LIENS, nouvelle série :

Revue francophone internationale – N°10 / **Juillet 2026-Volume 1**

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation – **FASTEF/UCAD**

ISSN: 2772-2392 -E-ISSN: 3125-1757-Journal DOI: 10.61585/pud-liens



LIENS,

nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°10---Volume 1

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

FASTEF





©

DAKAR, JUILLET 2026

ISSN: 2772-2392/E-ISSN: 3125-1757

SITE : https://liens.ucad.sn

REVUE LIENS FASTEF

Copyright © 2026
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
ISSN : 2772-2392/E-ISSN : 3125-1757
Dakar-Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn



©
Dakar – Juillet 2026
ISSN : 2772-2392/E-ISSN : 3125-1757
revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication
Mamadou DRAMÉ
Directeur de la revue
Assane TOURÉ
Directrice adjointe et rédactrice en chef
Ndèye Astou GUEYE

Comité de rédaction

Rédactrice en chef
Ndèye Astou GUEYE,
Rédacteur en chef adjoint
Bara NDIAYE
Responsable numérique
Abdoulaye THIOUNE
Assistante de rédaction
Seynabou GUEYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ;DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).

Sommaire

Éditorial
……..……..9-11
Ndèye Astou GUEYE, Rédactrice en Chef……..…….……...……9-11

I.SCIENCES DE L'ÉDUCATION…. ……...…….....12

DIGITALISATION DES UNIVERSITÉS : QUEL AVENIR POUR LES COURS EN PRÉSENTIEL DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ? …….13-30
Mbaindo DJIMRABEI[a], Alhadji MAHAMAT[b], Kebkiba HINFIENE[c] et Abraham DAGUE[d]

DÉMYSTIFICATION DE LA CONNAISSANCE SCIENTIFIQUE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE
NGUEABAYE Adoumngar ……..…….31-46

ANALYSE DE LA PERCEPTION DES VISITES DE CLASSE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE AU BURKINA FASO……..…..... 47-62
Drissa Modeste SESSOUMA……...…47-62

DU PROJET DE CITOYENNETÉ À L'ARCHITECTURE CURRICULAIRE : CONDITIONS DE COHÉRENCE ENTRE VISION POLITIQUE ET DISPOSITIFS TECHNIQUES DE MISE EN ŒUVRE…….....….63-79
Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA…….....….63-79

ÉTUDE EXPERIMENTALE COMPARATIVE DE LA PERFORMANCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES
USAGERS ET NON-USAGERS DES SMARTPHONES……...80-96
Ali TOE[a] et Drissa ZONGO[b]……..80-96

PARCOURS AU PRÉSCOLAIRE ET PERFORMANCE EN LECTURE CHEZ DES ÉLÈVES EN COURS PRÉPARATOIRE PREMIÈRE ANNÉE DANS LE DISTRICT AUTONOME DE YAMOUSSOUKRO……..…97-110
Georgette Apatcho OUATTARA Epse Koné[a], Opadou KOUDOU[b] , Kouakou Rodolphe MENZAN[c].....97-110

L'ENSEIGNEMENT DU CONTE DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT MOYEN SECONDAIRE AU SENEGAL : BILAN ET PERSPECTIVES……....111-123
Souleymane YORO[a] et Bara NDIAYE[b]…….…..111-123

LE MODÈLE DE LA STIVATION : UN MODÈLE CONCEPTUEL D'APPRENTISSAGE INFORMEL PAR INTERACTIONS ADIDACTIQUES EN FORMATION PROFESSIONNALISANTE D'ADULTES ……..…….124-137
Mouhamadou Bamba MBAYE……...….124-137

CONCEPTIONS, ERREURS ET OBSTACLES EN GÉOMÉTRIE AU PRIMAIRE EN CONTEXTE AFRICAIN……..…….....…138-155
Soriba IFONO[a] et Ameth N'DIAYE[b] ……..……138-155

OBSTACLES ÉPISTEMOLOGIQUES QUI ÉMERGENT CHEZ LES ÉLÈVES AU COURS DES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT ET DE RÉDUCTION DE POLYNÔMES AU COLLÈGE……..156-166
Frédéric NODJINAIBEYE ……...……..156-166

L'ÉCOLE COMME VECTEUR DE LA TRANSITION AGROÉCOLOGIQUE AU BÉNIN : ÉVALUATION DIDACTIQUE D'UN DISPOSITIF DE JARDIN SCOLAIRE BIO-INTENSIF EN CLASSE DE SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE (SVT)……..…..…...167-180
Mahougnon Lucas Auriol FAYALO[a], Nimantalaye Alakè Yabo RADJI[b],Raihanatou OLABODE[c], Adolphe ODJO[d], Saturnin HOUEHA[e] et Cyrille A. VODOUNON[f]……....167-180

II.DISCIPLINES FONDAMENTALES ……..…… ……..…….....181

ÉVALUATION DU TROUBLE DE STRESS POST TRAUMATIQUE CHEZ LES SINISTRÉS DES INONDATIONS DE NYAMUKUBI DE 2023……...……..182-194
Jean Donatus BAHATI SHABANYERE[a], Pascal BASINYIZE BIDIRHI [b]et Anne Marie BUUMA WABO[c]……182-194

ANALYSE DES INCIDENCES ENVIRONNEMENTALES ET SOCIO-ÉCONOMIQUES DES INONDATIONS PAR RAVINEMENT DANS LE BASSIN VERSANT DE OUROSSOGUI (NORD DU SENEGAL)……..…….....195-219
Seydou Alassane SOW…….....195-219

L'ALTERNANCE CODIQUE WOLOF-FRANÇAIS DANS LE DISCOURS POLITIQUE SÉNÉGALAIS : ENTRE COMPÉTENCE PLURILINGUE ET MOYEN DE PERSUASION POLITIQUE……..…….220-235
Mamadou NDIAYE……...…….……220-235

نظرية ثلاثة بيوت في بيت واحد
مقاربة تربوية اجتماعية على التواصل الأسري في ظل ثورة مواقع التواصل الاجتماعي……..……...….236-252
Ababacar DIOP…….…….…...….236-252

LES GRAFFITIS, ENTRE ACTE D'INCIVISME ET EXPRESSION ARTISTIQUE : REGARDS CROISÉS DES ABIDJANAIS SUR DES PRATIQUES URBAINES EN VOGUE DANS LES ESPACES PUBLICS……..…….....253-271
Abdoulaziz SEIDOU…….....253-271

LISTE DES AUTEURS DU LIENS 10, JUILLET 2026 – VOLUME 1……..…272
..

