

Les enjeux du « curriculum caché » de l'éducation au développement durable (EDD) dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso

Ismaël OUEDRAOGO^{1*}

Résumé

Le développement durable est devenu une thématique centrale des programmes et discours de développement gouvernementaux. Dans la majorité des pays du Sud, les politiques de développement sont fortement influencées par les recommandations et les exigences des institutions internationales. Il va sans dire que ces institutions jouent un rôle prépondérant dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. Le Burkina Faso, pays d'Afrique de l'Ouest francophone n'échappe pas à cette règle. Cet article examine l'intégration de l'éducation au développement durable (EDD) dans le système éducatif burkinabè. Adoptant une perspective qui définit le curriculum comme un « construit social », et s'appuyant sur le concept de « curriculum caché » du développement durable, cette recherche révèle que l'EDD peut introduire implicitement un système de valeurs ayant pour conséquence un potentiel changement de valeurs et d'identité chez l'apprenant. Basée sur un questionnaire administré à cent quatre (104) chercheurs et enseignants-chercheurs, elle identifie les enjeux spécifiques liés à l'existence d'un curriculum caché de l'EDD et met en lumière l'ambiguïté des référentiels d'EDD dans le contexte burkinabè.

Mots clés : Curriculum, Education au développement durable (EDD), Enseignement universitaire, Curriculum caché, Burkina Faso

The challenges of the "hidden curriculum" of education for sustainable development (ESD) in higher education in Burkina Faso

Abstract

Sustainable development has become a central theme in government development programmes and speeches. In the majority of countries of the South, development policies are strongly influenced by the recommendations and requirements of international institutions. It goes without saying that these institutions play a leading role in the development and implementation of educational policies. Burkina Faso, a French-speaking West African country, is no exception to this rule. This article

¹ Université Thomas SANKARA ;

* **Auteur correspondant** : OUEDRAOGO, Email : ismaelouedraogo14@yahoo.fr.
ORCID: 0000-0002-8654-5022

DOI : <https://doi.org/10.64707/revstlsh.v41i2.1907>

examines the integration of education for sustainable development (ESD) in the Burkinabe educational system. Adopting a perspective that defines curriculum as a "social construct" and building on the concept of the "hidden curriculum" of sustainable development, the research reveals that ESD implicitly introduces a value system resulting in a potential change of values and identity in the learner. Based on a questionnaire administered to 104 researchers and teacher-researchers, it identifies the specific issues related to the existence of a hidden curriculum of ESD and highlights the ambiguity of the ESD frameworks in the Burkinabe context.

Keywords: Curriculum, Education for sustainable development (ESD), Higher education, Hidden curriculum, Burkina Faso

Introduction

Le Burkina Faso à l'instar de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, subit les effets néfastes des changements climatiques. Cela n'est pas sans conséquences sur les activités sociales et économiques du pays. L'éducation apparaît comme un des moyens les plus efficaces pour faire face à ces différents changements causés en partie par des activités humaines. C'est dans cette perspective que le Burkina a adopté en 2001 une stratégie nationale d'éducation environnementale (SNEE). Cette initiative s'inscrivait dans la logique de réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et visait à répondre préservation de l'environnement dans les politiques nationales. Le pays s'appuie en grande partie sur les textes onusiens et africains dans l'élaboration et la mise en œuvre de ses politiques de développement et de réformes de son système éducatif. Ainsi, des cadres stratégiques majeurs pour l'atteinte d'un développement durable (DD). En effet, après l'adoption en 2000 du Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP), le pays a mis en œuvre une Stratégie de Croissance Accélérée pour un Développement Durable (SCADD, 2010) dont l'objectif était la réalisation d'une « *croissance économique forte (10% par an), soutenue et de qualité, génératrice d'effets multiplicateurs sur le niveau d'amélioration des revenus, la qualité de vie de la population et soucieuse du respect du principe de développement durable* ». Dans la même logique que les précédentes politiques, le Programme National de Développement Economique et Social (PNDES, 2015-2020) (Premier ministre du Burkina Faso, 2019) est élaboré pour assurer un développement du pays qui répond aux besoins des générations actuelles et futures. Le Programme National de Développement Économique et Social (PNDES, 2016-2020) a perpétué cette dynamique, visant à aligner le

