

CONCEPTION ET RÉVISION DES PROGRAMMES SCOLAIRES EN AFRIQUE DE L'OUEST : ACTEURS, CHOIX, ENJEUX CLÉS

24 JUILLET 2025

INTRODUCTION

Cette table ronde s'est inscrite dans le cadre d'une série de trois tables rondes organisées en 2025, sur le rôle clé des enseignants et les réformes nécessaires des systèmes éducatifs en Afrique de l'Ouest. Après la première, au mois d'avril sur la formation des enseignants, la deuxième en juin sur la promotion des métiers de l'enseignement en Afrique de l'Ouest, leur condition de travail et la valeur qu'on leur donne dans nos sociétés, celle-ci s'est focalisée sur les processus de conception et de révision des programmes scolaires et les acteurs qui sont impliqués.

La question de la pertinence des contenus enseignés à l'école reste centrale dans les débats sur la qualité de l'éducation en Afrique de l'Ouest. Les programmes scolaires, en tant que reflet des priorités éducatives, sociales et politiques, structurent non seulement les savoirs transmis, mais aussi les imaginaires collectifs. Pourtant, le processus de leur élaboration reste souvent peu connu du grand public, y compris de nombreux acteurs du secteur éducatif.

Le jeudi 24 juillet 2025, le ministre de l'éducation nationale du Sénégal a officiellement lancé le processus de révision des programmes éducatifs du pays. Il déclarait en ce sens que « Nous voulons bâtir une école qui forme un citoyen enraciné, lucide et solidaire capable de discernement, d'initiative et de coopération. Une école qui relie l'élève à lui-même, à sa communauté, à la société et au monde. »

Dans plusieurs pays ouest-africains, les réformes curriculaires sont impulsées à différents moments, souvent en réponse à des changements politiques, sociaux ou à des injonctions internationales. Mais qui décide des contenus à enseigner ? Quelles sont les étapes du processus de conception ou de révision d'un programme ? Quels sont les rapports de force entre les institutions publiques, les experts, les bailleurs, les syndicats, les communautés éducatives ou les acteurs de la société civile ? Et dans quelle mesure les programmes scolaires tiennent-ils compte des contextes locaux, des langues nationales, des enjeux de genre ou encore des besoins du monde du travail ?

L'enjeu est d'adapter l'éducation aux défis contemporains, afin qu'elle reflète ce qu'une nation souhaite transmettre à la nouvelle génération. Pour ce faire, il est inéluctable de plaider en faveur d'une actualisation des programmes, répondant aux défaillances des systèmes éducatifs qui montrent leur limite dans la sous-région.

L'objectif de cette table ronde était donc de :

- Comprendre le processus de conception et de révision des programmes scolaires en Afrique de l'Ouest ;
- Identifier les acteurs impliqués, leur rôle, leur degré d'influence et les mécanismes de concertation ou d'exclusion ;
- Analyser les enjeux politiques, sociaux et culturels qui sous-tendent les choix curriculaires ;
- Favoriser une réflexion critique sur la transparence, la participation et la légitimité des processus curriculaires ;
- Échanger sur des pistes d'amélioration pour renforcer la qualité, la pertinence et l'inclusivité des contenus scolaires dans la région.

Note : Les QUICK sont des documents courts issus des tables rondes virtuelles de WATHI. Ils présentent les principaux constats et les pistes d'action et sont destinés à alimenter le débat public, l'action collective et les décisions des autorités politiques

LES PANÉLISTES INVITÉS

Monsieur Mamadou Amadou Ly, Directeur Associates in Research and Education for Development (ARED) ;

Madame Marième Sakho Dansokho, Vice-Présidente Afrique Internationale de l'Éducation, Présidente du Syndicat des Professeurs du Sénégal ;

Professeur Seydou Loua, Enseignant chercheur Université Yambo Ouologuem Bamako, Expert en politiques éducatives.

