTICLE 2 : Le Cadre d'Orientation du Curriculum est le document de référence pour l'élaboration et la mise en œuvre des curricula du continuum de l'éducation de base.

ARTICLE 3 :

Le Ministre de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, le Ministre des Enseignements Secondaire et Supérieur et le Ministre de l'Economie et des Finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au Journal Officiel du Faso.

Ouagadougou, le 01 octobre 2015

Le Premier Ministre


Yacouba Isaac ZIDA

Le Ministre des Enseignements
Secondaire et Supérieur


Filiga Michel SAWADO



Le Ministre de l'Éducation Nationale
et de l'Alphabétisation


Samadou COULIBALY

Le Ministre de l'Economie
et des Finances


Jean Gustave SANON

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE L'ALPHABÉTISATION

SECRETARIAT GÉNÉRAL



BURKINA FASO
Unité - Progrès - Justice

**CADRE D'ORIENTATION DU CURRICULUM
(COO) DE L'ÉDUCATION DE BASE**

Octobre 2014

Signature

REMERCIEMENTS

Le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) remercie chaleureusement toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la conception et à la prévalidation du Cadre d'orientation du curriculum (COC) de l'Éducation de Base (préscolaire, primaire, post-primaire et éducation non formelle) pour leurs réflexions, leurs judicieux conseils et leurs suggestions d'amélioration : Directeurs centraux et déconcentrés, Chefs de projets et programmes, Partenaires techniques et financiers, Partenaires sociaux, Chefs de Services, chefs d'établissements, directeurs d'écoles, d'instituts et de Centres de formation, formateurs, enseignants, apprenants.

Une mention spéciale est faite aux consultants nationaux et internationaux ainsi qu'aux universitaires de Ouagadougou et de Koudougou qui ont veillé à la validité scientifique du COC.

Note : Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et seulement dans le but d'en alléger le texte.

2019

SOMMAIRE

Introduction.....	1
1. Les fondements de la réforme du curriculum de l'éducation de base	3
1.1 Les fondements internationaux.....	3
1.2 Les fondements politiques et législatifs de la réforme.....	4
1.2.1 De l'organisation du système éducatif.....	4
1.2.2 De la gestion décentralisée du système éducatif.....	6
1.3 Les fondements socio-économiques et culturels.....	10
1.3.1 Les objectifs socio-économiques du gouvernement.....	10
1.3.2 Les transformations dans l'environnement économique mondial.....	11
1.4 Le système éducatif burkinabè : finalités, buts et objectifs	12
1.4.1 Finalités.....	12
1.4.2 Buts.....	13
1.4.3 Objectifs.....	13
1.5 Les orientations, les axes et la structuration du continuum de l'éducation de base	13
1.5.1 Les orientations de l'éducation de base	13
1.5.2 Les axes de la réforme de l'éducation de base.....	14
1.5.3 La structuration du cycle de l'éducation de base.....	15
2. Les curricula (programmes d'études) de l'éducation de base en lien avec le curriculum	17
2.1 Le curriculum en tant qu'organisateur de la réforme.....	17
2.2 État des lieux des programmes d'études (curricula) en vigueur au niveau du préscolaire, du primaire, du post primaire et de l'éducation non formelle.....	20
3. Le processus de construction des nouveaux curricula et l'organisation pédagogique de l'éducation de base	23
3.1 La mobilisation et la valorisation des ressources humaines	23
3.2 Les fondements épistémologiques et les bases didactiques de l'approche pédagogique.....	27
3.3 Les principes de l'approche pédagogique compatible avec la mise en œuvre du curriculum de l'éducation de base.....	28
3.4 Convergence de l'API et des autres approches.....	28

24m

3.5	Le profil de sortie du continuum et les référentiels des capacités des différents niveaux de l'éducation de base.....	29
3.5.1	Le profil de sortie du continuum.....	30
3.5.2	Les référentiels de capacités des apprenants de l'éducation de base.....	30
4.	La structuration des curricula de l'éducation de base.....	32
4.1	L'organisation des disciplines ou activités d'enseignement/ apprentissage.....	32
4.1.1	Au niveau du formel.....	32
4.1.2	Formation à la carte des adolescents du non formel.....	33
4.2	Le cadre logique de construction des curricula.....	33
4.3	Le rythme scolaire et les temps d'apprentissage.....	34
4.3.1	Le volume horaire annuel et le calendrier scolaire.....	34
4.3.2	Les temps d'apprentissage.....	35
5.	L'utilisation des langues nationales dans les programmes d'enseignement et les principes du multilinguisme.....	37
6.	L'évaluation des apprentissages et la certification des acquis.....	38
6.1	L'évaluation des apprentissages.....	38
6.2	La certification des acquis.....	39
	Conclusion.....	40
	Bibliographie.....	41

ds



LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1.1 : Trois grandes catégories de niveaux décisionnels d'un curriculum.....	8
Tableau 1.2 : Points de repères des programmes à rénover.....	20
Tableau 1.3 : Convergences de l'API et des autres approches.....	29
Figure 2.1 : Le curriculum en développement dans une perspective holistique.....	19
Figure 2.2 : Modèle de système curriculaire adapté au contexte burkinabé.....	22

20



LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AGR	Activité génératrice de revenus
AME	Associations des mères éducatrices
APC	Approche par les compétences
APÉ	Association des parents d'élèves
API	Approche pédagogique intégratrice
APP	Activités pratiques de production
CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CEEP	Centre d'éveil et d'éducation préscolaire
CEG	Collège d'enseignement général
CEB	Complexe intégré d'éducation de base
CNE	Conseil national de l'Éducation
COC	Cadre d'orientation du curriculum
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation nationales des pays francophones
CPI	Cours préparatoire première année
CSLP	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
DECEB	Direction des Examens et Concours de l'Éducation de Base
DGIEP	Direction générale des Inspections et de la Formation Pédagogique
DGIREP	Direction générale de l'Institut de la réforme de l'éducation et de la formation
DPEFG	Direction de la promotion de l'Éducation des Filles et du Genre
EB	Éducation de base
ENF	Éducation non formelle
EPT	Éducation pour tous
INATEEB	Institut National de formation des Enseignants de l'Éducation de Base
MENA	Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
PDDIB	Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base
PDSEB	Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base
PIC	Plans intégrés de communication
PNC	Politique Nationale de la Culture
PPO	Pédagogie par objectifs
PRONAA	Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation
SNAEF	Stratégie Nationale d'Accélération de l'Éducation des Filles
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Am 

Introduction

Le cadre général de la réforme du curriculum de l'éducation de base est précisé dans le présent document intitulé Cadre d'orientation du curriculum (COC). L'objectif de ce document est de présenter les grandes orientations retenues pour ce curriculum et par-là, pour le développement de l'ensemble de l'éducation de base, partie intégrante du système éducatif engagé dans une réforme dans la perspective des objectifs du millénaire pour le développement (OMD).

C'est sur la base des fondements internationaux et des grandes orientations formulées par l'UNESCO pour atteindre l'Éducation pour tous (EPT), que se décline l'ensemble du COC, qui s'inscrit dans les contextes culturel, social, économique, historique et géographique qui sont spécifiques au Burkina Faso. Dans cette perspective, à la fois spécifique et universelle, chacune des parties du document COC traite un point spécifique nécessaire aux orientations du curriculum de l'éducation de base et leur mise en œuvre harmonisée.

Au Burkina Faso, depuis la mise en œuvre du continuum éducatif en 2013, l'éducation de base comprend le préscolaire, le primaire, le post-primaire et le non formel. Selon la Loi d'orientation de l'Éducation (2007) en son article 2, l'éducation de base, c'est « l'ensemble des activités éducatives et de formation consistant à faire acquérir à l'individu dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre son éducation et sa formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci ».

Quant au concept de l'enseignement de base, il représente « l'ensemble des activités d'enseignement et de formation consistant à faire acquérir aux apprenants de six (6) à seize (16) ans des compétences de base qui leur permettent soit de poursuivre les études de l'enseignement secondaire, soit de s'insérer dans la vie socioprofessionnelle ». L'enseignement de base est obligatoire pour tout enfant de six (6) à seize (16) ans et vise essentiellement à :

- «... favoriser l'épanouissement de sa personnalité, le développement de ses talents, de ses aptitudes mentales et physiques ;
- cultiver en lui le sens du respect des valeurs de la République notamment les droits humains et les libertés fondamentales ;
- cultiver en lui le sens du respect de soi et des autres, de son identité, de sa langue, de ses valeurs culturelles et des valeurs nationales du pays ;
- le préparer à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples ;
- lui faire acquérir les valeurs de l'écocitoyenneté ».

La première partie du document COC présente les fondements institutionnels de la réforme du curriculum de l'Éducation de base (EB) tels que précisés dans des textes officiels. On y spécifie d'abord les aspects politiques et législatifs de la réforme, puis les fondements

Signature

1

socio-économiques et culturels, ainsi que le contexte international des réformes curriculaires où est appelée à se déployer cette réforme. Cette partie se termine par les grandes orientations et la structuration du continuum de l'éducation de base.

La deuxième partie porte sur le curriculum au sens large tel qu'on l'entend dans le présent cadre d'orientation. Elle comprend aussi un état des lieux des programmes d'études en vigueur et décrit le processus de production des nouveaux curricula (programmes d'études) du préscolaire, du primaire, du post primaire et de l'éducation non formelle.

La troisième partie est relative au processus de construction des nouveaux curricula et de l'organisation pédagogique. Elle traite (i) de la valorisation des ressources humaines, (ii) des fondements épistémologiques et didactiques de l'approche pédagogique retenue par la réforme, (iii) des principes de l'approche pédagogique, (iv) de la convergence entre l'API et les autres approches, (v) du profil de sortie de l'éducation de base et des référentiels de capacités des apprenants de chacun des niveaux du continuum : du préscolaire, du primaire, du post primaire et de l'éducation non formelle.

La quatrième partie traite de la structuration des curricula composée de l'organisation des disciplines ou activités d'enseignement-apprentissage, du cadre logique de construction des curricula, du rythme scolaire et du temps d'apprentissage.

La cinquième partie présente l'utilisation des langues nationales dans les curricula et des principes du multilinguisme.

Enfin, la sixième partie traite de l'évaluation des apprentissages et de la certification des acquis.

1. Les fondements de la réforme du curriculum de l'éducation de base

1.1 Les fondements internationaux

Le Burkina Faso, à l'instar de la plupart des pays du monde, s'est engagé à atteindre les OMD dont l'échéance est 2015. À cet effet, le pays a défini des secteurs prioritaires, dont l'éducation, avec la ferme volonté de réaliser l'EPT en 2015 à travers une première lettre de politique éducative adoptée le 28 mars 2001 et dans laquelle les perspectives de développement du système éducatif ne couvraient que l'horizon 2010.

Les résultats obtenus après sept années de mise en œuvre (2000-2007) indiquent que les OMD sont loin d'être atteints et que de grands retards sont constatés dans tous les secteurs concernés, et notamment en éducation. La Lettre de politique éducative adoptée par le Gouvernement le 9 juillet 2008 se veut un instrument d'orientation stratégique visant à identifier des actions plus hardies capables d'accélérer la réalisation des OMD d'ici 2015.

D'un point de vue plus global, actuellement, un vaste courant de réformes anime les systèmes éducatifs à travers le monde (Braslavsky, 2001; Jonnaert et M'Batika, 2004; La fortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007; Ettayebi, Operti et Jonnaert, 2008)¹.

C'est dans ce contexte mondial de renouvellement des curriculums² que s'inscrit la refondation du curriculum de base burkinabè. Ce contexte mondial de réformes curriculaires en éducation apporte un cadre de référence intéressant pour consolider la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le curriculum est appelé à se réaliser à l'intérieur d'un contexte général, certes burkinabè, mais aussi mondial, de réformes curriculaires, dont il a adopté les grandes orientations. Braslavsky (2001, p.10)³ considère qu'au niveau mondial, les réflexions et les recherches relatives au curriculum prennent quatre orientations :

- une redéfinition du concept même de curriculum qui le différencie de plus en plus des plans et des programmes d'études;
- une diversification des processus d'élaboration des curricula;
- une introduction de changements dans les aspects structurels qui régulent les cursus;
- l'introduction de changements dans les contenus et les méthodes d'enseignement.

¹ Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée (AIEEC), conférence organisée au Colloque international : L'éducation dans tous ses états-influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation. (20pages). <http://www.ibe.unesco.org/>; Jonnaert, Ph. M'Batika, A. (dir.), (2004) *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ), Lafortune, L., Ettayebi, M., Jonnaert, Ph. (dir.), (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : PUQ.

² Le pluriel de curriculum est utilisé avec un « s » pour le distinguer du concept de « curricula ». Le curriculum de l'éducation de base, celui de la formation professionnelle au Burkina ou encore le curriculum de l'éducation de base du Sénégal, ne sont pas des curricula.

³ Braslavsky, C. (2001), op.cit.