développement national sur les aspirations de la population et les objectifs panafricains, notamment l'Agenda 2063 de l'Union Africaine. Dans cette dynamique des faits, le Burkina avait déjà entrepris des programmes et réformes visant l'atteinte d'un développement durable. De nombreux guides pédagogiques ont été élaborés afin d'introduire l'éducation environnementale pour un développement durable dans l'enseignement formel et non formel. Mais force est de constater une ambiguïté autour de la question de ces référentiels sur l'éducation au développement durable au niveau de l'enseignement supérieur. En effet, il existe une pléthore de textes internationaux, continentaux et nationaux qui se juxtaposent. Ainsi, dans le cycle universitaire de nombreux parcours de formations diplômantes (licence et de Master) spécialisés sur le développement durable sont ouverts aux étudiants. Il est donc judicieux de questionner l'existence d'un curriculum caché du développement durable dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso. Quelles sont les références sur lesquelles s'appuient ces différentes universités et instituts supérieurs dans la mise en œuvre de ces différentes formations sur le développement durable ? L'alignement sur des cadres internationaux soulève la question d'un possible rapport de domination Nord-Sud, où des institutions internationales pourraient influencer les curricula des systèmes éducatifs du Sud, imposant potentiellement des valeurs d'origines occidentales présentées comme universelles, au détriment des savoirs et contextes locaux. Ainsi, quels sont les enjeux politiques et stratégiques pouvant découler de l'intégration de l'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso ? La présente recherche vise à questionner la pertinence de l'intégration de l'EEDD dans les curricula du supérieur au Burkina Faso, en insistant sur l'intérêt de la prise en compte des savoirs endogènes dans l'enseignement du DD.

I. Cadre théorique de référence

1.1. De la notion de curriculum dans les recherches en sciences de l'éducation et de la formation

Pour mieux appréhender la notion de curriculum caché il est important de revenir, sur la notion même de curriculum de manière générale. Le cadre théorique convoqué dans le présent travail prend en compte la sociologie de l'éducation et la sociologie du curriculum. Ainsi faut-il préciser qu'il n'existe pas de définition universelle du curriculum. Néanmoins, il est important de retenir quelques propositions de définitions qui sont acceptées et se présentent comme références dans

les recherches scientifiques sur le curriculum. Forquin (2008) nous rappelle que dans son acception stricte, le curriculum désigne « tout ce qui est décrit et prescrit officiellement comme devant être appris aux élèves, selon un ordre déterminé ». Dans la littérature francophone en générale les notions de curriculum et de programme se superposent, tandis que dans le contexte anglophone le curriculum se situe en amont des programmes d'études, les inclut et les oriente. Le point de vue anglophone laisse entrevoir un « rapport d'inclusion hiérarchique entre le curriculum et le programme d'études alors que dans la littérature francophone les deux (2) concepts sont souvent synonymes dans leur usage. » (Jonnaert et al., 2009, p. 34). Ainsi, dans le processus de construction d'un curriculum, il existe deux (2) approches sur lesquelles il faille se pencher, à savoir celle didactique et celle sociologique. Les sociologues de l'éducation conçoivent le curriculum comme étant « socialement construit » (Forquin, 1992, 1997, 2008) c'est-à-dire comme :

le produit d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation dans lequel se traduisent à la fois des mobilisations de compétences et de ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et des enjeux de pouvoir, toutes choses à propos desquelles peuvent être élaborées un certain nombre de questions constitutives de ce qu'on pourrait appeler 'une problématique sociologique du curriculum. (Forquin, 2008, p. 8).

De plus, dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Champy et al., 2005, p. 239), Forquin définit le curriculum comme étant un « *programme d'études ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement* », ou plus exactement comme un « *ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé* ». Il faut donc retenir qu'un curriculum correspond en temps normal à « *quelque chose de prescrit et de construit institutionnellement* » (Idem). Lenoir allant dans le même sens que Forquin nous rappelle que la notion de « curriculum » comme objet de recherche jusqu'à ces dernières années a été très restreint sinon quasiment peu exploré dans les pays francophones européens tandis que depuis un bon siècle il est l'objet de nombreuses recherches dans les pays anglo-saxons (Lenoir, 2006) où le « *curriculum studies* » (Barrow, 1984; Harris, 1977; Philip Wesley Jackson, 1968) constitue une branche majeure des sciences de l'éducation. En somme, dans sa dimension sociologique, dont la

présente étude s'intéresse, le curriculum peut être désigné comme un « *ensemble de contenus, explicites et hiérarchisés* ». Dans cette même lancée, De Landsheere, que le curriculum peut être conçu de trois (3) manières. Il peut être centré sur « le savoir à acquérir », sur « l'élève » ou encore sur « la société ». L'encadré ci-dessous précise ces différentes dimensions.

Encadré 1 : Les trois (3) conceptions fondamentales du curriculum

Trois (3) conceptions fondamentales du curriculum

Centré sur le savoir à acquérir : l'apprentissage systémique des disciplines a la préséance ; la progression est dictée par la logique interne du savoir telle que les enseignants ou les chercheurs la perçoivent.