LES PRINCIPAUX CONSTATS

- Les mécanismes de conception et de révision des programmes scolaires en Afrique de l'Ouest suivent généralement un processus similaire d'un pays à l'autre. Au Mali, par exemple, c'est la direction nationale de la pédagogie, logée au sein du ministère de l'Éducation nationale, qui porte les projets de changement des programmes tant au niveau de l'enseignement fondamental que secondaire. Avec la décentralisation de l'éducation amorcée dans les années 2000, la société civile et les collectivités territoriales sont également impliquées dans les propositions de programmes. Les partenaires techniques et financiers interviennent notamment dans l'accompagnement de ces directions nationales lors des changements curriculaires. Au Sénégal, la situation est comparable avec l'implication de l'inspection générale de l'éducation et de la formation, de la direction de la planification et de la réforme de l'éducation, ainsi que de l'Institut national de pédagogie (INRAP) chargé de la conception technique des curricula et de la formation des enseignants.
- Au Sénégal, le processus de conception et de révision des programmes scolaires s'articule autour de six étapes majeures. Il commence par un diagnostic reposant sur l'existant – que ce soit par un ressenti général, le changement de régime, une évaluation des performances scolaires ou l'analyse de besoins socio-économiques et de lacunes pédagogiques ou sociales. Ensuite, vient la définition des orientations curriculaires, qui s'appuient sur les cadres d'orientation ou de réforme nationaux et internationaux, tels que la vision Sénégal 2050, l'Agenda 2063 de l'Union africaine ou les Objectifs de Développement Durable (ODD), en tenant compte des attentes en matière de compétences de base, de citoyenneté et de développement durable. La troisième étape concerne la rédaction ou la révision des programmes : élaboration des contenus disciplinaires, sélection des compétences à acquérir, choix des approches pédagogiques et révision des documents. Puis, intervient la validation et l'adoption à travers une relecture technique, des consultations, des ateliers et la validation officielle par les autorités compétentes. Cinquièmement, la formation des enseignants et la mise en œuvre sont essentielles, car une réforme ne peut réussir sans l'appropriation par les enseignants, la production de nouveaux manuels et la disponibilité de matériels adaptés à la classe. Enfin, la dernière étape est celle du suivi, de l'évaluation et de la révision périodique pour ajuster les réformes en fonction des résultats observés et des besoins émergents.
- Cependant, malgré cette apparente multiplicité d'acteurs, les principaux acteurs sont insuffisamment impliqués dans le processus. Les enseignants, pourtant chargés de la mise en œuvre des réformes dans les classes, ne sont généralement conviés qu'au moment de la validation des programmes, dans ce qui ressemble davantage à un exercice de «faire-valoir» qu'à une véritable consultation. Cette participation tardive pose un problème fondamental car au moment de la mise en œuvre, ce sont précisément ces enseignants qui devront appliquer les nouvelles approches pédagogiques. Les parents d'élèves et les apprenants eux-mêmes sont pratiquement absents du processus de conception, alors que tout ce qui est décidé les concerne directement. Cette situation crée un paradoxe troublant : on fait tout pour les élèves, on construit des écoles pour eux, on forme des enseignants pour eux, mais paradoxalement, on oublie de leur demander leur avis. Tout est décidé à leur place, que ce soit par les parents, les enseignants ou les administrateurs.
- La question de la temporalité constitue un problème récurrent dans les systèmes éducatifs ouest-africains. Par exemple, au Mali, les programmes doivent être revus régulièrement tous les 10 ans. Dans

les faits, ce n'est pas le cas, en réalité, les cycles de changement des programmes ne sont pas vraiment respectés. Cette situation s'explique en partie par le fait que le temps de la réforme éducative n'est pas le temps de la politique. Chaque nouveau régime qui arrive au pouvoir, voire chaque nouveau ministre de l'Éducation, veut apporter sa « touche » personnelle au système éducatif. Cette volonté de laisser une empreinte conduit à des réformes superficielles tous les trois ou quatre ans, sans laisser le temps nécessaire à l'application, au suivi et à l'évaluation des réformes précédentes. Or, une refondation éducative nécessite un temps long pour être mise en œuvre correctement, suivie rigoureusement et évaluée de manière appropriée avant d'envisager des ajustements.