8/10

Au-delà de ces quatre grandes orientations des travaux actuels sur les curricula, Braslavsky (2001) constate cinq convergences dans les réformes éducatives se développant à travers le monde :

- une prise en compte de la souplesse structurelle ;
- une orientation de toute la formation vers le développement des compétences ;
- une tentative de réduction de la fragmentation en encourageant les pratiques pédagogiques interdisciplinaires ;
- une introduction d'options pour les élèves là où elles n'existaient pas ;
- une mise en œuvre de la pédagogie par projets.

La dynamique de nombreuses réformes curriculaires contemporaines à travers le monde se fonde sur une approche par compétences et une centration des activités sur les apprenants.⁴ Les orientations définies dans la Lettre de politique éducative (2008), parce qu'elles s'inscrivent dans une *perspective culturelle* pour le curriculum, permettent de mieux répondre aux attentes des acteurs sociaux. En ce sens, elles placent la refonte du curriculum entre des balises nationales consensuelles, des grandes tendances internationales contemporaines à propos des réformes curriculaires.

En s'engageant dans la réforme de son curriculum, le Burkina Faso réaffirme par là sa volonté d'être en cohérence avec ce vaste mouvement mondial qui veut que les systèmes éducatifs revisitent les fondements mêmes de leurs programmes d'études (curricula) jusqu'alors élaborés sur la base d'une logique de contenus répartis en disciplines scolaires. Le caractère rigide et cloisonné de l'organisation des disciplines scolaires comme leur transmission hiérarchisée sont remis en cause. Les fondements pédagogiques sont à revisiter.

En résumé, les fondements politiques et législatifs de la réforme du curriculum de l'éducation de base sont établis par les autorités politiques du Burkina Faso. Les sections suivantes apportent des éléments de réponse à des questions telles que : que prévoit la réforme par rapport aux finalités du système éducatif décrites dans la loi d'orientation ? Quelles sont les attentes par rapport aux rôles des apprenants ? Quelles sont les attentes par rapport aux écoles et aux institutions d'éducation et de formation ?

1.2 Les fondements politiques et législatifs de la réforme

La politique éducative du Burkina Faso est décrite dans la lettre de politique éducative qui elle-même tire ses fondements de la loi d'orientation de l'éducation du 30 juillet 2007 qui structure et organise le système éducatif du pays.

1.2.1 De l'organisation du système éducatif

Au sens de la loi susmentionnée, le système éducatif burkinabè comprend une grande diversité de parcours de formation et de passerelles : l'éducation formelle, l'éducation non formelle (ENF), l'éducation informelle et l'éducation spécialisée.

⁴ Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale (2005). Washington, DC : Banque mondiale. Council for the national Curriculum (2007).

a) **L'Éducation formelle**

L'éducation formelle comprend :

➤ *L'Éducation de Base Formelle*

L'Éducation de Base Formelle composée de l'éducation préscolaire (enfants de 3-5ans pour une durée de 3 ans), l'enseignement primaire (enfants de 6-11 ans pour une durée de 6 ans de scolarité) et l'enseignement post-primaire (adolescents de 12-16 ans pour une durée de 4 ans de scolarité); les niveaux « Enseignement primaire » et « Enseignement post-primaire » constitue l'enseignement de base obligatoire.

➤ *L'Enseignement Secondaire*

Il accueille les sortants de l'éducation de base et comporte un seul cycle dont la fin est sanctionnée par un examen terminal donnant lieu à la délivrance d'un diplôme ou d'un titre de capacité requis pour l'accès à l'enseignement supérieur ou à la vie professionnelle. L'Enseignement Secondaire comprend : i) l'enseignement secondaire Général, ii) l'enseignement secondaire Technique et Professionnel et iii) l'enseignement secondaire artistique.

➤ *L'Enseignement supérieur*

Il accueille les titulaires de diplômes ou de titres de capacité de fin d'études de l'enseignement secondaire. Il comprend : les universités, les instituts supérieurs et les Grandes Ecoles. Il est organisé en deux ou trois cycles selon les filières d'enseignement et de formation.

➤ *La formation professionnelle et technique*

Elle vise l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier ou l'amélioration de la productivité du travailleur. Elle est dispensée dans i) les écoles ou les centres spécialisés, ii) les centres de formation professionnelle, iii) les établissements d'enseignements secondaires techniques et professionnels, iv) les établissements d'enseignements supérieurs techniques et professionnels.

b) **L'éducation non formelle**

➤ *L'éducation non formelle pour les jeunes et les adultes*

Elle est destinée aux jeunes et adultes des deux sexes, âgés de 15 ans et plus, non scolarisés ou déscolarisés et désireux de recevoir une formation spécifique. Elle poursuit les objectifs suivants : i) contribuer à l'élimination de l'analphabétisme à travers diverses formules d'alphabétisation, ii) assurer des formations spécifiques, iii) favoriser les échanges autour des problèmes de développement, iv) soutenir les efforts de recherche et d'expérimentation pour le développement des communautés.

➤ *L'éducation non formelle des adolescents*

Elle est destinée aux adolescents des deux sexes, âgés de 9 ans à 15 ans, non scolarisés ou déscolarisés. Elle poursuit les objectifs suivants : i) contribuer à l'accroissement de l'offre éducative et à la lutte contre l'analphabétisme par la diversification des approches

Amz

d'alphabétisation en langues nationales et en français, ii) contribuer à la sauvegarde des valeurs culturelles, iii) doter les apprenants de connaissances et de compétences utiles pour leur vie et leur insertion socioprofessionnelle, iv) susciter l'émergence d'espaces éducatifs aptes à favoriser le développement des innovations technologiques et l'établissement de passerelles entre les ordres d'enseignements formels et non formels.

➤ *L'éducation non formelle de la petite enfance.*

Elle est destinée aux enfants de 0 à 6 ans et a pour objectif de contribuer à la socialisation des petits enfants et au développement de leur potentiel cognitif, psychomoteur et socio affectif.

Avec cette nouvelle structuration de l'éducation de base, plus aucun enfant ou adolescent ne devrait être laissé en marge du système éducatif burkinabè dont les différents segments se nourrissent mutuellement de leurs produits. Il est ainsi proposé :

- aux sortants du préscolaire, l'entrée au primaire ;
- aux sortants du niveau primaire, l'entrée dans le post-primaire formel (enseignement général ou technique) ou en formation professionnelle non formelle et à ceux n'ayant pas achevé, des offres de formation aux métiers (secteur non formel) à travers des cycles d'apprentissage. Les sortants des cycles d'apprentissage pourront intégrer par le biais des passerelles des formations du post primaire ou réintégrer le primaire en cas de besoin ;
- aux sortants du post primaire, des choix d'orientation vers le cycle du secondaire tels que le lycée d'enseignement général qui débouche sur un Baccalauréat général, le lycée technique ou professionnel pour un cycle d'enseignement technique et professionnel (ETP) débouchant sur des baccalauréats techniques ou professionnels. L'option concerne également l'intégration aux centres ou écoles de formation professionnelle aux métiers ou aux professions, avec des possibilités de retour à l'enseignement classique par voies de passerelles ;
- aux diplômés de l'enseignement secondaire, tous baccalauréats confondus, la possibilité de suivre des formations universitaires ou des formations de niveau supérieur dans des écoles supérieures de formation professionnelle (formation de techniciens supérieurs ou d'agents de maîtrise, formation de professeurs de collèges ou de lycées, etc.). Ces derniers peuvent aussi s'orienter vers des formations professionnelles aux métiers, vers des formations aux professions par des inscriptions dans des centres ou écoles de formation professionnelle ou par des formations en intra-entreprises.

1.2.2 De la gestion décentralisée du système éducatif

Dans le cadre de la mise en œuvre du continuum éducatif de l'éducation de base, suite au transfert institutionnel du préscolaire et du post-primaire au ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA), un vaste chantier de réforme curriculaire de ce sous-système éducatif est engagé depuis mars 2013.

Cette réforme prend appui sur les objectifs globaux inscrits dans le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB), notamment en son axe 2, mais

Am

également tient compte des OMD et des Objectifs de l'EPT. Pour ce faire, ces choix nécessitent la détermination d'un certain nombre d'orientations qui devront guider les acteurs dans le processus de construction du curriculum. L'ensemble de ces orientations est consigné dans le présent document tenant lieu de COC. Ce type de document est fondamental pour assurer la cohérence interne et externe de l'éducation de base au sein du système éducatif burkinabé. Il constitue le socle sur lequel repose les composantes du curriculum. La décentralisation se caractérise par une redistribution des compétences entre les différents niveaux de gestion du système éducatif (Région, Communes). Elle doit tenir compte des spécificités des collectivités locales (environnement, culture, réalités socio-économiques, etc.)

a) Les niveaux décisionnels impliqués dans le développement d'un curriculum

Le COC comprend les finalités, les buts, les objectifs, les contenus, les activités, les démarches d'apprentissage, les modalités et moyens d'évaluation et les grandes orientations à donner aux démarches pédagogiques et didactiques. Ces éléments énoncés peuvent se structurer en trois grandes catégories de niveau décisionnel : (i) les finalités au niveau des politiques éducatives, (ii) les programmes d'études (curricula) au niveau de la gestion de l'éducation, (iii) les situations d'apprentissages au niveau de l'action éducative.

Bien que définis séparément, ces différents niveaux sont en interaction dans une vision systémique du curriculum. Le tableau ci-après précise les grandes catégories de niveaux décisionnels d'un curriculum selon Louis D'Hainaut. Il a été adapté au contexte burkinabé.

Tableau 1.1 : Trois grandes catégories de niveaux décisionnels d'un curriculum⁵

Niveau de décision	Orientations	Organisation	Opérationnalisation
Lieu de décision	<ul style="list-style-type: none"> • Parlement ; • Pouvoir exécutif 	<ul style="list-style-type: none"> • Directions centrales • Directions techniques • Collectivités locales • Ministères 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablissements scolaires (lieux d'apprentissage : CEEP, écoles, collèges, structures du non formel)
Acteurs concernés	<ul style="list-style-type: none"> • Des hommes et des femmes politiques; • Des citoyens; • Des groupes de pression; • Société civile... 	<ul style="list-style-type: none"> • Des administrateurs et des gestionnaires de l'éducation; • Des universitaires; • Des encadreurs pédagogiques; • Des communautés éducatives... 	<ul style="list-style-type: none"> • Des professionnels de l'éducation (enseignants, enseignantes, éducatrices, formateurs de l'éducation non formelle (ENF) ; • Des psychologues scolaires ; • Des orthopédagogues, etc.)
Produits bruts	<ul style="list-style-type: none"> • Les finalités; • Des déclarations d'intentions; • De grandes orientations, des valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Un document cadre d'orientation du curriculum qui rassemble et synthétise l'ensemble des intentions politiques, des orientations et des valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Les situations d'enseignement/d'apprentissage; • Des activités d'enseignement/d'apprentissage et d'évaluation (préparation de leçons)
Produits affinés	<ul style="list-style-type: none"> • Les décrets et arrêtés d'application de la loi 	<ul style="list-style-type: none"> • Le profil de sortie du cycle et les référentiels de capacités par niveaux; • Les curricula (programmes d'études); • La politique d'évaluation des apprentissages et de la certification; • Les Textes d'Orientation des Emplois Spécifiques • Des documents d'accompagnement : <ul style="list-style-type: none"> - Outil de planification ; - Outil de gestion; - Outil d'exécution - Orientations sur la formation initiale et continue 	<ul style="list-style-type: none"> • Des résultats d'apprentissage

⁵ Adapté de D'Haenut (1988), op.cit., p. 29. Voir aussi Jonnaert, Eitayebi, Defise (2009), Curriculum et compétences : un cadre opérationnel. Bruxelles : De Boeck.

b) **Les textes officiels de référence aux plans national et international**

L'élaboration du Cadre d'orientation du curriculum a nécessité l'exploitation d'un ensemble de textes/ documents officiels dont les principaux sont :

➤ **Textes nationaux**

- la Constitution du 2 juin 1991 en son article 18 reconnaît le droit à l'éducation, à l'instruction et à la formation à tout citoyen burkinabé. Conformément à l'article 4 de la loi d'orientation de 2007, l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans (de la première année de l'enseignement primaire à la classe de troisième du secondaire). L'enseignement de base public est gratuit (article 6) ;
- la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation ;
- la loi n° 065-2009/AN du 11 mars 2010 a modifié la loi n° 055-2004/AN du 21 décembre 2004 portant code général des collectivités territoriales (régions et communes urbaines et rurales) au Burkina Faso. Cette loi fixe les modalités de la mise en place des organes et du transfert des compétences de l'Etat aux collectivités territoriales ;
- le décret n° 99-254 /PRES/PM/MEBA du 20 juillet 1999 porte adoption d'un Plan décennal de développement de l'éducation (2001-2010) ;
- le décret n° 2001-178/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001 porte adoption du Plan d'augmentation de l'efficacité du système d'éducation de base ;
- le décret n° 146/PRES/PM du 8 avril 2010 porte création, attributions, composition, organisation et fonctionnement de la Commission nationale de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ;
- le décret n° 2009-44/PRES/PM/MEBA/MAHRH/MASSN/MESSRS/MATD/MJE du 8 septembre 2009 portant organisation de l'éducation non-formelle ;
- le décret n° 2009-778/PRES/PM/MCTC/MEF du 10 novembre 2009 portant adoption du document de politique nationale de la culture ;
- le décret N°2009-672/PRES/PM/MPF du 07 octobre 2009 portant adoption de la Politique Nationale Genre ;
- le décret n° 2008-681/PRES/PM/MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 03 novembre 2008 portant adoption de la lettre de politique éducative ;
- le décret n°2013-542/PRES/PM/MENA/MESS/MASSN du 05 juillet 2013 portant transfert du préscolaire et du post-primaire au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation ;
- le Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB) 2012-2021
- la Stratégie Nationale d'Accélération de l'Éducation des Filles (SNAEF) ;
- le Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA) 2011-2015 ;
- les programmes d'enseignement de 1989-1990 ;

➤ **Textes internationaux**

- la Déclaration universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948 ;
- la convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par le Burkina Faso le 31 août 1990 ;

- la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant du 11 juillet 1990, ratifiée par le BF le 8 juin 1992.