Centré sur l'élève : les besoins, les intérêts, les aptitudes et les expériences de vie des élèves passent au premier plan ; l'apprentissage des disciplines est fonctionnel et se réalise lors du traitement des situations vécues par l'apprenant.

Centré sur la société : le curriculum est exclusivement focalisé sur la solution acceptable se trouve dans la conciliation des préoccupations majeures qui viennent d'être évoquées. (De Landsheere, 1992, pp. 89–90)

Dans la conception didactique du curriculum, la forme et le contenu résultent des caractéristiques des disciplines enseignées ainsi que des modalités de la transposition didactique, (Chevallard, 1991), nécessaire pour passer des « savoirs savants » aux « savoirs enseignés » (et des conceptions pédagogiques). Comme le souligne Perrenoud, (1999), le vocable « curriculum » désigne les programmes scolaires en français. Mais distinctement de la conception française, il insiste davantage sur l'idée d'un parcours éducatif dans la conception anglaise du « *curriculum studies* ». Aussi, convient-il selon Perrenoud, de distinguer deux (2) types de curriculum, à savoir le formel et le prescrit. Ces deux (2) concepts pour lui ne sont pas antinomiques. Il considère le « curriculum réel » comme étant « *les apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations de valeurs, de concepts, de techniques complexes passent généralement par une succession d'expériences formatrices* ». Ce parcours est donc défini comme un curriculum réel. Martinaud (2003) quant à lui parle de « *curriculum produit* » pour désigner les résultats issus « *du travail de réélaboration* » du prescrit par le maître et l'effet sur les élèves, en cohérence avec le présupposé selon lequel « *la réalité n'est jamais un observable entièrement* ». Nous pouvons donc retenir la définition des chercheurs de l'ORE qui ont adapté cette définition à la suite des

auteurs (De Landsheere, 1992; Demeuse et al., 2013) dans le domaine de la sociologie du curriculum. Un curriculum désigne:

un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité. (Ettayebi et al., 2008, p. 35).

1.2. De la notion de curriculum caché en sciences de l'éducation et de la formation : approches théoriques

Emile Durkheim (1992) a posé les bases de l'idée de l'existence de contenus potentiellement cachés. Ensuite ; Perrenoud fait référence au « curriculum caché » pour désigner l'ensemble des apprentissages et expériences de formation qui « échappent à la conscience des principaux intéressés, maître, élèves et parents » (Perrenoud, 1985, 1999). Aussi, l'idée de l'existence d'un curriculum caché se justifie du fait que le curriculum en soi est « *une sélection de savoirs socialement construits et doit être interprété comme partie prenante d'un processus idéologique* » (Barthes & Alpe, 2012, p. 2). Perrenoud (1999) précise que le « *Hidden curriculum* » est la part des apprentissages n'apparaissant pas de manière explicite dans le contenu programmé par l'institution scolaire. Ainsi, cela signifie que l'école « *enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce* » dans la mesure où le curriculum caché « *fait partie des concepts qui prétendent dévoiler l'envers du décor* ». dans la même perspective, il convient de préciser que pour étudier le curriculum caché, trois (3) éléments sont nécessaires selon Perrenoud. Il s'agit en effet de :

- Identification « des possibles évolutions de formes scolaires implicites associés à l'introduction d'un curriculum et tenter de l'analyser en termes de règles et de normes mises en place ».
- Identification des savoirs qui sont enseignés, et ceux qui ne le sont pas.
- Considérer que « le curriculum caché met en place un système de valeurs et s'il a des incidences sur l'individu (identité, comportement...) qui déterminent une idéologie dominante, une culture commune et un système de normes,

lesquels ont une fonction qu'il convient de replacer dans les processus historiques.

Dans un sens plus extensif, le curriculum peut désigner le « contenu latent » de l'enseignement ou de la scolarisation scolaire, c'est-à-dire tout ce que les anglophones appellent « *Hidden curriculum* ». il s'agit donc de cet « ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles » (Forquin, 2008, p. 8). La présente étude se veut pluridisciplinaire, mais un positionnement de notre part pour l'analyse des résultats s'avère nécessaire. Ainsi, notre travail se positionne du point de vue théorique dans le cadre de la sociologie de l'éducation, plus précisément dans le champ théorique de la sociologie du curriculum. Il s'inscrit dans la continuité des travaux de Perrenoud et de Bergenhenegouwen (1987) sur le curriculum caché. De ce fait, pour étudier le curriculum caché, notamment dans le cadre de la mise en place d'éducation au développement durable, dont les Nations unies en font une priorité, il convient de se poser un certain nombre de questions afin de mieux identifier ces aspects « cachés » du curriculum du développement durable dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso : *Qui a des intentions cachées ? autrement dit : qui souhaite susciter des apprentissages dont il vaut mieux ne pas parler ouvertement ? ; De quelle nature sont ces apprentissages, à quel présent ou quel avenir se réfèrent-ils ? ; À qui les cache-t-on ? ; Pourquoi les cache-t-on ?*