- Les partenaires techniques et financiers ont certes un poids important mais souvent aussi, leur influence n'est pas toujours positive pour le système éducatif. Malheureusement, afin de bénéficier des financements, les pays sont souvent obligés d'accepter cette situation. Pourtant, ils ont leurs réalités et leurs besoins propres. Les partenaires internationaux conditionnent souvent leur aide à la mise en œuvre des réformes structurelles. Leur soutien peut représenter dans le budget éducatif jusqu'à 30 ou 40 % dans certains pays. Ils fournissent très souvent un apport technique, notamment des experts, des consultants ou parfois même des outils d'analyse et ils mettent aussi par exemple à disposition des cartes de référence comme par exemple les indicateurs PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves), les objectifs de développement durable (ODD), l'agenda de 2030 ou les évaluations du PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN). Par ailleurs, leur influence passe également par le biais des documents stratégiques nationaux comme par exemple le plan sectoriel. Dans la plupart des cas, ce sont les partenaires techniques et financiers qui font circuler les modèles à travers des réformes des curriculums.
- Dans les années 1980-1990, les programmes d'ajustement structurel imposés par le FMI et la Banque mondiale ont contraint le Mali à pousser des enseignants expérimentés vers la retraite anticipée, à geler les salaires et à fermer des écoles de formation d'enseignants. Face à la pénurie qui en a résulté, le pays s'est retrouvé obligé de recruter des personnes sachant seulement lire et écrire pour les placer devant des élèves, sans aucune formation pédagogique.
- Les pays africains font face à un taux de chômage élevé, ce qui impose une révision du système de formation. Malgré certains efforts, les résultats restent limités, en particulier dans le domaine de la formation professionnelle. Il convient ainsi d'interroger la pertinence d'un équilibre entre formation professionnelle et formation générale, en fonction des besoins réels du marché du travail. Les programmes scolaires en Afrique de l'Ouest souffrent d'une déconnexion profonde avec les réalités locales, héritage d'une histoire coloniale jamais vraiment dépassée. Depuis l'indépendance, l'école reste largement dimensionnée selon les besoins et les modèles des anciens colonisateurs. Le certificat d'études, par exemple, avait été calibré pour former des auxiliaires destinés à servir l'administration coloniale. Depuis lors, les pays n'ont pas véritablement osé remettre en question cet héritage. Les programmes demeurent calqués sur des modèles importés, et malgré quelques ajustements superficiels, le fond reste largement inchangé. Cette situation se manifeste de plusieurs manières concrètes. Les savoirs endogènes sont rarement présents dans les disciplines formelles telles que les mathématiques, les sciences ou l'histoire. Les langues nationales, bien que reconnues officiellement dans certains pays comme le Mali depuis 1978, restent mal appliquées dans le système éducatif faute de formation adéquate des enseignants, d'infrastructures adaptées et de ressources suffisantes.
- Le financement de l'éducation se trouve au cœur de toutes les problématiques identifiées. D'un côté, plusieurs pays comme le Sénégal respectent ou dépassent les recommandations internationales en consacrant 20 à 21% de leur budget national à l'éducation, soit près de 1000 milliards de francs CFA annuellement. D'un autre côté, malgré ces montants conséquents, les résultats demeurent décevants, avec des taux d'efficacité ne dépassant souvent pas 25 à 30%. Cette apparente contradiction s'explique en partie par la structure des dépenses : environ 85% du budget éducatif est absorbé par les salaires des personnels. Si l'on considère que ces salaires sont généralement payés régulièrement et contribuent à un taux d'exécution budgétaire de plus de 85% voire 95%, il ne reste finalement que peu de ressources pour les investissements dans les infrastructures, les équipements, les manuels scolaires et la formation continue des enseignants.
- Dernièrement, la question de la souveraineté éducative émerge donc comme un enjeu central. Tant

que les pays ne pourront pas financer au moins 80 à 90% de leurs systèmes éducatifs sur ressources propres, ils resteront exposés aux influences négatives de ceux qui financent. Cette prise de conscience est d'ailleurs de plus en plus présente dans le discours politique, notamment avec l'émergence d'une nouvelle génération de dirigeants affichant des positions «souverainistes». Mais cette souveraineté ne peut se concrétiser sans la mobilisation de ressources domestiques suffisantes, ce qui implique une réflexion approfondie sur les priorités budgétaires nationales et sur des mécanismes alternatifs de financement dont le secteur privé, la diaspora et les fonds souverains régionaux.