Au sens de la loi suscitée, le système éducatif burkinabè comprend une grande diversité de parcours de formation et de passerelles : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée. La Loi d'orientation précise le caractère laïc de l'enseignement public et le caractère confessionnel dans certains établissements privés.

1.3 Les fondements socio-économiques et culturels

En plus des intentions des personnalités politiques, un curriculum se construit avec celles des acteurs impliqués d'une manière ou d'une autre dans ledit curriculum. Pour devenir opérationnel, il est utile qu'il puisse s'ancrer dans les attentes et les besoins réels des acteurs sociaux et du terrain des écoles, qui devront s'approprier et mettre en œuvre la réforme. Le curriculum doit alors prendre en considération les caractéristiques socio-culturelles et économiques afin de bien répondre aux besoins des collectivités territoriales.

1.3.1 Les objectifs socio-économiques du gouvernement

Dans le document élaboré par un groupe de chercheurs en éducation en octobre 2011, intitulé « l'éducation au Burkina Faso, entre statu quo et ruptures », il est indiqué que « le système éducatif recèle de nombreux acquis en termes d'options de politique éducative et en termes d'innovations éducatives. Ces acquis mis en œuvre permettraient la réalisation d'un système éducatif de base dans une vision holistique en cohérence avec la nouvelle Stratégie de croissance accélérée du développement durable (SCADD) dans la perspective des échéances de 2015 en matière d'EPT et des OMD.

La note conceptuelle de la SCADD, adoptée par le gouvernement du Burkina en mars 2009, procède d'un diagnostic de la situation en termes d'acquis et de faiblesses du Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) ainsi que de contraintes des politiques sectorielles. Elle énonce les défis à relever, justifie la révision du CSLP, donne des grandes orientations pour le quinquennat 2010-2015 et ébauche quelques lignes sur le processus de révision du CSLP.

L'un des arguments forts est la volonté de bâtir un nouveau partenariat au développement, conformément à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide publique au développement, basé sur l'appropriation par le gouvernement de sa politique de développement, axée sur les besoins des populations.

Sur la période 2011-2015, la SCADD vise spécifiquement à accélérer la croissance et à poursuivre la réalisation des OMD. À ce titre, les objectifs spécifiques suivants sont poursuivis :

- réaliser un taux de croissance moyen du produit intérieur brut (PIB) réel de 10 %;
- atténuer l'extrême pauvreté et la faim dans le pays;
- assurer l'éducation primaire pour tous;
- promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes;
- réduire la mortalité des enfants de moins de 5 ans;
- améliorer la santé maternelle;

- combattre le VIH/SIDA, le paludisme et les autres maladies;
- s'assurer un environnement durable.

Outre les objectifs spécifiques sus-cités, il y a lieu de rappeler ici les six objectifs de l'EPT :

- développer et améliorer sous tous ses aspects, la protection et l'éducation de la petite enfance;
- faire en sorte que d'ici 2015, tous les enfants aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit, de qualité et de le suivre jusqu'à son terme;
- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes par l'accès à des programmes adéquats d'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante;
- améliorer de 50 % le niveau d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes d'ici à 2015;
- éliminer les disparités de sexe dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et assurer l'égalité dans ce domaine en 2015;
- améliorer sur tous ses aspects, la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous, des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

1.3.2 Les transformations dans l'environnement économique mondial

Les priorités du développement économique, la transformation des échanges et les avancées dans les communications, tant au niveau local qu'international, justifient la nécessité d'une adaptation rapide des finalités de l'éducation aux nouvelles réalités locales et internationales, et des moyens pour les mettre en œuvre. Pour Bindé, par exemple, « (...) la libéralisation des échanges a considérablement modifié la nature même de la compétition économique, qui exige des changements rapides et en profondeur des politiques nationales en matière d'éducation (...). Ces transformations ne sauraient épargner à plus ou moins brève échéance l'ensemble des systèmes éducatifs et la définition même des finalités à tous les niveaux. Le rythme soutenu de l'innovation technologique oblige enfin à une remise à jour périodique». Bindé, 005, p.22)⁶

Le Gouvernement burkinabè a pris conscience de cette urgence et a donc décidé de garantir à tous les enfants, le droit à une éducation de base de qualité à travers un continuum éducatif allant du préscolaire au post primaire et incluant le non formel. La stratégie devrait également contribuer à rendre les formations préprofessionnelles plus efficaces car les jeunes qui débiteront ces programmes pourront développer de meilleures compétences de base. D'autre part, la Lettre de politique éducative de 2008 accorde une place de choix à la promotion de l'éducation des filles et de la femme. En effet, plusieurs mesures incitatives sont développées par le MENA dans ce sens; par exemple :

- des Plans intégrés de communication (PIC) pour l'éducation des filles et des femmes qui consistent à responsabiliser tous les acteurs locaux pour des actions de sensibilisation. Ils utilisent tous les canaux de communication modernes et traditionnels;

⁶ Bindé, L. (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Paris : éditions de l'UNESCO.

- des mesures incitatives comme la subvention des cotisations des APE pour les filles nouvellement inscrites au Cours préparatoire première année (CPI) et l'appui aux Associations des Mères Educatrices (AME) pour la mise en œuvre d'activités génératrices de revenus (AGR);
- des symposiums régionaux qui mobilisent tous les acteurs de la région autour du problème de la scolarisation des filles et de la formation des femmes, donnant lieu à l'élaboration de plans d'action provinciaux et régionaux pour l'accélération de la scolarisation des filles et de l'alphabétisation des femmes;
- du renforcement des capacités des acteurs de terrain par la formation des enseignants en genre, des AME et des répondantes de la Direction de la Promotion de l'Education des Filles et du Genre (DPEFG) à la micro-planification.

L'ensemble de ces préoccupations du Gouvernement à l'égard de son système éducatif face aux exigences de développement du pays dans un contexte international des plus compétitifs, sont légitimes. Elles inscrivent le Burkina dans une perspective internationale, plutôt que de l'isoler.

1.4 Le système éducatif burkinabè : finalités, buts et objectifs

Les finalités, buts et objectifs, du système éducatif, fixés par la Loi d'orientation de l'Education (2007) constituent les bases sur lesquelles seront définis le profil et les référentiels de capacités du sortant du continuum de l'éducation de base.

1.4.1 Finalités

Une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Au niveau du système éducatif, une finalité décrit le type d'homme à former. Elle est le but ultime de tout le processus d'éducation, d'enseignement et de formation dans un contexte historique et géographique précis (un pays ou un regroupement de pays). Dans le cas du Burkina Faso, les finalités de l'éducation sont définies dans la Loi d'orientation de l'Education en ces termes :

Le système éducatif burkinabè a pour finalités de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif. Il vise essentiellement à assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu, notamment en :

- favorisant son développement personnel à travers son épanouissement physique, intellectuel et moral;
- stimulant son esprit d'initiative et d'entreprise;
- cultivant en lui l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer;
- cultivant en lui l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale;
- développant en lui l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix;
- cultivant en lui le respect d'autrui, notamment l'équité entre les genres mais aussi le respect de la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle ;
- garantissant sa formation afin qu'il fasse preuve de discipline et de rigueur dans le travail et qu'il soit utile à sa société et à lui-même;

- développant en lui le sens des valeurs universelles ;
- développant toutes ses potentialités afin de le rendre capable de participer activement par ses compétences au développement de son pays.

1.4.2 Buts

Le système éducatif Burkinabè poursuit les buts suivants :

- faire acquérir à l'individu des compétences pour faire face aux problèmes de société;
- dispenser une formation adaptée dans son contenu et ses méthodes aux exigences de l'évolution économique, technologique, sociale et culturelle qui tiennent compte des aspirations et des systèmes de valeurs en vigueur au Burkina Faso, en Afrique et dans le monde;
- doter le pays de cadres et de personnels compétents dans tous les domaines et à tous les niveaux.

1.4.3 Objectifs

En vue de l'atteinte de l'EPT, le gouvernement Burkinabè s'est donné un plan d'action dont les objectifs sont entre autres :

- accélérer le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base et réduire les inégalités de toutes sortes en vue d'assurer :
 - l'encadrement de la petite enfance;
 - la scolarisation de tous les enfants d'âge scolaire;
 - l'alphabétisation, à court ou moyen terme de tous les adolescents et adultes analphabètes précocement déscolarisés ou qui n'ont pas été scolarisés ;
 - l'encadrement des enfants d'âge scolaire et des adultes à besoins éducatifs spécifiques;
- améliorer la qualité, la pertinence, l'efficacité et l'efficience du système éducatif;
- développer la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux et formules d'éducation;
- promouvoir l'éducation non formelle ainsi que de nouvelles formules d'éducation;
- promouvoir l'éducation par les technologies de l'information et de la communication (TIC) notamment les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ;
- accroître l'offre d'éducation ;
- assurer la formation professionnelle initiale et continue des citoyens ;
- assurer l'égal accès à un enseignement scientifique, technique et professionnel.

1.5 Les orientations, les axes et la structuration du continuum de l'éducation de base

1.5.1 Les orientations de l'éducation de base

Les orientations stratégiques sont consignées dans le PDSEB (page 40) en ces termes :

La principale mission assignée à l'éducation de base au Burkina Faso, selon les termes de la loi d'orientation de l'éducation de base (juillet 2007) est d'assurer une scolarité de qualité, gratuite et obligatoire à tous les enfants de 6 à 16 ans. Si la loi circonscrit la scolarité obligatoire et gratuite à la tranche d'âge de 6 à 16 ans, les conclusions du cadre de concertation sur les réformes politiques tenues courant 2011 vont au-delà et recommandent l'application de la gratuité à partir de trois ans afin d'étendre la mesure au préscolaire. La lettre de mission du MENA pour 2012 prend à son compte la définition du périmètre de l'éducation de base telle que visée par la loi d'orientation de l'éducation : le préscolaire, le primaire et le post-primaire et l'éducation non formelle.

Ainsi, prenant en compte ces orientations, les choix stratégiques suivants ont été retenus :

- **Choix stratégique 1 :** Développement du préscolaire en faisant passer le taux de 3 % en 2010 à 11,5 % en 2015 et 25 % au moins en 2021;
- **Choix stratégique 2 :** Réalisation de la scolarisation primaire universelle en 2021 dont 75,1 % de TAP en 2015 avec une équité fille/garçon;
- **Choix stratégique 3 :** Suppression du goulot d'étranglement entre le primaire et le post primaire (général et technique formel et non formel) avec un taux de transition de 93,2 % en 2015 puis 95 % en 2021 avec une équité fille/garçon et 100 % en 2025;
- **Choix stratégique 4 :** Accélération de l'alphabétisation avec pour ambitions, d'une part, l'élimination de l'analphabétisme à sa source à travers la prise en charge de tous les adolescents de 09-14 ans à l'horizon 2021, et, d'autre part, l'alphabétisation/formation de 15 ans et plus avec une attention particulière pour au moins 60 % des jeunes de 15-24 ans en 2015 et 75 % en 2021 dont 60 % de femmes.

1.5.2 Les axes de la réforme de l'éducation de base

Les grands axes de la réforme de l'éducation de base sont les suivants :

- la décentralisation qui se caractérise par une redistribution des compétences entre les différents niveaux de gestion du système éducatif ;
- la scolarité obligatoire pour les personnes de 6 à 16 ans ;
- la réorganisation de l'offre de formation avec la mise en place d'un continuum de l'éducation de base et des parcours (cursus) diversifiés qui tiennent aussi bien compte de l'enseignement formel que du non formel ;
- la révision des contenus (nouveaux programmes, thèmes émergents, langues d'enseignements et savoirs locaux) ;

- des profils de formation (avec un nouveau référentiel des capacités) où l'accent est mis sur l'introduction des nouvelles technologies en enseignement et en apprentissage, sur des adaptations destinées aux personnes présentant des difficultés d'apprentissage ;
- l'expérimentation de pratiques pédagogiques plus adaptées aussi bien au niveau des établissements publics que des organismes non gouvernementaux ;
- un énorme chantier de mise à jour ou de construction des infrastructures et équipements scolaires.