En quoi peut-on parler d'existence d'un curriculum caché du développement durable dans le contexte de l'enseignement supérieur au Burkina Faso ? Comment identifier ce ou ces curricula cachés ? Notre cadre théorique de référence permettant l'analyse des résultats issus des recueils de données quantitatives et qualitatives est le « curriculum caché » tel que conçu par Perrenoud(1985), Bergenhenegouwen (1987) et plus spécifiquement le « curriculum caché du développement durable » soutenu par Barthes et Alpe (2014) ; Barthes (2018) notamment sur la forme caché des curricula du DD dans le cadre de la mise en œuvre de la Décennie de l'éducation au développement durable (2004-2014). Des instances supranationales sont donc susceptibles d'influer sur le curriculum notamment la volonté de l'UNESCO assurer une éducation au développement durable dans les systèmes éducatifs et d'en faire une priorité.

1.3. Le curriculum caché l'EDD : les différentes formes possibles d'études du curriculum caché

Barthes et Alpe (2014) ont identifié trois (3) formes possibles d'études du curriculum caché dans le cadre de la mise en œuvre de la décennie de l'éducation au développement durable. En identifiant des publications dans liées au programme « ANR ED2A0 » dans un premier temps, ils ont pu faire la synthèse des trois éléments, à savoir le « contenant », « contenu », et les « valeurs », permettant l'identification du curriculum caché. D'abord, il peut s'agir d'une identification d'éventuelles modifications des formes scolaires » associées à l'introduction d'un curriculum et analyser cette évolution en termes de règles et de normes qui sont mise en place et instaurent par conséquent un système de valeurs qui y est associé. et ce, dans la même logique que le concevait (Jackson, 1990) quand il parlait de formes implicite du système d'éducation morale associé au curriculum. Il peut aussi s'agir d'une identification des savoirs enseignés et ceux qui ne le sont pas. On cherche alors à comprendre « l'intentionnalité » qui guide les choix curriculaires. La troisième forme revient à considérer que le curriculum caché met en place « un système de valeur » et occasionne par conséquent des « changements de valeurs identitaires » chez les apprenants. Il va sans dire que la culture dominante impose de manière explicite ou implicite ses valeurs. Dans le contexte de la mise en place de la décennie de 'éducation au développement durable (2004-2014), puis des objectifs du développement durable (2015-2030) dans le contexte, il est pertinent de questionner « les choix curriculaires dominants » tout en s'interrogeant sur « systèmes de valeurs » ainsi que leur place ou intérêts dans « les évolutions sociétales récentes ». Ainsi, après cette brève revue de littérature sur le curriculum de l'EDD en particulier, il convient de présenter la démarche méthodologique ayant permis répondre à notre problématisation.

II. Cadre méthodologique

2.1 Champs de l'étude et outils de recueil des données

L'étude a porté sur le contexte spécifique du Burkina Faso, notamment sur l'enseignement universitaire. Pour répondre à notre question de recherche, un questionnaire a été adressé à cent quatre (104) enseignants-chercheurs et chercheurs dans instituts et universités au Burkina Faso. Le choix porté sur l'enseignement supérieur s'explique par le fait qu'il y a peu de recherches qui en font leur terrain ou objet d'étude. Il est présenté dans les lignes suivantes la composition de

l'échantillon en fonction des villes et établissement d'appartenance. Le tableau ci-dessous fait une cartographie des universités et instituts qui ont été visité lors du recueil des données pas questionnaire.