- La formation des enseignants présente des lacunes criantes. La formation initiale est souvent inadaptée : ce que les enseignants apprennent dans les écoles de formation n'a souvent aucun rapport avec ce qu'ils devront réellement enseigner dans les classes. Lorsqu'une nouvelle approche pédagogique est décidée, les enseignants découvrent généralement à la rentrée qu'ils doivent l'appliquer, sans avoir bénéficié de la formation nécessaire. Cette situation crée inévitablement des résistances au changement, non par mauvaise volonté, mais par manque de préparation et d'appropriation. La formation continue reste également insuffisante et inégalement distribuée. Dans certaines régions éloignées, les enseignants peuvent passer des années sans bénéficier d'aucune formation de mise à niveau. Pourtant, lorsqu'on introduit une réforme aussi importante que l'enseignement en langues nationales par exemple, l'appropriation par les enseignants devient absolument cruciale. Sans formation adéquate, même les réformes les mieux conçues sont vouées à l'échec. Les conditions de travail des enseignants aggravent cette situation. Des classes surchargées avec 180 à 190 élèves, comme c'est le cas dans certaines écoles maliennes, rendent tout enseignement de qualité pratiquement impossible, quelle que soit la compétence de l'enseignant. Le manque d'infrastructures adaptées, de matériel pédagogique, de manuels scolaires en quantité suffisante complète ce tableau peu encourageant.
- Le manque de dispositifs de suivi de l'exécution des ressources constitue également un problème. Même lorsque des budgets conséquents sont alloués à l'éducation, il est difficile de tracer précisément comment ces ressources sont utilisées jusqu'au niveau de la classe, ce qui ouvre la porte à des inefficiences voire à des détournements. La gouvernance du système éducatif souffre ainsi d'un déficit de transparence et de redevabilité qui limite son efficacité. Cette faiblesse des mécanismes d'évaluation et de suivi explique en partie pourquoi certaines réformes peuvent être maintenues pendant des années malgré leur inefficacité manifeste, tandis que d'autres, potentiellement prometteuses, sont abandonnées prématurément sans avoir eu le temps de produire leurs effets. Le principe selon lequel il faut «expérimenter, évaluer et ajuster avant de généraliser» reste largement théorique dans la pratique des politiques éducatives ouest-africaines.

RECOMMANDATIONS

- Réaliser des études diagnostiques nationales et renforcer la maîtrise nationale des politiques éducatives en impliquant réellement les acteurs locaux notamment, les enseignants, les chercheurs, les syndicats, les parents dans toutes les étapes du processus. Il faut aussi mettre en place des structures mixtes de gouvernance par exemple, réunissant gouvernement, société civile et experts. Parallèlement, il convient de rejeter les indicateurs et modèles importés inadaptés, au profit d'outils d'évaluation contextualisés. Ce sont des éléments très importants qui permettent d'encadrer les influences extérieures.
- Réduire la dépendance extérieure. Il est nécessaire de diversifier les sources de financement à travers le renforcement de l'investissement public local, le développement de partenariats avec le secteur privé et la mobilisation de la diaspora. La création de fonds souverains pour l'éducation, au niveau national et régional, notamment au sein de la CEDEAO et de l'UEMOA, contribuerait à garantir un financement durable du secteur.
- Adapter les programmes scolaires aux réalités locales, culturelles et linguistiques. Il est essentiel d'intégrer les facteurs sociaux, religieux et culturels propres aux contextes nationaux, et de promouvoir l'utilisation des langues locales dans l'apprentissage. L'éducation doit s'ancrer dans les pratiques endogènes, en s'affranchissant progressivement des modèles importés, afin de répondre véritablement aux besoins réels des populations.

- Rendre les systèmes éducatifs plus résilients face aux crises sanitaires et sécuritaires et aux chocs externes. L'intégration de la gestion des crises, la mise en place de dispositifs de continuité pédagogique et la prise en compte de la santé mentale sont essentielles pour renforcer la stabilité et la durabilité des apprentissages.
- Investir dans les infrastructures technologiques en veillant à ce que les établissements, notamment publics et ruraux, disposent d'un minimum fonctionnel pour accompagner la transformation. Ainsi, il est urgent de renforcer massivement les capacités des enseignants à travers des formations continues et certifiantes, centrées sur l'usage pédagogique du numérique et des outils d'IA, afin de garantir une mise en œuvre efficace en classe.
- Prendre en compte l'acceptabilité politique, sociale et culturelle dans la conception et la révision des contenus pédagogiques. Les programmes scolaires doivent éviter les thématiques susceptibles de provoquer des tensions politiques ou culturelles, tout en favorisant le dialogue et la tolérance. Les contenus liés à la religion, à la sexualité, à l'histoire coloniale ou aux questions de genre doivent être traités avec prudence, en veillant à leur adaptation culturelle et à leur contribution à la cohésion sociale.

CITATIONS DES PANÉLISTES

«L'arrêt du financement de l'USAID a entraîné l'arrêt de plusieurs activités prévues cette année. Cela doit être une leçon, et nous permettre de trouver d'autres mécanismes de financement, notamment locaux» **M. Mamadou Amadou Ly**

«Nous avons des éléments culturels qui façonnent notre vécu. Nous pensons qu'il faut qu'on apprenne à nous affranchir pour élaborer des programmes qui répondent à notre réalité socio-économique et culturelle.» **Mme Marième Sakho Dansokho**

«Le cadre de mise en œuvre souffre d'un manque d'inclusivité. Les enseignants ne sont généralement pas associés au processus, et les élèves en sont également exclus, ce qui limite l'efficacité et la pertinence des réformes. Outre les acteurs institutionnels, les principaux intervenants sont le PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN), les partenaires techniques et financiers, ainsi que les ONG et les organisations de la société civile» **M. Mamadou Amadou Ly**

«En ce qui concerne les enseignants, à travers leurs syndicats, ils ne sont généralement sollicités qu'au moment de la validation. Les ministères, les partenaires financiers et les consultants sont les principaux acteurs impliqués dans la conception. Cela pose problème, car lors de la mise en œuvre, ce sont les professeurs qui doivent s'en charger» **Mme Marième Sakho Dansokho**

«Au Mali, les programmes scolaires sont censés être réévalués tous les dix ans. Cependant, cette révision périodique n'est pas effectivement appliquée, et les enseignants demeurent peu impliqués dans le processus d'évaluation et de révision des programmes» **Pr Seydou Loua**

«Nous n'avons pas les moyens de financer entièrement notre système éducatif ; nous avons donc besoin de partenaires. Toutefois, ce partenariat doit être encadré. Lorsque nous sollicitons l'intervention de ces partenaires, celle-ci doit répondre à nos propres besoins et s'adapter à nos réalités qu'elles soient culturelles, économiques ou professionnelles afin que la société civile, les apprenants et les autorités puissent se sentir à l'aise face aux différentes orientations et interprétations proposées par les partenaires.» **Pr Seydou Loua**

POUR ALLER PLUS LOIN

VIDEO DE LA CONVERSATION



Le site internet principal de WATHI

www.wathi.org



facebook.com/wathi.org/



[@WATHI_ThinkTank](https://twitter.com/WATHI_ThinkTank)



[@wathi_think_tank](https://www.instagram.com/wathi_think_tank)



[@wathi-think-tank](https://www.linkedin.com/company/wathi-think-tank)

Nos podcasts « Les Voix(es) de WATHI » sont disponibles sur :