1.5.3 La structuration du cycle de l'éducation de base

	Niveaux	Structuration	Tranches d'âge ⁷
ÉDUCATION FORMELLE	Pré-scolaire	- Petite section - Moyenne section - Grande section	De 3 à 6 ans
	Primaire	- Sous-cycle CP - Sous-cycle CE - Sous-cycle CM	De 6 à 12 ans
	Post-primaire	- Sous-cycle : 6 ^e - 5 ^e - Sous-cycle : 4 ^e - 3 ^e	De 12 à 16 ans
ÉDUCATION NON FORMELLE	Petite enfance	- Cycle de base	De 3 à 16 ans
	Adolescents	- Cycle de base - Cycle optionnel	

L'objectif général de l'organisation en continuum est de rendre le système éducatif cohérent, plus fonctionnel et adapté aux besoins du développement socio-économique et culturel du Burkina Faso. Plus spécifiquement, le continuum vise à :

- définir le profil du sortant de l'éducation de base conformément à la structuration du continuum ;
- assurer une meilleure transition du primaire vers le post-primaire tout en améliorant les indicateurs d'accès et de couverture des flux au niveau du post-primaire ;
- établir des passerelles entre le sous-système formel et le sous-système non formel, entre l'enseignement général, la formation préprofessionnelle et les différentes offres de formation possibles ;
- adopter des curricula adaptés ;
- opérationnaliser le principe de la gratuité et de l'obligation scolaire qui couvre la période de 3 à 16 ans ;
- préparer le maximum d'enfants à l'entrée au primaire ;

⁷ Les limites présentées au tableau renvoient uniquement à des tranches d'âges.

- développer l'enseignement technique et professionnel afin d'améliorer l'efficacité en renforçant l'employabilité des jeunes externes du système éducatif ;
- faciliter la mobilisation des ressources humaines, financières et matérielles pour le développement harmonieux des sortants de l'éducation de base.

Pour poursuivre ces objectifs, le Burkina Faso préconise la mise en place de complexes intégrés d'éducation de base (CIEB). Ce dernier regroupe en un même lieu un Centre d'éveil et d'éducation préscolaire (CEEP), une école primaire, un Collège d'enseignement général (CEG) et un Centre d'éducation de base non formelle (CEBNF). Les responsables chargés de la direction de ces structures sont désignés conformément aux textes en vigueur.

Pour assurer une même culture professionnelle des acteurs du CIEB, il serait important d'accélérer la création des INAFEB et/ou la transformation des structures existantes.

En somme, le continuum constitue un cadre plus adapté pour :

- définir les référentiels de capacités des apprenants par niveau et le profil des sortants de l'éducation de base en lien avec les finalités déclinées dans la loi d'orientation de l'éducation ;
- harmoniser les curricula (programmes d'études) par leur mise en cohérence horizontale et verticale ;
- mieux prendre en compte l'interdisciplinarité ;
- mieux solutionner les déperditions scolaires.

2. Les curricula (programmes d'études) de l'éducation de base en lien avec le curriculum

Dans cette section, deux concepts de base sont décrits : celui de curriculum et celui de curricula (programme d'études). La forme et les fonctions qui sont données à ces deux piliers de la réforme en constituent le fil conducteur. Le choix d'une approche pédagogique et son application dans différentes phases de développement curriculaire renforce la cohérence et du curriculum et de ses curricula.

2.1 Le curriculum en tant qu'organisateur de la réforme

Le mot « curriculum » a été, jusqu'à ces dernières années, d'un usage restreint dans les pays francophones alors qu'il est central en éducation depuis un bon siècle dans les sphères anglophones. Alors que la recherche sur le curriculum est féconde dans les pays anglophones, le curriculum fait plus rarement l'objet de recherches dans les pays francophones. C'est ainsi que les approches francophones et anglophones du concept de curriculum se manifestent sous la forme de deux courants aux conceptions différentes.

Le courant anglophone offre au curriculum d'un système éducatif une vision qui dépasse largement celle des programmes d'études. Déjà en 1982, D'Hainaut démontrait le souci de la fonctionnalité des apprentissages et plaçait les élèves au centre des apprentissages. Le rapport aux expériences de vie des apprenants est très présent dans cette orientation influencée par Dewey et son pragmatisme (Dewey et Bentley, 1949⁸; Fabre, 1999⁹, 2006¹⁰). L'intégration sociale du sujet est une des finalités de ce courant. Cette intégration se réalise au plan curriculaire par le souci d'articuler les apprentissages à des situations qui ont du sens pour les apprenants. Dans cette perspective, le curriculum dépasse largement l'ensemble des programmes d'études ou curricula.

Par contre, la littérature francophone contemporaine propose une vision différente du concept de curriculum. « On entend par programmation didactique, le processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline ». Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire : c'est le curriculum qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires; (...) le curriculum désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité » (Reuter *et al.* 2007, p. 185).¹¹

⁸ Dewey, J. et A. Bentley (1949). *Knowing and the Known*. Boston, MA: Beacon Press. Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

⁹ Fabre, M. (2006). « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey » in M. Fabre et B. Veillas, (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles : De Boeck.

¹⁰ Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Dumas, B., Delcambre, I., et Lahamier-Reuter, D., (éds.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

¹¹ Jomard Ph., Etayebi, M. (2008). *Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage*, et M. Etayebi, R. Oportier Ph. Jomard. *Logique de compétences et développement curriculaire*. Paris : L'Harmattan.

La logique francophone considère souvent, aujourd'hui encore, un curriculum comme un ensemble de programmes d'études. Dans la littérature francophone, curriculum et programmes d'études se superposent, alors que pour les anglophones, le curriculum se situe nécessairement en amont des programmes d'études, les inclut et les oriente. Selon le point de vue anglophone, il y a un rapport d'inclusion hiérarchique entre le curriculum et les programmes d'études alors que dans la littérature francophone les deux concepts sont souvent synonymes dans leur usage. Dans une telle perspective, superposer les concepts de curriculum et de programme d'études en les interchangeant régulièrement, c'est nécessairement commettre une erreur de logique¹² (Jonnaert et Eitayebi, 2007, p.34). Il y a lieu de positionner ainsi le concept de curriculum dans le cadre de l'éducation de base burkinabè dans la perspective anglophone au regard des choix épistémologiques contenus dans le document de base.

Une perspective systémique du curriculum, proche de la perspective anglophone, tend aujourd'hui à s'imposer progressivement et à se généraliser à travers le monde. La complexité des processus des systèmes éducatifs ne permet plus de réduire une réforme curriculaire à une simple refondation des programmes d'études. Une réforme curriculaire est globale et systémique, elle ne se limite pas à une seule de ses composantes. Un curriculum oriente les programmes d'études dans leur organisation et les inclut dans sa propre structure. Il s'agit, par-là, d'assurer la cohérence intra et inter programmes au sein du curriculum. Cependant, si un curriculum précise des cadres organisateurs curriculaires identiques pour tous les programmes d'études, chaque programme se bâtit à son tour dans le respect de la logique des objets d'apprentissage qui lui sont propres.

Un curriculum agit comme un système complexe composé d'un ensemble d'éléments en interaction, dont les programmes d'études auxquels il ne peut se réduire. L'analyse d'une série de définitions du concept de curriculum a conduit à en retenir la définition suivante :

Un curriculum est un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité. (Jonnaert et Eitayebi, 2007, p. 26)¹³

Un curriculum vise à adapter le système éducatif par rapport à un projet de société. Il est complexe dans le sens qu'il fait intervenir de multiples composantes inter reliées qui doivent être considérées dans une perspective systémique. Sa mise en œuvre nécessite une vigilance constante pour en respecter la cohérence et la pertinence.

Un curriculum a pour fonction de spécifier les aspects suivants d'une réforme :

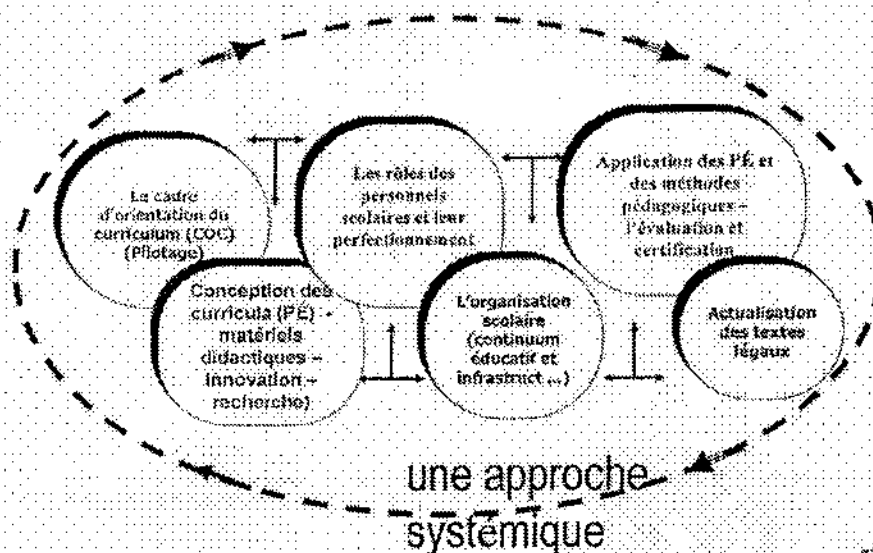
¹² Cette définition a été expliquée avec les équipes de travail de la réforme de l'éducation de base à Ouagadougou en avril 2014. Elle semble avoir été adoptée.

¹³ Jonnaert Ph. Et M. Eitayebi (2007). Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe, in La fortune, L., Eitayebi, M. et Jonnaert, Ph.(dir.) *Observer les réformes en éducation*, (15-52). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- les assises, les finalités et les grandes orientations d'un système ou sous-système éducatif ;
- l'adoption de l'approche pédagogique privilégiée (choix des fondements épistémologiques orientant les bases théoriques) ;
- les modalités de structuration des programmes d'études: exemple: entrée par la pédagogie par objectifs (PPO), par l'approche par les compétences (APC), par les pratiques professionnelles de référence, approche par résolution de problèmes, approche par projets, etc.;
- la conception du paradigme d'enseignement ou d'apprentissage ;
- l'organisation des disciplines ou activités du programme d'études ;
- le type de contenus pour les apprentissages : connaissances, habiletés (capacités), compétences, attitudes, valeurs, etc.;
- le choix des démarches pédagogiques d'enseignement /apprentissage ;
- la conception des modalités d'évaluation des apprentissages et de la certification ;
- les mesures relatives à l'actualisation des rôles du personnel scolaire ;
- les orientations à donner au contenu du matériel didactique ;
- l'organisation du parcours scolaire en périodes, en années et en cycles.

La figure suivante présente les composantes d'un curriculum, avec une adaptation au contexte burkinabé.

Figure 2.1 : Le curriculum en développement dans une perspective holistique



2.2 État des lieux des programmes d'études (curricula) en vigueur au niveau du préscolaire, du primaire, du post primaire et de l'éducation non formelle.

Dans le cadre des travaux préliminaires, un état des lieux a été réalisé afin de disposer des données plus actualisées sur la mise en œuvre des programmes actuels au niveau du préscolaire, du primaire, du post-primaire et de l'éducation non formelle. C'est ainsi que le diagnostic établi lors des rencontres a fait ressortir un certain nombre de forces et de faiblesses.¹⁴

Au niveau de l'efficacité interne et externe, le diagnostic a montré que la majorité des élèves qui entrent dans le système ne l'achèvent pas. En effet, le taux d'achèvement du primaire était de 55,1 % en 2010 tandis qu'il était de seulement 17,5 % au post-primaire. Outre le fait que le niveau baisse, ce qui traduit la faiblesse du rendement interne du système éducatif, les reproches les plus fréquents enregistrés sont le manque d'efficacité externe du système éducatif. Parmi les causes, on note que les programmes du primaire et du secondaire sont centrés sur l'acquisition de connaissances théoriques au lieu de doter les apprenants de compétences de vie et des compétences techniques et professionnelles susceptibles de les aider à mieux aborder le marché du travail.

Le tableau ci-après illustre la situation des forces et des limites des anciens programmes.