Éditorial

Volume 1

Ndèye Astou GUEYE, Rédactrice en Chef

Ce numéro 10, Juillet 2026, de la revue *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale* témoigne du dynamisme des chercheurs et enseignants-chercheurs. Les productions scientifiques sont tellement importantes qu'elles sont reparties en deux volumes, lesquelles productions sont inédites et, sans conteste, de qualité.

Le volume un (1) est composé de seize articles (16) articles. Les uns sont du domaine des sciences de l'éducation et les autres relèvent des disciplines fondamentales. C'est ainsi qu'en ce qui concerne la première catégorie, c'est Mbaindo DJIMRABEI, Alhadji MAHAMAT, Kebkiba HINFIENE et Abraham DAGUE qui ouvrent cet éditorial avec un article qui traite de la digitalisation des universités. Leur étude analyse l'impact de la digitalisation sur les cours en présentiel dans l'enseignement supérieur, en mettant en lumière ses effets sur les interactions, l'accès aux ressources pédagogiques, la performance académique et l'engagement des étudiants.

Sur la même lancée, NGUEABAYE Adoumngar réfléchit sur la mystification de la connaissance scientifique à l'ère du numérique. Son étude se justifie par la nécessité de repenser les pratiques académiques face aux mutations technologiques. Elle vise à analyser les perceptions des normes scientifiques et leur influence sur la créativité.

Drissa Modeste SESSOUMA, dans son article intitulé « Analyse de la perception des élèves du secondaire des visites de classe au Burkina Faso », choisit d'examiner les perceptions de ces acteurs sur le profil pédagogique des encadreurs pédagogiques et sur l'environnement institutionnel et pédagogique des visites de classe.

Nous restons au Burkina Faso avec Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA. Son article analyse la réécriture des curricula au Burkina Faso comme un acte politique de souveraineté et non comme une simple opération administrative. Il montre que le curriculum, en tant que construction normative, engage un choix de société à travers la sélection et la hiérarchisation des savoirs.

Toujours au Burkina Faso Ali TOE et Drissa ZONGO réalisent une étude expérimentale comparative de la performance scolaire des élèves usagers et non-usagers des smartphones.

Quant à OUATTARA Georgette Apatcho Epse Koné, KOUDOU Opadou et MENZAN Kouakou Rodolphe, ils réfléchissent sur le parcours au préscolaire et la performance en lecture chez des élèves en cours préparatoire, première année, dans le district autonome de Yamoussoukro.

Bara NDIAYE et Souleymane YORO nous ramènent au Sénégal. Leur production scientifique analyse le conte, support privilégié dans les établissements du moyen et du secondaire au Sénégal, dans sa dimension didactique.

L'article de Mouhamadou Bamba MBAYE réfléchit sur le modèle de la stivation : un modèle conceptuel d'apprentissage informel par interactions adidactiques en formation professionnalisante d'adultes.

Dans un autre registre, en mathématiques Soriba IFONO et Ameth NDIAYE font une étude qui porte sur les conceptions, les erreurs et les obstacles en géométrie, au primaire, en contexte africain.

NODJINAIBEYE Frédéric leur emboite le pas avec son article qui traite des obstacles épistémologiques émergeant chez les élèves au cours des activités de développement et de réduction des polynômes au collège.

Et Mahougnon Lucas Auriol FAYALO, Nimantalaye Alakè Yabo RADJI, Raihanatou OLABODE, Adolphe ODJO, Saturnin HOUEHA et Cyrille A. VODOUNON de clore cette première partie de l'éditorial relevant des sciences de l'éduction avec leur production scientifique. Leur contribution analyse le rôle du jardin scolaire bio-intensif comme outil de médiation didactique dans l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre au Bénin. Face aux limites de l'agriculture conventionnelle, une recherche-action mixte a été menée auprès de 100 élèves de seconde au Collège d'Enseignement General Titirou de Parakou.

Pour ce qui est des disciplines fondamentales, nous retrouvons des productions scientifiques originales et assez variées. C'est ainsi que Jean Donatus BAHATI SHABANYERE, Pascal BASINYIZE BIDIRHI et Anne Marie BUUMA WABO traitent de l'évaluation du trouble de stress post traumatique chez les sinistrés des inondations de Nyamukubi de 2023.

L'étude sur l'évaluation du TSPT chez les sinistrés des inondations de Nyamukubi à l'Est de la RDC a, essentiellement, pour objectifs d'identifier les facteurs de vulnérabilités qui influencent la persistance des traumatismes.

De retour de la RDC (République Démocratique du Congo), nous revenons au Sénégal avec Seydou Alassane SOW. Son article analyse les incidences environnementales et socio-économiques des inondations par ravinement dans le bassin versant de Ourossogui, dans le Nord du Sénégal.

Quant à Mamadou NDIAYE, il étudie l'alternance codique dans le discours politique sénégalais. En plus d'être une habitude langagière inhérente au plurilinguisme et au contact des langues, l'alternance codique wolof-français s'érige en moyen de persuasion et de séduction politique.

Nous restons dans le domaine des langues avec Ababacar DIOP dont l'article traite de l'impact de la révolution numérique et des réseaux sociaux sur la communication familiale. Elle propose la théorie des « trois maisons dans une seule maison » pour expliquer les transformations des relations au sein de la famille à l'ère numérique.

C'est Abdoulaziz SEIDOU qui clôt cet éditorial avec une production scientifique intitulée « Les graffitis, des tags d'ombre aux fresques de lumière : regards croisés des Abidjanais sur des pratiques urbaines en vogue dans les espaces publics ». Les espaces publics d'Abidjan sont la cible de graffitis qui suscitent diverses réactions. Si certains les considèrent comme une forme d'expression artistique, d'autres par contre, y voient une pollution visuelle qui ternit l'image du cadre de vie.

Bonne lecture !

I. SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DU PROJET DE CITOYENNETÉ À L'ARCHITECTURE CURRICULAIRE : CONDITIONS DE COHÉRENCE ENTRE VISION POLITIQUE ET DISPOSITIFS TECHNIQUES DE MISE EN ŒUVRE.

Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA
Ecole Normale Supérieure /Burkina Faso
pierreniya@gmail.com

Résumé
Cet article analyse la réécriture des curricula au Burkina Faso comme un acte politique de souveraineté et non comme une simple opération administrative. Il montre que le curriculum, en tant que construction normative, engage un choix de société à travers la sélection et la hiérarchisation des savoirs. Il soutient qu'une réécriture légitime suppose la définition préalable d'un profil de citoyen à l'horizon 30-50 ans, au regard des finalités démocratiques et éthiques de l'éducation. L'absence de telles finalités favorise des réformes conjoncturelles et des dérives d'implémentation. L'article propose enfin une démarche en trois temps : doctrine nationale, formalisation des programmes, puis réécriture curriculaire cohérente.