Tableau I : Représentation des universités et instituts des enseignants-chercheurs ayant pris part à la présente étude

Universités/Instituts d'appartenance	Localité (Ville)	Nombre
UJKZ	Ouagadougou	34
INSS/CNRST	Ouagadougou	16
UN	Koudougou	13
Université Thomas Sankara/ Ouaga 2	Ouagadougou	10
UNB	Bobo-Dioulasso	8
IRSAT/CNRST	Ouagadougou	5
Université Aube Nouvelle	Ouagadougou	4
IPD/AOS	Ouagadougou	3
UPO	Ouagadougou	2
Centre universitaire de Tenkodogo	Tenkodogo	2
2IE/Ouaga	Ouagadougou	1
Centre Universitaire de Gaoua	Gaoua	1
Institut de formation en Sciences de l'éducation de Zorgho	Zorgho	1
IRD	Ouagadougou	1
Université de Dédougou	Dédougou	1
Université de Ouahigouya	Ouahigouya	1
USTA	Ouagadougou	1
TOTAL	8	104

Source : Ouédraogo, Ethnographie thèse, 2023

L'échantillonnage raisonné a permis de sélectionner dix-sept (17) établissements répartis dans huit villes (Tableau I). Ce tableau distingue

les institutions publiques des privées, leur localisation géographique et le nombre de répondants par site. Les résultats montrent que la représentativité des villes est proportionnelle à l'importance de leurs infrastructures universitaires. Ainsi, la capitale Ouagadougou domine avec neuf établissements et le plus grand nombre de participants. À l'inverse, les autres villes comptent une seule structure chacune. Cette disparité s'explique par la forte concentration des institutions d'enseignement supérieur et de recherche dans la zone urbaine de la capitale.

2.2 Échantillonnage en fonction du grade

Un échantillonnage qui tient compte des grades des enseignants-chercheurs est aussi important dans la mesure où cela permet de voir s'il existe un écart conséquent des différentes conceptions du développement durable en fonction des générations (Professeurs vs Assistant). Une posture sur le développement durable qui peut influencer sur le contenu réellement enseigné (curriculum réel) par rapport aux injonctions internationales, supranationales et nationales (curriculum formel). C'est la même analyse qui peut se faire quant à leurs postures face aux savoirs locaux, mais aussi du curriculum possible de l'EDD. Le schéma ci-dessous (*Figure 1*) illustre cet échantillonnage en fonction des grades des enseignants-chercheurs.

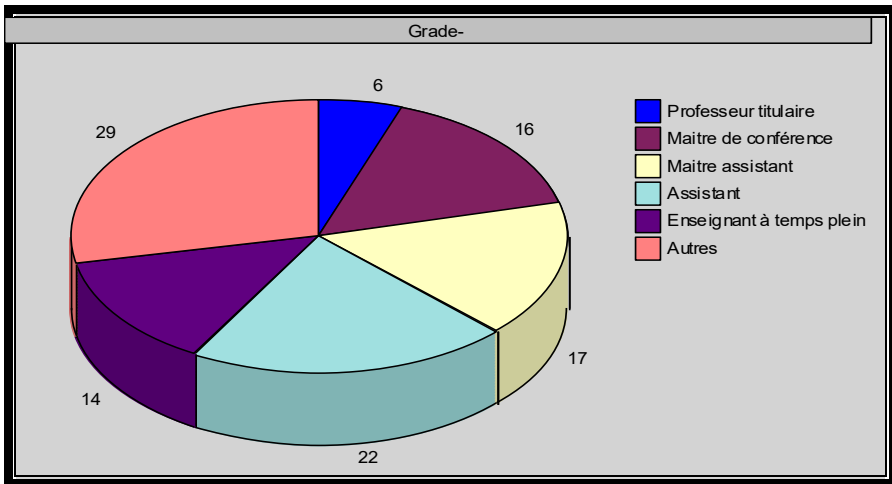


Figure 1 : Échantillonnage en fonction du grade

Source : Ouédraogo, Ethnographie thèse, 2023

L'analyse de l'échantillonnage en fonction des grades des enseignants-chercheurs présentés sous forme de secteurs permet de présenter les détails suivants : Six (6) professeurs titulaires ; Seize (16) Maître de

conférences ; Dix-sept (17) maître-assistant ; Vingt-deux Assistants ; Quatorze (14) enseignants à temps plein ; et Vingt-neuf (29) « Autres » (chercheurs). La catégorie « autres » représente en majorité les « chercheurs » à temps plein dispensant des cours en tant que vacataires dans les établissements d'enseignement publics et/ou privés au Burkina Faso. En rappel, les chercheurs doivent effectuer un certain nombre d'heures d'enseignement statutaire en fonction de leur grade, en plus des activités de recherches, selon les règles du CAMES, l'organe réglementaire des avancements de grades des enseignants-chercheurs africains et malgaches. Une catégorisation de l'échantillon a aussi été effectuée en fonction du diplôme et de la spécialisation des répondants.

III. Présentation, analyse et discussion des résultats

3.1. Ambiguïté autour des référentiels en matière d'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur

Afin d'avoir une idée des référentiels utilisés par les enseignants-chercheurs dans le cadre des enseignements en lien avec le développement durable dans l'enseignement supérieur, nous avons d'abord cherché à savoir s'ils ont la question suivante a été posée : « Avez-vous un référentiel sur lequel vous vous basez pour préparer vos cours sur les thématiques en lien avec le développement durable ?