Tableau 1.2 : Points de repères des programmes à rénover

	Forces	Limites
Au plan institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> Une nette évolution dans l'orientation des programmes d'enseignement actuels qui sont à l'entrée par les objectifs comparativement à ceux des années 1960 qui étaient à l'entrée par les contenus. L'existence de structures en charge de l'élaboration des programmes d'enseignement : Direction générale de l'institut de la réforme de l'éducation et de la formation (DGIREF) et la Direction générale des inspections et de la formation pédagogique (DGIFP) 	<ul style="list-style-type: none"> Un volume horaire officiel très élevé : 960 heures/an; Parmi les insuffisances, notons celles relatives aux ressources financières et matérielles notamment en ce qui concerne les aspects suivants : <ul style="list-style-type: none"> le renforcement des capacités du personnel en suivi-évaluation des programmes d'enseignement; le suivi-évaluation de la pertinence et de l'efficacité des programmes mis en œuvre; l'opérationnalisation du processus de relecture des programmes; la dotation conséquente des écoles en matériels didactiques.
Au plan des contenus	<ul style="list-style-type: none"> L'existence de contenus d'enseignement structurés et détaillés, assortis d'une répartition annuelle selon les niveaux et les cours. 	<ul style="list-style-type: none"> Le non-achèvement des programmes annuels d'enseignement. Les contenus des programmes restés inadaptes au contexte actuel.

¹⁴ Rencontres de la Commission de relecture des programmes de Manga (mars 2013) et rencontres de la Commission chargée de la réécriture des curricula (Koudougou juin 2013).

	Forces	Limites
Au plan de l'approche pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> Le principe de l'enfant centrisme qui veut que la programmation et la progression des activités soient axées sur l'apprenant. L'obligation faite à l'enseignant de définir des objectifs spécifiques clairs. La précision de critères d'évaluation des objectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> Le cloisonnement disciplinaire et le morcellement des contenus entraînant une perte de sens dans les apprentissages. Les apprentissages du domaine cognitif sont privilégiés au détriment de ceux du socio-affectif et du psychomoteur. L'évaluation se limite à des niveaux taxonomiques dépassant rarement le niveau de la compréhension dans la taxonomie de Bloom.

Toutefois, en ce qui concerne l'éducation non formelle et l'alphabétisation, ces constats doivent être nuancés. Au regard de l'état des lieux réalisé dans le cadre de l'étude sur le volet qualité du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB), il ressort que les contenus des programmes du non formel ont un caractère plus fonctionnel que ceux du formel car ils préparent les apprenants à une insertion dans la vie active¹⁵.

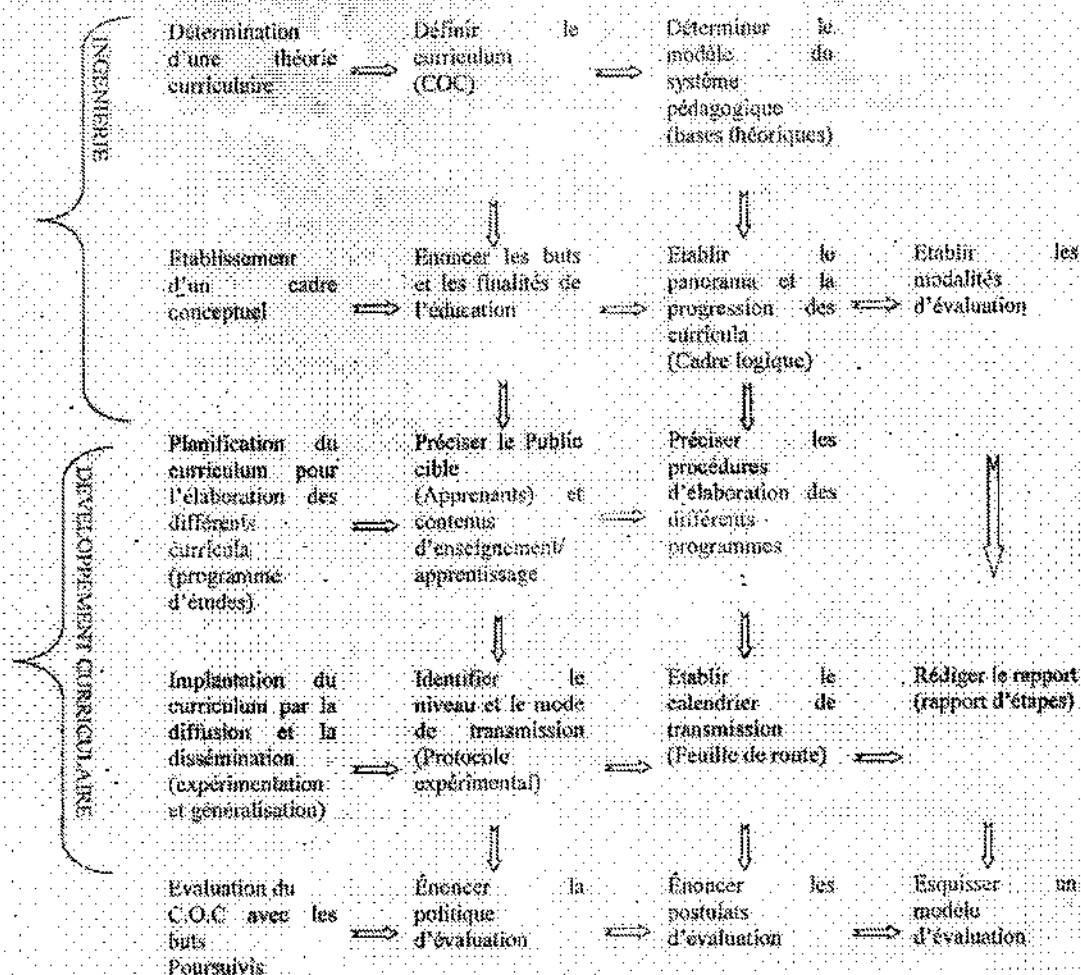
Globalement, les faibles rendements internes sont associés à des programmes inadaptés favorisant l'exécution d'un curriculum réel de plus en plus éloigné des nouvelles problématiques apparues au cours des 20 dernières années. Le mode d'enseignement dominant plutôt transmissif, ne laissant pas de place, si non peu à l'apprentissage participatif et signifiant, est également décrié. Il s'avère nécessaire de mettre en place un processus éducatif qui réponde aux besoins et attentes du système éducatif et qui contribue à l'insertion socio professionnelle des sortants en vue de la réalisation d'une éducation de qualité équitable pour tous.

C'est ainsi qu'une nouvelle approche est préconisée d'une part, dans le document du Premier ministre « L'Éducation au Burkina Faso entre statu quo et rupture », et, d'autre part, par les participants de l'atelier de Manga en mars 2013. Le Burkina ayant opté pour le maintien de l'entrée par les objectifs et non par les compétences de base, cette nouvelle approche fondée sur la PPO se veut éclectique, c'est-à-dire qu'elle va s'enrichir des résultats les plus probants en sciences de l'éducation et des apports de l'APC, de la PdT, de l'Approche ASEI/PDSI.

Le Burkina Faso a opté pour une approche éclectique qui s'enrichit des résultats probants en sciences de l'éducation et aussi de l'apport de la PdT tout comme de celui de l'ASEI-PDSI et de l'APC. La Figure suivante présente les apports qui ont bonifié l'Approche pédagogique intégratrice (API).

¹⁵ Étude du volet qualité (2011). Kahoré B. et Ziba T.

Figure 2.2 : Modèle de système curriculaire adapté au contexte burkinabé



Source : Dictionnaire René LEGENDRE (3^e édition)

3. Le processus de construction des nouveaux curricula et l'organisation pédagogique de l'éducation de base

Les principales étapes du *processus de construction des programmes d'études* du Burkina Faso, en conformité avec les bases théoriques et les principes didactiques retenus par la DGIREF, sont les suivantes :

- préciser dans un document cadre (COC), les orientations du curriculum de l'éducation de base du Burkina ;
- définir le profil de sortie de fin de cycle (le continuum étant considéré comme un cycle unique) et les référentiels de capacités des apprenants, par niveau (préscolaire, primaire, post primaire et éducation non formelle) en lien avec les finalités, objectifs et buts ;
- définir le cadre logique de construction des curricula, par niveau (préscolaire, primaire, post primaire et éducation non formelle), en lien avec le profil de sortie du cycle et les référentiels de capacités par niveau ;
- construire les curricula en respectant le choix de l'approche pédagogique contenu dans le Cadre d'Orientations du Curriculum ;
- procéder par une entrée par des objectifs (formulation des objectifs de contenus et d'apprentissage) permettant le développement des connaissances et des habiletés par les apprenants ;
- identifier des contextes d'énonciation pertinents pour le développement de connaissances et d'habiletés par les apprenants ;
- définir les modalités d'évaluation des apprentissages et de la certification par niveau, sous-cycle, et en fin de cycle ;
- préciser la diversité des cursus des apprenants ;
- définir le volume horaire annuel, mensuel, hebdomadaire et journalier par niveau, par sous-cycle en tenant compte des champs disciplinaires ;
- produire des modèles de planification pédagogique adaptés aux nouveaux programmes (instruments de cadrage et guides pédagogiques) ;
- expérimenter, ajuster et valider les programmes d'études ;
- implanter la réforme ;
- évaluer et ajuster le processus d'implantation des programmes d'études et les programmes d'études eux-mêmes ;
- assurer le suivi et la régulation du système éducatif ;

- tenir compte des spécificités (environnement, cultures et réalités) des régions, provinces et communes dans le sens de la décentralisation.

Les programmes d'études (curricula) sont une des composantes d'un curriculum. Dans sa conception traditionnelle, un programme d'études est une liste des objets d'apprentissage à propos desquels l'enseignant met en place des activités afin que les apprenants se les approprient. Les contenus des programmes d'études sont en général **prescriptifs** : officiels et obligatoires pour des questions d'harmonisation régionales et nationales.

Un programme d'études est un ensemble organisé décrivant et mettant en relation des ressources permettant de contribuer à l'atteinte des finalités et des buts du curriculum. Il sert à baliser les activités d'apprentissage à cet égard.

Sur cette base, dans le cadre du présent projet, la définition suivante du concept de programme d'études a été retenue :

« un programme d'études est un document officiel qui présente un ensemble d'éléments relatifs aux contenus des activités d'enseignement et d'apprentissage prévues pour une période scolaire déterminée. Un programme d'études concerne un public bien ciblé. C'est un outil qui permet aux enseignants de planifier leurs activités d'enseignement et d'apprentissage et d'en identifier le contenu. »¹⁶

Les programmes d'études doivent prendre en compte les orientations suivantes pour l'identification des contenus :

- s'inspirer des **problématiques actuelles** : les langues nationales, l'éducation inclusive, les thèmes émergents, les violences intra et extrascolaires, la montée de l'incivisme, les changements climatiques, l'échec scolaire, etc. ;
- faire un **bon dosage des domaines et niveaux taxonomiques** (cognitif, psychomoteur, socio-affectif), compétences visées ;
- faire une place de choix aux **savoirs endogènes (locaux)** ;
- tenir compte de l'importance de la **formation initiale et continue** de l'enseignant, du chef d'établissement, de l'équipe-école, de l'implication parentale, du contexte local ;
- travailler dans le sens d'un **allègement des programmes**, d'un enseignement productif vers un enseignement expressif ;
- effectuer un passage du paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage.

¹⁶ Voir par exemple La Fortune L., Etinyebi, M. et Pit Joannet (2008). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'université du Québec.

- ✓ En résumé, le recours aux situations de la vie quotidienne permet de faire ressortir les domaines prioritaires de l'intervention éducative, c'est-à-dire ceux qui représentent des contextes pertinents pour l'apprenant où sont appelées à se déployer les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir vivre ensemble) à développer par les apprenants.
- ✓ Pour respecter la cohérence du curriculum prescrit, la démarche doit veiller à assurer des liens entre les composantes de celui-ci, depuis la formulation des finalités de l'éducation jusqu'à l'actualisation des textes légaux et réglementaires qui guident la mise en œuvre de la formation.

Quant à l'organisation pédagogique, elle porte sur la valorisation des ressources humaines, sur l'approche pédagogique recommandée, le profil de sortie des apprenants du continuum de l'éducation de base et les référentiels de capacités par niveau.