Mots-clés : Réécriture curriculaire ; gouvernance curriculaire ; finalités éducatives ; profil de citoyen ; implémentation.

Abstract
This article examines curriculum rewriting in Burkina Faso as a political act of sovereignty rather than a mere administrative operation. It argues that the curriculum, as a normative construct, embodies a societal choice through the selection and hierarchical ordering of knowledge. The article further contends that any legitimate rewriting process requires the prior definition of a citizen profile projected over a 30–50-year horizon, in light of the democratic and ethical purposes of education. The absence of such clearly articulated purposes tends to foster short-term reforms and implementation drift. Finally, the article proposes a three-stage approach: national doctrine, programme formalization, and coherent curriculum rewriting

Keywords: Curriculum rewriting; curriculum governance; educational purposes; citizen profile; policy implementation

Introduction

Depuis quelques décennies, la réécriture des curricula s'impose comme un fait public au Burkina Faso : elle est annoncée, discutée, inscrite à l'agenda des concertations, parfois présentée comme une évidence technique. Or, une réforme curriculaire n'est jamais un simple réagencement de contenus. Elle engage un choix de société sur ce qui mérite d'être transmis, sur la hiérarchie des savoirs, et sur les normes de réussite que l'école institue (B. Bernstein, 1990 ; M. Apple, 1979). Le curriculum constitue ainsi une architecture de légitimation : il formalise, dans le langage scolaire, une représentation de l'humain souhaitable et des formes de citoyenneté rendues possibles (W. Pinar, 2012).

Cet article défend une thèse : une réécriture curriculaire durable et légitime suppose, en amont, un acte politique fondateur, la formalisation explicite du profil de citoyen burkinabè à former à l'horizon 30-50 ans avant toute opération technico-pédagogique. Sans cet ancrage, la réforme risque de produire un texte techniquement cohérent mais politiquement indéterminé, laissant la finalité se décider par substitution : routines, urgences conjoncturelles, importations mimétiques ou équilibres bureaucratiques. Or l'éducation ne se réduit pas à l'augmentation de performances mesurables ; elle vise aussi la formation civique, la socialisation et la construction du commun (J. Dewey, 1916 ; G. Biesta, 2010).

L'enjeu relève donc de la gouvernance : celle de savoir qui définit la finalité et selon quelle séquence. Les travaux sur les réformes montrent que les textes ne transforment pas mécaniquement les pratiques ; la mise en œuvre réinterprète les normes, au gré des contraintes et des marges d'action des acteurs (S. Ball, 1994 ; M. Lipsky, 1980). À partir d'une analyse conceptuelle et critique, l'article propose une séquence de cohérence en trois temps ; d'abord, la doctrine nationale explicite (Assises/Livre blanc) définissant le profil citoyen, ensuite, la traduction technico-pédagogique des programmes du préscolaire au supérieur et enfin, la réécriture curriculaire comme mise en cohérence systémique. L'objectif est de transformer une réforme de texte en construction d'avenir.

Dans cette étude, la réécriture curriculaire est appréhendée comme un processus normatif séquencé dont la cohérence dépend de l'articulation entre finalités politiques, traduction curriculaire et conditions d'exécution. D'un point de vue conceptuel, la logique fondatrice de R. Tyler établit que toute élaboration curriculaire doit procéder d'objectifs explicités, puis organiser les expériences d'apprentissage et l'évaluation en conséquence, ce qui ancre la priorité des finalités dans la conception (R. Tyler, 1949). La perspective procédurale de H. Taba prolonge cette exigence en décrivant un développement curriculaire structuré (diagnostic, objectifs, sélection/organisation des contenus et des expériences, évaluation), rendant explicite la nécessité d'une séquence Intention (E1)-Traduction (E2) et d'une cohérence interne des prescriptions (H. Taba, 1962).

Cette normativité est renforcée par l'approche de l'alignement à rebours (backward design), qui prescrit de partir des résultats attendus et des preuves d'apprentissage avant de stabiliser les choix d'enseignement, afin d'éviter des réécritures qui modifient le texte sans transformer l'architecture des apprentissages et des évaluations (G. Wiggins et J. McTighe, 2005). Or, dans une perspective de politique publique, la réforme curriculaire ne se réduit pas à un texte. Elle est simultanément une décision, un instrument et une pratique. Elle se reconfigure au fil des arènes de mise en œuvre, ce qui justifie l'interrogation de la transition entre intentions (E1), traduction (E2) et effets institutionnels (E3) (S. Ball, 1994). À l'échelle du système éducatif, les outils de l'UNESCO-IBE insistent précisément sur la cohérence inter-instruments (curriculum, évaluations, ressources, formation) comme condition d'une prescription exécutable et soutenable, ce qui rend la charnière E2-E3 décisive (UNESCO International Bureau of Education, 2016). Enfin, la littérature sur le changement éducatif montre que la qualité du curriculum prescrit ne suffit pas : la réussite dépend de la capacité d'implémentation (accompagnement, professionnalisation, ressources, pilotage) et de la cohérence des temporalités d'action (M. Fullan, 2007), tandis que l'analyse de l'implémentation met en évidence l'écart structurel entre intentions et résultats lorsque la chaîne d'exécution est longue et faiblement coordonnée, rendant E3 particulièrement vulnérable (J. Pressman et A. Wildavsky, 1973). Ce cadre justifie l'analyse de conformité E1-E2-E3 comme un test de cohérence procédurale des réécritures curriculaires : il permet d'identifier si la réforme procède d'une finalité explicite, se traduit en prescriptions alignées, puis s'incarne dans un écosystème d'exécution (ressources, formation, évaluation, pilotage) capable de stabiliser le changement.

Méthodologiquement, l'article s'appuie sur une analyse conceptuelle et critique du curriculum et de la réforme, croisée avec une lecture des conditions de cohérence des politiques éducatives : il ne vise pas à mesurer un effet causal, mais à expliciter les mécanismes par lesquels une réécriture curriculaire peut devenir soit un levier de transformation, soit un épisode supplémentaire de réforme sans trajectoire. La contribution attendue est double à savoir, la requalification de la réécriture curriculaire comme problème de finalité politique et de la souveraineté éducative. Il faut aussi proposer une grille de cohérence procédurale traduction, un alignement susceptible de guider la décision et l'action.

Cet article qui est une contribution conceptuelle de gouvernance curriculaire plutôt qu'une étude empirique sur un cas, est organisée de la manière suivante. La première section précise les concepts (curriculum, politique éducative nationale, profil de citoyen) et le cadre théorique. La deuxième section analyse les risques de substitution de la finalité et les mécanismes de réforme "sans cap". La troisième section propose la séquence d'action et discute ses implications en matière de gouvernance, de planification, de formation et d'évaluation. La conclusion identifie les conditions minimales pour que la réécriture des curricula devienne une construction d'avenir plutôt qu'un simple moment de réforme.

1. Méthodologie

1.1.Champ de l'étude

L'étude examine la réécriture curriculaire au Burkina Faso sur la dernière décennie (2016–2026) comme un processus de politique publique et de gouvernance, en se fondant sur le caractère récurrent des chantiers curriculaires (élaboration/révision de curricula, généralisation progressive, production d'outils d'accompagnement et réajustements de manuels). Elle analyse la cohérence ou les désalignements entre la définition politique des finalités (profil de citoyen et horizon de long terme), la traduction technico-pédagogique (programmes, progressions, langues d'enseignement, évaluations/certifications, formation des enseignants) et les conditions de mise en œuvre (instruments, ressources, coordination, redevabilité).

Le champ couvre les niveaux central, déconcentré et établissements, avec un focus sur les structures et dispositifs en charge du curriculum, des évaluations/examens et de la formation (initiale et continue), sur l'ensemble de la chaîne préscolaire–primaire–post-primaire/secondaire (et, par articulation, le supérieur), conformément aux logiques de cohérence inter-cycles souvent invoquées dans la réforme.

L'étude s'appuie principalement sur une analyse documentaire diachronique des instruments de réforme (cadres d'orientation, curricula et guides, communications officielles, rapports et documents sectoriels), en tenant compte des jalons structurants tels que l'existence d'un cadre d'orientation du curriculum publié au milieu des années 2010 et la généralisation progressive des nouveaux curricula afin de reconstituer les séquences de décision et de traduction.

Elle relève d'une étude de cas unique incorporé, celui de la dynamique nationale de réécritures curriculaires sur la période de 2016 à 2026. Les sous-unités d'analyse sont constituées des documents (curricula, guides, manuels, textes et cadres stratégiques) et des acteurs (décideurs, techniciens du curriculum, encadreurs, responsables d'établissement, enseignants), l'objectif étant d'identifier les mécanismes qui expliquent la répétition des réécritures plutôt que d'estimer un effet causal.

Le tableau 1 présente les différentes réécritures des curricula sur la période estimée.

Tableau 1 : Cartographie minimale des modifications de programmes (2016–2026)

Année scolaire	Niveaux/programmes explicitement concernés (preuves disponibles)
2016-2017	Introduction des nouveaux curricula dans les 2 premières classes de chaque segment de l'éducation de base (44 établissements, dont 9 au post-primaire).
2017-2018	Extension : (a) les niveaux testés passent à ~1/3 des effectifs ; (b) introduction dans les 2 niveaux suivants par segment (expérimental).
2019-2020 (bilan de réalisation exercice 2019)	Déjà implémentés : préscolaire 1re-3e années ; primaire 1re-4e années ; ENF 1re-4e années.
2020-2021	Passage à la généralisation prévue pour : préscolaire 1re-3e années, primaire 1re-4e années, ENF 1re-4e années.
2021-2022	Mise en œuvre annoncée "dès 2021-2022" des curricula du secondaire (2nde, 1ère, Terminale) pour préparer le BAC UEMOA 2024.
2022–2023	Généralisation en cours au préscolaire, au Cours préparatoire (CP), en 6e (post-primaire) et en 2nde (secondaire).
2023–2024	Introduction progressive de nouvelles matières, avec une généralisation annoncée à partir du CE1 dès 2023-2024.
2023–2024 (au plus tard)	Les classes de 5e et 4e sont déjà sous "nouveau programme en vigueur" (alignement requis des manuels).
2024–2025	Poursuite d'alignement : manuels 5e/4e annoncés disponibles au cours de 2024-2025 (ce qui confirme la stabilisation du "nouveau programme" sur ces niveaux).

Source : Données de nos enquêtes

1.2.Population de l'étude

La population de l'étude comprend deux ensembles complémentaires, en cohérence avec l'objet (réécritures récurrentes des programmes d'enseignement sur 2016-2026) et le design (étude de cas incorporée). Il s'agit d'une population documentaire et d'une population d'acteurs. La population documentaire est constituée d'un corpus primaire et d'un corpus secondaire. Le corpus primaire regroupe les documents à portée normative ou technico-opérationnelle produits ou validés par les instances compétentes. Il s'agit précisément des textes d'orientation, des cadres curriculaires, des programmes d'enseignement par niveaux et par disciplines, les référentiels, les guides pédagogiques et d'évaluation, les notes/circulaires de mise en œuvre et de généralisation, les dispositifs d'examens/certifications lorsqu'ils traduisent un changement de programme, les documents de formation associés aux nouveaux programmes et les rapports officiels d'expérimentation et de suivi.

Quant au corpus secondaire, il rassemble les documents d'appui et de contextualisation. Il s'agit des rapports sectoriels, des documents de planification, des revues, des diagnostics, des productions de projets et des partenaires et des communications institutionnelles, mobilisés pour éclairer les logiques, les contraintes et les controverses sans se substituer aux sources primaires. Sont inclus dans le corpus, les documents qui modifient, précisent ou opérationnalisent les programmes.

Il a été fait abstraction, des textes n'ayant qu'une fonction d'opinion ou de commentaire sans incidence normative ni traduction technique. La population d'acteurs regroupe, comme informateurs clés, les catégories impliquées dans la chaîne « décision–traduction–mise en œuvre ».

Il a été aussi question de décideurs et responsables administratifs du pilotage des réformes, techniciens engagés dans l'écriture/révision des programmes et l'élaboration des outils. En outre, l'étude a intégré, les responsables et les formateurs dans les centres de formation initiale et continue, les encadreurs pédagogiques, les chefs d'établissement et les enseignants chargés de l'appropriation et de l'application des nouveaux programmes.

1.3.Méthode d'échantillonnage et échantillon de l'étude

L'étude emprunte un échantillonnage raisonné, complété par un échantillonnage théorique au fil de l'analyse en tenant compte de la logique de saturation, afin de couvrir la chaîne *décision →traduction → mise en œuvre* sur la période 2016-2026. Deux procédures sont articulées : pour le corpus documentaire, un échantillonnage par critères visant les documents à portée normative ou technico-opérationnelle qui modifient ou opérationnalisent les programmes, puis des documents de suivi permettant de retracer les ajustements. Pour les acteurs, un échantillonnage par informateurs clés occupant des fonctions stratégiques dans le pilotage, l'écriture, la formation et l'encadrement, complété de manière ciblée par la méthode boule de neige uniquement pour identifier des contributeurs déterminants mais peu visibles. L'objectif est d'assurer une couverture maximale des séquences de la décennie (lancement/pilote 2016-2017 ; extensions 2017-2019 ; bilans/ajustements 2019-2021 ; généralisation 2022-2024 ; stabilisation/alignements 2024-2026), plutôt qu'une représentativité statistique. L'échantillon comprend, d'une part, un corpus documentaire composé de 40 à 60 documents primaires sélectionnés comme documents-pivots, selon une règle de traçabilité garantissant au minimum un document pivot par cycle/niveau clé (préscolaire, primaire, post-primaire, secondaire) et par fonction curriculaire complété par 15 à 25 documents secondaires retenus pour contextualiser et trianguler sans se substituer aux sources primaires. D'autre part, un échantillon d'acteurs composé de 25 à 35 a été soumis à des entretiens semi-directifs répartis entre le niveau central, le niveau déconcentré, le niveau établissements et les partenaires. Afin de limiter un biais excessivement "central", l'échantillon d'acteurs intègre au minimum deux espaces territoriaux contrastés (urbain/rural ou deux régions aux conditions de mise en œuvre distinctes). L'arrêt de l'échantillon est déterminé par saturation, lorsque les entretiens n'apportent plus d'informations nouvelles sur la formulation des finalités, la traduction en programmes et outils, les contraintes de mise en œuvre et les mécanismes expliquant les réécritures récurrentes.

1.4.Méthodes de collecte de données

L'étude s'inscrit dans un modèle qualitatif de type étude de cas unique incorporé, portant sur la dynamique nationale de modification des programmes d'enseignement au Burkina Faso (2016-2026), avec pour objectif d'identifier les mécanismes d'alignement/désalignement entre vision, traduction curriculaire et mise en œuvre susceptibles d'expliquer la récurrence des réécritures.

Les données proviennent de deux volets complémentaires composés d'une part, d'analyse documentaire diachronique d'un corpus d'environ 40 à 60 documents primaires à portée normative et technico-opérationnelle d'autre part, des entretiens semi-directifs auprès d'informateurs clés situés le long de la chaîne décision-traduction-mise en œuvre en veillant à une hétérogénéité territoriale minimale.
Les documents sont repérés par recherche ciblée et sollicitations auprès des services compétents puis retenus selon des critères d'inclusion explicites. Seuls ont été inclus, les textes qui modifient ou opérationnalisent effectivement les programmes. Chaque pièce est indexée, décrite et archivée afin d'assurer la traçabilité. Les entretiens, menés en présentiel et/ou à distance à partir d'un protocole thématique, sont enregistrés avec consentement, complétés par des notes de terrain, puis transcrits et anonymés.
L'échantillonnage, raisonné et théorique, vise à couvrir les principales séquences de la décennie. L'analyse combine reconstruction chronologique des modifications, analyse thématique des entretiens et triangulation systématique entre documents, niveaux d'acteurs et périodes. La qualité est renforcée par prétest du guide, ajustement des relances, confrontation croisée des informations, sécurisation des données et respect des principes éthiques (information, consentement éclairé, anonymat, droit de retrait).

1.5.Méthodes de traitement de données

Le traitement des données a été conduit en deux volets complémentaires. Pour les données documentaires, les pièces retenues ont été normalisées, puis indexées dans une base de suivi. Une chronologie analytique des modifications a ensuite été reconstruite en positionnant chaque document dans la séquence décennale et en reliant prescriptions, instruments et décisions associées. Le contenu a été traité par analyse de contenu et analyse thématique, selon une logique de codage mixte (Bardin, 2013 ; Braun et Clarke, 2006).
Un codage déductif structuré par les catégories « finalités/profil de citoyen », « architecture des programmes », « évaluation-certification », « formation/accompagnement », « ressources », « gouvernance-pilotage » et « suivi-évaluation », complété par un codage inductif permettant de faire émerger des thèmes non anticipés (déphasages, injonctions concurrentes, empilements, temporalités).
Afin d'objectiver la cohérence interne des prescriptions sans prétention statistique, un scoring d'alignement a été appliqué de manière descriptive (0–2) à des liens-clés (finalités↔contenus, contenus↔évaluation, évaluation↔formation, ressources↔déploiement ; gouvernance↔suivi), chaque score étant justifié par des extraits précisément référencés (page/section).
Pour les entretiens, les enregistrements ont été transcrits intégralement, anonymés et traités par une procédure de codage manuel structuré. L'unité d'analyse retenue est le segment de sens, regroupé en codes puis en catégories et thèmes. Les codes ont été organisés par périodes (2016-2017, 2017-2019, 2019-2021, 2022-2024, 2024-2026) afin d'identifier les convergences, les divergences et les chaînes explicatives.

L'intégration finale repose sur une triangulation systématique. Les déclarations des acteurs concernant les changements, les séquences de décision et les dispositifs d'accompagnement ont été confrontées aux documents disponibles, et réciproquement, les prescriptions documentaires ont été examinées à l'aune de leur appropriation et de leurs contraintes de mise en œuvre rapportées par les acteurs.

2. Présentation des résultats

Les résultats évaluent la conformité des réécritures des programmes sur la période de 2016 à 2026, au processus normatif attendu, structuré en trois étapes : E1 (explicitation politique des finalités et du profil de citoyen), E2 (traduction technico-pédagogique en programmes-contenus, progressions, langues, évaluation), E3 (mise en cohérence exécutoire par ressources, formation, accompagnement, alignement certificatif et pilotage).

Ce séquençage s'inscrit dans la tradition des modèles normatifs d'un curriculum qui posent la primauté des finalités et la cohérence interne comme conditions de validité de l'écriture curriculaire (R. Tyler, 1949 ; H. Taba, 1962), ainsi que dans le principe d'alignement à rebours (*backward design*) qui subordonne la conception des contenus et des pratiques à des résultats attendus et à des preuves d'apprentissage stabilisées (G. Wiggins et J. McTighe, 2005).

Pour rendre la comparaison objectivable, chaque séquence est appréciée au moyen d'un scoring descriptif (0–2) pour E1, E2 et E3 (0 = absent/contradictoire ; 1 = partiel ; 2 = explicite et cohérent). Une séquence est considérée globalement conforme lorsque les trois étapes atteignent au moins le niveau partiel (E1≥1, E2≥1, E3≥1), la conformité « forte » correspondant à E1=E2=E3=2. Tous ces scores obtenus par réécriture sont consignés dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 2 : Scores de E1 à E3 par édition

Édition	Période	E1	E2	E3
R1	2016-2017	1	1	1
R2	2017-2019	1	1	1
R3	2019-2021	2	2	1
R4	2022-2023	1	2	1
R5	2023	1	1	1
R6	2024-2025	2	2	2
R7	**2026 (févr.-mars)**	1	1	2

Source : Données d'enquête de terrain

L'analyse diachronique montre que les réécritures se déploient majoritairement en séquences glissantes (pilote → extension → généralisation → stabilisation), mais que l'enchaînement attendu E1→E2→E3 n'est pas systématiquement observé dans cet ordre, ce qui renvoie à l'idée qu'une réforme est à la fois texte, instrument et pratique, et se reconfigure au fil des arènes de décision et d'implémentation (S. Ball, 1994).

Les documents de programmation du Programme Sectoriel de l'Education (PSE) 2017-2030 établissent nettement cette logique de déploiement. Ils indiquent que le calendrier d'introduction et de généralisation est « défini sur une base glissante » et précisent que les nouveaux curricula ont été introduits « à la rentrée 2016 dans 44 établissements, dont 9 au post-primaire » ; le même document signale que « *dans l'attente de la finalisation et de la production des nouveaux manuels* », les enseignants s'appuient sur des guides d'exploration et d'évaluation (Burkina Faso, 2017, p. 11). Cette entrée par la temporalité de mise à l'échelle constitue la preuve d'une dynamique où l'exécution (E3) peut progresser avant la stabilisation doctrinale (E1), ce qui accroît la probabilité d'ajustements ultérieurs.

2.1.Explicitation politique des finalités et du profil de citoyen

Sur E1, les documents et entretiens indiquent une variabilité de l'énonciation des finalités. D'un côté, un cadrage doctrinal existe : certains curricula officiels rappellent l'existence d'un Cadre d'Orientation du Curriculum (COC) et lient explicitement la réforme à la définition d'un « profil des sortants de l'éducation de base » (Ministère en charge de l'éducation, *Curricula EPS 6e*, 2022, pp. 3–4). D'un autre côté, certaines séquences semblent davantage structurées par des rationalités implicites (calendrier, faisabilité, certification).

La documentation PSDEBS est explicite sur ce point lorsqu'elle situe l'implémentation des curricula du secondaire dans la perspective du BAC UEMOA harmonisé, en mentionnant des référentiels élaborés et une mise en œuvre visant à préparer une échéance certificative (MENAPLN/SP-PSDEBS, 2021, p. 73). Ce déplacement de la centralité vers la contrainte d'examen alimente mécaniquement des arbitrages « *par substitution* » au détriment de la chaîne finalités→organisation→évaluation, constitutive de la normativité curriculaire (R. Tyler, 1949 ; H. Taba, 1962).

2.2.Traduction technico-pédagogique en programmes, contenus, progressions, langues et évaluation

Sur E2, la traduction en prescriptions curriculaires est généralement repérable mais l'alignement interne demeure inégal, en particulier entre les prescriptions et les supports, et entre les prescriptions et les dispositifs d'évaluation/formation.

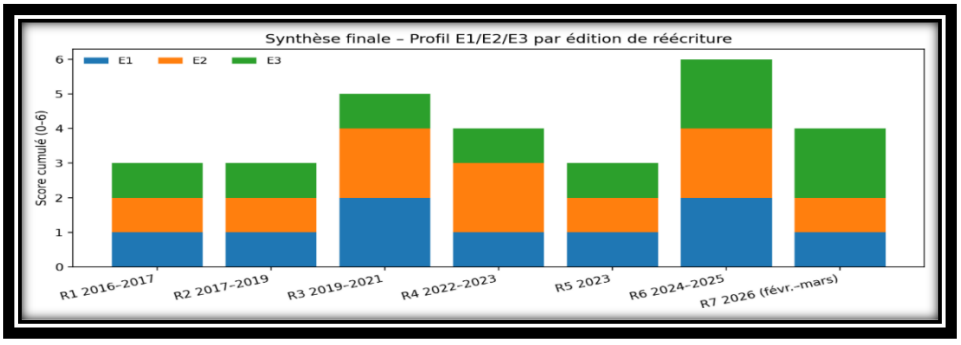
Ainsi, au niveau post-primaire, le MENAPLN constate explicitement que les manuels de français et de mathématiques de 5e et 4e seraient en déphasage avec le nouveau programme en vigueur, toute chose qui motiverait un processus d'élaboration de nouveaux manuels alignés sur les nouveaux curricula.

La même logique de traduction est observable dans la mise en place d'instruments de conception (cahiers des charges, cadres conceptuels, chemins de fer) destinés à encadrer l'écriture et orienter le travail des rédacteurs dans l'édition endogène (MENAPLN, 22 septembre 2023). Toutefois, des sources externes confirment la persistance d'un désalignement en usage. le diagnostic de l'UNESCO sur la chaîne des ressources éducatives rapporte que 78,3 % des 198 enseignants interrogés dans 9 établissements, déclarent des écarts entre les manuels et les curricula (UNESCO, 2022, p. 36) et documente, à travers des entretiens publiés, des formes de désalignement fin « *conformes aux programmes mais pas aux progressions* », « *je préfère aller chercher d'autres manuels* » (UNESCO, 2022, p. 36). Ces constats illustrent précisément ce que le *backward design* vise à prévenir : une réforme qui modifie le texte (E2) sans verrouiller la cohérence des preuves d'apprentissage, des outils et des pratiques effectives (G. Wiggins et J. McTighe, 2005).

2.3.Mise en cohérence exécutoire par ressources, formation, accompagnement, alignement certificatif et pilotage

Sur E3, la mise en exécution (manuels/guides, formation, encadrement, calendrier, suivi-évaluation) n'est pas toujours synchronisée avec les changements de programmes ; elle apparaît comme le principal moteur des « *réécritures correctives* ». Les rapports du Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) fournissent des preuves directes de cette temporalité : le rapport 2019 indique la production de 56 guides et la mise à disposition annoncée de 176 800 exemplaires, tandis que 3 795 641 manuels de CP1-CP2 sont mentionnés comme « *en cours d'édition* », avec des marchés estimés à 3 436 154 500 FCFA (MENAPLN/SP-PSDEBS, 2020, pp. 97-98).

Figure 1 : Niveau de conformité des réécritures curriculaires au Burkina Faso de 2016 à 2026 selon la chaine normative E1-E2-E3



Sources : Résultats d'analyses données d'enquêtes

Le rapport 2020 explicite par ailleurs les préalables à la généralisation (adoption/appropriation du cadre, mise à disposition des curricula, formation, manuels, communication), ce qui rend visible la vulnérabilité de E3 lorsque ces conditions ne sont pas réunies dans le calendrier (MENAPLN/SP-PSDEBS, 2021, p. 79). Les verbatim publiés convergent : le diagnostic UNESCO rapporte que plus de 80 % des enseignants interrogés déclarent ne pas être formés à l'utilisation des ressources éducatives et cite un directeur général affirmant qu'« *il n'y a pas de formation à l'utilisation des RE* » (UNESCO, 2022, p. 36). De même, une étude empirique sur la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences-Pédagogie de l'intégration (APC-PI) indique une diffusion très limitée des nouveaux programmes « seulement 8 % » des enseignants en disposent et rapporte la difficulté d'appropriation didactique « *je ne fais pas de SI parce que je ne maîtrise pas…* » (Ky et Kaboré, 2025, p. 12). Dans une autre enquête sur l'Approche pédagogique intégratrice (API), un diagnostic de séquence inversée est formulé « *la charrue avant les bœufs* » au regard de la formation insuffisante (Soré, 2022, p. 110). L'ensemble est cohérent avec les cadres d'implémentation, qui expliquent l'écart structurel entre intentions et résultats lorsque la chaîne d'exécution s'allonge (J. Pressman et A. Wildavsky, 1973), et avec la littérature sur le changement éducatif qui souligne que la réussite dépend d'une capacité d'exécution (ressources, accompagnement, professionnalisation, cohérence temporelle) plus que de la seule qualité du texte (M. Fullan, 2007). À l'échelle du système, cette fragilité recoupe l'exigence de cohérence inter-instruments (curriculum, évaluations, ressources, formation) promue par l'UNESCO-IBE (UNESCO-IBE, 2016).

Ainsi, la triangulation permet de classer les séquences selon une typologie de conformité : Type A (séquence complète E1→E2→E3 : Explicitation politique des finalités et du profil de citoyen →Traduction technico-pédagogique en programmes-contenus, progressions, langues, évaluation→mise en cohérence exécutoire par ressources, formation, accompagnement, alignement certificatif et pilotage. , Type B (techniciste : E2 sans E1 stabilisé), Type C (évaluative : l'examen pilote et contraint le programme) et Type D (corrective : ajustements successifs dus aux contraintes d'exécution).

Dans l'ensemble, la récurrence des réécritures s'explique moins par une instabilité rédactionnelle que par des désalignements systémiques (finalités–programmes–évaluation–formation–ressources) et des temporalités de gouvernance (pilotage fragmenté, calendrier glissant, pression certificative), qui empêchent la réforme de se stabiliser en trajectoire (S. Ball, 1994 ; M. Fullan, 2007).

3. Discussion des résultats

Les graphique 2 ci-dessous montre que les réécritures curriculaires au Burkina Faso de 2016 à 2026 avancent selon des séquences glissantes (pilote → extension → généralisation → stabilisation), mais que la conformité à la chaîne normative E1→E2→E3 reste inégale.

La récurrence des réécritures s'explique moins par une instabilité rédactionnelle que par des désalignements systémiques entre finalités, prescriptions, évaluation, formation et ressources, ce qui confirme que le curriculum est une construction normative qui institue des hiérarchies de savoirs et des normes de réussite (B. Bernstein, 1990 ; M. Apple, 1979 ; W. Pinar, 2012).

3.1. Le déficit de finalités explicites et l'arbitrage par substitution

La variabilité observée sur E1 indique que la finalité est parfois explicite, mais souvent reconstruite à partir d'impératifs conjoncturels (calendrier, faisabilité, contraintes d'examen). Or, les modèles normatifs rappellent que l'écriture curriculaire doit procéder d'objectifs explicités, qui organisent ensuite les apprentissages et l'évaluation (R. Tyler, 1949 ; H. Taba, 1962). Lorsque E1 est faible, la réforme devient techniquement cohérente mais politiquement indéterminée : la finalité se décide par substitution (routines, contraintes, équilibres bureaucratiques), au détriment des finalités civiques et démocratiques constitutives de l'éducation (J. Dewey, 1916 ; G. Biesta, 2010).

3.2. La traduction repérable, mais alignement interne instable

Sur E2, la traduction en programmes et approches est généralement visible, mais les résultats mettent en évidence des désalignements récurrents entre les contenus et l'évaluation et entre l'évaluation et la formation. Cette instabilité correspond précisément à ce que le *backward design* vise à prévenir : partir des résultats attendus et des preuves d'apprentissage, puis stabiliser les dispositifs d'enseignement (G. Wiggins et J. McTighe, 2005). Lorsque l'évaluation certificative n'est pas alignée, elle tend à piloter la réforme (Type C), confirmant le rôle structurant des régimes d'évaluation dans la production du curriculum effectivement enseigné (B. Bernstein, 1990).

3.3. L'exécution comme goulot d'étranglement et matrice des réécritures correctives

Le point de fragilité majeur est E3 : disponibilité des manuels/guides, de formation, d'encadrement, de pilotage et de synchronisation des temporalités. Ce résultat s'interprète à la lumière des théories de l'implémentation : l'écart entre l'intention et le résultat augmente lorsque la chaîne d'exécution est longue et fragmentée (J. Pressman et A. Wildavsky, 1973) et lorsque les ressources, la coordination et les instruments ne suivent pas (D. Mazmanian et P. Sabatier, 1983). Il converge aussi avec les analyses du changement éducatif, selon lesquelles la réussite dépend de la capacité d'implémentation (accompagnement, professionnalisation, cohérence) plus que du texte (M. Fullan, 2007). Enfin, la mise en œuvre se joue largement au niveau des acteurs de première ligne, qui arbitrent sous contrainte et reconfigurent la prescription dans la pratique (M. Lipsky, 1980), ce qui explique la fréquence des dynamiques correctives (Type D).

3.4. Implications de gouvernance : stabiliser la trajectoire plutôt que multiplier les textes

Trois implications se dégagent et la première est de consolider E1 par une doctrine éducative explicite (profil de citoyen et finalités hiérarchisées), afin que l'écriture technique procède d'un mandat clair (R. Tyler, 1949 ; H. Taba, 1962)

Quant à la seconde, elle consiste à traiter E2 comme un alignement de système (programmes-évaluation-formation), conformément au principe d'alignement à rebours (G. Wiggins et J. McTighe, 2005).

La troisième nécessite d'intégrer E3 dès l'amont comme composante constitutive du curriculum (ressources, formation, pilotage), condition d'exécutabilité et de stabilisation (M. Fullan, 2007 ; J. Pressman et A. Wildavsky, 1973).

En somme, la typologie A/B/C/D indique que la réforme devient durable lorsque E1, E2 et E3 progressent conjointement. En revanche, elle devient répétitive lorsque l'exécution décroche et impose des réécritures réparatrices.

Conclusion

Cette étude a analysé, pour la période 2016-2026, dans quelle mesure les réécritures des programmes d'enseignement au Burkina Faso ont respecté un processus normatif en trois temps : E1 (finalités et profil de sortie explicités), E2 (traduction curriculaire en programmes et dispositifs d'évaluation) et E3 (mise en exécution par les ressources, la formation, l'accompagnement et le pilotage). Les résultats montrent que la réforme progresse par séquences glissantes, mais que la conformité à la chaîne E1→E2→E3 reste inégale : E2 est identifiable, alors que E3 concentre les fragilités, notamment lorsque les supports, la formation, les évaluations et les temporalités ne sont pas synchronisés. La répétition des réécritures s'explique moins par une instabilité des textes que par des désalignements systémiques et une coordination insuffisamment intégrée. Sur le plan théorique, l'étude confirme qu'une réforme curriculaire doit être appréciée non par la production de nouveaux textes, mais par la cohérence entre les finalités, les prescriptions et les conditions d'exécution. Sur le plan méthodologique, l'analyse de conformité E1-E3, fondée sur la triangulation entre les documents et les entretiens, permet d'identifier les points de rupture de la chaîne réformatrice. Sur le plan pratique, trois implications se dégagent : renforcer E1 par une doctrine éducative explicite, traiter E2 comme un alignement systémique entre programmes, évaluations et formation, et intégrer E3 dès l'amont comme composante constitutive du curriculum. Malgré des limites liées à l'inégale disponibilité des traces documentaires et à la diversité des sous-secteurs, l'étude montre que la stabilisation curriculaire dépend moins des réécritures que de la maîtrise effective de la séquence E1→E2→E3.

Références bibliographiques

Apple, M. W. 1979. *Ideology and curriculum*. London, England: Routledge et Kegan Paul.

Ball, S. J. 1994. *Education reform: A critical and post-structural approach*.

Buckingham, England : Open University Press.

Bardin, L. 2013. *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris, France: Presses Universitaires de France

Bernstein, B. 1990. *Class, codes and control* (Vol. 4): *The structuring of pedagogic discourse*. London, England : Routledge.

London, England: Routledge.

Biesta, G. J. J. 2010. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Braun, V., et Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Burkina Faso, Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation. 2017, août. *Document de programme soumis au Partenariat mondial pour l'éducation pour la mise en œuvre du Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) 2017–2030* (Version finale). Ouagadougou, Burkina Faso: Auteur.

Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.

Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Ky, A. J., et Kaboré, B. 2025. Difficultés des enseignants dans la mise en œuvre de l'APC-PI dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques au Burkina Faso. *Revue EVALU'A Experts et Évaluateurs d'Afrique*, (2), 23–36.

Lipsky, M. 1980. *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Mazmanian, D. A., et Sabatier, P. A. 1983. *Implementation and public policy*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales. 2023, 27 mars. Réforme curriculaire : Les manuels de Français et de Mathématiques des classes de 5e et 4e en cours d'élaboration. *Actualité du ministère*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales. 2023, 22 septembre. Production des moyens didactiques : Trois nouveaux manuels scolaires arrivent dans les classes. *Actualité du ministère*.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales, Secrétariat permanent du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (SP-PDSEB). 2020, mars. *Rapport de suivi annuel 2019 du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) : Janvier à décembre 2019* (Version définitive). Ouagadougou, Burkina Faso: Auteur.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales, Secrétariat permanent du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (SP- PDSEB). 2021, mars. *Rapport de suivi annuel 2020 du Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) : Janvier à décembre 2020* (Version projet).

Ouagadougou, Burkina Faso:.

Ministère en charge de l'éducation au Burkina Faso. (s.d.). *Curricula de l'éducation de base, niveau post-primaire : Champ disciplinaire EPS, art, culture et production : Curricula de l'éducation physique et sportive (EPS) 6e et 5e* [Document PDF]. Ouagadougou, Burkina Faso : Auteur.

Pressman, J. L., et Wildavsky, A. B. 1973. *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland; or, why it's amazing thatfederal programs work at all* (1st ed.). Berkeley, CA: University of California Press.

Pinar, W. F. 2012. *What is curriculum theory?* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Soré, O. 2022. Pour une approche pédagogique intégratrice (API) de l'enseignement du Français : Quels regards des enseignants burkinabè ? *Djiboul*, Special (03), 103-116.

Taba, H. 1962. *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

UNESCO. 2022, mars. *Rapport diagnostic de la chaîne des ressources éducatives au Burkina Faso. Paris, France : UNESCO.*

UNESCO International Bureau of Education. (2016). *Training tools for curriculum development: Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Geneva, Switzerland: UNESCO-IBE.

Wiggins, G., et McTighe, J. 2005. *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

LISTE DES AUTEURS *LIENS 10*, JUILLET 2026 – VOLUME 1

- **Mbaindo DJIMRABEI**
- **Alhadji MAHAMAT**
- **Kebkiba HINFIENE**
- **Abraham DAGUE**
- **Adoumngar NGUEABAYE**
- **Drissa Modeste SESSOUMA**
- **Sylvestre-Pierre NIYA**
- **Ali TOE**
- **Drissa ZONGO**
- **Georgette Apatcho OUATTARA *Epse. Koné,***
- **Opadou KOUDOU**
- **Kouakou Rodolphe MENZAN**
- **Souleymane YORO**
- **Bara NDIAYE**
- **Mouhamadou Bamba MBAYE**
- **Soriba IFONO**
- **Ameth N'DIAYE**
- **Frédéric NODJINAIBEYE**
- **Mahougnon Lucas Auriol FAYALO**
- **Nimantalaye Alakè Yabo RADJ**
- **Raihanatou OLABODE**
- **Adolphe ODJO**
- **Saturnin HOUEHA**
- **Cyrille A. VODOUNON**
- **Jean Donatus BAHATI SHABANYERE**
- **Pascal BASINYIZE BIDIRHI**
- **Anne Marie BUUMA WABO**
- **Seydou Alassane SOW**
- **Mamadou NDIAYE**
- **Ababacar DIOP**
- **Abdoulaziz SEIDOU**