Tableau II : Utilisation de référentiels sur le développement durable

Utilisation de Référentiel	Nombre cité	Fréquence
OUI	22	21,2%
NON	82	78,8%
TOTAL OBS.	104	100%

Source : Ouédraogo, Ethnographie thèse, 2023

Sur 104 enseignants-chercheurs interrogés, seuls 22 affirment avoir un ou des référentiels spécifiques au développement durable soit 21,2%. Cependant les 86 autres affirment ne pas avoir de référentiels soit 78,8% des enseignants-chercheurs interrogés. Quels peuvent être ces référentiels que les enseignants font appel lors de leurs cours ?

3.2. Référentiels cités par les enseignants-chercheurs lors des enquêtes par questionnaire

Nous avons cherché à savoir les types de documents dont les enseignants-chercheurs font références pour l’enseignement des questions en lien avec le développement durable à l’université. Le tableau suivant présente les textes de références cités par les enseignants-chercheurs ayant participé à l’enquête.

Tableau III : Référentiels sur l’éducation au développement durable

Valeurs	Nb. cit.
ODD	11
Ouvrages spécialisés (sur l’environnement et le développement durable)	5
PNDES	3
Curricula	3
Documents cadres internationaux et nationaux (PNUE, ...)	3
PNDD	3
OMD	2
SCADD	1
TOTAL	31

Source : Ouédraogo, Ethnographie thèse, 2023

Nous remarquons que l’Agenda 2030 (les ODD) représentent largement les textes de références dont s’appuient les enseignants-chercheurs burkinabè dans l’enseignement des cours en lien avec le développement durable. En effet sur trente et une (31) réponses données, les ODD ont été cités à onze (11) reprises, tandis que des textes nationaux comme la Politique Nationale de Développement durable (2 fois) et le Programme National de développement économique et social (3 fois). Les curricula et les OMD sont aussi cités 2 fois. Enfin, des références générales comme des « documents cadres internationaux et nationaux » ont été cités à trois (3) reprises. Cela témoigne d’une marginalisation des textes locaux au profits de ceux internationaux. Dans cette perspective, il convient de s’interroger sur l’existence d’un modèle de domination ne permettant la mise en valeur des valeurs locales comme référentiels.

1.4. Modèle de domination et facteurs déterminant la mise en place d’un curriculum caché dans le cas spécifique des pays d’Afrique subsaharienne

Partant de la même logique précédemment soulignée, le système éducatif tient compte de plusieurs facteurs extérieurs et intérieurs de la société dans l’élaboration d’un curriculum. Ces différents éléments sont incontestablement les valeurs communes au sein de la société, du pays, de la localité concernée. Les facteurs externes semblent prendre le dessus sur ceux internes dans les pays du Sud notamment ceux

d’Afrique au Sud du Sahara. En effet, cela est lié à leur position de « dominés » dans le cadre des relations Nord-Sud et par ricochet à leur dépendance aux aides internationales de développement. Les facteurs clés qui influencent la mise en place d'un curriculum structuré (ou formel) de l'EDD sont synthétisés dans la Figure ci-dessous (figure 3). Ce modèle se veut plus exhaustif que les propositions initiales de Solaux (2005), notamment en incluant de nouveaux déterminants.