3.1 La mobilisation et la valorisation des ressources humaines

La mobilisation et la valorisation des ressources humaines sont nécessaires à la réussite de la réforme curriculaire de l'éducation de base. Le programme N° 2 du PDSEB intitulé « amélioration de la qualité de l'éducation de base formelle » définit les objectifs en ce qui concerne la formation initiale et continue du personnel. A cet effet, les actions suivantes seront entreprises (extrait du PDSEB, PP (55-57) :

- diversifier les offres de formation des personnels du préscolaire : il s'agira de créer des filières professionnelles de formation des éducateurs du préscolaire dans les instituts et les centres de formation professionnelle en ce qui concerne les animateurs et animatrices du pré scolaire. Cette mesure vise à faire face au besoin important en personnel qualifié pour exercer au préscolaire. Pour ce faire, des curricula et des référentiels de métiers doivent être élaborés à partir d'une analyse de la situation du travail pour permettre aux animateurs de disposer de toute la guidance nécessaire à l'exercice de leur métier. La certification de cette filière se fera à travers un partenariat entre les promoteurs privés des Centres d'éveil et d'éducation préscolaire (CEEP) et les départements ministériels en charge de la question ;
- réformer la formation initiale des personnels enseignants de l'éducation de base. Cette réforme consistera en : (i) l'augmentation de la durée de la formation initiale des enseignants qui passera d'un an à deux ans à compter de l'année scolaire 2012/2013 ; (ii) la création de nouvelles ENEP à Tenkodogo et à Dédougou afin d'éviter une pénurie éventuelle en enseignants qualifiés au regard des besoins annuels estimés à plus de 3 000 enseignants par an ; (iii) le recrutement de deux

cohortes par an pour éviter que les infrastructures et les ressources humaines soient sous-exploitées au moment des stages pratiques; (iv) l'octroi de nouveaux agréments assortis de cahiers des charges aux initiatives privées d'écoles de formation des enseignants; (v) le relèvement du niveau d'entrée dans les ENEP (INAFEEB) au bac à partir de 2015; (vi) la création de filières professionnalisantes de formation des enseignants du primaire dans les universités et instituts supérieurs, conformément aux principes du LMD à partir de la deuxième phase du PDSEB;

- renforcer l'encadrement de proximité au niveau du pré scolaire, du primaire et du post primaire : il s'agit de permettre au plus grand nombre d'enseignants de bénéficier régulièrement de formation continue directement à travers les encadreurs de proximité ou indirectement à travers la formation à distance dans un cadre harmonisé et intégré sous la responsabilité des ENEP ou instituts et des universités. A cet effet, de nouvelles circonscriptions d'éducation de base seront créées pour permettre de contenir le ratio maître/encadreur à 1 Inspecteur de l'enseignement du premier degré (IEPD) pour 120 enseignants; 1 Conseiller pédagogique itinérant (CPI) pour 60 enseignants et 1 Insituteur principal (IP) pour 18 enseignants. La même norme sera élargie au pré scolaire grâce au renforcement des circonscriptions d'éducation de base.

Au niveau du post primaire, il sera créé au sein de chaque région un pool d'encadreurs du post primaire de manière à ce qu'un encadreur n'ait pas plus de 60 enseignants à encadrer par an.

- renforcer la formation continue des enseignants : des services de formation à distance seront créés au sein de chaque Direction provinciale de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (DPENA), de la Direction générale de l'Institut de la Réforme de l'Education et de la Formation (DGIREF) et des ENEP ou instituts avec des centres multimédia et de ressources pour assurer l'encadrement des enseignants. Le plan de renforcement des capacités du MENA sera également mis à contribution pour assurer la formation permanente des enseignants;
- former les personnels enseignant et encadrant en techniques de prise en charge psycho-sociale et des handicaps : les enseignants et encadreurs seront formés sur les techniques de prise en charge psycho-sociale dans les écoles de formation initiale et recyclés périodiquement sur les techniques de prévention d'urgence et/ou sur les comportements à prendre en cas d'urgence. A cet effet, il sera mis en place au sein de ces écoles de formation des pools de formateurs sur la prise en charge des handicaps;
- former les chefs d'établissement : les enseignants et les encadreurs pédagogiques, quel que soit le niveau, doivent bénéficier d'une solide formation en management et gestion des établissements et en leadership afin d'être capables d'influer positivement sur leur projet d'établissement.

Il y a lieu également de tenir compte de certains aspects contenus dans la lettre de politique éducative de 2008, il s'agit de (i) la formation des personnels administratifs en planification et gestion des projets et programmes éducatifs; (ii) l'apport de formations adaptées aux associations des parents d'élèves (APE), l'organisation de réseaux de « Mères Éducatrices »

Am

et l'appui à toute association susceptible d'impliquer les partenaires sociaux dans la vie de l'école, de soutenir les activités des enseignants et de lutter contre l'échec scolaire.

3.2 Les fondements épistémologiques et les bases didactiques de l'approche pédagogique

La proposition de réformer les curricula était l'un des axes majeurs de la réforme globale du système éducatif (mai, 2006). Initialement, il était question d'une réforme selon l'approche par compétences. Cependant, après plus de sept ans de réflexions, seulement un document-cadre de référence a été développé mais n'a jamais été adopté par le Gouvernement de manière formelle. Par ailleurs, dans le cadre de l'élaboration du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB), le Conseil national de l'Éducation (CNE), en sa session extraordinaire en 2013, a émis l'idée de revoir cette option au regard des difficultés rencontrées d'une part au niveau national, et, d'autre part, au niveau des autres pays pionniers en la matière.

Elle rejoint ainsi la recommandation contenue dans le document du Premier Ministre intitulé « L'éducation au Burkina Faso : entre statu quo et ruptures, octobre 2011 » qui opte pour la **construction d'une approche endogène propre au Burkina Faso, en adéquation avec nos réalités socio-économiques et socioculturelles.**

Après plusieurs débats théoriques, le Burkina Faso a retenu une nouvelle approche pédagogique, dite approche endogène. Appelée Approche pédagogique intégratrice (API), cette approche ne rejette pas les fondamentaux des autres expériences, notamment la PPO, mais les utilise comme socle, en s'inspirant de quelques principes d'autres approches telles l'APC, la PdT, l'ASEUPDSI.

L'approche endogène en construction dénommée **Approche Pédagogique Intégratrice (API)** est en rupture avec le behaviorisme. Sa base épistémologique repose sur le **socioconstructivisme**, s'inscrivant ainsi dans le **paradigme de l'apprentissage**.

En effet, si l'auto-construction représente une activité de construction personnelle du savoir, la construction des savoirs peut être produite aussi dans un cadre social. Il est alors question de la socio-construction des savoirs. Le **socioconstructivisme** réfère ainsi à la **construction du savoir avec les autres**. En travaillant en équipe, les élèves sont portés vers les conflits cognitifs résultant de la confrontation des perceptions, des idées, des opinions, des croyances avec celles de leurs pairs. Ils peuvent aussi prendre conscience tout simplement de fausses conceptions et de lacunes qu'ils peuvent avoir à propos d'un sujet. Les conflits cognitifs qui prennent place dans ce contexte sont nommés conflits sociocognitifs. En travaillant avec les autres, les élèves peuvent aussi se représenter un sujet ou un objet plus facilement par les associations rendues possibles à l'aide des idées des autres.

L'apprenant est donc placé dans une situation globalisante et suffisamment complexe à la fois, lorsqu'il travaille avec ses pairs que lorsqu'il travaille seul. Lorsque des visions différentes entrent en jeu, le passage de l'une à l'autre dans les conceptions nécessite une réorganisation conceptuelle. **L'enseignant doit gérer le changement conceptuel et les interactions** ainsi que la remise en question des conceptions afin de susciter la motivation et l'intérêt chez l'apprenant (Vygotsky).

L'approche endogène en construction prend également en compte les éléments suivants :

- les spécificités de chaque région et les réalités du milieu de l'enfant ;
- le caractère pratique des enseignements (contenus fonctionnels; liaison éducation-production en s'inspirant de la pédagogie du texte [PdT]);
- l'interdisciplinarité qui consiste en une interpénétration des connaissances, des contenus de différents champs disciplinaires pour étudier ou éclairer un objet d'études ;
- les nouveaux besoins sociopolitiques, économiques, culturels et scientifiques (TIC; éducation inclusive, langues nationales, thèmes émergents...).

3.3 Les principes de l'approche pédagogique compatible avec la mise en œuvre du curriculum de l'éducation de base

Dans le document de base, les principes suivants sont retenus :

- le principe de l'éclectisme didactique qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques utiles à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ;
- le principe de la centration sur l'apprenant qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage ;
- le principe de rationalisation qui consiste en une utilisation efficiente et efficace des moyens appropriés pour atteindre les objectifs ;
- le principe d'équité qui consiste en la satisfaction au souci d'accorder à tous les enfants, sans distinction, leur droit à l'éducation notamment par la prise en compte des enfants à besoins spécifiques (enfants en situation de handicap, enfants dans la rue, enfants et personnes vulnérables...);
- le principe d'éducabilité qui repose sur l'hypothèse selon laquelle tous les apprenants devraient être capables d'acquérir les notions enseignées à l'école, pour autant que les conditions d'enseignement soient optimales pour chacun d'eux ;
- le principe de contextualisation du processus d'enseignement/ apprentissage qui consiste en la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien de l'apprenant ;
- le principe de lier théorie et pratique qui consiste en l'établissement de liens fonctionnels entre les savoirs théoriques et pratiques.

3.4 Convergence de PAPI et des autres approches

Le tableau suivant résume les grandes lignes des différentes approches ayant servi au cadre d'analyse qui a conduit à identifier, nommer et retenir PAPI pour la réforme de l'éducation de base au Burkina. L'analyse a été effectuée sur la base de référents théoriques et de

principes à partir desquels une pondération a été effectuée; ainsi, un signe plus indique une présence et un signe triple plus indique une forte présence. Ce tableau illustre l'éclectisme de l'approche API...

Tableau 1.3 : Convergences de l'API et des autres approches

Références théoriques et principes	PPO	APC	ASCI-PDSI	PdT	API
Socioconstruivisme : l'apprenant construit ses connaissances en interaction avec les autres	+	+++	+++	+++	+++
Paradigme de l'apprentissage – Centration sur l'apprenant	++	+++	+++	+++	+++
Éducabilité - Équité	++	++	++	++	++
Contextualisation de l'apprentissage – situations de vie courante	++	+++	++	+++	+++
Liens théorie-pratique ; Transfert des apprentissages dans la vie courante	++	+++	+++	+++	+++
Évaluation formative – Régulation – Amélioration	++	+++	+++	+++	+++
Interdisciplinarité	+	+++	++	+++	+++

+: élément faiblement présent

++: élément moyennement présent

+++ : élément totalement présent

3.5 Le profil de sortie du continuum et les référentiels des capacités des différents niveaux de l'éducation de base

Les participants à l'atelier de Koudougou (janvier 2014) ont défini le profil du sortant du continuum de l'éducation de base de la façon suivante : « le sortant du continuum du cycle d'éducation de base doit être responsable, créatif, respectueux des valeurs sociales et doté de compétences lui permettant soit d'assurer la gestion d'une unité de production, soit d'entreprendre des études secondaires générales, techniques ou de formation professionnelle ».

Ainsi, quatre référentiels de capacités des différents niveaux, notamment ceux du préscolaire, du primaire, du post-primaire et des structures d'éducation non formelle, ont été définis.

Signature

3.5.1 Le profil de sortie du continuum

Le profil de sortie peut être défini comme « une vue d'ensemble des apprentissages essentiels de la formation qui vont permettre à l'apprenant, au terme de son programme, de réaliser correctement les activités liées à l'exercice d'une profession, à la poursuite des études, à la vie professionnelle et sociale ».

De manière opérationnelle, il doit être capable de :

- faire face aux différentes situations de la vie en mobilisant les connaissances instrumentales de base acquises;
- prendre des initiatives face aux problèmes de la vie quotidienne de façon originale;
- faire face aux différentes situations de la vie en adoptant un comportement rationnel;
- adopter des comportements traduisant le sens de la responsabilité, de la citoyenneté, de la tolérance et de la solidarité;
- entreprendre des études secondaires ou entamer une formation professionnelle;
- participer à la vie économique, sociale et culturelle de sa communauté.

3.5.2 Les référentiels de capacités des apprenants de l'éducation de base

3.5.2.1 Les référentiels de capacités des apprenants du niveau préscolaire

Le sortant du préscolaire doit être éveillé et apte à amorcer les apprentissages du niveau d'enseignement primaire. De manière opérationnelle, il doit être capable :

- de communiquer de manière orale, graphique et gestuelle en utilisant des outils linguistiques appropriés;
- de manifester des valeurs de base de sa société, à travers ses comportements aux plans psychosocial, affectif, intellectuel, moral et culturel;
- d'adopter des comportements de respect de l'environnement, des règles de santé, d'hygiène et de sécurité;
- de maîtriser son corps et développer son autonomie physique.

3.5.2.2 Les référentiels de capacités des apprenants du niveau primaire

Le sortant de l'enseignement primaire doit être respectueux des valeurs sociales de son milieu et doté d'un minimum indispensable de compétences lui permettant d'amorcer les apprentissages du post-primaire ou préprofessionnels. De manière opérationnelle, il doit être capable :

Shm-

- d'adopter des attitudes de respect de soi et des autres, de son identité, de sa langue, de ses valeurs culturelles, des valeurs nationales et éco citoyennes;
- de réaliser des activités pratiques et manuelles;
- de contribuer à la promotion de la famille et de la communauté;
- de mobiliser les connaissances instrumentales de base acquises, les savoirs faire pratiques, les outils de pensée et les méthodes de travail en situation de résolution de problèmes.

3.5.2.3 Les référentiels de capacités des apprenants du niveau du post primaire

Le sortant de l'enseignement post-primaire ou du continuant doit être responsable, créatif, respectueux des valeurs sociales et doté de compétences lui permettant d'entreprendre des études secondaires ou entamer une formation professionnelle. De manière opérationnelle, il doit être capable :

- de faire face aux différentes situations de la vie en mobilisant les connaissances instrumentales de base acquises;
- de prendre des initiatives face aux problèmes de la vie quotidienne de façon originale;
- de faire face aux différentes situations de la vie en adoptant un comportement rationnel;
- d'adopter des comportements traduisant le sens de la responsabilité, de la citoyenneté, de la tolérance et de la solidarité;
- d'entreprendre des études secondaires ou entamer une formation professionnelle;
- de participer à la vie économique, sociale et culturelle de sa communauté.

3.5.2.4 Les référentiels de capacités du sortant des structures de l'éducation non formelle (ENF)

Le sortant des structures d'éducation non formelle doit être un citoyen gestionnaire d'une petite unité de production, responsable et productif.

a) Référentiel de capacités du sortant de l'ENF de la petite enfance

Le sortant de l'éducation non formelle de la petite enfance doit être un enfant éveillé, curieux et prêt à aborder le cursus primaire.

b) Les référentiels de capacités du sortant de l'ENF des adolescents

Le sortant du cycle de base de l'ENF des adolescents doit être :

- un citoyen conscient de ses responsabilités et prêt à poursuivre des études dans un cycle supérieur;
- un citoyen productif et conscient de ses droits et devoirs;
- un ouvrier/producteur semi-qualifié;
- un gestionnaire d'une unité de production.

c) **Les référentiels de capacités du sortant de l'ENF des jeunes et adultes**

- Le sortant du cycle de base de l'éducation non formelle des jeunes et des adultes doit être un agent de développement conscient et productif ;
- Le sortant du cycle optionnel de l'éducation non formelle des jeunes et des adultes doit être un gestionnaire d'une unité de production et un citoyen responsable et productif.

4. La structuration des curricula de l'éducation de base

4.1 L'organisation des disciplines ou activités d'enseignement/ apprentissage

Les disciplines et activités des curricula sont regroupées en quatre champs disciplinaires qui sont des domaines prioritaires de l'intervention éducative, c'est-à-dire ceux qui représentent des contextes pertinents où sont appelées à se déployer les compétences à développer par les apprenants. Le champ disciplinaire est le regroupement de deux ou plusieurs disciplines connexes.

Toutefois, la structuration en champ disciplinaire n'implique pas une fusion des disciplines connexes. Celles-ci gardent leurs spécificités (connaissances, habiletés, principes, démarches...) car les contenus devant développer des compétences disciplinaires. Cette structuration en champ disciplinaire favorise la mise en œuvre de l'interdisciplinarité.

4.1.1 Au niveau du formel

La structuration en champs disciplinaires se présente de la façon suivante :

CHAMPS DISCIPLINAIRES	DISCIPLINES CONCERNÉES
Langues et communication	Français, anglais, allemand, arabe, espagnol, langues nationales, etc.
Mathématiques, Sciences et Technologie	Mathématiques, Sciences physiques, Sciences de la vie et de la terre (SVT) et TIC
Sciences humaines et sociales	Géographie, Histoire, Éducation civique et morale
EPS, arts, culture et production	EPS, Théâtre, Musique, Chant, Dessin, Art ménager, APP

4.1.2 Formation à la carte des adolescents du non formel

Dans les CEBNF, il existe à l'heure actuelle deux programmes. Un programme qui se déroule en quatre ans offrant des possibilités de passerelles et qui intéresse les apprenants de 9-11 ans, et un autre programme dénommé programme de formation à la carte qui concerne les apprenants de 12-16 ans et qui débouche sur le cycle des métiers après un temps maximal de 1120 heures de maîtrise de la transcription en langue et de l'acquisition du français fondamental lié aux métiers selon les cas de figure des profils d'entrée suivants :

- analphabète total et/ou déscolarisé précoce ou sortant des CEBNF avec des insuffisances : quatre cents (400) heures de langue et sept cent vingt (700) heures de français fondamental avant d'accéder au cycle des métiers ;
- alphabétisé en langue nationale : sept cent vingt (720) heures de français fondamental avant l'accès au cycle des métiers ;
- alphabétisé en français et déscolarisé : quatre cent vingt (420) heures de langue nationale avant d'accéder au cycle des métiers.

Au regard des difficultés rencontrées dans les CEBNF due à l'hétérogénéité des profils d'entrée et des besoins des apprenants qui expriment leur désir d'accéder au plus vite à l'apprentissage des métiers, les programmes de formations à la carte apparaissent comme une réponse à cette préoccupation.

4.2 Le cadre logique de construction des curricula

Le cadre logique suivant a guidé l'élaboration des programmes d'études.

Objectif Général :

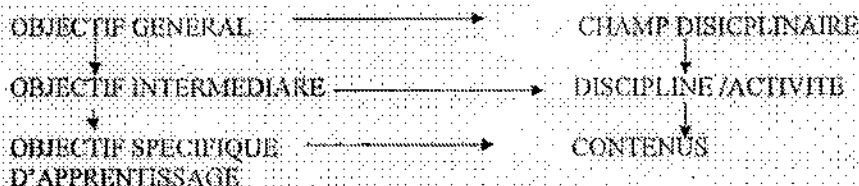
Objectif intermédiaire :

Objectifs spécifiques	Domaine et niveaux taxonomiques	Contenus spécifiques	Méthodes, techniques et procédés	Matériel/Support pédagogique	Modalités d'évaluation
-----------------------	---------------------------------	----------------------	----------------------------------	------------------------------	------------------------

Au cours de la construction, les exigences suivantes doivent être respectées :

- lien entre objectifs et dimensions et niveaux taxonomiques (cognitifs, psychomoteur, socio-affectif) ;
- lien entre objectifs (compétences ou capacités) et contenus d'apprentissage (en termes de savoirs, habiletés, attitudes, etc.) ;
- lien entre objectifs spécifiques et pratiques pédagogiques (la pédagogie pour enseigner une notion, celles pour acquérir une habileté, ne sont pas les mêmes) ;
- lien entre objectifs et matériel /support pédagogiques ;
- lien entre objectifs, contenus, pratiques et références institutionnelles (prise en compte des thématiques, EnP, Thèmes Émergents, Education Inclusive...) ;
- lien entre objectifs, pratiques et références locales (prise en compte des savoirs locaux et des ressources du milieu...) ;
- lien entre objectifs et modalités d'évaluation.

Au niveau du cadre logique, la formulation des objectifs doit s'appuyer sur le schéma suivant :



4.3 Le rythme scolaire et les temps d'apprentissage

Le concept de régime pédagogique est vaste. Cependant, il s'est agi ici d'en recenser quelques éléments à savoir : le volume horaire officiel, le calendrier scolaire et les temps d'apprentissage.

4.3.1 Le volume horaire annuel et le calendrier scolaire

Les participants à l'atelier de Loumbila, tenu du 2 au 7 juin 2014, s'appuyant sur les différentes études faites sur le volume horaire ainsi que les données du PDSEB, ont dégagé les propositions suivantes :

- volume horaire annuel pour le préscolaire : 770 heures¹⁹ ;
- volume horaire annuel pour le primaire : 770 heures ;
- volume horaire annuel pour le post-primaire : 795 heures ;
- volume horaire annuel pour le non formel : 720 heures.

Ce volume horaire annuel proposé a été calculé sur la base 28 semaines en raison de 27,5 heures de travail hebdomadaires. Le volume horaire annuel d'apprentissage a été calculé sur une période de cours effectif débutant le 1^{er} octobre et s'achevant le 31 mai. Ce volume horaire effectif ne prend pas en compte le temps consacré aux récréations. Le calendrier scolaire quant à lui, s'articule de la manière suivante :

- Pour le formel (préscolaire, primaire et post-primaire) :
 - 15 septembre : rentrée administrative;
 - 1^{er} octobre : démarrage effectif des cours;
 - 31 mai : arrêt effectif des cours;
 - 1^{er} juin au 14 juillet : évaluation, activités socio-culturelles, ...
 - 15 juillet : fin de l'année scolaire.
- Pour le non formel :
 - 1^{er} novembre : rentrée administrative

¹⁹ Ce volume inclut plus de 125 heures destinées aux « grands moments » c'est-à-dire l'accompagnement des enfants pour certains besoins (accueil, toilettes, goûter, récréation, etc.)

- 08 novembre : début des cours ;
- 31 mai : fin des cours

4.3.2 Les temps d'apprentissage

La détermination du temps d'apprentissage doit tenir compte des éléments suivants :

- les niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, post-primaire et non formel);
- la structuration en champ disciplinaire;
- les disciplines ou activité d'enseignement/apprentissage des programmes.

À titre d'illustration, il est proposé l'organisation du temps d'apprentissage du champ disciplinaire « EPS, art, culture et production ».

Champ disciplinaire : Education Physique et Sportive, Art, Culture et production

Niveau	Sous-cycle	Volumen horaires				Art et Culture	Hédonitaire	Annuel	%	Hédonitaire	Annuel	%
		Journalier	Journalier	Journalier	Journalier							
Pré-scolaire	Petite section	• Education motrice : 1 S. de 25 mn	• Education motrice : 1 S. de 25 mn	2 S. = 30 mn	2 S. = 30 mn	1 S. de 25 mn	2 S. = 30 mn	23 h 20 mn	3,02 %	2 S. = 30 mn	23 h 20 mn	3,02 %
		• Activités de créativité et de production	• Activités de créativité et de production	1 S. = 25 mn	1 S. = 25 mn			11 h 40 mn	1,51 %			
		• Education musicale	• Education musicale	1 S. = 25 mn	1 S. = 25 mn			11 h 40 mn	1,51 %			
		• Education motrice : 1 S. de 30 mn	• Education motrice : 1 S. de 30 mn	2 S. = 60 mn	2 S. = 60 mn	1 S. de 30 mn	2 S. = 60 mn	28 h	3,63 %	2 S. = 60 mn	28 h	3,63 %
Primaire	Moyenne section	• Activités de créativité et de production : 1 S. de 30 mn	• Activités de créativité et de production : 1 S. de 30 mn	1 S. = 30 mn	1 S. = 30 mn			14 h	1,81 %			
		• Education musicale : 1 S. de 30 mn	• Education musicale : 1 S. de 30 mn	1 S. = 30 mn	1 S. = 30 mn			14 h	1,81 %			
		• Education motrice : 1 S. de 30 mn	• Education motrice : 1 S. de 30 mn	2 S. = 60 mn	2 S. = 60 mn	1 S. de 30 mn	2 S. = 60 mn	28 h	3,63 %	2 S. = 60 mn	28 h	3,63 %
		• Activités de créativité et de production : 1 S. de 30 mn	• Activités de créativité et de production : 1 S. de 30 mn	1 S. = 30 mn	1 S. = 30 mn			14 h	1,81 %			
Primaire	Grande section	• Education musicale : 1 S. de 30 mn	• Education musicale : 1 S. de 30 mn	1 S. = 30 mn	1 S. = 30 mn			14 h	1,81 %			
		• Education motrice : 1 S. de 30 mn	• Education motrice : 1 S. de 30 mn	2 S. = 60 mn	2 S. = 60 mn	1 S. de 30 mn	2 S. = 60 mn	28 h	3,63 %	2 S. = 60 mn	28 h	3,63 %
		• Activités de créativité et de production : 1 S. de 30 mn	• Activités de créativité et de production : 1 S. de 30 mn	1 S. = 30 mn	1 S. = 30 mn			14 h	1,81 %			
		• Education musicale : 1 S. de 30 mn	• Education musicale : 1 S. de 30 mn	1 S. = 30 mn	1 S. = 30 mn			14 h	1,81 %			
Primaire	CP	1 S. de 45 mn	1 S. de 45 mn	2 S. = 1 h 30 mn	2 S. = 1 h 30 mn	Dessin : 1 S. de 20 mn	2 S. = 40 mn	18 h 40 mn	2,42 %	2 S. = 40 mn	18 h 40 mn	2,42 %
		1 S. de 45 mn	1 S. de 45 mn	2 S. = 1 h 30 mn	2 S. = 1 h 30 mn			42 h	5,43 %			
		1 S. de 45 mn	1 S. de 45 mn	2 S. = 1 h 30 mn	2 S. = 1 h 30 mn	Chant/danse/ musique : 1 S. de 30 mn	2 S. = 1 h	28 h	3,63 %	2 S. = 1 h	28 h	3,63 %
		1 S. de 45 mn	1 S. de 45 mn	2 S. = 1 h 30 mn	2 S. = 1 h 30 mn			42 h	5,43 %			
CM	CM											
Post-primaire	5 ^e -6 ^e	1 S. de 1 h	1 S. de 1 h	3 S. = 3 h	3 S. = 3 h	Théâtre/poésie : 1 S. de 30 mn	1 S. = 30 mn	14 h	1,81 %	1 S. = 30 mn	14 h	1,81 %
						APP/TM : 1 S. de 45 mn	1 S. = 45 mn	21 h	2,72 %	1 S. = 45 mn	21 h	2,72 %
Post-primaire	4 ^e -3 ^e	1 S. de 1 h	1 S. de 1 h	3 S. = 3 h	3 S. = 3 h	1 h	1 S. = 1 h	28 h	3,63 %	1 S. = 1 h	28 h	3,63 %
								84 h	10,99 %			
Post-primaire	4 ^e -3 ^e	1 S. de 1 h	1 S. de 1 h	3 S. = 3 h	3 S. = 3 h	1 h	1 S. = 1 h	28 h	3,63 %	1 S. = 1 h	28 h	3,63 %
								84 h	10,99 %			

2017

5. L'utilisation des langues nationales dans les programmes d'enseignement et les principes du multilinguisme

Dans l'état des lieux actuel, il ressort que l'utilisation des langues nationales, comme médium d'enseignement, n'est pas très répandue dans l'éducation de base. Elles sont en vigueur dans les écoles bilingues pour le niveau primaire, dans les collèges multilingues spécifiques pour le niveau post primaire et dans le non formel, au niveau des CEBNF, les CPAF, les centres Bana mata et les écoles communautaires.