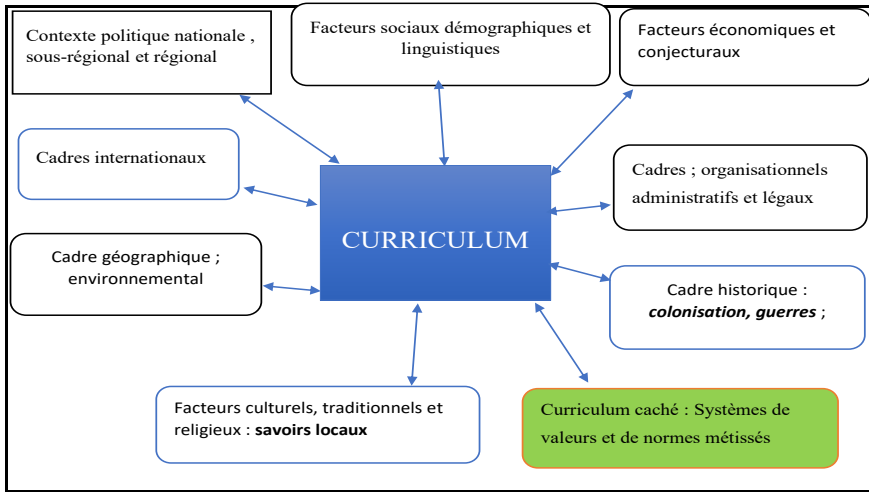


Figure 3 : Facteurs déterminant la construction d’un curriculum

Source : Ouédraogo, Ethnographie thèse, 2023

La question de la légitimation des savoirs à enseigner s’impose dans ce contexte, car la transposition didactique (Chevallard, 1991) des « *savoirs savants* » aux « *savoirs enseignés* » semble complexe. Quels savoirs sont plus valables à être enseignés ? Comment effectuer ces choix ? Il s’agit en effet, du point de départ de la mise en place d’un curriculum. Cependant, ce même processus, selon Nazaki et Apple (2002), favorise par ricochet la construction du curriculum caché. C’est dans ce sens que nous parlerons de la mise en place d’un système de domination « *néocoloniale sournoise* » voire évident qui influe sur la conception et la mise en œuvre des curricula des anciennes colonies majoritairement francophones. L’EDD est-elle aussi une de ces ramifications de ce processus de domination « *néocoloniale* » ? Comment se présente le curriculum de l’EDD au niveau du système éducatif burkinabè ?

En se basant sur les éléments de présentés dans la figure 3, nous conviendrons avec Forquin (2008) que les contenus que l’école

transmet ne sont pas seulement des savoirs au sens strict. Il s'agit aussi des contenus « *mythico-symboliques, des valeurs esthétiques, des attitudes morales et sociales, des référentiels de civilisation* ». Ainsi certaines civilisations ont par le passé, imposé leur culture et leur mode de vie et de pensée aux autres, et par voie de conséquence influencent les contenus d'enseignement des curricula de leur système éducatif. C'est le cas dans la majeure partie des pays du Sud notamment ceux d'Afrique subsaharienne où les facteurs internationaux sont souvent ceux qui prennent le dessus sur les facteurs internes, notamment les besoins réels des populations. En effet du point de vue historique, un modèle de domination s'est installé entre pays du Sud (*dominés*) et pays du Nord (*dominants*), et ce, à travers notamment la colonisation, la mondialisation et le néocolonialisme. C'est ce qui justifie la marginalisation de certains savoirs dits « locaux » dans le processus de développement de ces pays « en développement ». Au regard de ce qui précède, interroger les spécificités de l'EDD au Burkina Faso implique nécessairement une prise en compte des enjeux politiques autour de la question même du développement durable et de l'instauration possible d'un système de valeurs issus de cultures dominantes comme celles occidentales. Cette 3^e option est donc notre méthode d'analyse du curriculum caché du DD dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso. En nous appuyant le cadre d'analyse du curriculum caché du DD proposé par Barthes (2018) nous faisons une analyse des intentions cachées de l'EDD, notamment en Afrique saharienne. A l'issue cette analyse tenant compte des trois éléments identifiés par Barthes et Alpe, nous proposons ainsi un quatrième élément pouvant servir de cadre d'analyse du curriculum caché dans le contexte spécifique du Burkina Faso. Il est donc proposé dans la continuité du troisième élément qui est l'examen de la manière dont le curriculum caché établit un système de valeurs, pouvant entraîner un changement de normes dans les sociétés concernées. C'est le cas des « éducation à » en général et de l'éducation au développement durable dans le contexte africain particulièrement. La volonté de transmissions ou d'imposition de valeurs généralement occidentales, des instances supranationales. Un autre aspect pouvant être utilisé comme élément d'analyse du curriculum caché du DD est *la manière dont les acteurs de l'EDD conçoivent le DD et leurs degrés d'acceptabilité de la prise en compte des savoirs locaux issus de leurs communautés spécifiques*. C'est ce que nous avons démontré à travers les réponses des enseignants-chercheurs au questionnaire.

En somme, il convient de discuter ici des implications politiques de cette dépendance. Laisser les institutions supranationales influencer de manière prépondérante les curricula revient à déléguer une partie de la souveraineté éducative et, *in fine*, à influencer la définition même de ce que doit être le « développement durable » pour la société burkinabè.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'analyser l'intégration de l'Éducation au Développement Durable (EDD) dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso. Elle a en effet interrogé l'ambiguïté des référentiels et l'existence d'un curriculum caché. En analysant les cadres politiques et les programmes universitaires, l'étude met en évidence la complexité de l'articulation entre les impératifs mondiaux et la nécessité d'une adaptation locale. Nous avons abouti à trois constats principaux. D'abord, les curricula sont principalement façonnés par des cadres internationaux, confirmant l'existence d'un rapport de pouvoir dans la définition des contenus d'EDD, ensuite une marginalisation des savoirs endogènes limite la pertinence culturelle des formations et leur capacité à générer des solutions efficaces au niveau local. Ainsi, l'existence de curricula cachés démontre qu'au-delà des intentions politiques affichées, les institutions continuent de transmettre implicitement des valeurs et des normes qui privilégient un modèle de développement globalisé. En définitive, les enjeux politiques et stratégiques découlant de l'intégration actuelle de l'EDD dans l'enseignement supérieur burkinabè se cristallisent autour de la souveraineté éducative et de l'autonomie conceptuelle. Le système éducatif est confronté au défi de former des cadres capables non seulement de comprendre les enjeux mondiaux, mais surtout de mobiliser et de légitimer les savoirs locaux pour construire un développement durable adapté au Burkina Faso. Pour que l'EDD au Burkina Faso atteigne pleinement son potentiel, il est urgent de passer d'une logique d'application passive à une stratégie d'indigénisation critique des curricula. Il serait judicieux de renforcer l'autonomie des établissements supérieurs dans l'élaboration de référentiels spécifiques, intégrant explicitement les connaissances et les défis locaux. En définitive, des travaux futurs pourraient s'orienter vers une étude comparative de l'indigénisation de l'EDD dans l'enseignement supérieur francophone ou anglophone en Afrique de l'Ouest.

Références bibliographiques

Audigier François et Tutiaux-Guillon Nicole. (2008). Compétences et contenus. Les curriculums en question. Bruxelles: De Boeck Supérieur

Barthes Angela. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 63, Article 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18744>.

Barthes Angela. (2018). The Hidden Curriculum of Sustainable Development : The Case of Curriculum Analysis in France. Journal of Sustainability Education, 18. <http://www.susted.org/>.

Barthes Angela et Alpe Yves. (2014). Le curriculum caché du développement durable. Penser l'éducation, 36, 101-121.

Boutaud, Aurélien. (2010). Les indicateurs de développement durable à l'échelle des territoires. In Développement durable et territoire (p. 520). Presses Universitaires de Septentrion

Brundtland, Gro Harlem. (1987). Notre avenir à tous. Commission des Nations Unies sur l'environnement et de développement.

Dialla Basga Emile. (2019). Recherche et développement au Burkina Faso. Les Presses Africaines.

Elamé Esoh. (2016). La pédagogie postcoloniale. L'Harmattan.

Forquin, Jean-Claude. (2008). Sociologie du Curriculum. Presses Universitaires de Rennes.

Jacquemot, Pierre. (2017). Le dictionnaire encyclopédique du développement durable. Sciences Humaines Editions.

Lange Jean Marc. (2014). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable: Entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, 11, Article Volume 11. <https://doi.org/10.4000/ere.691>

Lenoir Yves. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: Comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay, & J. Dolz,

Curriculum, enseignement et pilotage (p. 119-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0119>

Lynch, K., & Lynch, K. R. (1989). *The Hidden Curriculum : Reproduction in Education, a Reappraisal*. Falmer Press.

OUEDRAOGO Ismaël. (2023). *Quels curricula caché, réel et possible de l'éducation au développement durable dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso ?* Thèse de doctorat, Marseille, Aix-Marseille Université. [Thèse.fr](https://theses.fr).

Perrenoud, Philippe. (2010). *Curriculum réel et travail scolaire*. *Travaux de Sciences Sociales*, 227-258.

Perret, Jean-François et Perrenoud, Philippe. (1990). *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse*. Delval.

Premier ministère du Burkina Faso. (2019). *Programme National de Développement Économique et Social (PNDES) 2015-2020*. (Ouagadougou, Burkina Faso).

Said, Edward. W. (2008). *Culture et impérialisme*. Fayard Le Monde Diplomatique.

UNESCO, 2023, Réseau mondial sur l'EDD pour 2030. Plateforme en ligne, <https://www.unesco.org/fr/education/sustainable-development/esd-net>, UNESCO.

UNESCO. (2005). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (DEDD 2005-2014)* (ED/UNP/DESD/2007/RP/01).

UNESCO. (2017). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016. L'éducation pour les peuples et la planète* (p. 505). UNESCO.

Union Africaine (2015). *Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons*. (Addis-Abeba).

Vallance, Elizabeth. (1973). *Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform*. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5. <https://doi.org/10.2307/1179123>

YOGO Evariste Magloire (2024). *L'éducation au développement durable au Burkina Faso : orientations et contraintes*, in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N°95, p.81-90.