La loi d'orientation de l'éducation du 30 juillet 2007, en son article 10 stipule : « les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations... D'autres langues peuvent intervenir comme véhicules et disciplines d'enseignement dans les établissements d'enseignement, conformément aux textes en vigueur ». C'est fort de cela que, le PDSEB, dans son sous-programme 3 intitulé « promotion du bilinguisme et du multilinguisme » s'assigne comme objectif spécifique la promotion de l'introduction des langues nationales dans l'éducation de base. Il y est dit en substance :

« Il est reconnu qu'apprendre dans une langue maîtrisée avant de passer à une langue étrangère est plus avantageux que de commencer directement l'apprentissage dans une langue non maîtrisée. En outre, par-delà les avantages comparatifs en termes de gains pédagogiques et économiques, l'intégration culturelle constitue le socle de tout développement. Il s'agit d'un moyen pour l'école de relier l'école à l'ensemble des facteurs extrascolaires grâce à un curriculum intégratif qui par-delà les dimensions psychopédagogiques habituelles s'intéresse aux aspects socioculturels et linguistiques de l'apprenant ».

Ceci est d'autant plus vrai qu'il est reconnu qu'« aucun peuple ne s'est développé avec la langue d'autrui ». Par ailleurs, les structures internationales comme l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), la Conférence des ministres de l'Éducation nationales des pays francophones (CONFEMEN) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) ont fait de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif leur cheval de bataille. On notera aussi que la prise en compte des langues nationales comme médium et/ou matière d'enseignement est une réalité dans les pays anglophones voisins du Burkina.

Quand on sait la volonté politique du Burkina d'œuvrer à la décentralisation progressive de la gestion du système éducatif, on comprend aisément que les langues nationales soient le socle d'un ancrage régional des contenus d'enseignement. Mieux, la volonté affichée d'instaurer des passerelles entre le formel et le non formel commande un usage stratégique des langues nationales et des savoirs locaux dans le processus d'enseignement/apprentissage et la construction de compétences chez les apprenants.

Au regard de ces considérations, le bilinguisme et le multilinguisme, consacrés par la Loi d'Orientation de l'Éducation de juillet 2007, seront renforcés à travers les actions concrètes ci-après :

- élaborer et mettre en œuvre une politique linguistique;

- sensibiliser les populations locales et l'ensemble des acteurs sur la place des langues nationales dans l'éducation et le développement;
- prendre en compte les langues nationales dans les évaluations certificatives, l'évaluation des apprentissages et la certification des acquis.

6. L'évaluation des apprentissages et la certification des acquis

6.1 L'évaluation des apprentissages

Les changements des bases théoriques et des pratiques pédagogiques entraînent des changements dans les modalités d'évaluation. Dans le cadre de la réforme curriculaire et en lien avec le nouveau concept de curriculum, un nouveau processus de l'évaluation des apprentissages et de la certification est en construction au niveau de la Direction des Examens et Concours de l'Éducation de Base (DECEB) qui a pour principales missions, la formulation, la coordination des activités relatives aux évaluations et à la certification des acquis des apprenants aussi bien du sous-secteur formel que du sous-secteur non formel. Pour ce faire, un document d'orientation a été élaboré par la DECEB et dont les principales articulations sont les suivantes :

- un état des lieux des modalités d'évaluation des apprentissages et de la certification au niveau du préscolaire, du primaire, du post-primaire et de l'éducation non formelle. La synthèse globale de l'état des lieux révèle de nombreuses insuffisances qui influent sur la qualité des acquis scolaires des apprenants. Il s'agit entre autres de :
 - la forte centration de l'évaluation sur le contrôle des contenus et des connaissances d'une part et d'autre part sur l'examen à travers l'évaluation sommative et certificative au détriment des autres types d'évaluation;
 - la forte tendance de l'évaluation qui privilégie l'élitisme et la sanction (redoublement, exclusion, concours d'entrée en sixième et délivrance de diplôme);
 - la mauvaise qualité des instruments d'évaluation en usage;
 - la définition des grandes orientations pour l'élaboration d'un nouveau processus d'évaluation des apprentissages et de la certification, en lien avec le continuum de l'éducation de base.

Dans le cadre de la mise en œuvre du continuum de l'éducation de base, le rôle de l'école n'est plus de sélectionner une élite mais de permettre à chacun de s'approprier les capacités et des compétences dont il a besoin afin de s'intégrer dans la vie active. Ainsi, la finalité première de l'évaluation n'est pas la sélection mais l'orientation et la remédiation. Dans cette optique, les orientations devant servir de fil conducteur en matière d'évaluation sont les suivantes:

- au plan institutionnel, l'élaboration du processus prendra en compte le périmètre de l'éducation de base tel que défini par la loi d'orientation de l'éducation et

l'obligation scolaire pour la tranche d'âge de six à seize ans. Elle devra favoriser l'accès des sortants du primaire et des structures de l'éducation non formel au post-primaire ;

- au plan pédagogique, le processus tiendra compte de la structuration des trois niveaux d'enseignement en sous-cycles.

Le choix des modes d'évaluation doit être en cohérence avec les stratégies d'enseignement/apprentissage utilisées par l'enseignant qui doit tenir compte des domaines taxonomiques des objectifs formulés. Le choix du principe de la centration sur l'enfant et du paradigme de l'apprentissage confère une place importante à l'évaluation formative. Il est à noter que d'autres types d'évaluation interviennent également. Ainsi de nouvelles modalités seront mises en application permettant de préciser le processus d'évaluation à l'intérieur d'un sous cycle, d'un sous cycle à un autre et d'un niveau à l'autre.

6.2 La certification des acquis

La sanction des études est le dispositif par lequel l'Etat reconnaît la scolarité réussie et délivre un titre officiel.

Dans le cadre du processus de l'évaluation, l'évaluation certificative doit être en congruence avec la définition du profil du sortant du continuum. Ainsi, au regard de la structuration du cycle de l'éducation de base, elle interviendra en fin de la classe de troisième et à la fin du cycle des métiers pour l'éducation non formelle.

Afin d'arrimer le système d'évaluation des apprentissages et la certification des acquis des apprenants de l'éducation de base formelle et non formelle par la DECEN, à la réforme curriculaire entreprise par la DGIREF, les deux structures (DGIREF et DECEN) travailleront de concert, dans le cadre de la construction et la mise en œuvre du curriculum.

Conclusion

Le Cadre d'orientation du curriculum (COC) présente les grandes orientations retenues pour ce curriculum et, par-là, pour le développement de l'ensemble de l'éducation de base, partie intégrante du système éducatif engagé dans une réforme dans la perspective des objectifs du millénaire pour le développement (OMD).

Le COC s'inscrit dans les contextes culturel, social, économique, historique et géographique qui sont spécifiques au Burkina Faso. Dans cette perspective, à la fois spécifique et universelle, chacune des parties du document traite un point spécifique nécessaire aux orientations du curriculum de l'éducation de base et leur mise en œuvre harmonisée. Il se décline également sur la base des fondements internationaux et des grandes orientations formulées par l'UNESCO pour atteindre l'Éducation pour tous (EPT).

En somme, le COC est un outil précieux de pilotage et de mise en œuvre de la réforme du curriculum. Il s'inscrit au Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base. Il appartient aux responsables du pilotage du système éducatif et aux différents acteurs concernés de se l'approprier et de s'engager résolument pour l'atteinte des objectifs et des résultats poursuivis par la réforme de l'éducation de base.

Bibliographie

A- Ouvrages généraux et documents

- 1- Graslavsky.C (2001): Tendances mondiales et développement des curricula Bruxelles);
- 2- Jonnaert, Ph M'Batika (2004): les reformes curriculaire Regards croisés Québec, P.U.Q;
- 3- La fortune, Ettayebi, M. Jonnaert (2007): Observer les réformes en Education Québec, P.U.Q;
- 4- Bindé, J. (2005): Vers les sociétés du savoir Paris, éditions de l'UNESCO;
- 5- Dewey, J et A. Bentley (1999): Situations- problèmes et savoir scolaire, Paris. P.U.F;
- 6- Dewey, J. et A. Bentley (1949). Knowing and the Know. Boston, MA: Beacon Press;
- 7- Fabre, M. (1999) : Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris: Presses Universitaires de France ;
- 8- Fabre, M. (2006) : « Qu'est- ce que problématiser ? L'apport de John Dewey » in M.Fabre et É.Veillas, (dir.). Situations de formation et problématisation, (p.17-30), Bruxelles : De Boeck ;
- 9- Reuter, Y. et al. (2007) : Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles ; De Boeck ;
- 10- Jonnaert Ph., Ettayebi M. (2008) : Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage, in M.Ettayebi, R. Opertiet Ph. Jonnaert. Logique de compétences et développement curriculaire. Paris : L'Hannattan ;
- 11- Jonnaert, Ettayebi, Defise (2009) : Curriculum et compétences : un cadre opérationnel. Bruxelles : De Boeck
- 12- Kaboré B et Ziba T (2011): Etude du volet qualité du PDDEB ;
- 13- R. Legendre : Dictionnaire actuel de l'Education (3ème édition) ;
- 14- Florent Chenu et al. (2003) : La motivation, Comprendre et agir.
- 15- MEBAM (1989): Programmes d'enseignement de 1989-1990 ;
- 16- MESSRS (1996) : Programmes d'enseignement du secondaire refus ;
- 17- MASSN : Programmes d'enseignement du préscolaire ;
- 18- MEBA (1999) : Plan décennal de développement de l'éducation (2001-2010) adopté par décret n°99-254 /PRES/PM/MEBA du 20 juillet 1999 ;
- 19- MENA (2012): Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base, 2012-2021 ;
- 20- MEBA (2001) : Plan d'augmentation de l'efficacité du système d'éducation de base, adopté par décret n° 2001-178/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001 ;

- 21- MCT (2009) : Document de politique nationale de la culture, adopté par décret no 2009-778/PRES/PM/MCTC/MIT du 10 novembre 2009 ;
- 22- MPT (2009) : Politique Nationale Genre adopté par décret N°2009-672/PRES/PM/MPT du 07 octobre 2009 ;
- 23- MEBA (2008) : Lettre de politique éducative, adopté par décret n° 2008-681/PRES/PM /MESSRS/MEBA/MASSN/MJE du 03 novembre 2008 ;
- 24- MENA (2011) : Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation (PRONAA) 2011-2015 ;
- 25- MENA (2011) : Stratégie nationale d'accélération de l'éducation des filles (SNAEF 2011) ;
- 26- Burkina Faso (2011) : Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD), de 2011-2015 ;
- 27- Burkina Faso (2004) : Cadre Stratégique de Lutte Contre la Pauvreté (CSLP).

B- Textes officiels

- 28- Burkina Faso (1991) : Constitution du Burkina Faso ;
- 29- Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso ;
- 30- Loi n° 053-2004/AN du 21 décembre 2004 portant code général des collectivités territoriales au Burkina Faso et ensemble ses modificatifs ;
- 31- Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par le Burkina Faso le 31 août 1990 ;
- 32- Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant du 11 juillet 1990, ratifié par le Burkina Faso le 8 juin 1992 ;
- 33- Déclaration universelle des droits de l'Homme du 10 décembre 1948 ;
- 34- Décret n°-146/PRES/PM du 8 avril 2010 portant création, attributions, composition, organisation et fonctionnement de la Commission nationale de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels ;
- 35- Décret n° 2009-44/PRES/PM/MEBA/MAHRH/MASSN/MESSRS/MATD/MJE du 8 septembre 2009 portant organisation de l'éducation non formelle ;
- 36- Décret n°2013-542/PRES/PM/MENA/MESS/MASSN du 05 juillet 2013 portant transfert du préscolaire et du post-primaire au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation.