



ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DES LANGUES ET SCIENCES HUMAINES

SECTION DE KIRUNDI

SYLLABUS DE L'ECUE « CONCEPTION ET EVALUATION DES CURRICULA »

CLASSE : MASTER II

PAR

PROFESSEUR BARAHINDUKA ETIENNE

Etienne Barahinduka est Professeur associé en sciences de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure du Burundi. Il a déjà publié des articles, en collaboration avec des chercheurs de l'Université Paris Descartes, de l'Association Française d'Education Comparée et des Echanges, de l'Université Libre des Pays des Grands Lacs à Goma et de l'Université du Burundi sur les TICE, l'encadrement des recherches, l'éducation inclusive et l'enseignement des langues.

BUJUMBURA, AVRIL 2025

AVANT-PROPOS

A. Identification et description de l'ECUE

ECUE DKI 2305-Elaboration et évaluation des curricula-2 crédits.

Titulaire : Pr Etienne BARAHINDUKA

Processus	Paramètres	Description
Elaboration	Titre de l'ECUE	Elaboration et évaluation des curricula
	Objectif general	L'ECUE vise à rendre l'étudiant apte à élaborer et évaluer des curricula.
	Objectifs spécifiques	A la fin de l'ECUE, l'étudiant sera capable de : -identifier les différentes étapes de la formulation des curricula ; -expliquer les différents éléments constitutifs d'un curriculum ; -indiquer les tendances actuelles dans le domaine des processus d'élaboration des manuels scolaires ; -évaluer un curriculum.
	Pré-requis	Connaissances disciplinaires
	Organisation de l'ECUE	C M: 20H, TP/TD : 10H, TPE : 20, TGE: 50
	Bref contenu de l'ECUE	L'ECUE explore les contextes d'élaboration et d'évaluation des curricula. Il présente une structure générique des cadres curriculaires et identifie plusieurs justifications des processus curriculaires. Il explore les tendances dans le domaine d'élaboration des matériels curriculaires. Il examine aussi les modèles possibles de mise en œuvre du curriculum.

	Références bibliographiques	<p>Demeuse, M. (2013). <i>Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité</i>. Bruxelles : De Boeck.</p> <p>Dufour, C. (2015). Outils et méthodes d'évaluation continue de la formation. <i>Documentation et bibliothèques</i>, 61(2-3), 90-103.</p> <p>Roldao, M.D.C. (2017). Evaluation et curriculum : à la recherche d'une nouvelle signification de l'enseignement et de l'apprentissage. <i>Journal international de la recherche en éducation et formation</i>, 3(2), 37-50.</p> <p>UNESCO. (2014). <i>Outils de formation pour le développement du curriculum</i>. Genève: UNESCO/BIE.</p>
Méthodologie et supports pédagogiques	Méthodologie	<p>-Magistrale pour présenter les activités et le cours théorique,</p> <p>-Participative : activités de recherche personnelle des étudiants à travers les lectures des ouvrages spécialisés, les échanges sur les travaux réalisés individuellement ou en groupe.</p>
	Supports	<p>-Power Point,</p> <p>-Syllabus.</p>
Modes d'évaluation	Evaluation formative	Travaux individuels et/ou en groupes
	Evaluation summative	Examen écrit

B. Objectifs de l'ECUE

1. Objectif général

L'ECUE vise à rendre l'étudiant apte à élaborer et évaluer des curricula.

2. Objectifs spécifiques

A la fin de l'ECUE, l'étudiant sera capable de :

- identifier les différentes étapes de la formulation des curricula ;
- expliquer les différents éléments constitutifs d'un curriculum ;
- indiquer les tendances actuelles dans le domaine des processus d'élaboration des manuels scolaires ;
- évaluer un curriculum.

C. Brève introduction de l'ECUE

L'ECUE explore les contextes d'élaboration et d'évaluation des curricula. Il présente une structure générique des cadres curriculaires et identifie plusieurs justifications des processus curriculaires. Il explore les tendances dans le domaine d'élaboration des matériels curriculaires. Il examine aussi les modèles possibles de mise en œuvre du curriculum.

D. Démarche méthodologique

La méthodologie est magistrale pour présenter les activités et le cours théorique. Elle est aussi participative, à travers des activités de recherche personnelle des étudiants à travers les lectures des ouvrages spécialisés, les échanges sur les travaux réalisés individuellement ou en groupe. Les supports sont constitués par une présentation power point et un syllabus.

E. Modalités d'évaluation des apprentissages

L'évaluation formative est constituée par des travaux individuels et/ou en groupes sur 40%.
L'évaluation sommative est constituée par un examen écrit sur 60%.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Tendances internationales en matière de changement du curriculum	8
Tableau 2. Eléments communs aux cadres curriculaires existants.....	13
Tableau 3. Modes de formulation du curriculum.....	17
Tableau 4. Exemples de définition des objectifs d'apprentissage ou normes nationales.....	18
Tableau 5. Facteurs clés déterminant l'allocation du temps dans l'emploi du temps scolaire .	23
Tableau 6. Exemples de tendances mondiales en matière d'adaptation du curriculum au contexte local.....	31
Tableau 7. Nouvelle Zélande : aspects évalués dans la mise en oeuvre du curriculum néo- zélandais	38
Tableau 8. Enjeux relatifs à la planification et aux politiques devant être examinés	41
Tableau 9. Besoins en matière de renforcement des capacités	48
Tableau 10. Méthodologies de développement professionnel	52
Tableau 11. Modèles et autres formes de développement professionnel des enseignants	54
Tableau 12. Processus et produits	67
Tableau 13. Evaluations sommatives et formatives	69
Tableau 14. Les évaluations comparatives internationales	72

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	i
A. Identification et description de l'ECUE	i
B. Objectifs de l'ECUE.....	iii
C. Brève introduction de l'ECUE.....	iii
D. Démarche méthodologique.....	iii
E. Modalités d'évaluation des apprentissages.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
TABLE DES MATIERES.....	v
INTRODUCTION.....	1
Chapitre 1. Dialogue politique et formulation des politiques	1
1.1. Les acteurs et le contexte du changement	1
1.2. Organiser un processus de consultation.....	2
1.3. Soutien des activités éducatives	4
1.4. Thèmes sensibles	5
Chapitre 2. Changement du curriculum.....	6
2.1. Les tendances internationales dans le domaine du changement du curriculum	6
2.2. Identifier les raisons de promouvoir le changement.....	8
2.3. Le changement pour l'amélioration de la qualité.....	10
Chapitre 3. Conception du curriculum.....	12
3.1. La structure et les composants d'un cadre curriculaire.....	12
3.2. Définir ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire	14
3.3. Définir les domaines d'apprentissage et l'allocation du temps.....	20
3.4. Approches de l'intégration du curriculum	24
3.5. Les programmes d'études et autres façons d'organiser les contenus	25
Chapitre 4. Gestion et gouvernance du système.....	28
4.1. Équilibre entre les besoins et les intérêts nationaux et locaux	28
4.2. Adaptation du curriculum au contexte local : défis et opportunités.....	29
4.3. Développement du curriculum centré sur l'école	34
4.4. Le rôle de la supervision et de l'inspection dans le suivi du curriculum.....	35
Chapitre 5. Elaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage ..	40
5.1. Elaboration, approvisionnement et évaluation des manuels scolaires	40
5.2. Enseignement à distance et livres numériques	44

5.3. Matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage	45
5.4. L'enseignant en tant que développeur de matériels curriculaires	46
Chapitre 6. Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum	47
6.1. Approches du renforcement des capacités	47
6.2. Modèles pour le développement professionnel des enseignants.....	49
6.3. Autres acteurs requérant le renforcement des capacités	55
6.4. Opportunités de renforcement des capacités en formation initiale et continue.....	56
Chapitre 7. Processus de mise en œuvre du curriculum	58
7.1. Modèles de mise à l'essai	58
7.2. Conception de l'étude pilote	61
7.3. L'intégration de l'innovation.....	66
Chapitre 8. Evaluation du curriculum et des élèves	68
8.1. L'évaluation du curriculum	68
8.2. L'évaluation des résultats de l'apprentissage dans des domaines curriculaires spécifiques	71
8.3. Evaluation du curriculum au niveau national	73
8.4. Evaluation du curriculum au niveau des écoles.....	73
Références bibliographiques	75

INTRODUCTION

L'ECUE est constitué par huit chapitres : le dialogue politique et formulation des politiques, le changement du curriculum, la conception du curriculum, la gestion et la gouvernance du système, l'élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage, le renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum, le processus de mise en œuvre du curriculum ainsi que l'évaluation du curriculum et des élèves.

Le chapitre 1 analyse le contexte du système éducatif et de son environnement au sens large.

Chapitre 1. Dialogue politique et formulation des politiques

Objectif général

Le chapitre 1 vise à rendre les étudiants aptes à identifier les étapes de la formulation des politiques relatives au curriculum.

Objectifs pédagogiques

A la fin du chapitre 1, l'étudiant sera capable de :

- analyser le contexte du système éducatif et de son environnement au sens large ;
- expliquer comment identifier les parties prenantes ayant un intérêt légitime dans la formulation du curriculum et comment les impliquer dans le dialogue et les consultations politiques ;
- indiquer comment maintenir un dialogue productif avec les décideurs gouvernementaux afin d'obtenir leur soutien et leur leadership durant le processus de changement du curriculum ;
- traiter les questions politiques et culturelles sensibles soulevées par les politiques relatives au curriculum afin de préserver et de promouvoir les objectifs et les intérêts nationaux.

1.1. Les acteurs et le contexte du changement

Avant de mettre en œuvre des changements curriculaires, les décideurs politiques et autres parties prenantes doivent impérativement avoir une compréhension approfondie de : i) l'environnement éducatif dominant ; et ii) la structure des relations (formelles et informelles) entre les composantes du système éducatif (Arlow, 2004).

Les Etats promeuvent, articulent et, en certaines occasions, dirigent et déterminent durablement les nouvelles régulations et configurations des systèmes éducatifs tandis que les entrepreneurs, les

responsables de syndicats et d'autres acteurs font preuve de moins de continuité dans leur action : à certains moments, ils se préoccupent de l'éducation et s'y investissent, puis, durant des périodes prolongées, ils ne s'en soucient plus et délèguent les initiatives en matière d'éducation à l'Etat (Askerud, 1997).

Chacune des parties prenantes observe le développement du curriculum depuis un référentiel qui lui est propre ; par exemple, les fonctionnaires ayant des responsabilités politiques (ministres, secrétaires d'Etat, etc.) l'observent du point de vue du gouvernement et du système politique ; les intellectuels se tournent vers le système académique et ses chercheurs ; les pédagogues ont pour cadre de référence les écoles et les gestionnaires des strates éducatives intermédiaires ; et les fonctionnaires administratifs utilisent généralement comme principal référentiel le système normatif, composé de lois et de règlements (Cox, 2006).

C'est pourquoi, afin de mobiliser les potentiels alliés du changement proposé, il s'avère nécessaire de prendre en compte les connaissances actuelles et le détail des rôles, fonctions et intérêts des différents acteurs et institutions impliqués ou affectés par le changement curriculaire. Cela peut également permettre d'anticiper et de gérer les domaines et sources possibles de conflits (UNESCO, 2003).

Une analyse du contexte doit être menée pour examiner et développer une meilleure appréciation de l'histoire ainsi que des points forts et des points faibles du curriculum et du système éducatif existants. L'analyse du contexte contribue au processus permettant d'identifier les changements nécessaires et potentiels pour améliorer le curriculum (Hamer, Fresia et Lanoue, 2010).

1.2. Organiser un processus de consultation

Un élément important du processus de changement curriculaire est l'identification, au sein du secteur éducatif et de la communauté dans son ensemble, des groupes détenant des intérêts légitimes dans la définition du curriculum et leur consultation de façon à ce que ces intérêts, les connaissances et les expériences qu'ils ont acquises sur divers thèmes soient pris en compte. La communication efficace, la consultation et la collaboration sont des facteurs clés pour l'identification et la gestion des conflits (D'Hennezel, 2007).

Certains types de conflits sont inévitables dans le processus de changement mais, dans une certaine mesure, ils peuvent être anticipés et atténués en veillant à bien : définir clairement le rôle des

acteurs engagés dans le processus ; choisir le moment opportun pour effectuer la consultation ; développer des mécanismes de communication efficaces ; et incorporer des stratégies de soutien aux changements politiques prévus (Roldão, 2017).

Selon la logique rationaliste des théories de la décision publique, les processus de décision se présentent souvent sous la forme d'une séquence linéaire : identification des problèmes ; transformation de ces problèmes en question publique ; inclusion de ces questions à l'agenda politique selon un jeu complexe entre divers acteurs publics et privés ; et prise de décision (Roegiers, 2011).

En réalité pourtant, les processus ne sont pas si linéaires et il existe différentes trajectoires possibles pour parvenir à une décision, puis au processus de mise en oeuvre, selon le contenu substantiel de celle-ci et selon la structure particulière d'acteurs impliqués. Dans chaque cas, il est nécessaire de coordonner : la temporalité politique, la temporalité technico-professionnelle, la temporalité bureaucratique, et la temporalité pédagogique (Reid, 2003).

La temporalité politique dépend des objectifs et des stratégies du gouvernement ou du Ministre de l'éducation, des relations entre forces politiques, des nécessités de consolider ou d'établir les positions du gouvernement qui en découlent en prenant en compte les actions des autres acteurs politiques et les tensions générées par les intérêts privés des entreprises. La temporalité politique est assujettie à des calendriers étrangers au processus de réforme et de transformation éducative et elle est fondamentalement associée aux agendas électoraux (Denys, 2021).

La temporalité technico-professionnelle peut être définie comme la période nécessaire à la construction d'un produit curriculaire spécifique appuyé par des données et arguments empiriques pertinents qui renforcent sa légitimité et sa cohérence. Cette période n'a, à première vue, pas grand-chose à voir avec les agendas électoraux ou, plus généralement, avec la temporalité politique (Camara, 2016).

La temporalité bureaucratique peut être définie comme la période nécessaire pour accomplir les procédures prévues par la loi, afin d'éviter toutes anomalies administratives ou juridiques susceptibles de découler du changement (D'Hennezel, 2007).

La temporalité pédagogique peut être définie comme la période nécessaire aux acteurs travaillant quotidiennement dans les écoles pour traiter et reconcevoir les politiques éducatives, et pour

reconfigurer et promouvoir de réelles innovations allant bien au-delà de la simple mise en oeuvre formelle de nouvelles normes. Cette période est généralement la plus longue de toutes mais elle est celle qui est le moins prise en compte dans les processus décisionnels des Etats (UNESCO, 2014).

1.3. Soutien des activités éducatives

Au cours du processus de dialogue politique, un élément relativement négligé est souvent le dialogue politique au sein des agences officielles responsables de la promotion du changement curriculaire. Les experts du curriculum ont tendance à concentrer leurs activités et leurs réflexions sur des questions techniques. Ils ressentent une forme de pression car ils se doivent de recevoir l'aval de la communauté académique, reconnue comme étant la source légitime de connaissances, mais se sentent néanmoins à l'aise pour discuter des questions relatives aux thèmes et connaissances liés à la pédagogie (Matthis, 2007).

De leur côté, les représentants gouvernementaux, tels que les ministres et les secrétaires d'Etat, doivent répondre à un tout autre groupe d'acteurs et ressentent généralement une pression de la part de l'opinion publique, représentée dans les médias, ou des électeurs en temps d'élections. Pour avoir une chance d'introduire des changements au curriculum, les décideurs politiques et le personnel technique devraient maintenir un dialogue productif pour concevoir et faire avancer les réformes (Demeuse, 2013).

Parfois, du temps, de l'énergie et des négociations sont nécessaires pour assurer qu'une décision optimale a été prise à travers le consensus et qu'elle a reçu un soutien suffisant pour être mise en oeuvre au moment opportun. Cela signifie que les niveaux politiques et technico-professionnels d'une administration doivent entretenir de bonnes relations afin de ne pas gaspiller des ressources politiques et professionnelles inutilement et afin de parvenir à trouver les meilleures trajectoires possibles pour chaque processus décisionnel (Sokoty, 2011).

Les spécialistes du curriculum doivent donc développer une capacité à présenter aux décideurs politiques les initiatives opportunes en montrant clairement les points cruciaux de chaque décision concernant le curriculum, y compris l'écart de qualité actuel qu'il faut résoudre, les conséquences de l'inaction, les actions possibles et leur impact potentiel selon le point de vue des différentes parties prenantes ainsi que les implications budgétaires de chaque décision (Munizaga, 2020).

1.4. Thèmes sensibles

Historiquement, l'éducation a constitué un élément significatif dans le développement des Etats-nations. L'instruction publique obligatoire a été et continue d'être un mécanisme majeur pour l'intégration des enfants dans la vision politique des Etats-nations (Vlassis, 2018).

Les séries de documents qui constituent un curriculum national ne sont pas simplement des outils techniques qui facilitent la gestion au niveau de la classe. Le curriculum peut également être compris en tant que contrat social ou pacte qui définit les types de connaissances, d'aptitudes, de valeurs et d'attitudes valorisées à un moment donné. Il y a donc des contextes au sein desquels le dialogue politique en matière de curriculum constitue un forum important pour débattre et définir les enjeux nationaux essentiels de manière systématique et cohérente (Calinon, 2009).

De nombreuses sociétés deviennent de plus en plus multiculturelles, plurielles, ou reconnaissent qu'il est devenu possible de remettre en question la prééminence d'une culture sur une autre. Etant donné que le curriculum peut à la fois refléter et former l'opinion de la société, les professionnels du développement curriculaire doivent comprendre les dynamiques du multiculturalisme et utiliser la force du curriculum pour répondre aux différents types de conflits et encourager la stabilité sociale (Carton, 2018).

Cette section traite de deux enjeux de politiques relatives au curriculum qui revêtent une importance particulière pour les sociétés multiculturelles : la politique linguistique et l'éducation pour la cohésion sociale. Ces enjeux constituent potentiellement des problèmes majeurs mais peuvent aussi être d'excellentes opportunités pour renforcer l'apprentissage, selon la façon dont ils sont abordés au cours du processus de changement curriculaire (Ondélé, 2024).

Le chapitre 2 identifie les principales orientations des réformes actuelles, indique les raisons qui sous-tendent la nécessité de changements dans le but de mobiliser le soutien des parties prenantes et propose les changements à opérer pour améliorer la qualité de l'éducation.

Chapitre 2. Changement du curriculum

Objectif général

Le chapitre 2 vise à rendre les étudiants aptes à indiquer les facteurs qui doivent être pris en compte lors de l'analyse des politiques de changement du curriculum.

Objectifs spécifiques

A la fin du chapitre 2, l'étudiant sera capable de :

- identifier les principales orientations des réformes actuelles;
- indiquer les raisons qui sous-tendent la nécessité de changements dans le but de mobiliser le soutien des parties prenantes ;
- proposer les changements à opérer pour améliorer la qualité de l'éducation.

2.1. Les tendances internationales dans le domaine du changement du curriculum

Sur la base de la réflexion académique et des recherches empiriques menées ces dernières années, un changement conceptuel de la compréhension du savoir, de la conception de l'enseignement et des éléments didactiques qui le composent ainsi que de la conceptualisation de l'apprentissage est en train de s'opérer. Ce changement conceptuel implique que, au niveau mondial, de nouveaux discours circulent et influencent la manière de concevoir le curriculum. Ces discours sont progressivement intégrés dans les documents officiels et parfois également dans les pratiques quotidiennes des établissements scolaires. Ils s'appuient souvent sur de vastes objectifs tels que la valeur de l'éducation dans le progrès et le développement social, le curriculum étant la clé qui permet de les atteindre (Barthes et Alpe, 2013).

Le développement du curriculum contemporain constitue, dans la majeure partie des cas, un processus dynamique impliquant de nombreux individus, souvent porteurs de priorités, de besoins et d'intérêts différents. Dans la pratique, le développement du curriculum était généralement quasi exclusivement centré sur les documents curriculaires et n'impliquait pas la participation des

enseignants, des administrateurs des écoles et des élèves. Pourtant, la discussion sur les objectifs des différents niveaux du système éducatif entend faire participer d'autres acteurs que les techniciens du curriculum dans le processus de redéfinition des contenus et des domaines du savoir, dans la mesure où les changements affectent leur travail quotidien (Burrill et Biehler, 2013). Une formulation efficace de la politique curriculaire, une conception appropriée et une mise en oeuvre réussie du curriculum nécessitent une compréhension : de ce qui est pertinent pour l'apprenant ; de ce qui est pertinent par rapport au projet politique national ; de ce qui est pertinent du point de vue des tendances internationales ; et de ce qui est pertinent pour d'autres acteurs : les employeurs, les chercheurs, etc. (De Ketele, 2011).

La voix des apprenants n'est pas toujours entendue dans les processus de développement du curriculum. Les priorités des décideurs politiques et des employeurs peuvent être très différentes des priorités des enseignants et des parents, et au sein même de ces groupes, les priorités ne sont pas homogènes. Les décideurs politiques modèlent sans cesse le projet national en fonction des défis qu'ils se posent et des stimulations du contexte international. Chacun de ces groupes porte un intérêt légitime à ce qui est inclus dans le curriculum et, surtout, à ce qui définit les résultats. Une compréhension approfondie du contexte éducatif et des autres contextes associés fournit des indicateurs-clés pour orienter le processus de développement. Ces indicateurs pourraient être utiles comme point de départ pour l'identification de normes de référence pouvant assurer la qualité des processus de développement et de mise en oeuvre du curriculum (Boudjaoui et Leclercq, 2014).

Chaque pays ou système développe son curriculum à sa manière. Les processus de développement dans chaque pays sont influencés par une série de facteurs contextuels. Cependant, le changement du curriculum devient de plus en plus un processus collaboratif au sein duquel les autorités éducatives ne se retrouvent plus nécessairement en charge, mais plutôt au centre de dynamiques de développement (Brilhault, 1992).

Les gouvernements jouent des rôles différents dans les processus contemporains de développement du curriculum, bien qu'ils soient responsables de leur succès en dernier recours. Le rôle du gouvernement consiste soit à diriger, soit à écouter, soit à organiser. Les autorités éducatives deviennent donc de plus en plus des organismes qui motivent et promeuvent les interactions multiples entre les parties prenantes (Matouwe, 2022), comme le montre le tableau 1.

Tableau 1. Tendance internationale en matière de changement du curriculum

De	À
L'enseignement	L'apprentissage
Transfert de faits	La construction des connaissances par l'élève
Mémorisation des informations	Analyse, synthèse, évaluation, application des informations
Concentration sur les connaissances	Développement de la connaissance, des compétences, des valeurs et des attitudes
Evaluation sommative du rendement scolaire	Evaluation authentique et formative des compétences
Apprentissage par cœur	Apprentissage appliqué/apprentissage contextualisé
Une connaissance catégorisée (matières traditionnelles)	Une connaissance intégrée (des domaines d'apprentissage intégrés)
La scolarité	L'apprentissage tout au long de la vie
Mettre l'accent sur les apports	Mettre l'accent sur les résultats et les processus
Enseignement didactique	Des approches participatives axées sur les activités et une méthodologie interactive
Hypothèse : il n'y a qu'un style d'apprentissage	Reconnaître qu'il y a des styles d'apprentissage préférés
Le curriculum comme produit	Le curriculum comme processus et produit

2.2. Identifier les raisons de promouvoir le changement

L'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation est la justification la plus fréquente du changement du curriculum. Un meilleur accès à l'éducation peut être atteint grâce à une administration rationnelle de l'éducation ; en revanche, l'accès à une éducation de qualité dépend en grande partie de la qualité du curriculum (Nyamnjoh, 2004).

Le changement du curriculum est généralement dû par la nécessité ou le désir des nations d'affirmer leur identité ou leur héritage culturel et de poursuivre leurs propres buts et aspirations sociopolitiques et économiques. Identifier les raisons de promouvoir le changement, lors de la conception et l'évaluation des curricula peut résulter également de la conviction que ce qui

s'enseignait par le passé ne permet désormais plus de préparer les jeunes à la vie future et que cela nécessite d'améliorer la qualité et la pertinence du curriculum. Le changement répond également à la tendance selon laquelle les nations sont de plus en plus soumises à des logiques supranationales, dont les règles (économiques et éducatives, entre autres) orienteraient la définition de modèles curriculaires normalisés, tendant vers l'homogénéité. Pour autant, cela n'empêche pas les pays de penser que leurs modèles curriculaires découlent, d'une part de leurs traditions et d'autre part, des possibilités du contexte (économiques et en termes de ressources humaines, entre autres aspects pertinents) (Blanchet et Kervran, 2016).

L'amélioration de la pertinence et de la qualité de l'éducation constitue la principale raison du changement du curriculum. Ce changement est également stimulé par la nécessité et le désir des Etats-nations d'affirmer leur identité et leur héritage culturel et de poursuivre leurs propres buts et aspirations sociopolitiques et économiques. Dans différents pays, une série de raisons est employée pour guider et suivre attentivement le déroulement de la réforme éducative et du changement du curriculum (Donnelley, 2011).

Parmi les raisons les plus fréquemment utilisées pour justifier le changement du curriculum figurent : la promotion d'une éducation humaniste, morale, éthique et centrée sur les valeurs ; le développement de citoyens responsables, sains et habiles ; la préservation des traditions locales tout en sachant apprécier et respecter la diversité culturelle dans l'ère de la mondialisation; le maintien de la stabilité sociale, de l'identité et de la cohésion nationale ; la reconstruction économique, civique et sociale suite à une période de changements, de guerre ou de conflit ; la durabilité de la croissance économique et l'amélioration du niveau de vie de la population ; la réduction des inégalités socio-économiques et la discussion autour du thème de la justice sociale ; l'accroissement de la compétitivité internationale et de l'intégration à l'échelle mondiale ; et l'actualisation du savoir accompagnant l'actuelle transformation culturelle dans le cadre des nouvelles technologies (Watkins, 2011).

2.3. Le changement pour l'amélioration de la qualité

La qualité de l'apprentissage est désormais clairement reconnue comme un facteur fondamental pour atteindre une participation universelle à l'éducation. Le changement pour l'amélioration de qualité est motivé par le besoin d'améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante (UNESCO (2000). Ainsi, la qualité de l'éducation est conçue comme étant directement liée à la question de l'accès à l'éducation pour tous. L'UNESCO a identifié le curriculum comme une des dix dimensions de la qualité en éducation (UNESCO, 2005a). Bien que le concept de qualité soit compris de différentes manières, l'UNESCO (2012) identifie trois principes qui influencent de plus en plus le contenu et les processus éducatifs. Ces principes sont résumés sous la forme de trois nécessités : plus de pertinence ; une plus grande équité en termes d'accès et de résultats ; un respect effectif des droits individuels (Fave-Bonnet, 2006).

La pertinence est déterminée par le contexte (les circonstances mondiales, nationales et locales dans lesquelles le curriculum est développé) et répond aux besoins des apprenants et des autres parties prenantes impliquées dans ce qui constitue un apprentissage ayant du sens (Bouchard, Cantin, Charron, Crépeau et Lemire, 2017).

D'une manière générale, le curriculum définit ce qui doit être enseigné et appris. Les professionnels en matière de développement du curriculum devraient porter un jugement sur la pertinence du curriculum en considérant : la vie personnelle présente et future des élèves ; le contexte culturel et social dans lequel les élèves vivent, y compris le respect des traditions, de la langue, de la religion et des valeurs ; la société, en vue de promouvoir la stabilité et la cohésion interne, ainsi que sa contribution au bien-être mondial ; l'économie qui exige des connaissances et des compétences pour l'amélioration de la productivité, la prospérité et les possibilités ; et une série de préoccupations mondiales qui nécessitent une attention urgente, notamment les thèmes relatifs au domaine de la santé (comme le VIH et SIDA et les autres pandémies), la résolution des conflits et la responsabilité environnementale (UNESCO, 2020).

Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) exigent également de manière implicite : la réalisation du droit à l'éducation de base pour tous, et le respect des droits sociaux et culturels des

autres à travers l'éducation (UNESCO, 2019). Les responsables du développement du curriculum devraient être conscients que les approches de l'éducation fondées sur les droits humains influencent de plus en plus la manière dont la qualité éducative est définie et mesurée. Garantir la sensibilité au genre et le respect des minorités dans le processus éducatif sont des éléments essentiels de ces approches (Sauvageot, 2003).

Le chapitre 3 montre comment utiliser les composantes typiques des cadres curriculaires comme outils d'analyse structurelle, choisir les alternatives pour définir les résultats attendus de la part des élèves, choisir les domaines d'apprentissage et l'allocation du temps, passer en revue les stratégies existantes pour l'intégration du curriculum en utilisant différents points focaux et différents niveaux de profondeur d'analyse et organiser les programmes d'études et autres contenus.

Chapitre 3. Conception du curriculum

Objectif général

Le chapitre 3 vise à rendre les étudiants aptes à analyser les éléments qui constituent ensemble les fondations du curriculum.

Objectifs spécifiques

A la fin du chapitre 3, l'étudiant sera capable de :

- utiliser les composantes typiques des cadres curriculaires comme outils d'analyse structurelle ;
- choisir les alternatives pour définir les résultats attendus de la part des élèves ;
- choisir les domaines d'apprentissage et l'allocation du temps ;
- passer en revue les stratégies existantes pour l'intégration du curriculum en utilisant différents points focaux et différents niveaux de profondeur d'analyse ;
- organiser les programmes d'études et autres contenus.

3.1. La structure et les composants d'un cadre curriculaire

Cette section examine la nature des cadres curriculaires, les choix effectués dans le processus de leur développement et les caractéristiques qu'ils ont en commun (Hurdato Albir, 2008). Le cadre curriculaire est considéré à la fois comme : un outil technique qui définit les paramètres pour le développement d'autres documents curriculaires, tels que les programmes d'études, et un document accepté par la société qui définit et énonce les priorités nationales en termes d'éducation et les aspirations concernant l'avenir du pays (Lebeaume, 2019).

Le tableau 2 suivant illustre quelques éléments qui apparaissent fréquemment dans les cadres curriculaires.

Tableau 2. Eléments communs aux cadres curriculaires existants

1. Introduction : contexte actuel	Reflète les résultats d'une analyse contextuelle et décrit l'environnement social et économique dans lequel l'enseignement et l'apprentissage ont lieu
2. Déclarations de politiques éducatives	Décrivent les objectifs du gouvernement en matière d'éducation, comme l'alphabétisation universelle, les compétences arithmétiques de base, le développement de compétences pour la prospérité économique et la création d'une société stable et tolérante
3. Définition générale des objectifs et résultats d'apprentissage, et des normes pour chaque degré ou cycle	Décrit ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire lorsqu'ils terminent leurs études. Les résultats devraient être exprimés différemment selon les domaines pour chaque niveau/cycle et inclure les connaissances, la compréhension, les compétences, les valeurs et les attitudes.
4. Structure du système éducatif	<p>Décrit le système scolaire dans lequel le cadre curriculaire est appliqué, précisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le nombre d'années de scolarité ; -Les stades (ou cycles) de scolarité et leur durée ; -Le nombre de semaines dans une année scolaire et le nombre d'heures ou de périodes d'enseignement par semaine.
5. Structure du contenu curriculaire, des domaines d'apprentissage, et des matières	<p>Décrit l'organisation du contenu du cadre curriculaire, des domaines d'apprentissage et des matières et la marge de décision des écoles et des élèves. La structure peut décrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -La configuration des matières et des domaines d'apprentissage devant être étudiés à chaque niveau ou cycle ; -Une brève description de chaque matière ou domaine d'apprentissage, indiquant le motif justifiant son intégration dans le curriculum et la façon dont il contribue à atteindre les résultats d'apprentissage définis ;

	-Nombre d'heures consacrées à chaque matière ou domaine d'apprentissage pour chaque niveau ou cycle.
6. Les normes concernant les ressources requises pour la mise en œuvre	Décrit les normes concernant : -Les enseignants - qualifications et charge d'enseignement (nombre de cours par semaine) ; -Les étudiants - nombre par classe dans chaque matière ; -Le matériel - manuels scolaires, ordinateurs, autres équipements; aménagements - salles de classe, meubles, accessoires.
7. Méthodes d'enseignement	Décrit une série d'approches pédagogiques qui peuvent être utilisées pour la mise en œuvre du cadre curriculaire
8. Evaluation de la réussite des élèves	Décrit l'importance d'évaluer et dans quelle mesure les élèves atteignent les résultats attendus dans chaque matière et recommande ou impose certaines stratégies d'évaluation (comme la démonstration de compétences écrites, orales, pratiques et de performance)

3.2. Définir ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire

Les modèles curriculaires traditionnels mettent généralement l'accent sur les contributions du curriculum en termes d'objectifs, de matières académiques, de contenu, de connaissances, de formation et de profil des enseignants. De plus en plus, l'attention se déplace vers les rendements et les résultats d'apprentissage. Cette tendance peut prendre différentes formes mais, en général, elle vise à définir plus en détail les résultats attendus de la part des élèves dans les matières ou domaines d'apprentissage à la fin de chaque cycle de la scolarité, y compris les contenus et aptitudes spécifiques ou les compétences plus générales telles que la résolution des problèmes et la prise de décisions (Rey, 2009).

Dans les modèles plus récents, l'attention se porte davantage sur le développement du savoir-faire et des capacités de compréhension que sur le fait de connaître une série de contenus. Les élèves doivent se sentir à l'aise dans une variété de contextes pour démontrer les résultats de leur apprentissage. Ceci encourage la pertinence et facilite le transfert des acquis de l'apprentissage au

sein d'autres contextes. Par conséquent, les curricula sont élaborés afin d'être plus flexibles, de mieux répondre aux besoins des individus et d'offrir une autonomie significative au niveau local dans le cadre de principes, critères, objectifs d'apprentissage et contenus communs. Pour ce faire, il est recommandé de trouver un équilibre entre l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation pour l'apprentissage (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009).

Dans le cadre de ces nouvelles tendances, la définition de ce que les étudiants doivent savoir et pouvoir faire admet les trois approches suivantes:

-L'approche axée sur les contenus est la plus traditionnelle. Elle consiste en la présentation codifiée et formalisée des différents savoirs : les règles, principes, faits, méthodes et procédures qui doivent être enseignés.

-L'approche axée sur les objectifs a émergé dans les années 1960. Un objectif pédagogique est une intention d'apprentissage formulée en termes de comportements que l'élève doit être en mesure de montrer de manière tangible.

-L'approche axée sur les compétences est la plus récente. D'une manière générale, une compétence est la capacité à faire face à des situations complexes en mobilisant des connaissances spécifiques et des ressources cognitives et non cognitives.

3.2.1. L'approche axée sur les contenus

Cette approche plus classique se base sur une séquence de développement de thèmes. L'enseignement se déroule selon une progression linéaire liée à une logique propre aux contenus. Cette progression doit être planifiée de sorte que l'élève aborde les contenus en partant du plus simple vers le plus complexe, en respectant une succession de pré-requis. Les contenus peuvent être organisés dans le cadre d'une matière spécifique mais peuvent aussi être traités par thèmes, par exemple, par centres d'intérêt, favorisant ainsi une approche interdisciplinaire (Louis, Jutras et Hensler, 1996).

3.2.2. L'approche axée sur les objectifs

Le développement d'un curriculum axé sur les objectifs est apparu aux Etats-Unis d'Amérique dans le cadre de la psychologie behavioriste. Ce type de curriculum précise les objectifs comportementaux dans la mesure où l'apprentissage consiste à changer le comportement observable des élèves (D'Hainaut, 1990).

En général, les objectifs pédagogiques sont classifiés en domaines et catégories d'apprentissage et présentés sous forme de taxonomie proposant des listes d'objectifs et des exemples de comportements qui leur sont associés. Parmi les taxonomies d'objectifs qui ont été développées, la plus connue est la classification des objectifs éducatifs de Bloom (Awazi, Shabani et Asumani, 2023) qui catégorise les objectifs dans des domaines tels que le domaine cognitif et le domaine affectif. D'autres domaines ont ensuite été ajoutés comme le domaine psychomoteur.

L'avantage de cette approche est qu'elle est centrée sur l'élève et son activité, tout en permettant la définition de critères d'évaluation précis. Les critiques qu'elle a suscitées sont liées au fait que le curriculum axé sur les objectifs se révèle trop chargé et linéaire, et ignore les différences existantes entre les élèves. Ce type de curriculum peut paraître abstrait si la liste des objectifs est trop courte, ou inabordable si elle est trop longue. Il s'avère particulièrement efficace dans les domaines thématiques tels que les sciences et les mathématiques, mais que dans les domaines requérant des jugements de valeur personnels et autonomes, les objectifs sont d'un usage relativement limité (Nyamashara, 2022).

3.2.3. L'approche axée sur les compétences

Du fait d'une préoccupation croissante pour la qualité et la pertinence de l'éducation, résultant en partie d'une orientation plus sociale de l'éducation, les compétences sont devenues de plus en plus importantes dans le discours et la pratique de l'éducation. Les curricula axés sur les compétences ont tendance à éviter une approche axée sur les matières et portent une attention particulière aux liens qui existent entre les différents domaines d'apprentissage en proposant des situations d'intégration qui peuvent ressembler davantage à la vie réelle ou être transversales à plusieurs matières (Boucher et Sainte-Marie, 2013).

On distingue deux modes de formulation du curriculum selon cette approche : compétences spécifiques et compétences transversales (Starck, 2019), comme le montre le tableau 3.

Tableau 3. Modes de formulation du curriculum

Compétences spécifiques	Compétences transversales
Une compétence peut être définie comme la capacité à mobiliser de manière intégrée un ensemble de ressources cognitives (connaissances acquises, capacités, savoir-faire et comportements, etc.) et non cognitives (valeurs, attitudes, etc.) dans le but d'atteindre un objectif tel que la réalisation d'un exercice complexe ou la résolution d'un problème, normalement spécifique ou lié à un thème particulier. Une compétence peut être évaluée à travers la qualité des résultats de l'exercice effectué et basé sur un thème.	Une capacité est une aptitude, une habileté ou un savoir-faire de nature transversale et pouvant être utilisée dans différentes matières et à différents niveaux de développement. Une capacité ne peut être démontrée que dans des contextes spécifiques. En revanche, elle peut être utilisée dans un large éventail de contextes. Les capacités se développent au fur et à mesure de leur utilisation dans différentes situations et peuvent se combiner ou interagir. Etant donné qu'elles sont indépendantes du contenu et de la matière, elles sont plus difficiles à évaluer.

Les curricula axés sur les compétences indiquent le développement et la démonstration des connaissances, savoir-faire et comportements nécessaires pour réussir un exercice ou une activité particulière. Une des critiques formulées à l'encontre de cette approche est qu'elle est susceptible de réduire l'apprentissage à l'acquisition de capacités de survie minimales au sein des domaines d'apprentissage ou d'être trop fortement influencée par les compétences liées à l'environnement professionnel et qu'elle passerait ainsi à côté d'autres types de savoirs qui sont pourtant importants du point de vue culturel (Perrenoud, 1995).

En général, les objectifs d'apprentissage sont des déclarations ou des descriptions de degrés de réussite ou de qualité et peuvent s'appliquer à l'apprentissage de l'apprenant, aux manuels scolaires, à l'allocation du temps, aux conditions du travail, etc. Les objectifs d'apprentissage du curriculum précisent ce que tous les élèves doivent apprendre à chaque niveau de scolarité dans les différents domaines d'apprentissage, en détaillant et illustrant comment et dans quelle mesure les apprenants peuvent démontrer leur maîtrise du contenu. Ces objectifs s'accompagnent d'instruments typiques d'évaluation, alignés et cohérents avec les objectifs de contenus et de

résultats. Dans ces évaluations, le résultat de l'apprenant se mesure en référence à l'objectif prédéfini et non relativement aux résultats des autres élèves (Boanca et Starck, 2019).

La formulation d'objectifs d'apprentissage est une réponse à plusieurs défis : la nécessité d'assurer un certain niveau d'uniformité au sein du système éducatif; la nécessité de promouvoir une offre éducative équitable pour tous et, en particulier, pour les élèves issus de groupes minoritaires et à faibles revenus; la nécessité de poser les références par rapport auxquelles peuvent se mesurer l'amélioration des performances des apprenants; la nécessité d'identifier les corrélations entre les résultats d'apprentissage et les services éducatifs de différentes unités éducatives (nationale, régionale et les écoles); et l'intérêt de faire assumer la responsabilité des résultats des apprenants aux échelons locaux et aux écoles (Gagnon, 2008).

Les normes nationales de contenu sont généralement fixées par des institutions de planification financées par le gouvernement, souvent avec l'aide d'associations professionnelles ou d'organisations associées aux matières concernées. Pourtant, certains pays établissent des institutions fixant les objectifs éducatifs nationaux qui sont indépendantes des organisations gouvernementales, du moins en termes de processus de développement curriculaire (Houssaye, 1997).

De nombreux enseignants critiquent l'approche axée sur les objectifs et certains aspects de sa mise en oeuvre. Ils soutiennent que l'existence d'objectifs d'apprentissage peut limiter l'expérience éducative des apprenants en mettant l'accent sur ce qui est testé. On évalue souvent ce qui est facile à mesurer plutôt que ce qui est important. Une approche centrée sur des objectifs d'apprentissage pourrait entraîner une augmentation des examens et ainsi constituer un obstacle à l'apprentissage et à la motivation des élèves (Tremblay, 2008), comme le montre le tableau 4.

Tableau 4. Exemples de définition des objectifs d'apprentissage ou normes nationales

Thaïlande (Fan, 2010)
Les normes curriculaires (objectifs d'apprentissage) sont utilisées comme critères pour définir la qualité de l'apprentissage des apprenants à la fin de l'éducation de base. Les objectifs sont catégorisés en 8 domaines de contenus : mathématiques, langue thaï, sciences, sciences sociales, religion et culture, santé et éducation physique, arts, langues étrangères, et carrière et technologie.

Etats-Unis d'Amérique (Independent School District of Eustace (2013))
<p>Les normes pour les mathématiques au niveau des écoles décrivent des objectifs ambitieux et globaux d'apprentissage. Les cinq premières normes présentent les objectifs relatifs au domaine de contenus mathématiques incluant : les calculs et opérations, l'algèbre, la géométrie, les mesures, l'analyse des données et les probabilités. Les cinq normes suivantes décrivent les objectifs des processus de résolution des problèmes, de raisonnement et de preuve, les connections, la communication et la représentation. L'ensemble des objectifs décrit les habilités et les connaissances de base dont les étudiants auront besoin au 21^{ème} siècle.</p>
Colombie (Uribe, 2006)
<p>Les objectifs en termes de compétences sont des critères publics explicites qui permettent de définir des niveaux de qualité de l'éducation de base auxquels les enfants ont droit, dans l'ensemble du pays, pour tous les domaines du savoir ; c'est pour cette raison qu'ont été établis des objectifs de compétences en mathématiques, langue, sciences naturelles, sciences sociales et citoyenneté.</p> <p>L'idée n'est pas de chercher les niveaux minimaux mais plutôt d'atteindre une éducation de qualité en définissant à la fois ce qui est fondamental et indispensable pour la réalisation de ce but. Ainsi, les objectifs d'apprentissage présentent un défi mais leur réalisation n'est pas impossible, ils sont exigeants mais réalisables.</p>
Malawi (Kerr, Young, Young, Santoso, Magalasi, Entz, Lupafya, Dakishoni, Morrone, Wolfe et Snapp, 2018)
<p>Bien que le système éducatif du Malawi n'ait aucun document intitulé « Objectifs éducatifs », les objectifs d'apprentissage sont implicitement exprimés dans les différents documents officiels sur l'éducation. le Cadre des politiques de l'investissement (<i>Policy Investment Framework</i>) met l'accent sur une éducation de qualité. La qualité est déterminée par des points de référence spécifiques et prescrits au sein du système éducatif. De tels points de référence décrivent le niveau de réussite à atteindre pour parvenir à une éducation de qualité ; ces points de référence peuvent donc être comparés à des objectifs d'apprentissage.</p>
Indonésie (Yulaelawati, 2003)
Loi éducative indonésienne, 2003, Article 35 :

1. Les normes éducatives nationales comprennent les normes de contenu, de processus concernant les résultats des diplômés, le personnel éducatif, les installations et l'équipement, la gestion, le financement et l'évaluation éducative qui doivent être améliorés systématiquement et régulièrement.

2. Les normes éducatives nationales sont utilisées comme principes directeurs pour le développement du curriculum, du personnel éducatif, de la provision des installations et des équipements, de la gestion et du financement.

3. Le développement, le suivi et le compte rendu sur l'accomplissement des normes éducatives nationales sont organisés par un organe d'assurance qualité.

La loi éducative indonésienne, 2003, Article 36 : Le développement curriculaire est axé sur les normes éducatives nationales pour la poursuite des objectifs éducatifs nationaux (Yulaelawati, 2003).

Le Cadre curriculaire de base indonésien : Les normes curriculaires nationales sont destinées à soutenir la réalisation des objectifs éducatifs nationaux et à tenir compte des différentes conditions et différents potentiels des contextes/écoles. Ils sont définis en termes de performance de sortie, de compétences et de contenus.

3.3. Définir les domaines d'apprentissage et l'allocation du temps

Une des caractéristiques de la scolarité est qu'elle repose sur un ensemble de matières et un groupe d'enseignants spécialisés dans chacune de celles-ci. Bien que l'enseignement intégré soit une pratique commune dans les écoles primaires, l'organisation des connaissances par matières distinctes est la norme au niveau secondaire et commence à être introduite durant les dernières années de l'enseignement primaire. Par ailleurs, dans les cas où il n'existe pas à proprement parler une organisation par matières, celles-ci sont implicitement réunies par domaines d'apprentissage un peu plus vastes (Fagnant, Etienne, Mottier Lopez et Hindryckx, 2017).

Le statut symbolique des matières comme base du curriculum de l'enseignement secondaire n'est pas un dispositif neutre mais revêt plutôt un caractère bureaucratique ou rationnel. Il s'agit également d'un dispositif adéquat pour maintenir la stabilité et assurer un certain contrôle par le fractionnement des connaissances en unités plus réduites. Ceci a constitué une explication

importante de la faiblesse des progrès réalisés en faveur de l'intégration curriculaire dans l'enseignement secondaire (Simper, Frank, Scott et Kaupp, 2018).

Néanmoins, de nombreux aspects de la vie scolaire aujourd'hui se déroulent en dehors ou en marge du travail réalisé au sein des matières, avec par exemple, les tutorats ou le soutien scolaire proposés aux étudiants qui, pour diverses raisons, ne parviennent pas à obtenir de bons résultats dans les matières traditionnelles. En outre, de nouvelles combinaisons de savoirs apparaissent et gagnent progressivement une identité propre bien qu'elles ne se voient pas encore attribuer un horaire dans l'emploi du temps au même titre que les autres matières, telles que les technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces combinaisons incluent également les domaines d'apprentissage n'étant pas structurés par matières, telles que les débats civiques, la vie dans la nature, les projets communautaires et l'éducation pour l'entrepreneuriat (Chopin, 2010).

Actuellement, les pays tentent d'intégrer les matières traditionnelles dans des domaines d'apprentissage plus vastes, ou d'identifier des principes communs d'apprentissage susceptibles d'être partagés par plusieurs disciplines telles que l'éducation pour la paix, l'éducation aux moyens de communication, l'éducation à la santé ou l'éducation environnementale. Ces domaines, de la même façon que la pauvreté, la justice sociale et les identités nationales au sein d'un monde toujours plus mondialisé, constituent des enjeux auxquels les sociétés doivent faire face mais que l'école tarde à reconnaître (Ji, 2015).

D'autre part, il s'avère difficile d'insérer les jeunes dans un monde de plus en plus dominé par le discours technologique et scientifique sans opérer une certaine différenciation entre les contenus d'enseignement. Par ailleurs, la simple addition de nouveaux contenus aux matières du curriculum ne paraît pas non plus efficace puisque l'activité scientifique est en général transversale à différentes disciplines (Berger, 2008).

Les nouveaux objectifs des systèmes éducatifs détaillés dans les curricula de dernière génération se traduisent par des changements de la charge horaire relative des matières, ou parfois, par l'inclusion de nouvelles matières et l'élimination ou la fusion de matières existantes. Par conséquent, le temps relatif assigné à chaque matière s'en trouve modifié mais il n'y a ni tensions ni désaccords concernant la nécessité de ces changements puisque le temps assigné à chaque domaine de connaissance reflète la valeur que lui attribue le pays, la région ou l'école et que ces

valeurs sont ancrées dans les traditions et dans les forces politiques de chaque société (Parent, 2017). Par exemple :

-Les tensions académiques proviennent des demandes que font les niveaux supérieurs, et en particulier les universités, au système éducatif. Les disciplines scolaires, et notamment celles du niveau secondaire, sont liées aux traditions académiques qui attendent un certain niveau de résultat de la part des élèves lorsqu'ils terminent le cycle éducatif. Etant donné la grande diversité des spécialités académiques, cette tension peut conduire à une surcharge ou à une fragmentation du curriculum de l'enseignement secondaire.

-Les tensions socio-politiques sont associées aux matières comme l'histoire et la géographie et, dans une moindre mesure, aux langues nationales puisqu'elles sont perçues comme formatrices de la pertinence civique de l'apprenant. De son côté, l'enseignement religieux est également lié à la formation de l'identité culturelle de l'apprenant. Un changement du curriculum prévoyant de réduire les espaces dédiés à ces matières peut être perçu comme une menace à l'unité nationale ou à la tradition.

-Les tensions relatives à la sécurité de l'emploi tiennent au fait que le temps alloué aux disciplines scolaires varie peu sur des périodes longues, ce qui conduit à percevoir cette distribution du temps dans l'emploi du temps scolaire comme naturelle. Aussi, les enseignants sont employés afin d'enseigner sur une base horaire stable, et toute proposition visant à modifier leur statut est considérée comme une menace pour leur emploi.

Les décisions concernant l'organisation et la gestion du temps au niveau des écoles, reflétées par les emplois du temps, dépendent des décisions générales du curriculum et aux marges de flexibilité qui permettent à chaque école d'ajuster ses choix en matière d'utilisation du temps (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999).

Les emplois du temps sont des outils administratifs importants basés sur des prises de décision contextuelles qui prennent comme point de référence le curriculum national mais aussi qui rendent compte des caractéristiques et possibilités particulières de chaque école. Les emplois du temps peuvent être cohérents avec les intentions et les orientations du curriculum national, ou peuvent promouvoir des habitudes d'enseignement et d'apprentissage complètement obsolètes par rapport à ces orientations, même quand elles y sont formellement conformes. Par exemple, l'enseignement basé sur des projets ou sur la résolution des problèmes requière un contact long entre un enseignant

et ses élèves ce qui peut se révéler impossible dans la pratique puisque l'emploi du temps fragmente les heures de travail de l'enseignant en blocs de courte durée (Perrenoud, 1999), comme le montre le tableau 5.

Tableau 5. Facteurs clés déterminant l'allocation du temps dans l'emploi du temps scolaire

Facteurs curriculaires	Facteurs scolaires
<p>Nombre de matières dans le curriculum: le nombre de matières recommandé influe sur la construction de l'emploi du temps. Les écoles proposant davantage de matières doivent diviser le temps en périodes plus courtes, ou laisser de côté d'autres activités telles que les clubs, les jeux, le sport, la musique et la danse.</p> <p>Instructions officielles concernant l'allocation de temps à chaque matière: le nombre d'heures allouées à chaque matière pour réaliser les activités d'apprentissage était auparavant imposé par le curriculum, même si une marge de flexibilité concernant la prise de décision était parfois accordée aux écoles.</p>	<p>Type d'école: dans certains pays, la nature des activités scolaires et le temps qui leur est alloué sont liés au type et au niveau de l'école. Par exemple, les emplois du temps des écoles qui prévoient des demi-journées libres diffèrent de ceux des écoles qui optent pour des temps pleins.</p> <p>Nombre d'enseignants dans l'école: peut déterminer le nombre d'élèves en classe et la taille des groupes. Dans une école dans laquelle il n'y a pas suffisamment d'enseignants par rapport aux effectifs des élèves, l'emploi du temps est ajusté en réduisant le nombre de cours.</p> <p>Espaces disponibles: la quantité de salles et, en particulier de salles à usage spécifique, a une incidence sur l'organisation de l'emploi du temps ; une école qui n'a pas de salle informatique devra se mettre en contact avec d'autres écoles proches susceptibles de pouvoir mettre le matériel informatique à sa disposition ce qui influera sur les emplois du temps des deux écoles.</p> <p>Stress mental et physique: l'esprit humain a besoin de varier les activités d'apprentissage</p>

	pour améliorer son efficacité. Ceci requiert que les activités soient séparées par des temps de pauses (récréations) et de repos ou des changements d'endroits ce qui a également un impact sur la distribution du temps.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.4. Approches de l'intégration du curriculum

Tout au long du processus de changement curriculaire, des éléments fondamentaux concernant la structure du contenu sont à prendre en considération. Ces éléments sont liés aux objectifs éducatifs de base, à la sélection du contenu et à la façon dont le contenu est divisé en unités significatives.

La pertinence des disciplines traditionnelles pour l'éducation du 21^{ème} siècle est actuellement évaluée dans de nombreux pays. Plusieurs pays se sont ainsi éloignés d'une conception du curriculum fondée sur la catégorisation des connaissances (disciplines traditionnelles) pour passer à une intégration des connaissances (domaines d'apprentissage élargis). Cette tendance ne fait pourtant pas l'unanimité auprès des parties prenantes et une forte pression se fait ressentir, au nom de la pertinence, en faveur de l'ajout de nouveaux domaines curriculaire ou du renforcement et de l'élargissement des domaines existants. Peu d'experts sont prêts à voir l'allocation du temps et la prééminence de leur matière réduites dans les documents curriculaire (Miled, 2005).

Un apprentissage fonctionnant par domaines de connaissance élargis permet aux élèves d'utiliser une connaissance acquise dans une discipline et de l'appliquer à une autre, où une compétence développée dans un domaine est utilisée pour analyser les informations dans d'autres domaines (Forquin, 1984). En conséquence, l'apprentissage ne se fait pas d'une manière fragmentée ou décontextualisée, il se fait selon une approche holistique, approfondie et étendue.

Un exemple de curriculum devenu plus fortement intégré se trouve dans les propositions du Conseil d'Irlande du Nord pour le curriculum, l'examen et l'évaluation de 2003 pour un curriculum nord-irlandais (Di Natale, 2019). Un autre exemple est illustré par le développement des Groupes de résultats connexes en Nouvelle-Galles du Sud, en Australie (Government of Australia, 2006). Ce cadre illustre une manière d'aborder le contenu curriculaire de différents programmes d'études en trouvant des liens naturels entre leurs divers résultats.

Pourtant, il n'est pas toujours possible ou désirable de changer un système éducatif en adoptant un modèle d'enseignement totalement intégré. Pour commencer, les disciplines disposent de modes de connaissances enrichissants pour les apprenants et il n'est pas toujours possible de les articuler au sein d'une même présentation. Les enseignants et les formateurs d'enseignants se considèrent comme experts d'une matière et ils manquent de confiance pour enseigner en dehors de leur spécialisation (Boyer, 1983).

Par ailleurs, il faut considérer d'autres facteurs pouvant influencer le curriculum comme le matériel d'enseignement et d'apprentissage, la formation initiale et continue des enseignants, l'administration scolaire, locale et même nationale ainsi que les examens nationaux, entre autres, qui sont susceptibles d'être largement influencés, sinon dominés, par la catégorisation des matières traditionnelles (Lowe, 2002).

3.5. Les programmes d'études et autres façons d'organiser les contenus

Les enseignants ont la responsabilité de s'assurer que le contenu qu'ils doivent enseigner est organisé en unités adaptées au développement des élèves. Généralement, ils réalisent une feuille de route qui définit les modes d'interaction et les contextes d'apprentissage pour des groupes de contenus déterminés. Le programme d'études est un document qui organise l'enseignement et qui permet d'établir un dialogue avec les élèves autour de la nature et de la philosophie du cours, du contenu, des règles de travail et des activités menées en vue de l'apprentissage et de l'évaluation (Proulx, Normandeau et Saint-Jean, 2005).

A cet égard, un programme d'études est une forme de compression du curriculum qui contient une description plus détaillée des expériences d'apprentissage disponibles. Alors que le cadre curriculaire définit les objectifs éducatifs nationaux, le programme d'études est un document à usage opérationnel centré sur un domaine de connaissances spécifique. Les programmes peuvent être élaborés au niveau central et font dans ce cas partie du curriculum prescrit par les autorités. Ils peuvent également être élaborés au niveau de l'école par des enseignants de manière individuelle ou par le biais de processus participatifs impliquant des groupes d'enseignants (Basque, Doré, Rogozan, Brousseau, Viola, Dubé, Tardif et Dumont, 2015).

Le programme d'études (Perrenoud, 1993):

-Permet aux enseignants de déterminer la teneur du contenu et les concepts que les élèves doivent apprendre ainsi que le savoir-faire qu'ils doivent développer.

-Détermine les thèmes qui doivent être enseignés à chaque niveau scolaire, les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il faut mener et les résultats d'apprentissage escomptés.

-Sert de point de référence aux enseignants pour déterminer comment, où et quand introduire des matériels d'enseignement appropriés et comment les utiliser.

-Présente les outils d'apprentissage et l'information que les enseignants doivent partager avec les élèves ainsi que le déroulement du cours ou de la matière.

-Pose le cadre d'évaluation en faisant référence au type et nombre de modalités d'évaluation qui seront mobilisées.

3.5.1. Planification du cours et des classes

Afin de planifier ce qui est enseigné en classe au cours de l'année, les thèmes des programmes de chaque matière s'organisent en unités d'enseignement dans lesquelles ils sont rassemblés autour d'un point ou d'une question centrale, qui structure l'apprentissage des élèves. Planifier chaque unité implique une série de microdécisions relatives au curriculum pour formuler les activités par ordre chronologique, en suivant les recommandations pédagogiques classiques telles que : progresser du plus simple au plus complexe, se fonder sur les connaissances déjà existantes, poser une question ou proposer une expérience surprenante pour induire un changement conceptuel et prendre en considération le développement progressif des compétences des apprenants (Riou et Fontanieu, 2019).

La formulation du plan de travail requiert de compléter le contenu établi par le programme avec d'autres documents curriculaires comme, par exemple, les manuels scolaires recommandés, les manuels de l'enseignant et d'autres documents de référence. Ces documents fournissent une information plus détaillée sur le contenu des cours, les concepts et compétences que les élèves devraient acquérir et les activités à réaliser (Leveillé et Dufour, 1999).

Une fois le plan de travail élaboré, il faut prêter attention au plan de chaque leçon ou session individuelle. Le plan de cours décrit l'activité d'enseignement et d'apprentissage qui est menée chaque jour et spécifie la durée de chaque séquence de travail. Comme souvent, il s'agit d'hypothèses de travail de l'enseignant que la réalité peut modifier en cours de route. Certains documents curriculaires commercialisés et certains textes fournissent à l'enseignant des plans de

cours étape par étape, mais les documents curriculaires développés en dehors du contexte d'apprentissage réel présument en général l'existence d'un enseignant idéal capable de gérer et contrôler toutes les variables de la classe. Par conséquent, de nombreux détails recommandés par ces textes ne sont pas réalisables dans la pratique (Bergeron, 2016).

Le chapitre 4 indique comment équilibrer l'ensemble des besoins et des intérêts aux différents niveaux afin de parvenir à une mise en oeuvre acceptable du curriculum.

Chapitre 4. Gestion et gouvernance du système

Objectif général

Le chapitre 4 vise à rendre les étudiants aptes à présenter les processus en matière de gestion et gouvernance du système éducatif.

Objectifs spécifiques

A la fin du chapitre 4, l'étudiant sera capable de :

- équilibrer l'ensemble des besoins et des intérêts aux différents niveaux afin de parvenir à une mise en oeuvre acceptable du curriculum ;
- indiquer les contraintes qui limitent les processus d'adaptation au contexte local et leurs solutions potentielles ;
- expliquer les processus que chaque école peut mettre en oeuvre afin de produire son propre projet curriculaire ;
- présenter le rôle de la supervision et de l'inspection dans le suivi du curriculum.

4.1. Équilibre entre les besoins et les intérêts nationaux et locaux

La tendance en faveur d'une plus grande décentralisation de la gestion et de la gouvernance de l'éducation influence de plus en plus les processus de changements curriculaires (Barroso, 2000). Une décentralisation des systèmes éducatifs peut favoriser et renforcer la participation ainsi que l'autonomisation des communautés locales et de leur population, particulièrement en ce qui concerne : la prise de décisions ; la participation à la formulation de politiques éducatives ; et la conception et la mise en oeuvre du curriculum (Depover, 2006).

Diverses raisons techniques, éducatives et politiques sont souvent avancées pour justifier la décentralisation. Ces raisons concernent, entre autres, une gestion efficace, un curriculum de qualité dont le contenu est pertinent par rapport aux réalités culturelles et économiques locales ainsi qu'une légitimité accrue des curricula grâce à une plus grande participation des acteurs dans la formulation des politiques (. Dans certains cas, l'autonomisation locale peut encourager les

enseignants à redéfinir leurs rôles en tant que chercheurs en éducation et développeurs du curriculum, tout en tenant compte des besoins particuliers de leurs élèves (Huddleston et Rainbird, 1995).

La nature et la qualité des systèmes de gestion de l'éducation, en particulier, sont des facteurs clés qui déterminent l'étendue et la nature de la décentralisation de la gestion et de la gouvernance en éducation. Bien qu'ils présentent des différences dans leurs degrés de décentralisation, de nombreux pays ont décentralisé certains éléments de leurs systèmes d'administration et de gestion de l'éducation. En général, ceci s'est produit sur trois niveaux : au niveau national, au niveau local et au niveau de l'école (Lauwerier, 2016).

Le maintien d'un gouvernement central fort est important, particulièrement pour le développement de cadres curriculaires nationaux, de normes de qualité, d'indicateurs de l'efficacité de l'école et de systèmes d'évaluation qui assurent la qualité de l'éducation. Ces cadres transversaux offrent des paramètres généraux dans lesquels les processus éducatifs et leurs résultats peuvent être formulés de manière à satisfaire les besoins locaux et à obtenir le soutien et la participation de la société civile, y compris des parents, et de la communauté locale (Chafiqi et Alagui, 2011).

C'est précisément pour cette raison qu'un système centralisé fort, même transformé, peut efficacement aborder un grand nombre d'enjeux. Chaque contexte nécessite un équilibre particulier entre la centralisation et la décentralisation qui convient à des besoins spécifiques (Jorro, 2021).

4.2. Adaptation du curriculum au contexte local : défis et opportunités

La pertinence du contenu du curriculum est une dimension cruciale pour une éducation de qualité. La promotion de curricula adaptés aux contextes locaux est une manière d'encourager cette pertinence dans différentes conditions politiques, culturelles et socio-économiques. Cet élément est important dans le cadre de la décentralisation de l'éducation, de la gouvernance et de la gestion (Operti et Duncombe, 2011).

L'adaptation du curriculum au contexte local peut enrichir l'enseignement en le rendant plus pertinent et porteur de sens. Cette adaptation contribue aussi à la formulation de politiques publiques et à l'élaboration de normes pour une réforme curriculaire ayant un impact sur les compétences et les connaissances des enseignants. Cette localisation implique l'utilisation de

matériel d'enseignement local, à la fois comme sujet et objet de l'instruction. Ceci implique également de considérer la culture locale comme faisant partie intégrante du curriculum (Adam, Comtois et Slack, 2021).

Cependant, il existe un certain nombre de contraintes liées au transfert des responsabilités pour les curricula aux niveaux locaux, telles que le manque au niveau local d'expertise technique et de ressources matérielles, ainsi que la peur de l'inconnu et la résistance au changement parmi les enseignants et des éducateurs (Vasiliu, 2015).

Si le système éducatif est perçu comme une organisation apprenante ou organisation favorisant l'acquisition du savoir, et les individus y appartenant comme des apprenants, les rôles du décideur politique et des personnes en charge de la mise en oeuvre impliquent qu'ils contribuent à la facilitation du changement et au développement des capacités du système dans sa globalité. Lorsqu'ils se sont lancés dans un processus d'adaptation du curriculum au contexte local, les éducateurs de tous les niveaux du système éducatif sont tenus d'assumer des responsabilités additionnelles, de remplir des rôles nouveaux et de réaliser des tâches familières en utilisant des approches novatrices. Un tel processus peut s'avérer stressant, frustrant et parfois difficile. Par conséquent, il est nécessaire de mettre en oeuvre des stratégies fournissant un soutien aux agents du changement afin de permettre de surmonter les difficultés et d'assurer la progression du processus (Boudarbat, Aly Mbaye et Ouoba, 2022).

Une adaptation efficace du curriculum au contexte local requiert une articulation claire des politiques publiques ainsi qu'une compréhension complète des exigences nouvelles émanant des individus et des organisations. Cela peut être atteint en : développant un cadre curriculaire, comprenant un ensemble de normes curriculaires bien définies au niveau central ; assurant une conformité avec ces normes dans les curricula développés au niveau local ou dans les écoles, soit à travers une accréditation ou un processus d'approbation se basant sur un document écrit, ou à travers des processus de suivi (ou les deux) ; offrant une formation qui permette aux enseignants d'articuler un cadre de prescriptions centrales avec leur connaissance du contexte local ; et assurant une communication claire et transparente entre des autorités centrales et locales (Jeannin, 2017), comme le montre le tableau 6.

Tableau 6. Exemples de tendances mondiales en matière d'adaptation du curriculum au contexte local

Indonésie (Yulaelawati, 2003)	Finlande (Halinen, 2006)
<p>Le changement principal lors de la réforme du curriculum de 1994 est l'inclusion du curriculum local en tant que matière d'enseignement indépendante représentant plus de 20% du curriculum. Néanmoins, sa mise en pratique est problématique : une telle matière a tendance à dévaloriser les expériences diverses des apprenants parce que le contexte local n'est pas homogène, parce que le milieu rural est très divers et parce que chaque district a des croyances, des perceptions, des valeurs, des normes et des compétences différentes. Ainsi, il est difficile de décider quelle matière locale est la plus pertinente pour tous. Le nouveau curriculum insiste sur une politique unie et une pratique qui reflète la diversité.</p> <p>Le niveau minimum de compétence est décidé au niveau national (unité politique) et le contenu du curriculum, les méthodes et la procédure d'évaluation sont décentralisés (diversité dans la pratique).</p> <p>Ce nouveau curriculum s'attaque au problème d'un curriculum surchargé en favorisant l'intégration, la réduction du temps d'enseignement ainsi que la décentralisation du contenu, des méthodes et des procédures d'évaluation. Ainsi, à l'exception du niveau</p>	<p>Dans les années 1990, la politique éducative de la Finlande entama la décentralisation en accordant plus de pouvoir aux municipalités et aux écoles, avec l'intention d'encourager un apprentissage plus actif et pertinent au niveau local. Selon les directives nationales, chaque école peut avoir une latitude considérable quant à la conception du curriculum local, même si cela doit être confirmé au niveau municipal. Un aspect important de la réforme curriculaire a été de faciliter la transition d'une philosophie didactique centrée sur l'enseignant, typique du curriculum centralisé, à une approche de l'enseignement centrée sur l'apprenant. On pourrait dire que le développement et la mise en oeuvre de ce curriculum a influencé d'une manière progressive la perception qu'ont les enseignants des connaissances, de l'apprentissage et de l'éducation. Mais ces changements ne se sont pas toujours reflétés de manière uniforme dans les pratiques d'enseignement de chaque école, soulignant ainsi l'impact que peut avoir le leadership, l'engagement des enseignants envers le curriculum et l'évaluation du curriculum sur le développement d'un curriculum centré sur l'école.</p>

<p>minimum de compétence et de performance pour compléter le cycle, le nouveau curriculum est complètement adapté au contexte local (au niveau de l'école et de la communauté).</p>	
<p>Namibie (ADEA, 2006)</p>	<p>Israël (Resnik, 2001)</p>
<p>Le plus grand défi pour le processus d'adaptation des curricula de la formation professionnelle au contexte local en Namibie se retrouve dans la préférence qu'ont les praticiens et les éducateurs pour une formation professionnelle plus scientifique, académique, générale et normalisée. Le paradigme traditionnel de l'éducation et de la formation est caractérisé par la trop grande importance que revêtent les exigences académiques générales élevées de l'enseignement secondaire pour accéder à une formation et une qualification ainsi que par un enseignement centré sur l'enseignant et les méthodes et techniques d'évaluation qui, par exemple, vont à l'encontre de la valorisation des compétences liées au travail qui sont essentiellement contextuelles et pertinentes dans leur contexte socio-économique, géographique et physique local.</p> <p>Considérant que la nature de l'industrie locale est basée sur l'utilisation et la transformation des ressources disponibles localement, le Cadre de qualification de la Namibie continue de développer diverses normes et</p>	<p>Le Ministère de l'éducation encourage l'autonomie de l'école afin d'améliorer la qualité de l'éducation offerte par l'école. L'hypothèse de base est que le personnel de l'école est capable de développer et de formaliser une approche éducative et peut ensuite formuler un curriculum centré sur l'école en adaptant les méthodes d'enseignement et d'apprentissage aux conditions locales. Cette plus grande autonomie de l'école a influencé de manière positive la motivation des enseignants et leur sens de l'engagement ainsi que la réussite des écoles à prendre une orientation. Toutefois, seulement quatre pour cent de la variance en termes d'efficacité observée entre les écoles autonomes et celles qui sont moins autonomes peut être expliquée par la gestion au niveau de l'école.</p> <p>Les élèves eux-mêmes devraient avoir plus d'opportunités de prendre des initiatives et participer à la planification de leurs études, tout en maintenant un dialogue avec leurs camarades, enseignants, parents et avec les experts. Le calendrier scolaire est largement</p>

<p>qualifications pour autant qu'elles satisfassent à la fois les directives et les exigences de ce cadre et les différents critères pour chacun de ses niveaux. Cependant, la difficulté de déterminer les besoins en termes de compétences locales et de distinguer les besoins locaux des besoins nationaux ainsi que les complexités liées à la mise en oeuvre d'un cadre plus flexible entraînent une centralisation du curriculum et une approche uniforme pour tous.</p>	<p>centré sur une allocation d'unités de temps flexibles pendant lesquels les élèves étudient différentes matières ou disciplines. L'école est libre de structurer ces unités de temps en fonctions des diverses caractéristiques des élèves.</p> <p>La seule contrainte de l'école quant à l'organisation de l'horaire de classe est que pour chaque élève, le temps alloué à chaque discipline est réparti selon une proportion relative. Celle-ci peut être exprimée en enseignant chaque discipline séparément et/ou par l'enseignement interdisciplinaire en combinant des méthodes de différentes approches.</p>
<p>Australie (Government of Australia, 2006)</p>	<p>Argentine (Malbrán, 2011)</p>
<p>Le mouvement du développement curriculaire au niveau de l'école qui a commencé dans les pays anglophones pendant les années 1970 a rencontré des problèmes à cause de la préparation insuffisante des enseignants, des structures scolaires inchangées et des attentes traditionnelles de la communauté. Avec le curriculum développé au niveau de l'école, et fondé sur une logique similaire, l'évaluation au niveau de l'école a été introduite dans des systèmes éducatifs en parallèle avec, ou intégrée dans, les systèmes d'examen publics au fur et à mesure que le nombre d'apprenants ayant accès aux et continuant leurs études</p>	<p>Les changements qui ont pris place dans le curriculum de l'enseignement secondaire en 1998 ont permis à chaque province de développer son propre modèle curriculaire. Une clause a été introduite afin de permettre à chaque école d'allouer environ 10% des heures d'enseignement disponibles à une option institutionnelle, à définir au niveau de l'école. Ce changement n'a pas vraiment accru la pertinence du contenu enseigné aux élèves, d'une part à cause du temps limité accordé à l'option institutionnelle, et d'autre part parce que des écoles ont tenté d'utiliser les enseignants existants pour enseigner la</p>

secondaires augmentait. Depuis les années 1990, la plupart des Etats australiens ont décidé de développer des curricula au niveau de l'Etat comprenant certaines connaissances de base afin de réduire la variance de la performance des élèves. Il est supposé qu'en raison de considérations d'équité et de qualité, l'école ne peut pas développer l'ensemble du curriculum.	nouvelle option, car les écoles ne peuvent pas elles-mêmes recruter de nouveaux enseignants.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

4.3. Développement du curriculum centré sur l'école

Dans la pratique, il n'y a pas d'école qui fonctionne en se conformant à cent pour cent aux pratiques et principes établis par le curriculum officiel, puisque chaque école a ses propres besoins et objectifs, lesquels diffèrent de ceux des autres écoles même lorsqu'il s'agit d'écoles de communautés voisines. Ceci peut amener une école ayant une identité forte et mettant la qualité au premier plan à modifier le profil d'enseignement adopté. En conséquence, le développement du curriculum centré sur l'école agit comme un programme d'expériences d'enseignement élaboré par la communauté de l'école en vue de répondre aux besoins spécifiques de la communauté et de l'identité unique de l'école (Guéguen, 2013). Dans cette optique, le processus diffère du processus habituel d'adaptation du curriculum lorsque l'enseignement est planifié au niveau central et il présente plusieurs particularités : les processus de prise de décision sont collaboratifs ; un accent porté sur l'aspect institutionnel, reposant en général sur une vision ou un objectif clairement définis ; et un espace de développement créatif, jouant un rôle de catalyseur pour l'innovation et l'utilisation de méthodologies d'enseignement expérimentales (Da Silva, Costa e Silva et Grangeat, 2003).

Les raisons invoquées pour la promotion d'un curriculum centré sur l'école incluent les éléments suivants : davantage d'opportunités et d'expériences d'apprentissage correspondant aux besoins, aux préoccupations, aux objectifs et aux intérêts des étudiants et de la communauté scolaire dans son ensemble ; l'identification de ressources locales et leur prise en compte au sein des expériences d'apprentissage des étudiants ; un curriculum qui s'adapte aux idées nouvelles concernant les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; permettant ainsi aux enseignants d'être plus

flexibles et créatifs ; et l'introduction de pratiques démocratiques dans les processus de prise de décision de la communauté scolaire (Charif, 2021).

Certains facteurs influençant la faisabilité du développement du curriculum centré sur l'école sont : les objectifs d'éducation nationale et la philosophie éducative, les définitions d'un curriculum centralisé, et les ressources disponibles à l'école (Nnang, 2013).

4.3.1. Les objectifs d'éducation nationale et la philosophie éducative

Les écoles doivent produire un curriculum qui reflète le cadre national pour l'éducation ainsi que ses objectifs, ainsi que les philosophies et les idéologies politiques acceptées par la société en général (Nouara, 2012).

4.3.2. Les définitions d'un curriculum centralisé

En règle générale, les écoles n'ont pas l'autonomie complète d'exclure des sujets qui sont inclus dans le curriculum central, ni de les réorganiser en modifiant le temps alloué officiellement. Elles ne peuvent en outre pas ajouter de sujets et elles doivent tenir compte des ressources additionnelles requises, ce qui n'est habituellement pas possible pour les écoles publiques (Haminem, 2011).

4.3.3. Les ressources disponibles à l'école

La sélection d'activités dans les systèmes curriculaires centrés sur l'école est limitée par la disponibilité des ressources, y compris des espaces de travail, des matériels d'enseignement et du personnel. Tandis que l'espace de travail fait référence aux laboratoires, bibliothèques et centres de ressources, les matériels d'enseignement se réfèrent aux manuels scolaires, aux divers outils d'apprentissage et autres ordinateurs. Les ressources humaines quant à elles font référence aux enseignants disposant de compétences spécifiques qui correspondent à l'orientation identifiée par le curriculum centré sur l'école, ainsi qu'à la possibilité de bénéficier de coaching et d'activités opportunes de renforcement des capacités (Grégoire et Turcotte, 1988).

4.4. Le rôle de la supervision et de l'inspection dans le suivi du curriculum

L'Etat emploie habituellement des responsables et des inspecteurs dont la mission est de se charger de la supervision et du suivi des opérations scolaires. Dans la mesure où ils acceptent cette tâche comme faisant partie de leur rôle, les inspecteurs sont aussi censés faire le suivi de la mise en oeuvre du curriculum. Lors d'une réforme curriculaire globale, le suivi peut être mené de manière intensive à travers des groupes spéciaux auxquels cette tâche particulière est assignée. Toutefois, en ce qui concerne la mise en oeuvre quotidienne, et lorsque un paradigme de décentralisation a

été établi et que la plupart des décisions relatives au curriculum sont faites au niveau de l'école, les superviseurs et les inspecteurs jouent un rôle central dans le suivi du curriculum comme faisant partie d'un processus continu de cycles d'inspection (Depower, Dieng, Gasse, Maynier et Wallet, 2016).

Les sources d'information habituelles utilisées pour mener à bien cette tâche incluent : l'analyse de documents concernant l'école ; l'observation en classe ; les discussions des groupes de réflexion; et les enquêtes (Ibtissem, 2021).

La visite d'école est une procédure courante qui intègre plusieurs sources d'information. Cette stratégie inclut éventuellement des échanges avec le personnel de l'école, la révision de documents additionnels concernant le contexte de l'école, l'observation des classes ainsi que des interviews oraux avec les étudiants et les enseignants. Dans certaines situations, le processus prend la forme d'un audit du curriculum où une équipe d'auditeurs externes examine les pratiques et les politiques en vigueur dans l'école et en tire des conclusions relatives au niveau de mise en oeuvre du curriculum. Les auditeurs collectent des informations lors des entretiens, documents et rapports de visites afin de se faire une opinion sur le curriculum centré sur l'école et les modalités de transmission aux élèves. Cette tâche est habituellement accompagnée d'un audit interne collaboratif utilisant des questionnaires pour l'auto-évaluation auxquels les participants répondent en groupe ou individuellement. Il y est aussi en général précisé où les discussions peuvent avoir lieu entre les diverses parties prenantes, y compris les membres de la communauté (Dumay et Maroy, 2014).

Le processus de suivi peut être orienté selon différentes approches et selon la mise en oeuvre du curriculum. Il s'agit par exemple de : la perspective de la fidélité, la perspective de l'adaptation mutuelle et la perspective de mise en oeuvre (Bayard, 2023). La perspective de la fidélité mesure le degré de mise en oeuvre d'une innovation particulière et identifie les facteurs qui permettent ou empêchent la mise en oeuvre. La perspective de l'adaptation mutuelle suppose que les spécialistes en charge de développer du curriculum et ceux chargés de sa mise en oeuvre doivent opérer des ajustements mutuels. La perspective de mise en oeuvre repose sur les expériences éducatives développées par l'enseignant et l'élève.

Du point de vue de la fidélité, le processus de suivi identifiera les indicateurs permettant d'identifier la mise en oeuvre fidèle du curriculum tel qu'il a été conçu. Par la suite, la recherche reposant sur le paradigme d'adaptation mutuelle tentera de découvrir ce qui s'est produit durant la mise en oeuvre du curriculum. La perspective de mise en oeuvre tentera de déterminer les effets des facteurs externes (matériels, politiques, traits caractéristiques des élèves et des enseignants) sur le curriculum mis en oeuvre (Ing, 2004).

De nombreuses activités peuvent être conduites en vue d'évaluer le curriculum de l'école. Les niveaux du curriculum formel sont caractérisés par la structure formellement adoptée de ce qui devrait être enseigné. Le processus de vérification implique de : i) s'assurer que le document écrit existe, ii) vérifier que chaque enseignant a une copie du plan ; et iii) vérifier que le document est opérationnel (c'est à dire qu'il présente la portée et la séquence des objectifs ou des contenus et qu'il fait explicitement référence aux objectifs contenus dans les manuels scolaires, dans les matériels additionnels, dans les scénarii d'apprentissage, dans les fiches de travail, dans les projets etc., pour chaque objectif, ainsi que les éléments qui devraient être évalués pour chaque objectif) (Azarre, 2014).

La prochaine étape consiste à analyser dans quelle mesure il y a une corrélation entre le curriculum formel et la façon dont il est mis en oeuvre à l'école. Si le contrôle de cet aspect est mis en avant, le suivi adoptera une tendance bureaucratique. En conséquence, les intervenants de l'école pourraient se retrouver contraints de produire des documents qui donnent satisfaction à l'administration. Toutefois, ces documents pourraient décrire une réalité qui n'est pas celle des pratiques réelles de classe. Afin de mieux comprendre ces pratiques réelles, la procédure d'investigation implique la révision des matériels curriculaires que les enseignants utilisent le plus souvent afin qu'ils soient en adéquation avec les objectifs et la structure du curriculum formel. Cela implique également la révision des matériels curriculaires additionnels qui sont fréquemment disponibles et utilisés par les enseignants (Mawoung Kpoumie, 2023).

Le niveau du curriculum effectivement vécu peut être perçu par le biais de conversations entre l'auditeur et les élèves afin de déterminer le degré de compréhension des objectifs des leçons par les élèves. Une telle investigation devrait également permettre aux élèves de réfléchir au sujet de leur expérience durant les leçons en classe. Le suivi du curriculum vécu devrait aussi prendre en

compte l'apprentissage précédent, les expériences individuelles et les styles préférés des étudiants (Resnik, 2011).

Enfin, et en vue de procéder au suivi du curriculum évalué, l'auditeur peut revoir les tests que les enseignants administrent à leurs élèves, les portfolios des élèves et les réponses que ces derniers donnent lors des épreuves de référence (Voulgre, Baron et Villemonteix, 2017), comme le montre le tableau 7.

Tableau 7. Nouvelle Zélande : aspects évalués dans la mise en oeuvre du curriculum néo-zélandais

Question 1 : Quels progrès ont été accomplis durant les deux premières années de la mise en oeuvre du curriculum néo-zélandais ?

Question 2 : Quels facteurs expliquent le niveau d'avancement dans la mise en oeuvre du curriculum néo-zélandais ?

Afin de répondre à ces questions, une approche mixte a été utilisée : les données ont été collectées à travers quatre questionnaires remplis par un échantillon aléatoire d'éducateurs dans différents types d'écoles. Les questionnaires ont été accompagnés par vingt-six groupes de discussion, totalisant deux cent quarante-sept participants provenant d'un panel varié de types d'écoles et de rôles professionnels. Les thèmes explorés sont les suivants :

-Le soutien reçu par les éducateurs au travers de différents moyens (dans l'école, en dehors de l'école, matériels provenant d'Internet et imprimés) et la valeur assignée à ces mécanismes.

-La réceptivité : la valeur accordée par les éducateurs au curriculum, la confiance qu'ils ressentent lorsqu'ils le mettent en oeuvre dans leur propre contexte et dans quelle mesure ils perçoivent la mise en oeuvre comme étant possible.

-Compréhension : la façon dont les éducateurs comprennent les composantes clés du curriculum (par exemple les compétences clés, les valeurs, les principes, la vision, les domaines d'apprentissage) et leurs perspectives concernant la portée des processus de changement.

-Pratique : à quel point ils considèrent les pratiques en concordance avec les intentions du nouveau curriculum parmi les enseignants et les chefs d'établissements ou directeurs des écoles.

La prise en compte et la consolidation de la responsabilité mutuelle reposent sur l'échange des points de vue au sujet des conclusions, et ce, dans le but de fournir des commentaires et des réactions à l'administration (Voulgre, 2020).

Les résultats du processus de supervision sont exprimés en termes de forces, faiblesses, et opportunités d'amélioration et contribuent au plan d'amélioration de l'école qui sera utilisé comme point de référence pour les cycles de supervision futurs (Ndugumbo, 2014).

Le chapitre 5 indique les options générales pour la conception d'une politique pour l'élaboration, l'évaluation et l'approbation des manuels scolaires, présente les éléments devant être pris en compte lors de la planification de la mise en oeuvre des stratégies d'enseignement à distance, discute autour du sujet plus large des matériels d'enseignement à produire ou à acquérir et identifie les efforts des enseignants pour produire des matériels curriculaires sensibles aux conditions locales.

Chapitre 5. Elaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage

Objectif général

Le chapitre 5 vise à rendre les étudiants aptes à expliquer les politiques et les démarches liées au développement des manuels scolaires et d'autres matériels d'enseignement et d'apprentissage.

Objectifs spécifiques

A la fin du chapitre 5, l'étudiant sera capable de :

- indiquer les options générales pour la conception d'une politique pour l'élaboration, l'évaluation et l'approbation des manuels scolaires ;
- présenter les éléments devant être pris en compte lors de la planification de la mise en oeuvre des stratégies d'enseignement à distance ;
- discuter autour du sujet plus large des matériels d'enseignement à produire ou à acquérir ;
- identifier les efforts des enseignants pour produire des matériels curriculaires sensibles aux conditions locales.

5.1. Elaboration, approvisionnement et évaluation des manuels scolaires

Dans la mesure du possible, les manuels scolaires fournis aux écoles doivent contenir des données correctes et être à jour. Afin d'assurer que les ressources sont utilisées de manière efficiente et de garantir un produit de haute qualité, différents enjeux liés à la planification et à la politique doivent être examinés en détail avant d'adopter de nouveaux manuels scolaires (Seguin, 1989). Le tableau suivant liste ces enjeux en fonction des étapes du processus de développement, comme le montre le tableau 8.

Tableau 8. Enjeux relatifs à la planification et aux politiques devant être examinés

Gestion	Préparation	Production	Distribution
Sélection des matières nécessitant des manuels scolaires.	Choix des auteurs (de préférence à travers un concours public).	Concours public pour l'impression et la publication.	Soutien aux bibliothèques publiques et scolaires.
Utilisation des langues nationales et locales dans l'enseignement et les manuels scolaires.	Titres multiples des manuels scolaires.	Le ratio manuel scolaire/ élève, au cas où les manuels scolaires sont fournis par l'Etat.	Concours public pour la distribution.
Moment choisi pour les reformes et révisions curriculaires.	Disponibilité et mise à disposition de matériels d'apprentissage additionnels.	Pertinence de la conception des manuels scolaires pour les différents niveaux.	Moyens de distribution pratiques et économiques.
Procédures d'évaluation et d'approbation des manuels scolaires.	Développement professionnel ciblant les auteurs, le personnel de publication et les éducateurs.	Spécifications techniques concernant le papier, l'impression et la reliure.	Diffusion régulière des manuels scolaires approuvés.
Critères pour sélectionner les manuels scolaires.		Financement accessible et durable.	

La révision et le renouvellement des manuels scolaires fait très souvent partie d'un processus de révision curriculaire et, en général, apportent un soutien à l'introduction de méthodologies novatrices et de nouveaux contenus d'apprentissage. Ces changements doivent faire partie d'un cycle planifié pour que les maisons d'édition soient encouragées à s'investir dans le nouveau curriculum (Lafontaine et Messier, 2009 ; Abed, 2023).

La coopération et la co-publication peuvent accélérer la transition vers un approvisionnement durable des manuels et d'autres matériaux d'apprentissage. La coopération peut exister lorsque les manuels scolaires sont adaptés à partir de ceux développés dans un pays voisin ou bien lorsque les manuels scolaires sont développés conjointement entre une maison d'édition locale et une maison d'édition réputée dans un pays industrialisé, entraînant ainsi un transfert de connaissances et de compétences en matière de publication ainsi que de capital (Lebrun, 2007).

Dans certains pays, les ministères d'éducation ont leurs propres départements chargés de la publication des manuels scolaires. Ceux-ci sont responsables de la production de tous les manuels scolaires, souvent sans se référer aux maisons d'édition locales ou privées. Cette stratégie peut être plus rentable et utile dans des pays où le marché commercial n'est pas assez développé pour susciter l'intérêt des compagnies privées pour l'industrie des manuels scolaires, mais elle est également limitée en termes de diversité des livres offerts et de qualité (Hasni, Moresoli, Samson et Owen, 2009).

Les tendances politiques en matière de développement de manuels scolaires reflètent une évolution vers des systèmes privés et influencés par le marché de la publication de manuels scolaires. Dans certains pays, la responsabilité pour le développement, la production et la distribution des manuels scolaires incombe au secteur privé, qui base ses livres sur les programmes d'étude. Dans ces circonstances, le rôle du gouvernement pourrait consister à : en partant du cadre curriculaire, préparer des directives claires et détaillées pour orienter l'élaboration des manuels scolaires et d'autres matériels d'enseignement et d'apprentissage ; rendre ces derniers disponibles pour l'élaboration des manuels scolaires ; établir des standards minimaux de qualité et les utiliser afin de mener un processus objectif d'évaluation et d'approbation des manuels scolaires ; et décider des procédures devant être mises en place pour le financement et la distribution des manuels dans les écoles (Eghtesad et Foroushani, 2020).

Dans ces contextes, les ministères d'éducation doivent s'assurer de la bonne qualité des manuels scolaires et des autres matériels, et que les processus de publication, d'approbation et de distribution soient rentables et réguliers (Bahia, 2016).

Afin d'évaluer les manuels scolaires de manière équitable, les ministères d'éducation reconnaissent le besoin d'établir des comités d'évaluation indépendants. Ces comités sont plus

responsables que les comités internes, qui sont souvent une simple extension des services curriculaires du ministère (Mahieddine, 2021).

Certains pays comme le Viet Nam (Nguyen, 2022) et l'Allemagne (Tremblay et Le Bot, 2003) pratiquent des systèmes rigoureux d'évaluation et d'examen avant que les matériels puissent être utilisés dans les écoles. Dans ces processus, les maisons d'édition doivent tester l'ensemble ou certaines parties d'un manuel scolaire dans un nombre d'écoles présélectionnées. Au Québec, les manuels scolaires de langues étrangères sont évalués par cinq comités d'évaluation, notamment en termes de pédagogie, d'opportunités équitables, d'anti-sexisme et d'antiracisme (Elislam et Asma, 2023).

L'approche multiple du manuel scolaire, selon laquelle plusieurs maisons d'édition produisent des manuels scolaires, soit en sollicitant l'approbation du ministère, soit en laissant le marché décider quel livre est le meilleur, implique une absence de monopole. Une telle approche pourrait également éliminer tout contrôle gouvernemental et autoriser le directeur ou un enseignant de l'école locale à sélectionner le manuel scolaire ce qui faciliterait au mieux la mise en pratique des programmes d'étude. Une telle approche devrait être introduite d'une manière soigneusement planifiée afin d'éviter l'incertitude de l'enseignant, des coûts plus élevés et des problèmes en termes de formation des enseignants (Lebrun, 2006).

Dans les systèmes de l'approche multiple, certains se plaignent du processus d'évaluation. Par exemple :

-Aux Philippines, les maisons d'éditions se plaignaient de l'incohérence de l'évaluation. Selon l'une d'elles, certains livres ont obtenu une approbation conditionnelle, alors qu'ils ne traitaient pas de tous les éléments exigés par le curriculum, tandis que d'autres ont été rejetés à cause d'une seule illustration ou d'exercices spécifiques (Hubert, 2020).

-Au Kenya, le gouvernement est accusé de favoriser l'ancienne maison d'édition de l'Etat (Bouillé, 2001).

-En Roumanie, les autorités éducatives peuvent élaborer des manuels scolaires concurrents, entraînant des possibilités de conflits d'intérêt et d'influence sur les subalternes (Stan, 2013).

5.2. Enseignement à distance et livres numériques

L'enseignement en ligne est défini comme un terme générique comprenant toutes activités facilitées par les technologies de l'information et de la communication (TIC). L'intégration des activités d'enseignement en ligne dans les systèmes scolaires requiert des matériels d'enseignement plus complexes que ceux nécessaires au support de l'enseignement traditionnel tels que les manuels scolaires. Ces activités exigent une infrastructure fonctionnelle comprenant des matériels appropriés ainsi que des logiciels fiables et de bonne qualité. Il s'agit d'assurer la disponibilité d'un soutien technique continu et des liaisons de télécommunication fiables. Les questions d'égalité, à l'échelle de la prise de décision nationale, impliquent des politiques qu'elles soutiennent particulièrement les petites écoles et les écoles rurales afin qu'elles encouragent la formation en ligne et la maîtrise de l'information (Caron, 2021).

Voici certaines possibilités d'apprentissage rendues possibles par l'utilisation des TIC : des exercices répétitifs pour développer les compétences de faible niveau, avec appréciations immédiates ; l'inclusion de photographies, d'extraits audio et vidéo dans les tâches scolaires ; la recherche d'informations en utilisant les bases de données multimédia ; les tâches visant la communication à travers les blogs, les courriers électroniques et le chat ; l'enseignement programmé à distance utilisant Internet, après les horaires d'école ; l'utilisation de jeux et de simulateurs ; l'utilisation d'applications de capture de données pour les activités d'expérimentation ; et l'évaluation informatisée, les portfolios virtuels, les enquêtes en ligne (Gosselin-Lavoie, Maynard et Armand, 2021).

La mise en oeuvre de la formation en ligne nécessite une vision et une direction claire, au moins au niveau scolaire, parce que les décisions concernant les matériels sont coûteuses et les ressources peuvent rapidement devenir obsolètes (Gharbi et Deschatelets, 2002).

Selon cette vision, ces décisions impliquent : d'adapter ou développer des plans de cours pour les activités de formation en ligne en accord avec le curriculum ; de développer les instruments spécifiques d'évaluation, de suivi et d'analyse des compétences des élèves ; de planifier et faciliter le développement professionnel des enseignants en matière de TIC et leur mise en oeuvre dans des contextes de formation en ligne ; de soutenir les écoles pour qu'elles intègrent les supports d'apprentissage reposant sur les TIC dans les dynamiques de l'école au quotidien ; de choisir entre les matériels disponibles gratuitement ou acheter des matériels protégés par des droits d'auteur ;

et de développer une politique pour réglementer l'utilisation des TIC par les élèves afin d'éviter la circulation de matériel inapproprié (Lusignan, 2021).

Les programmes de formations qui intègrent la formation en ligne nécessitent un renforcement soutenu des capacités des enseignants en fonction des différences en termes d'expertise et de niveau d'aisance. Parfois, les écoles participant à des groupes de développement professionnel en matière de TIC peuvent mobiliser leurs efforts afin de contribuer davantage au processus de renforcement des capacités. Cependant, le soutien et le développement professionnel sont généralement basés sur les besoins spécifiques selon les matériels électroniques sélectionnés par chaque école (Belhaj et El Gouar, 2023).

5.3. Matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage

Les formats des supports utilisés pour définir le contenu de ce qui sera enseigné, sous forme de programmes de cours par matière, de guides de l'enseignant ou d'autres documents, décrivent ce qui doit être enseigné et appris dans le cadre de cette matière et fournissent un éventail d'informations supplémentaires aux enseignants, ainsi qu'à la communauté, aux développeurs de manuels scolaires ainsi qu'aux maisons de publication et d'édition. De fait, le défi pour les développeurs de manuels scolaires est de signaler aux enseignants les différents matériels existants qui viennent s'ajouter aux manuels scolaires et peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation et à l'atteinte des résultats de l'apprentissage définis par le curriculum (Eghtesad et Foroushani, 2020).

Plusieurs types de matériels et supports sont actuellement utilisés dans de nombreux pays et se présentent sous format imprimé ou non-imprimé. Il s'agit notamment de livres, de bandes dessinées, d'affiches, de tableaux papiers, de cassettes vidéo et de matériels électroniques (Ertek, 2021).

Le choix et l'utilisation de ces matériels d'enseignement et d'apprentissage multimédia dépendent des ressources techniques et financières disponibles dans chaque pays. De plus, il est crucial d'aider les écoles et les enseignants à émettre des jugements basés sur l'information existante au sujet des matériels sélectionnés et utilisés afin d'encourager des styles d'apprentissages privilégiés par les élèves, et ce, à travers des activités de renforcement des capacités (Gerard, 2010).

5.4. L'enseignant en tant que développeur de matériels curriculaires

Dans certains cas, les manuels scolaires utilisés dans les écoles ont été développés par des équipes d'experts disciplinaires qui ne connaissent pas les différents enjeux liés à leur mise en oeuvre dans les établissements scolaires. Dans ces cas, il se peut que les exemples utilisés dans les manuels scolaires pour expliquer certains concepts et principes ne soient pas pertinents par rapport à l'expérience de l'enseignant et des élèves (Mawoung Kpoumie, 2023).

Les matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage qui se basent sur les ressources et les événements de la communauté peuvent être plus pertinents et intéressants pour les élèves car ils y trouvent facilement un lien. Les enseignants sont ainsi encouragés à développer des matériels d'enseignement et d'apprentissage qui complètent les manuels scolaires en s'appuyant sur les ressources et les contextes locaux (Hammersley, 2024).

Les matériels supplémentaires d'enseignement ne sont pas conçus pour aborder l'ensemble des expériences dont les élèves ont besoin pour acquérir tous les concepts et compétences requis par le programme d'étude. Au contraire, les matériels sont utilisés pour enrichir les expériences d'apprentissage des élèves et ainsi développer des attitudes positives envers une matière et l'enseignement en général (Jolivet, Wang et Dechaux, 2024).

Le chapitre 6 indique les approches du renforcement des capacités en tant qu'aspect permanent du développement professionnel, présente les modèles de développement professionnel des enseignants, identifie tous les acteurs requérant le renforcement des capacités et propose des opportunités d'apprentissage pour les enseignants durant leur formation initiale et leur formation continue qui soient cohérentes avec la réforme curriculaire.

Chapitre 6. Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum

Objectif général

Le chapitre 6 vise à rendre les étudiants aptes à indiquer les enjeux liés au renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum.

Objectifs spécifiques

A la fin du chapitre 6, l'étudiant sera capable de :

- indiquer les approches du renforcement des capacités en tant qu'aspect permanent du développement professionnel ;
- présenter les modèles de développement professionnel des enseignants ;
- identifier tous les acteurs requérant le renforcement des capacités ;
- proposer des opportunités d'apprentissage pour les enseignants durant leur formation initiale et leur formation continue qui soient cohérentes avec la réforme curriculaire.

6.1. Approches du renforcement des capacités

Dans n'importe quel contexte, le processus de changement curriculaire nécessite le développement, parmi les parties prenantes, de visions partagées et d'une compréhension commune des buts et des objectifs curriculaires. Ces compréhensions communes doivent répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves ainsi qu'aux objectifs nationaux du développement socio-économique et culturel. Le renforcement des capacités est un élément central du développement de ces compréhensions communes (Perrenoud, 1998 ; Lauwerier et Akkari, 2013). Les groupes ayant besoin d'un renforcement des capacités comprennent les décideurs politiques nationaux du secteur de l'éducation, les décideurs politiques locaux du secteur de l'éducation, les experts du curriculum, les enseignants et les formateurs d'enseignants. Ces groupes auront souvent

besoin de soutien pour développer les capacités nécessaires pour jouer les rôles suivants, comme le montre le tableau 9 :

Tableau 9. Besoins en matière de renforcement des capacités

Décideurs politiques nationaux du secteur de l'éducation	Décideurs politiques locaux du secteur de l'éducation
-Développer des cadres curriculaires	-Mettre en oeuvre les normes curriculaires nationales dans les contextes locaux
-Définir des objectifs curriculaires	-Développer un curriculum pertinent au du contexte local
-Etablir un environnement politique favorable	-Accorder un soutien technique au processus de changement curriculaire au sein des zones touchées par la pauvreté
-Fournir des ressources et guider leur utilisation stratégique	-Orienter et accorder un soutien professionnel au développement des écoles
-Prendre et appliquer des décisions	
-Évaluer et contrôler la qualité des curricula	
Les experts du curriculum	Enseignants et formateurs d'enseignants
-Concevoir un contenu curriculaire holistique pertinent par rapport au développement des élèves et relatif aux dimensions cognitives, affectives, morales, éthiques, esthétiques et physiques	-Comprendre leurs nouveaux rôles dans le contexte d'un changement curriculaire
-Intégrer des thèmes transversaux et faciliter l'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaires	-Comprendre les objectifs curriculaires et les normes curriculaires nationales
-S'appuyer sur les forces des curricula traditionnels et faire preuve d'innovation	-Maîtriser la matière et les compétences pédagogiques afin

	d'enseigner le contenu spécifique d'une matière
-Assurer la pertinence par rapport aux questions curriculaires sensibles	-Avoir une attitude positive envers le changement curriculaire et être un agent du changement
-S'engager dans la recherche et le développement professionnel d'une manière continue	-Eliminer l'isolation et développer un esprit d'équipe
	-S'engager dans la formation et le développement professionnel continu

Dans de nombreux contextes, le développement professionnel des enseignants se divise en trois phases : formation préparatoire ou initiale, avant d'enseigner dans les écoles ; induction, pendant les premières années d'enseignement, souvent les trois premières années ; et formation continue qui se déroule tout au long d'une carrière d'enseignement (Maulini, 2021).

Pour être plus efficace, chacune de ces trois phases de développement devrait être ajustée par rapport aux autres, s'appuyant sur les leçons de la phase précédente et l'expérience professionnelle de l'enseignant. Les communautés d'apprentissage professionnelles, telles que les associations professionnelles, offrent des opportunités de soutien mutuel et d'encadrement (IsaBelle et Martineau Vachon, 2017).

De même, le renforcement des capacités devrait être un processus continu et non pas une formation unique. Les enseignants doivent mettre à jour leurs connaissances et compétences au fur et à mesure que les curricula et les technologies changent. Le développement professionnel des enseignants doit être accompagné d'un développement organisationnel au niveau des écoles, des centres de formation et des universités. Le renforcement des capacités a, depuis peu, tendance à mettre l'accent sur la formation centrée sur l'école, utilisant l'école ou la classe comme lieu de développement professionnel (Paquay, 1994).

6.2. Modèles pour le développement professionnel des enseignants

Afin d'améliorer la qualité de l'éducation, renforcer le curriculum ne suffit pas. En revanche, agir à la fois sur l'amélioration du curriculum et le développement professionnel des enseignants contribuera efficacement à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour y parvenir, des politiques mettant en avant le développement professionnel à long terme des enseignants

paraissent nécessaires. Considérer les enseignants comme des sujets actifs de leur développement a permis de réorienter les objectifs des programmes de formation continue et de les focaliser vers la mise en oeuvre de stratégies facilitant la construction de la connaissance pratique des enseignants et de leurs compétences à travers la systématisation, la documentation et l'échange de leurs expériences d'enseignement et de leurs meilleures pratiques (Hamel, Laferrière, Turcotte et Allaire, 2013).

Plusieurs raisons sous tendant ce changement ont été avancées :

-Les connaissances relatives à l'enseignement, utiles pour faire face à la complexité, aux dimensions multiples et au caractère spontané de ce qui se produit en classe, ainsi que les processus d'enseignement et d'apprentissage sont le fruit d'une construction sociale, enracinée dans l'institution scolaire (Malo, Desbiens, Colombe et Zourhlal, 2019).

-Les stratégies traditionnelles de développement des capacités ont donné de faibles résultats si l'on mesure l'aptitude à renouveler les stratégies d'enseignement, à tenir compte de la diversité parmi les étudiants, à améliorer la qualité de l'apprentissage, à faciliter la compréhension et le retraitement de la connaissance et de la culture populaire au sein des écoles, à promouvoir les valeurs démocratiques en cultivant une citoyenneté responsable et en favorisant l'inclusion (Barthes, 2023).

-Les variables et cultures institutionnelles sont reconnues comme étant des facteurs facilitant ou entravant le changement des pratiques profondément ancrées chez les enseignants (Diarra, 2020).

-La création de nouveaux modèles de structures organisationnelles scolaires reposant sur des projets sont développés en vue d'atteindre d'un consensus sur une série de critères pédagogiques concernant différents domaines d'apprentissage et sur des valeurs partagées concernant l'éducation (Msahazi, 2012).

Le modèle instrumentaliste de renforcement des capacités qui a évolué en parallèle des réformes curriculaires des dernières décennies envisageait le développement professionnel des enseignants sur le modèle de la transmission du savoir, et reposait fréquemment sur la présupposition selon laquelle les enseignants ignoraient le contenu et la pédagogie. Au travers de l'utilisation d'une méthode de renforcement des capacités centralisée, ce modèle a eu recours à des formations uniformes, à court terme, et de masse qui ne prévoyaient pas de soutien pour le suivi ou la mise en oeuvre, lequel aurait pu pérenniser les changements promus. Pour les enseignants, de telles

formations impliquaient des mises à jour en ce qui concerne les matières d'enseignement et la pédagogie. Concernant l'administration et la gouvernance, les formations amélioraient la communication et la gestion du conflit entre les directeurs des écoles et les inspecteurs. Ce modèle repose sur l'intervention d'un formateur, expert externe dont la mission est de transférer des connaissances standard et des recommandations pratiques aux enseignants (Nnang, 2013).

Le modèle de développement professionnel centré sur l'école met l'accent sur l'acquisition et la validation du savoir pratique développé par les enseignants durant leurs activités d'enseignement quotidiennes. Ce modèle prend en compte la réalité locale et les situations spécifiques que les enseignants doivent appréhender, les problèmes concrets relatifs à l'enseignement, les pratiques quotidiennes, les ressources particulières et les pratiques propres à chaque école. L'objectif est de se concentrer sur le savoir pratique, les expériences et les besoins de chaque enseignant participant, et de les aider à développer les connaissances nécessaires pour aborder les problèmes rencontrés dans leur pratique. Cet objectif est complété par l'accès qui leur est donné à la connaissance accumulée d'experts et provenant du corpus théorique et de la recherche en éducation. Ce modèle a recours au facilitateur comme consultant ou conseiller, lequel collabore également avec les enseignants sur l'identification et la catégorisation des problèmes relatifs à l'éducation ainsi qu'à la formulation de stratégies pour les résoudre (Ramanampiarivola, 2018).

Le tableau 10 présente quelques méthodologies pour le développement professionnel avec l'indication des méthodologies prédominantes pour chaque modèle :

Tableau 10. Méthodologies de développement professionnel

	Renforcement des capacités ayant lieu en dehors des écoles	Développement professionnel des enseignants à travers une approche centrée sur l'école
Supervision traditionnelle et clinique		X
Évaluation de la performance des élèves	X (généralisé)	X (au niveau de l'école)
Ateliers, cours, séminaires, etc.	X (généralisé)	(X) (sous ensemble du personnel)
Modèles reposant sur des études de cas		X
Développement autonome	(X) (pas de suivi)	X (avec suivi)
Développement coopératif ou encouragé par les pairs		X
Observation de bonnes pratiques		X
Modèles reposant sur des projets	X (pas de suivi)	X (avec suivi)
Portfolios		X
Recherche-action	(X)	X

Prise en compte des récits personnels des enseignants		X
Formations en cascade	X	
Mentors et coachs		X

Une série de stratégies peut être employée pour le développement professionnel des enseignants, en visant un individu ou des groupes restreints de personnes. Toutefois, dans le cas d'initiatives générales de développement professionnel, les institutions sont responsables de la tenue de telles formations selon diverses modalités :

-Les universités d'été ou cours de développement professionnel organisés par les universités ou les instituts de formation des enseignants, par enseignement à distance ou sessions présentielles (Afellah, 2022).

-Les associations sont des groupes professionnels regroupés selon les matières et les disciplines et créent des réseaux ayant pour but de partager l'information sur les meilleures pratiques, les connaissances relatives aux contenus et à l'innovation des méthodes d'enseignement (Cristol, 2017).

-D'autres formes de coopération interinstitutionnelle à travers lesquelles des universités ou des instituts de formation des enseignants signent un accord ou protocole d'entente pour travailler en collaboration au soutien d'une variété de méthodes de développement professionnel (par exemple, la recherche orientée vers l'action, la collecte de données, la pratique des enseignants, la supervision, l'apprentissage par les pairs) (Thurler et Perrenoud, 2005).

-Des accords de partenariat entre des institutions et des ONG, des syndicats d'enseignants et des partenaires publics et privés du domaine de l'éducation (Leeuwen, 2009).

-Des réseaux formels et non formels d'écoles et d'enseignants (Noyau, 2011).

Certaines questions cruciales à prendre en compte lorsqu'il s'agit de concevoir des activités pour le développement professionnel des enseignants :

-Une intervention simultanée visant plusieurs dimensions du système éducatif, y compris la coordination, les politiques, et la gestion de la formation et le déploiement des enseignants, une mise à disposition d'équipement suffisante et un salaire motivant (Beillerot et Collette, 2003).

-Des opportunités de suivi continu qui évitent l’usage du renforcement des capacités comme un autre moyen de contrôler la mise en oeuvre de stratégies d’enseignement novatrices ou de ressources.

-Le nombre de formateurs ou de consultants qui entreprendront des activités de suivi. Le développement professionnel centré sur l’école exige un nombre de formateurs assez important pour un nombre donné d’enseignants. Ces ressources humaines doivent recevoir une préparation par les agences adéquates au préalable le cas échéant, des enseignants et éducateurs devraient être recrutés. Le temps et le coût requis pour cet effort doivent être pris en compte (UNESCO, 2013).

-Les matériels comportant des suggestions et des plans de cours séquentiels représentent des mécanismes de soutien incontestablement utiles, en particulier dans le cas des enseignants ayant de faibles niveaux de formation professionnelle formelle. Les matériels devraient toutefois être accompagnés d’une explication approfondie de leur logique afin de permettre aux enseignants de produire leurs propres matériels à l’avenir et de les aider à sélectionner les méthodes et les ressources les plus utiles pour leurs objectifs pédagogiques et pour leurs classes (Kpokpolingou-Koyambesse, 2022).

-Des conditions institutionnelles qui encouragent les chefs d’établissement à soutenir les activités de formation professionnelle continue, ainsi que la mise en oeuvre concrète de l’innovation curriculaire en classe (Robinson, 2002), comme le montre le tableau 11.

Tableau 11. Modèles et autres formes de développement professionnel des enseignants

Modèles de partenariat organisationnel	Modèles individuels ou pour les petits groupes
Ecoles de développement professionnel	Supervision traditionnelle et clinique
Partenariats université-école	Evaluations de la performance des élèves
Coopération interinstitutionnelle	Ateliers, séminaires, cours, etc.
Réseaux d’écoles	Etudes de cas
Réseaux d’enseignants	Développement autonome
Enseignement à distance	Développement coopératif ou collégial
	Observation de pratique d’excellence
	Postulats des enseignants sur les nouveaux rôles

	Modèles de développement des compétences
	Modèle réflexif
	Modèle par projet
	Portfolios
	Recherche-action
	Utilisation des récits des enseignants
	Modèle générationnel ou en cascade
	Coaching et aide de mentors

6.3. Autres acteurs requérant le renforcement des capacités

La réforme curriculaire est vue comme un processus complexe généralement développé par des équipes d'experts ayant des besoins spécifiques quant au renforcement de leurs capacités. Le nombre d'enjeux techniques, pédagogiques et politiques qu'implique un processus de réforme requiert l'application d'un ensemble de compétences particulières qui doivent être développées juste à temps selon les besoins spécifiques, dans le cadre d'un cycle continu d'enseignement menant au développement de véritables experts du curriculum. Toutes ces compétences peuvent être acquises. Débuter un processus de réforme sans identifier les besoins en matière de renforcement des capacités et sans prendre en considération les ressources et le temps requis pour renforcer le niveau de compétence des experts du curriculum avant le déroulement d'une réforme curriculaire est risqué (Carpentier, 2010).

De nombreux experts ont été formés dans un seul domaine du curriculum, mettant l'accent sur le contenu et la méthodologie d'enseignement et sont censés être des spécialistes dans leur matière. Ainsi la disponibilité actuelle de documents, de livres et de cas d'étude en différents formats et langues est une opportunité pour ces experts de connaître et d'analyser les tendances internationales et de mener des recherches dans leur domaine. Afin de pouvoir profiter de cette opportunité, les experts du curriculum doivent être capables d'utiliser les TIC et avoir à leur disposition des services de traduction ou améliorer leur capacité à lire dans d'autres langues. Le développement d'un style d'écriture clair et créatif et de compétences de communication verbale

sont également des processus de renforcement des capacités qui doivent être pris en compte afin que les curricula soient bien compris par toutes les parties prenantes (Ouane et Glanz, 2011).

Un groupe de travail sur le curriculum peut bénéficier de l'expertise d'autres professionnels que les spécialistes du curriculum. Les processus de conception, de mise à l'essai, d'évaluation et de mise en pratique du curriculum nécessitent des compétences en matière de gestion et de négociation et il est difficile de trouver des experts du curriculum ayant déjà atteint un niveau de compétence dans ces domaines. Néanmoins, une trop grande dépendance envers des consultants externes pourrait empêcher le développement des capacités des équipes d'experts existantes. Ainsi, il est conseillé de trouver des opportunités de consultation qui comprennent des activités de renforcement des capacités pour les experts du curriculum qui constituent l'équipe principale (Grangeat, 2008).

Les décideurs politiques ont besoin d'une formation spéciale pour concevoir et guider un processus de réforme curriculaire. Le plaidoyer est une compétence particulièrement importante parce que les processus curriculaire doivent être basés sur des compréhensions partagées parmi de larges groupes de personnes. Ils doivent également être capables de prendre des décisions, d'établir des objectifs clairs et savoir comment mener une évaluation politique des résultats et des processus bien avant leur mise en œuvre (Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014).

La mise en œuvre d'une réforme curriculaire nécessite des personnes ayant des compétences pratiques en matière d'organisation de réunions, de groupe de discussion, de discussions et de débats. Le processus de mise en œuvre et de mise à l'essai du curriculum comprend également le développement de compétences d'encadrement pour accorder un soutien technique aux écoles et enseignants (Mawoung Kpoumie, 2023).

6.4. Opportunités de renforcement des capacités en formation initiale et continue

Les enseignants sont très importants pour une action efficace dans le cadre d'un changement en éducation. Leur participation dépend de trois facteurs : leur formation ; leurs conditions de travail et de vie ; et leur reconnaissance dans la société (Maroy, 2006). Même lorsque les deux derniers facteurs dépassent la portée des décisions curriculaire, ils doivent toutefois être pris en compte lorsqu'un programme de renforcement des capacités est élaboré.

La formation des enseignants est limitée si celle-ci consiste tout simplement à travailler dans une seule langue, à une répétition d'informations et à une maîtrise de techniques uniformes d'enseignement. Afin qu'un changement dans la profession enseignante puisse agir comme catalyseur d'une amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation, un processus informé et systématique de changement personnel, dans lequel tous les enseignants sont des agents d'innovation éducative, est nécessaire (De L'ain, Legrand et Chapuis, 1968).

Afin que ce processus soit rendu possible, les enseignants doivent être soutenus dans leurs fonctions afin de pouvoir mettre en pratique leur formation à leur contexte particulier et au sein d'un dialogue portant sur des principes, des connaissances et des sujets plus globaux afin de permettre d'équilibrer la culture locale avec un savoir universel. La formation des enseignants devrait également insister sur les divers défis rencontrés, tels qu'une perspective inclusive de l'éducation et les changements constants des pratiques d'enseignement induits par les TIC (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2011).

Le chapitre 7 analyse plusieurs modèles qui pourraient être sélectionnés pour concevoir et mener une étude pilote.

Chapitre 7. Processus de mise en œuvre du curriculum

Objectif général

Le chapitre 7 vise à rendre les étudiants aptes à identifier les approches de la mise en œuvre séquentielle du curriculum.

Objectifs spécifiques

À la fin du chapitre 7, l'étudiant sera capable de :

- analyser plusieurs modèles qui pourraient être sélectionnés pour concevoir et mener une étude pilote ;
- indiquer les variables à prendre en considération pendant la mise à l'essai ;
- identifier les problèmes possibles dans le processus de transfert d'expériences pilotes à l'ensemble du système éducatif.

7.1. Modèles de mise à l'essai

La mise à l'essai est un terme au sens large qui peut être utilisé à la fois dans le cadre du développement du curriculum ou d'une évaluation de curriculum, malgré le fait qu'elle a lieu un peu tôt dans le processus de changement du curriculum (Sall, 2013). Les mises à l'essai dans le processus de changement du curriculum peuvent avoir des portées et objectifs différents, tels que les suivants : une mise à l'essai pour évaluer la faisabilité du curriculum proposé ; une mise à l'essai pour évaluer le curriculum à différents stades de son développement ; et une mise à l'essai en tant qu'outil pour promouvoir la créativité et l'innovation dans le processus de changement du curriculum (Roldão, 2017).

7.1.1. Etudes de faisabilité

Lorsqu'un nouveau curriculum est proposé, deux questions doivent être considérées : quels sont les bénéfices importants de ce nouveau curriculum et peut-il être mis en œuvre avec succès. Pour répondre à ces questions, les autorités de l'éducation devraient considérer la manière dont ce curriculum diffère du curriculum existant auquel les enseignants sont habitués. D'autres enjeux pouvant être décisifs comprennent les influences sociales et politiques qui peuvent mener à une résistance ainsi que les implications financières du curriculum proposé (Vergnaud, 1994 ; Grondin, 2009).

Les études de faisabilité sont particulièrement importantes pour déterminer les coûts de la conception et de la mise en oeuvre efficace du curriculum. Dans certains contextes, les systèmes éducatifs souffrent d'un trop plein d'initiatives ; les enseignants peuvent être las des changements constants et le moral peut être bas. Dans de telles circonstances, une étude de faisabilité peut établir de manière efficace et effective la valeur du changement du curriculum et identifier les problèmes potentiels de la mise en oeuvre (Kellaghan et Greaney, 2003).

7.1.2. Mise à l'essai et évaluation

Actuellement, il existe une demande croissante de données empiriques pour justifier un nouveau curriculum avant sa mise en oeuvre à grande échelle. Cette demande est notamment liée aux coûts financiers élevés nécessaires au développement et à la mise en oeuvre du curriculum. Il est important de recueillir des preuves empiriques pour démontrer la qualité du curriculum, tester son aspect pratique et son utilité dans la réalité. La mise à l'essai est donc une dimension de l'évaluation du curriculum (Dupriez, 2022).

Il existe trois phases de la mise à l'essai du curriculum ; chaque phase utilise des méthodes d'évaluation de plus en plus formelles afin de fournir des résultats plus fiables (Munizaga, 2020) : essai au laboratoire, essai de l'étude pilote et l'essai sur le terrain.

A. Essai au laboratoire

La première phase peut commencer sous forme d'évaluation formative très tôt dans le processus de développement du curriculum. Ici, les éléments du curriculum peuvent être testés avec des individus ou des petits groupes. Les réponses des apprenants sont observées et des modifications aux matériels curriculaires peuvent être suggérées (Calmettes et Lefevre, 1996).

B. Essai de l'étude pilote

Un essai de l'étude pilote peut avoir lieu dans le cadre de l'école dès qu'une version complète, bien que souvent préliminaire, d'un cours est disponible. Les membres de l'équipe de développement du curriculum peuvent jouer le rôle de l'enseignant. Le but de cette phase est de voir s'il est possible de mettre en oeuvre le curriculum, si des changements sont nécessaires, et quelles sont les conditions requises pour réussir (Renaud, Chevalier, Dufour, O'Loughlin, Beaudet, Bourgeois et Ouellet, 1997).

C. Essai sur le terrain

Lorsqu'une version révisée selon les résultats de l'essai de l'étude pilote est prête, des essais peuvent être menés par les enseignants dans leurs salles de classe sans l'implication directe de l'équipe de développement. Cet exercice vise à vérifier si le programme peut être utilisé sans un soutien continu de l'équipe et à démontrer les mérites du programme aux utilisateurs potentiels (Depover, 2006).

Parfois aucune de ces phases ne sera introduite de façon formelle dans une étude pilote ou une évaluation. Par exemple, la troisième phase concernant les essais sur le terrain est souvent utilisée indépendamment. Les essais sur le terrain sont souvent appelés micro-tests (Nnang, 2013).

Selon un processus collaboratif ou ascendant, une mise à l'essai en tant que stratégie pour promouvoir l'innovation curriculaire offre des bénéfices potentiels importants à différents niveaux (Jreifi et Lakrarsi, 2024).

L'idéal serait que le modèle collaboratif de mise à l'essai implique la participation des élèves, des enseignants, des directeurs des écoles, des spécialistes du curriculum et des fonctionnaires du gouvernement local et central. Chaque groupe apporte une perspective unique sur la tâche complexe qu'est le changement du curriculum. Les enseignants apportent une expertise de la salle de classe et des matières, renforcée à travers le contact quotidien avec les jeunes et les pressions liées au travail à l'école. Les directeurs des écoles ou les préfets se préoccupent des questions d'emploi du temps, financières et personnelles. Les développeurs du curriculum apportent une expertise technique et un aperçu de la recherche actuelle en matière d'éducation et des objectifs curriculaires généraux. Les décideurs politiques se concentrent sur les objectifs généraux de la politique, de la finance et de la gestion du changement du curriculum ainsi que de sa mise en oeuvre. Chaque groupe devra travailler d'une manière différente, avec de nouveaux partenaires, et chacun aura besoin du soutien des autres à différents stades de l'étude pilote (Hubert, 2020).

Ce modèle est souvent associé à un style démocratique de travail et convient aux domaines et aux questions curriculaires problématiques, sensibles et controversées. Ceci nécessite également un leadership de qualité pour assurer une attention accrue et permettre une prise de décision dans le cadre d'un engagement. L'approche collaborative augmente la possibilité d'obtenir un processus de changement du curriculum cohérent, durable et efficace à tous les niveaux du système éducatif (Demeuse, 2013).

7.1.3. Mise à l'essai et innovation

Dans de nombreux contextes, les curricula sont généralement développés par les spécialistes du curriculum ou par des experts en la matière et sont ensuite transmis aux enseignants qui doivent les mettre en oeuvre. Dans ces circonstances, l'enseignant peut se sentir sous-estimé sur le plan professionnel et déresponsabilisé, devenant un simple technicien de mise en oeuvre du curriculum. Cette tendance est bien illustrée par les tentatives, dans certains contextes, de développement de ressources simplistes pour les enseignants (Stabback, 2016).

Le modèle de mise à l'essai peut assumer les fonctions d'évaluation, tel que décrit ci-dessus sous les rubriques « Études de faisabilité » et « Mise à l'essai et évaluation ». D'autre part, une équipe de développement du curriculum pourrait créer des mécanismes qui permettraient aux enseignants d'être directement impliqués dans le processus de conception du curriculum au travers d'une recherche-action et de stratégies de développement curriculaire centrées sur l'école. Cette approche offre des moyens d'influencer la politique en créant des modèles curriculaires pertinents pour améliorer la qualité sur la base de pratiques efficaces et éprouvées (Sall, 2013).

Le rôle de l'équipe chargée de l'étude pilote est d'apporter le leadership nécessaire et les cadres relatifs aux infrastructures au sein desquels le travail se déroule, ainsi que de soutenir le groupe pilote en apportant une expertise en matière de conception du curriculum en offrant une formation basée sur les besoins et en développant des liens efficaces entre les écoles, les décideurs politiques et les autres parties prenantes. L'expérimentation, la créativité et l'innovation sont encouragées et les enseignants testent les éléments de leur travail dans le contexte réel qu'est la salle de classe (Carpentier, 2010).

7.2. Conception de l'étude pilote

Lors de la planification d'une étude pilote, il est important d'en clarifier les objectifs et l'information qui devrait être obtenue à la fin du processus. Le but de cette mise à l'essai aura inévitablement un impact majeur sur la manière dont vous la planifierez (Depover, 2006).

Certains facteurs devraient être pris en compte lors de l'élaboration d'une étude pilote : les types d'écoles et d'enseignants qui participeront, les types de participation attendue de la part des participants, et les approches évaluatives qui seront employées (Tibbitts, 2016).

7.2.1. Sélection des écoles et des enseignants pilotes

Pour des raisons pratiques, il est probable que seul un petit groupe d'écoles participe à un projet pilote. Le taille du groupe pilote sera dictée par des considérations contextuelles, financières et politiques, ainsi que la nécessité d'adopter une méthodologie robuste. Par exemple, le projet de l'éducation sociale, civique et politique d'Irlande du Nord a été mis en oeuvre dans seulement 25 écoles. Cependant, dans ce système éducatif, ceci correspond à un échantillon de presque 10% des écoles secondaires. L'échantillon était donc suffisamment petit pour être gérable, mais suffisamment large pour être représentatif (Pilote, 2006).

Pour des raisons politiques, les écoles participantes doivent être représentatives de l'ensemble du système, par exemple, appartenir aux domaines public et privé, religieux et laïc, urbain et rural. Si l'échantillon est représentatif de tous les groupes concernés, la présomption de préjugés en sera nettement réduite. La représentation de chaque groupe devrait également être proportionnelle à la taille réelle des groupes dans la société (Charles, 2012).

Au sein du système éducatif, certains individus, organisations ou écoles sont souvent enthousiastes à propos de l'innovation, tandis que d'autres auront tendance à résister au changement. Afin d'assurer que les changements potentiels liés à la mise en oeuvre d'une réforme du curriculum particulière soient identifiés par avance, il est important d'inclure dans le projet pilote les défis relatifs aux diverses attitudes, tant conservatrices que progressistes (Plouffe, 2011).

Il faut donc savoir comment ces écoles et ces enseignants doivent être sélectionnés. Dans le cas où il y a un appui officiel, les participants peuvent simplement être choisis ou nommés. Dans d'autres cas, il serait nécessaire de faire appel à des bénévoles pour créer un groupe pilote. Cette démarche a des avantages et des inconvénients. Souvent, les bénévoles sont perçus comme étant prédisposés à la réussite de l'étude pilote, conduisant à une estimation inexacte de la viabilité du curriculum. En réalité, ceci peut être vrai ou faux. Les bénévoles se portent volontaires pour de nombreuses raisons ; certaines de ces raisons n'ont pas de lien avec le curriculum. Un directeur d'école pourrait nommer des enseignants peu motivés, ou l'inverse (Saab, 2011).

Indépendamment de la perception des participants, lorsque la conception du curriculum est l'objectif principal d'une étude pilote, la participation de personnes de bonne volonté et engagés présente certains avantages. Lorsqu'une approche évaluative plus rigoureuse est nécessaire, une méthode plus scientifique de sélection des participants est utile (Charles, 2012).

7.2.2. Les modalités de participation des parties prenantes

Lorsque le consensus est une priorité, il existe différentes façons d'impliquer les parties prenantes. La participation directe de hauts fonctionnaires travaillant au niveau local ou national peut être souhaitable, mais cela peut s'avérer difficile sans un vrai soutien officiel. Il peut toutefois être utile de tenir un certain nombre d'acteurs influents au courant des développements de l'étude pilote par courrier, courriel ou en personne (Lange, 2014a).

Lorsque des fonctionnaires sont prêts à être impliqués, cette démarche peut être facilitée en invitant un groupe représentatif à se joindre à un conseil consultatif qui se réunit régulièrement afin d'échanger des informations et des opinions. Un tel groupe peut notamment comprendre des universitaires, des représentants d'ONG, de partis politiques, de groupes religieux, de groupes de parents, de syndicats d'enseignants et des écoles si ils sont appropriés (Lange, 2014b).

Lorsqu'une étude pilote est centrée sur le développement du curriculum et que les participants se réunissent régulièrement, il est possible d'inviter différentes parties prenantes à s'adresser au groupe pilote ou tout simplement à prendre part aux réunions. Cette méthode peut être utilisée pour mobiliser ceux qui sont susceptibles d'être impliqués dans la prise de décisions politiques concernant l'étude pilote, dans son développement futur ou sa mise en oeuvre. Cette modalité de participation facilite non seulement le partage d'informations et des réactions, mais permet également le développement de plusieurs partenariats y compris parmi les enseignants, les responsables de l'élaboration et de la mise en oeuvre de politiques, les développeurs de curricula et les chercheurs (Lange et Martinand, 2010).

Dans certains cas, il peut être utile de tenir le public informé des développements par le biais d'événements publics, de séances d'informations, de journaux papiers et électroniques, de revues spécialisées et de contacts personnels. Au niveau de l'école pilote, il est souvent approprié de communiquer directement et régulièrement avec les enseignants et avec les équipes en charge de la gestion scolaire. Il est aussi important de désigner une personne de contact à chacun de ces niveaux. L'impact de l'étude pilote sur la vie d'une école peut également être accru en informant tout le personnel, les parents et les élèves, et en les impliquant dans le processus (Opertti et Duncombe, 2011).

Initialement, dans les études pilotes collaboratives, les parties prenantes les plus importantes sont souvent les enseignants. Lorsque les enseignants sont impliqués directement dans les processus de développement du curriculum, il existe différentes approches de participation. Dans un cas, il y a peu de distinction entre le rôle de l'enseignant et celui du développeur du curriculum, travaillent en collaboration, partageant des idées et contribuant équitablement au processus. Dans l'autre, les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus sauf pour s'assurer qu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux quant à la mise en oeuvre du curriculum. Bien que la participation des enseignants soit désirable et de plus en plus commune, certains obstacles peuvent être difficiles ou même impossibles à surmonter (Ji, 2015).

Bien que la plupart des enseignants ait un certain niveau de formation ou une expérience en matière de développement du curriculum, de nombreux enseignants n'ont pas la formation nécessaire pour travailler sans le soutien des développeurs du curriculum. Dans de nombreux cas à travers le monde, les enseignants subissent une forte pression. Les heures d'enseignement limitées et la nécessité d'enseigner le curriculum prescrit empêchent souvent les enseignants d'assumer des responsabilités supplémentaires. De la même manière certains obstacles administratifs les empêchent de se libérer pour développer d'autres activités liées au développement du curriculum. Dans certains contextes, les enseignants qui se portent volontaires dans les projets pilotes sont souvent les plus qualifiés ; ceci pose un risque car à la suite de leur implication dans les projets pilotes, ces enseignants sont souvent promus et la continuité est compromise (Rubinda, 2019).

Les enseignants qui participent dans des études pilotes novatrices peuvent bénéficier d'un développement personnel et professionnel important. Souvent, ils développent également une compréhension approfondie du changement proposé en s'appropriant et s'engageant dans le processus de changement. Leur participation peut soulever des questions relatives aux préjugés et à l'évaluation des études pilotes novatrices et avoir des implications importantes dans la mise en oeuvre (Organisation mondiale de la santé, 2009).

Les élèves sont une partie prenante qui est souvent négligée dans les processus de changement du curriculum. Ils peuvent être encouragés à contribuer plus explicitement au processus de façon formelle et informelle. Leurs expériences du curriculum peuvent être prises en compte, ainsi que leurs opinions sur la valeur du changement curriculaire proposé (Moukoko Kibamba, Djeumeni Tchamabe et Mandoumou, 2023).

7.2.3. Evaluation et recherche

L'évaluation est traitée plus en détail dans le 8^{ème} chapitre, mais certaines questions relatives à l'évaluation et à la recherche sont évoquées ici séparément (Noyau, 2011).

Dans un certain nombre de cas cités dans le présent chapitre, le rôle des évaluations s'est avéré être particulièrement important. En général, les évaluations sont menées par des évaluateurs internes et externes. Les évaluations internes sont généralement formatives, identifiant les faiblesses et les forces des approches actuelles afin de les améliorer. Les évaluations externes sont généralement sommatives, déterminant l'efficacité de l'étude pilote, souvent menées à la demande des décideurs politiques ou des bailleurs de fond (Roldão, 2017).

Souvent, le type principal d'évaluation adopté comprend des questionnaires, des groupes de discussions et des entretiens semi-structurés. Ces outils peuvent être utilisés avec différentes parties prenantes, y compris des décideurs politiques, des fonctionnaires, des directeurs d'écoles, des enseignants, des élèves, et selon le point focal de l'étude pilote, avec les syndicats des enseignants, les parents, etc. Lors de la conception du processus d'évaluation et des instruments d'évaluation, il est important d'adopter une perspective éducative et sociale afin de considérer les questions d'égalité qui pourraient surgir pendant l'étude pilote, tels que les sujets controversés relatifs à l'égalité des sexes, l'ethnicité, la religion, etc. (Duplessis, 2009).

Il est important de considérer quel type d'évaluation est approprié selon le contexte donné et comment concevoir une évaluation qui est censée être utilisée de façon efficace. La crédibilité de l'évaluation est d'une grande importance et est souvent étroitement associée à la confiance que les parties prenantes ont envers l'évaluateur. Dans certains cas, une atmosphère de méfiance, de reproche ou de peur peut se développer entre l'évaluateur et l'équipe du projet. Un tel manque de confiance peut avoir un effet néfaste, non seulement au niveau des relations mais également au niveau des résultats de l'étude pilote (Béchar, 2009).

Des réunions régulières entre les évaluateurs et les équipes pilotes sont essentielles et peuvent aider à éviter une telle situation. Il est important de se rappeler que dans une certaine mesure, le but d'une étude pilote est d'identifier des problèmes, d'autant plus si l'intention est également de promouvoir la créativité et l'innovation. Il n'est donc pas surprenant que des problèmes surgissent. En effet, quelques-unes des leçons les plus profondes peuvent être tirées des difficultés rencontrées.

Les résultats de l'évaluation doivent prendre en compte les besoins de l'audience ciblée. L'interprétation des résultats peut avoir un impact sur la façon dont ils sont utilisés. Les rapports écrits sont communs, mais pour avoir un impact sur la politique, ainsi que pour une diffusion exacte des résultats, les rapports oraux sont également d'une grande valeur (Côté, Graillon, Waddell, Lison et Noel, 2006).

7.3. L'intégration de l'innovation

La mise en oeuvre du curriculum fait référence au processus permettant de rendre opérationnel dans plusieurs ou toutes les écoles le nouveau curriculum. La mise en oeuvre peut impliquer des changements pour les enseignants quant à leurs pratiques et compréhensions de leur rôle (Kilendo Ngimbi, 2024).

Certains modèles de mise en oeuvre permettent et encouragent la diversité des pratiques selon lesquelles les districts, les écoles et les enseignants adaptent individuellement le nouveau curriculum en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves (Luisoni et Pillionel, 2013).

Généralement, la réussite de la mise en oeuvre dépend de : la nature du changement proposé ; la clarté avec laquelle le changement est formulé ; la volonté et la capacité du système éducatif et des individus au sein de ce système à adopter le changement ; et le degré et la qualité du soutien offert à travers la formation, les manuels scolaires et autres matériels didactiques, les ressources financières, etc. (Andrianjohany, 2016).

La sensibilisation par les médias et la communauté ainsi que leur soutien peuvent avoir un impact important sur la mise en oeuvre du curriculum. Dans de nombreux contextes, les examens revêtent une importance croissante. Dans de tels contextes, les propositions d'évaluation de l'élève qui apprend dans le cadre du nouveau curriculum pourraient aussi représenter un facteur d'influence. En effet, si le curriculum n'est pas testé formellement, il pourrait recevoir un accueil mitigé (Charland, Potvin et Riopel, 2009).

Pour plusieurs raisons, il est très difficile de passer d'une étude pilote à une mise en oeuvre généralisée. Il se peut que le niveau idéal de formation ne soit pas envisageable à grande échelle. La bonne volonté des bénévoles est susceptible de laisser place à la réticence de ceux qui ont été recrutés de force et qui n'étaient pas impliqués dans le processus de développement initial. Ce qui peut être réalisé grâce à la bonne volonté et l'engagement des bénévoles n'est pas généralisable pour l'ensemble des enseignants et des écoles. Ces caractéristiques présentent des opportunités et

des défis pour la mise en oeuvre du curriculum (Sow, Worou, Diedhiou, Yessoufou, Houessionon et Trzaska, 2023).

Les études pilotes novatrices offrent des opportunités importantes de développement professionnelles, permettant au groupe pilote et aux parties prenantes impliquées de s'approprier et de s'engager dans le processus. Il ne reste qu'à espérer que les enseignants pilotes seront bien formés et immergés dans la logique, le contenu et les méthodes du changement curriculaire proposé. Les enseignants sont ainsi dans une position idéale pour assumer n'importe quel rôle dans la phase de la mise en oeuvre, par exemple en tant que formateurs des nouveaux enseignants et de ceux qui enseignent déjà ou sont responsables du soutien au curriculum. Cependant, si ceci fait partie d'une stratégie de mise en oeuvre, il est important de reconnaître que les enseignants pilotes auront besoin d'un appui supplémentaire en l'absence d'un professionnel qualifié (Ntyonga-Pono, Raynauld et Gerbé, 2012), comme le montre le tableau 12.

Tableau 12. Processus et produits

Processus	Produits
Dialogue politique et formulation des politiques du curriculum	-Documents de politique éducative ; -Cadre curriculaire national.
Développement curriculaire	Standards curriculaires
	Matières d'enseignement, programmes d'études
	Curricula contextualisés
	Examens nationaux
Développement de matériels d'apprentissage	Matériels d'enseignement et d'apprentissage
Evaluation et validation du curriculum	Notes d'orientation, directives et spécifications pour le développement et l'évaluation de manuels scolaires
Formation des enseignants	Curriculum de formation des enseignants
Evaluation du curriculum	Objectifs d'évaluation du curriculum
	Rapports de recherche sur la mise en oeuvre du curriculum, les acquis de l'apprentissage etc.
	Rapports d'inspection

Le chapitre 8 établit les points forts et les points faibles spécifiques du curriculum et de sa mise en œuvre ainsi que les informations nécessaires pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement,.

Chapitre 8. Evaluation du curriculum et des élèves

Objectif général

Le chapitre 8 vise à rendre les étudiants aptes à expliquer les politiques relatives à l'évaluation du curriculum et de l'apprentissage des élèves.

Objectifs spécifiques

A la fin du chapitre 8, l'étudiant sera capable de :

- établir les points forts et les points faibles spécifiques du curriculum et de sa mise en œuvre ainsi que les informations nécessaires pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement ;
- examiner les éléments relatifs à l'évaluation de l'élève qui sont régulièrement inclus dans les matériels curriculaires ;
- identifier la façon dont un individu apprend pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement ;
- évaluer ce qu'un apprenant a accompli.

8.1. L'évaluation du curriculum

Une évaluation régulière, fiable et effectuée à un moment pertinent est essentielle pour améliorer les résultats de l'apprentissage. Il est important de distinguer les termes évaluation et examen, ce dernier étant une forme spécifique de l'évaluation sommative principalement utilisé pour classer les apprenants en vue d'une sélection ou de la certification. L'évaluation fait partie intégrale d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage efficace, que ce soit au niveau international ou régional (par exemple, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves – PISA, et les activités du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation –SACMEQ), au niveau national (par exemple, les tests « Key Stage » en Angleterre et au Pays de Galles) ou au niveau de l'école/la classe (par exemple, les tests de fin de semestre). L'évaluation devrait permettre à ceux qui travaillent dans le système d'éducation de diagnostiquer, faire le suivi et assurer la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Cela devrait également leur

permettre de réorienter leurs décisions et leurs stratégies afin qu'elles soient réalistes (Roldão, 2017).

Cette section passe en revue les types d'évaluation visant à améliorer l'éducation au niveau de la classe, qui peuvent être formative ou sommative, comme le montre le tableau 13.

Tableau 13. Evaluations sommatives et formatives

	Evaluations sommatives	Evaluations formatives
But	Evaluer et enregistrer ce qu'un apprenant a accompli.	Identifier la façon dont un individu apprend, améliorer l'apprentissage et l'enseignement.
Jugement	Basé sur les critères et les normes ; progrès en termes d'apprentissage par rapport à des critères publics.	Basé sur les critères et les élèves.
Méthode	Tâches ou tests développés en externe ; revue des travaux écrits et autres produits (portfolio) par rapport à des critères appliqués de manière uniforme pour tous les apprenants.	Observer les activités d'apprentissage, discuter avec les apprenants, revue des travaux écrits et autres produits (portfolio), auto-évaluation et évaluation par les pairs.

Les évaluations nationales et internationales sont sommatives. L'évaluation faite par les enseignants au niveau de la salle de classe peut être sommative ou formative. L'évaluation formative examine comment chaque élève apprend et les problèmes auxquels il fait face, afin que les enseignants puissent modifier leur façon d'enseigner pour améliorer les résultats des élèves. L'expérience montre qu'en donnant un retour d'information aux élèves, l'évaluation formative peut améliorer leur apprentissage et leur performance. Lorsque cela est possible, il convient également de s'appuyer sur l'auto-évaluation, qui peut encourager les apprenants à évaluer leurs propres progrès et à réfléchir sur la façon dont ils pourraient améliorer leur propre apprentissage (Renaud, Chevalier, Dufour, O'Loughlin, Beaudet, Bourgeois et Ouellet, 1997).

Une évaluation sommative est généralement utilisée afin de déterminer si les élèves sont prêts à passer au niveau d'éducation supérieur, ou reçoivent leur certificat ou diplôme. Cet exercice consiste souvent en un seul examen. Cependant, les ministères de l'éducation choisissent de plus

en plus une forme d'évaluation continue qui combine les évaluations sommatives et formatives (Dufour, 2015). Certains pays comme le Sri Lanka, l'Afrique du sud et le Ghana ont introduit de tels systèmes pour compléter l'examen national. Il s'agit de faciliter une appréciation plus globale du progrès et des réussites des apprenants et de réduire l'incitation à l'enseignement pour l'examen (Laurier, 2014).

En pratique, cependant, une évaluation continue revient souvent à une simple répétition de l'évaluation sommative, sans retour d'information aux élèves. Cette situation découle en partie du fait que les enseignants ne comprennent pas ce qu'implique une évaluation formative, mais reflète également la pression que l'évaluation sommative externe exerce sur l'enseignement et l'apprentissage. En plus, une évaluation formative efficace exige des ressources suffisantes, des enseignants bien formés sur les techniques d'évaluation et des classes relativement petites – des conditions qui ne correspondent pas aux réalités dans beaucoup de pays (Prahecq, 2003).

Les processus généraux de développement des compétences de l'élève sont les suivants (UNESCO, 2005b) : (1) l'analyse du curriculum national pour chaque matière, (2) le développement des normes de réussite de l'élève, (3) le développement des normes d'évaluation et (4) le développement des outils d'évaluation. L'évaluation de l'apprentissage de l'élève génère des informations utiles à plusieurs titres :

8.1.1. A l'échelle du curriculum

- Révision des objectifs de l'éducation dans le contexte des réalités actuelles et créer une vision du développement des élèves ;
- Formuler de nouveaux cadres conceptuels pour la révision et la mise à jour du curriculum ; et
- Réviser la portée des contenus du curriculum.

8.1.2. A l'échelle de l'école

- Rendre les enseignants et les élèves capables de suivre l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- Réviser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et développer des méthodes d'instruction et des pédagogies appropriées ;

-Permettre la progression au sein du système scolaire ou la sélection des modalités d'apprentissage offertes.

8.1.3. A l'échelle des décideurs nationaux

-Assumer une responsabilité sociale liée aux résultats scolaires, tout en comblant les attentes des employeurs et des différentes parties prenantes ; et

-Permettre aux autorités de l'éducation de surveiller la progression et de comparer les performances des écoles et des systèmes éducatifs.

8.2. L'évaluation des résultats de l'apprentissage dans des domaines curriculaires spécifiques

L'évaluation des domaines curriculaires qui ont été introduits dans les curricula de nombreux pays comme contenu obligatoire dès la première année de scolarité nécessite davantage de discussion et de planification. Les nouveaux domaines curriculaires n'ont pas de traditions d'évaluation aussi développées que certains domaines tels que la lecture et les mathématiques, Cependant, ces nouveaux domaines sont particulièrement intéressants pour les agences internationales au vu de l'impact attendu de ces domaines d'apprentissage en termes de développement économique, de développement durable et de cohésion sociale (Maroy, 2004).

Ceci examine les approches pour évaluer le contenu à travers deux exemples : apprendre à vivre ensemble ; et enseignement des sciences et de la technologie.

8.2.1. Apprendre à vivre ensemble

Le thème « Apprendre à vivre ensemble » est au coeur de la mission de l'UNESCO. Ce thème est l'un des quatre piliers de l'éducation, les autres étant apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être. Le thème se base sur une reconnaissance fondamentale de l'égalité et de la dignité de toutes les personnes, centré sur la compréhension, l'acceptation et l'appréciation des différences et la diversité humaines et le développement du respect d'autrui. Comme dans tout autre domaine éducatif, il est important de comprendre l'impact d'un curriculum à différents niveaux et ce qui le rend efficace (Lange, 2014).

8.2.2. Enseignement des sciences et de la technologie (EST)

En ce nouveau millénaire, les connaissances, la technologie et l'information changent constamment. Ces changements nous apprennent à vivre et à travailler de manière durable au sein

d'une société tournée vers la science, la technologie et l'information. Il faut donc s'assurer que le curriculum des sciences et de la technologie répond aux demandes et aux besoins des individus dans une telle société (Lebeaume, 2020).

Un autre aspect important de l'évaluation dans l'EST est l'évaluation des valeurs, des attitudes et des responsabilités sociales qui ont été intégrées dans le curriculum des sciences de chaque pays. Les évaluations comparatives telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'Étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) ont introduit un degré de pression sociale mondiale dont l'impact sur les politiques d'évaluation - et le curriculum - est déjà visible dans plusieurs pays (Lafontaine, Baye et Matoul, 2001), comme le montre le tableau 14.

Tableau 14. Les évaluations comparatives internationales

Cadre de l'évaluation de l'OCDE-PISA (Organisation de coopération et de développement économiques – Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
Les domaines d'évaluation de l'OECD-PISA en Sciences (trois domaines) :
<ul style="list-style-type: none"> -La connaissance scientifique : évaluée par l'application à des matières spécifiques ; -Les processus scientifiques : impliquant la connaissance des sciences ; -Les situations ou les contextes : (en tant que domaines d'application) dans lesquels la connaissance et les processus sont évalués et qui prennent la forme de questions scientifiques.
Alphabétisme scientifique au sein de l'OCDE-PISA.
L'alphabétisme scientifique, comme il est identifié ici, attribue une plus grande priorité à l'usage des connaissances scientifiques pour tirer des conclusions basées sur la preuve qu'à la capacité de récolter des preuves pour soi-même. La capacité de lier les preuves ou les données aux déclarations et aux conclusions est vue comme un point central à ce que tous les citoyens ont besoin afin de juger les aspects de leurs vies qui sont influencés par la science. Il s'ensuit que chaque citoyen a besoin de savoir quand la connaissance scientifique est pertinente, distinguant entre les questions auxquelles la science peut et ne peut pas répondre. Chaque citoyen doit être capable de juger quand la preuve est valide, à la fois en termes de sa pertinence et la manière dont elle a été récoltée. Cependant, le plus important de tout est que chaque citoyen soit capable de lier la preuve aux conclusions basées sur celle-ci et de peser les arguments pour et contre

certaines actions particulière qui affectent la vie au niveau personnel, social et général. (OCDE, 2004).

8.3. Evaluation du curriculum au niveau national

En termes de curriculum, l'évaluation implique l'évaluation d'une partie ou de l'ensemble du curriculum. La nature de l'évaluation du curriculum dépend souvent du public et de son but (Medimagh et Bouguerra, 1992). Le public se compose, entre autres, de : décideurs politiques et autres parties prenantes (administrateurs, enseignants, élèves, parents, communautés) - pour informer l'action future ; des bailleurs de fond - pour attirer les fonds ou rendre compte sur l'utilisation des fonds ; des chercheurs - pour une comparaison internationale et l'identification des pratiques efficaces (Soussi et Nidegger, 2012).

L'évaluation des curricula s'intéresse généralement : à l'impact du curriculum (sur les élèves, leurs besoins, leur niveau d'engagement et leurs performances ; sur les stratégies d'enseignement et les dynamiques de l'école ; sur la société, y compris la pertinence des valeurs inculquées et des attitudes favorisées, et le niveau de satisfaction du public ; et sur l'économie y compris les marchés de l'emploi comme indicateurs de développement économique), au processus à travers lequel le curriculum a été développé, au contenu et à la conception du curriculum (en comparaison avec les changements sociaux, technologiques, économiques ou scientifiques récents ; et les avancées récentes en termes de recherche éducative et de paradigmes éducatifs) et aux directions futures potentielles pour le changement curriculaire (Fine, 2013).

8.4. Evaluation du curriculum au niveau des écoles

Dans les pays, les écoles et les systèmes produisent des preuves fiables et objectives concernant leur performance. Les Etats font la promotion des auto-évaluations par les écoles, ou d'une combinaison de pratiques d'évaluations externes et internes. Toutefois, la tendance des évaluations externes à se concentrer sur un sous-ensemble d'acquis de l'apprentissage indiqués dans le curriculum rend les données moins utiles pour l'amélioration du curriculum (Renaud, Chevalier, Dufour, O'Loughlin, Beudet, Bourgeois et Ouellet, 1997).

L'évaluation à l'école peut générer de l'information concernant la mise en oeuvre du curriculum et sa pertinence pour les situations et contextes particuliers, lorsqu'elle : est basée sur des données collectées de façon systématique ; fait usage de méthodologies pour interpréter les données, car les indices sont généralement ambigus ; énonce des jugements de valeur à

propos de la relation entre ce qui est enseigné et ce qui est appris et concernant les effets futurs de l'apprentissage ; et aide à orienter l'action, promouvoir les meilleures pratiques et les politiques au sein de l'école et améliorer le système dans son ensemble (Roldão, 2017).

Certains matériels qui peuvent fournir des indices sur la façon dont la mise en oeuvre du curriculum et ses effets sont renseignés à l'école incluent : des listes de vérification, des auto-évaluations et des barèmes et échelles d'évaluation par les pairs ; rapports non scientifiques ; entretiens avec les enseignants, les élèves et les anciens élèves ; enquêtes et questionnaires ; les plans de travail de l'enseignant ; l'assiduité et les taux de promotion des élèves ; l'observation informelle, l'enregistrement audio et vidéo dans les classes ; les tests objectifs ou standardisés ; et les photographies (Duroisin, 2015). Les évaluations internes et externes peuvent être combinées de plusieurs manières : l'évaluation parallèle, l'évaluation séquentielle et l'évaluation coopérative.

8.4.1. L'évaluation parallèle

Les systèmes d'évaluation externes et internes sont indépendants, chacun d'entre eux a un ensemble spécifique de protocoles, procédures, critères et points d'observation (Curnier, 2017). L'évaluation parallèle peut être utile lorsqu'il y a un besoin de rassembler de l'information à propos du curriculum à travers un grand nombre d'écoles en vue de conduire une analyse plus approfondie et d'en tirer des conclusions qui constitueront la base pour de nouveaux processus de développement ou d'amélioration. Les évaluations séquentielles et coopératives peuvent permettre des interventions plus ciblées et adéquates au sein de certaines écoles lorsqu'une amélioration est nécessaire.

8.4.2. L'évaluation séquentielle

Les évaluateurs externes utilisent le rapport d'auto-évaluation de l'école comme point de départ (Fine, 2013).

8.4.3. L'évaluation coopérative

Les évaluateurs externes collaborent avec l'équipe de l'école pour développer une approche commune de l'évaluation (Roldão, 2017).

Références bibliographiques

Abed, H. (2023). Conception interculturelle des manuels scolaires du français, enquête et réalités. *La revue Es-Siraj de l'éducation et les problèmes communautaires*, 7(3), 22-33.

Adam, V., Comtois, C. et Slack, B. (2021). *Innovations et transformations de la main-d'œuvre maritime et portuaire : occasions et défis d'adaptation au Québec*. Laval : Université Laval.

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe. Défis et opportunités*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Afellah, T. (2022). Du présentiel à l'enseignement hybride au Maroc, l'apport des TIC dans une pratique enseignante en mutation. *Revue linguistique et référentiels interculturels*, 3(1), 3-17.

Andrianjohany, N.F.S. (2016). *L'éducation au développement durable dans le curriculum de chimie en terminale scientifique : initiation à la chimie verte*. Mémoire du certificat d'aptitude pédagogique à l'école normale supérieure. Ecole Normale Supérieure d'Antananarivo. Antananarivo, Madagascar.

Arlow, M. (2004). Education à la citoyenneté au sein d'une société divisée : le cas de l'Irlande du Nord]. Dans S. Tawil & A. Harley (Éds). *Education, conflit et cohésion sociale* (pp. 255-314). Genève: Bureau international de l'éducation.

Askerud, P. (1997). *Guide pour l'approvisionnement durable de manuels scolaires*. Paris : UNESCO.

Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA). (2006). *Rapport final des actes de la Conférence régionale et de la Réunion d'experts en matière d'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales Windhoek, Namibie, du 3 au 5 août 2005*. Windhoek : Ministère de l'éducation de Namibie.

Awazi, Y.T., Shabani, M.EM et Asumani, S.A. (2023). Analyse des questions d'examen au sein des écoles secondaires publiques de la Commune Kasuku à Kindu en culture générale selon la taxonomie de Bloom. *International Journal of Advance Research in Education and Literature*, 9(8), 1-10.

- Azarre, W. (2014). *L'accompagnement pédagogique des enseignants du premier et du deuxième cycle de l'école fondamentale en Haïti*. Université Laval. Laval, Canada.
- Bahia, H. (2016). *Conception des manuels scolaires et l'impact ingénierique*. Mémoire de master en didactique du français langue étrangère. Université Abddelhamid Ibn Badis-Mostaganem. Alger, Algérie.
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, 130, 57-71.
- Barthes, A. (2023). Internationalisation de l'enseignement supérieur par les objectifs de développement durable : pluriculturalisme, diversité, interculturalité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 58(1), 28–39.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoires des idées pédagogiques*, 36, 1-14.
- Basque, J., Doré, S., Rogozan, D., Brousseau, M., Viola, S., Dubé, M., Tardif, J. et Dumont, G. (2015). *Guide de l'approche-programme en enseignement universitaire*. Montréal: Université du Québec.
- Bayard, B. (2023). *Analyse du processus d'élaboration et de mise en œuvre des curricula/programmes du système éducatif haïtien : cas du curriculum de l'éducation à la citoyenneté du nouveau secondaire, de 2000 à 2020*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Port au Prince, Haïti.
- Béchar, J.P. (2009). *L'intégration du curriculum en gestion : vingt ans de recherche*. Montréal : HEC Montréal.
- Beillerot, J. et Collette, S. (2003). Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). *Carrefours de l'éducation*, 15, 162-202.
- Belhaj, L. et El Gouar, N. (2023). Création de cours en ligne : le pouvoir des outils open source pour une pédagogie innovante. *Langues Formation Education*, 1(1), 1-16.
- Belkhatib, Z. (2018). Gouvernance et qualité de l'éducation dans les pays en voie de développement : évidences empiriques. *Revue française d'économie et de gestion*, 5(3), 138-159.

Berger, J.L. (2008). *Motivation, métacognition et aptitudes cognitives chez les apprenants de la formation professionnelle initiale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève. Genève, Suisse.

Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et de la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire*. Thèse de doctorat en éducation. Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, Canada.

Bessette, L. (2010). Impact de la nouvelle gouvernance sur la gestion des établissements d'enseignement. *La recherche en éducation*, 4, 49-59.

Bissault, J. (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire*. Habilitation à diriger des recherches en sciences humaines et humanités. Ecole normale supérieure de Cachan. Cachan, France.

Black, P.J. (2004). *Travailler à l'intérieur de la boîte noire : évaluation de l'apprentissage en classe*. Londres : Nelson.

Blanchet, P. et Kervran, M. (2016). *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité : des dispositifs didactiques à l'épreuve*. Paris : L'Harmattan.

Boanca, I. et Starck, S. (2019). Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? *Recherche en éducation*, 37, 1-164.

Bouillé, F. (2001). *Manuels et matériels pédagogiques*. Paris : UNESCO.

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A, Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 273-301.

Bouarbat, B., Aly Mbaye, A. et Ouoba, Y. (2022). *Le système éducatif en Afrique francophone : défis et opportunités*. Montréal : Université de Montréal.

Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Education et francophonie*, 42(1), 22-41.

Boyer, J.-Y. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 433-452.

- Bressoux P., Bru M., Altet M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Brilhault, Y. (1992). Proposition de curriculum pour les filières d'économie, de gestion et d'administration. *Troisième rencontre francophone de didactique de l'informatique*, 149-158.
- Burrill, G. et Biehler, R. (2013). Les idées statistiques fondamentales dans le curriculum scolaire. *Recherches et perspectives*, 4(1), 5-24.
- Calinon, S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrés à Montréal*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Franche-Comté. Montréal, Canada.
- Calmettes, B. et Lefevre, R. (1996). Curriculum réel : étude de cas relatifs à l'enseignement de l'électrotechnique. *Aster*, 23, 20-40.
- Camara, K. (2016). *Mise en œuvre du cadre d'orientation du curriculum*. Abidjan : Ministère de l'éducation nationale.
- Caron, P.A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 102-113.
- Carpentier, A. (2010). *Etude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse de doctorat en administration de l'éducation. Université de Montréal. Montréal, Canada.
- Carpentier, R. (1993). *Le curriculum : situation et développements*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Carton, H. (2018). La mesure de la qualité de l'éducation en Afrique, ou les instruments d'une fausse dépolitisation. Dans M. Lautier & M. Vernières (Eds.), *La mesure du développement. Des indicateurs en question* (pp. 169-183). Karthala : Hommes et sociétés.
- Chafiqi, F. et Alagui, A. (2011). Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Etudes et recherches*, 30-50.

Charif, S. (2021). *Etude de la dynamique territoriale d'un curriculum co-construit d'éducation au développement durable en France*. Montpellier : Université de Montpellier et Paul-Valéry Montpellier.

Charland, P., Potvin, P. et Riopel, M. (2009). L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie : une contribution pour mieux Vivre ensemble sur Terre. *Education et francophonie*, 37(2), 63-78.

Charles, F. (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialités des enseignants*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université René Descartes. Paris, France.

Chopin, M.P. (2010). Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 1-31.

Collerette, P. et Mazouz, B. (2020). La gouvernance des institutions scolaires par résultats. *Administration et éducation*, 165, 139-146.

Côté, D., Graillon, A., Waddell, G., Lison, C. et Noel, M.F. (2006). L'apprentissage dans un curriculum médical préclinique basé sur l'apprentissage par problèmes. *Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 7(4), 201-212.

Cox, C. (2006). *Construction politique des réformes curriculaires : le cas du Chili dans les années 1990*. Grenade : Universidas de Granada.

Cristol, D. (2017). *Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble*. Paris : L'Harmattan.

Curnier, D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit*. Thèse de doctorat en sciences de l'environnement. Université de Lausanne. Lausanne, Suisse.

Da Silva, B., Costa e Silva, A. et Grangeat, M. (2003). Comment évaluer l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans le curriculum : le cas des écoles au Portugal. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(3), 45-60.

De L'ain, B.G., Legrand, L. et Chapuis, R. (1968). Formation initiale et formation permanente des maîtres. *Revue française de pédagogie*, 5, 5-23.

- De Ketele, J.M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, 89-106.
- Demeuse, M. (2013). *Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Denys, K. (2021). *Cadre d'orientation pour le renforcement des institutions d'apprentissage et d'éducation des adultes*. Bonn : Institut de coopération internationale de la confédération allemande pour l'éducation des adultes.
- Depover, C. (2006). *Conception et pilotage des réformes du curriculum*. Paris : UNESCO.
- Depower, C., Dieng, P.Y., Gasse, S., Maynier, J.F. et Wallet, J. (2016). *Repenser la formation continue des enseignants en Francophonie. Initiative IFADEM*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- D'Hainaut, L. (1990). Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale. *Pédagogie collégiale*, 3(3), 33-43.
- D'Hennezel, C. (2007). *Les réformes de l'éducation primaire et secondaire dans le Chili de la Concertación. Changements et blocages institutionnelles*. Mémoire de master en sciences politiques. Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Diarra, A. (2020). *Le curriculum bilingue dans l'enseignement fondamental au Mali : état des lieux de sa mise en œuvre*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Grenoble Alpes. Grenoble, France.
- Di Natale, I. (2019). *Réformes et politiques éducatives au Royaume-Uni entre 1997 et 2010*. Thèse de doctorat d'études anglophones. Université Sorbonne Nouvelle. Paris, France.
- Donnelley, V. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion en Europe. Défis et opportunités*. Bruxelles : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.
- Dufour, C. (2015). Outils et méthodes d'évaluation continue de la formation. *Documentation et bibliothèques*, 61(2-3), 90-103.

Dumay, X. et Maroy, C. (2014). Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, 186, 47-58.

Duplessis, P. (2009). *Quelle entrée dans le curriculum de l'information-documentation ? Le point de vue de trois acteurs : l'institution, la profession, la recherche*. Rennes : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Dupriez, V. (2022). *La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre*. Paris : Cnesco-Cnam.

Duroisin, N. (2015). *Quelle place pour les apprentissages spatiaux à l'école ? Etude expérimentale du développement des compétences spatiales des élèves âgés de 6 à 15 ans*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Mons. Mons, Belgique.

Duroisin, N., Soetewey, S. et Demeuse, M. (2011). *Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implanté : polémique autour du terme de compétence en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Luxembourg : ECMSMP.

Duroisin, N., Soetewey, S. et Demeuse, M. (2025). Concevoir un programme d'études et ancrer ce travail de conception sur des propositions théoriques et méthodologiques, une tâche difficile ? *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 109-137.

Eghtesad, S. et Foroushani, S.S.M. (2020). Adaptation et contextualisation des ressources didactiques au contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Iran*, 1, 41-57.

Elislam, L.N. et Asma, M. (2023). *Les manuels scolaires au cycle moyen : étude comparative entre les deux manuels de 1^{ère} et 2^{ème} génération. Cas première année moyenne*. Mémoire de master en didactique des langues étrangères. Alger, Algérie.

Ertek, B. (2021). Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Turquie*, 13, 45-66.

Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. et Hindryckx, M.N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 3(2), 77-98.

- Fan, L. (2010). *Principes et processus pour la publication de manuels scolaires et alignement avec les standards : le cas de Singapour*. Papier présenté lors de la Conférence APEC sur la reproduction des pratiques exemplaires dans l'enseignement des mathématiques, Koh Samui, Thaïlande, du 7 au 12 mars 2010.
- Fave-Bonnet, M.F. (2006). Les enjeux du processus de Bologne. *Cahiers de l'école*, 4, 5-13.
- Fine, J. (2013). Le rapport GAISE (Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education) aux Etats Unis d'Amérique. Cadre curriculaire statistique de la maternelle à la terminale. *Statistique et enseignement*, 4(1), 25-54.
- Forquin, J.C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la sociologie. *Revue française de sociologie*, 25(2), 211-232.
- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Education et formation*, 288, 25-36.
- Gerard, F.M. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Education et formation*, 292, 14-24.
- Gharbi, Z. et Deschatelets, G. (2002). Les livres électroniques dans le milieu universitaire : formes et usages. *Documentation et bibliothèques*, 48(3), 83-97.
- Gosselin-Lavoie, C., Maynard, C. et Armand, F. (2021). Les Albums plurilingues ÉLODiL pour soutenir l'enseignement à distance. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (14), 1-13.
- Government of Australia. (2006). *Australia Quality Teacher Programme strategic plan*. Canberra : Government of Australia.
- Grangeat, M. (2008). *Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille 1. Lille, France.
- Grégoire, R. (1999). *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Grégoire, R. et Turcotte, G. (1988). La crise de l'école secondaire aux Etats-Unis. *Prospectives*, 31-43.

Gregorio, L.C., Tawil, S. (2002). *Conflits et résistance dans la formulation des politiques relatives au curriculum. Renforcer les capacités des spécialistes du curriculum pour la réforme éducative. Rapport final du séminaire régional, du 9 au 13 septembre 2002, Vientiane, République démocratique populaire lao*. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.

Grondin, M.A. (2009). *Du pilotage à la gouvernance, prendre en compte la qualité d'objets complexes ? Pour une méthodologie d'évaluation des actions d'éducation à la santé*. Thèse de doctorat en épidémiologie, économie de la santé et prévention. Université Clermont-Ferrand 1- Université d'Auvergne. Auvergne, France.

Guéguen, M. (2013). *Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique : une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève*. Thèse de doctorat en éducation physique. Université Rennes 2. Rennes, France.

Halinen, I. (2006). *Finlande : le processus de développement curriculaire finlandais*. Bucarest : UNESCO/Bureau international d'éducation.

Hamel, C., Laferrière, T., Turcotte, S. et Allaire, S. (2013). Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l'école éloignée en réseau. *Sticef*, 20, 1-30.

Hamer, M.C.D., Fresia, M. et Lanoue, E. (2010). Education et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, 54, 3-22.

Haminem, I. (2011). Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 1-12.

Hammersley, M. (2024). L'enseignant en tant que chercheur. *Tréma*, 62, 1-22.

Harlen, W., James, M. (1997). Evaluation et apprentissage : différences et liens entre l'évaluation formative et sommative. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 4(3), 365-379.

Hasni, A., Moresoli, C., Samson, G. et Owen, M.E. (2009). Points de vue d'enseignants de sciences au premier cycle du secondaire sur les manuels scolaires dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 83-105.

Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 83-97.

Hubert, Y. (2020). *Contenus curriculaires de la culture nationale et enracinement culturel des apprenants de l'éducation de base au Cameroun*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Yaoundé, Cameroun.

Huddleston, P. et Rainbird, H. (1995). Les relations entre travail et curriculum en Angleterre et au Pays de Galles : reconstruction ou démolition? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 711–730.

Hurdato Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *Traduction, terminologie, rédaction*, 21(1), 17-64.

Independent School District of Eustace. (2013). *Plan curriculaire d'Eustace*. Eustace : Etats-Unis d'Amérique.

Ing, R. (2004). *Rôle de l'inspecteur dans le système d'éducation secondaire au Cambodge*. Mémoire de master en administration de l'éducation. Université de Montréal. Montréal, Canada.

IsaBelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118.

Jeannin, L. (2017). Défis de l'enseignement universitaire dans un contexte multiculturel : une étude de cas en Asie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2), 2-18.

Ji, L. (2015). Comprendre le curriculum holistique : la clé pour l'effectivité des travaux curriculaires. *Revue universitaire des sciences de l'éducation*, 5, 20-34.

Jolivet, S., Wang, P. et Dechaux, E. (2024). Retour d'expérience de formation des enseignants d'informatique : constats et enjeux didactiques. *Radix*, 1, 1-18.

Jorro, A. (2021). *L'évaluation de tous les fronts! De la gouvernance à l'accompagnement des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Jreifi, K. et Lakrarsi, A. (2024). Repenser la formation professionnelle au Maroc à travers l'approche par les compétences dans un cadre de partenariat public-privé. *International Journal of Accounting Finance*, 5(5), 351-371.

Kellaghan, T. et Greaney, V. (2003). *Pilotage des performances : évaluations et examens en Afrique*. Maurice : Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

Kerr, R.B., Young, S.L., Young, C., Santoso, M.V., Magalasi, M., Entz, M., Lupafya, E., Dakishoni, L., Morrone, V., Wolfe, D. et Snapp, S.S. (2018). Farming for change: developing a participatory curriculum on agroecology, nutrition, climate, change and social equity in Malawi and Tansania. *Springer*, 28, 1-18.

Kilendo Ngimbi, H. (2024). Economie informelle et de l'intégration dans le curriculum des humanités techniques commerciales et de gestion. *Journal of Economics, Finance and Management (JEFM)*, 3(3), 519-536.

Kpokpolingou-Koyambesse, J.P. (2022). *Place des activités expérimentales dans l'enseignement de la physique en Centrafrique*. Thèse de doctorat en didactique des sciences physiques. Université de Bretagne Occidentale. Bretagne, France.

Lafontaine, D., Baye, A. et Matoul, A. (2001). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE. *Cahier du service de pédagogie expérimentale*, 8, 53-57.

Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.

Lange, J.M. (2014). Curriculum possible de l'éducation au développement durable : entre actions de participation et investigations multi référentielles d'enjeux. *Education relative à l'environnement*, 11, 1-18.

Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Education et francophonie*, 42(3), 31-49.

Lauwerier, T. (2016). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 787-805.

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses. *Revue africaine de recherche en éducation*, 5, 55-64.

- Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la forme curriculaire et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits. *Education et didactique*, 13(1), 43-59.
- Lebeaume, J. (2020). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Education et didactique*, 5(2), 1-18.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leeuwen, F.V. (2009). *Partenariat public-privé dans le secteur de l'éducation*. Bruxelles : Internationale de l'éducation.
- Lemaître, D. (2009). Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein. *Revue française de pédagogie*, 166, 17-26.
- Lessard, C. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Education et sociétés*, 18(2), 181-201.
- Leveillé, C.-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-21.
- Louis, J. (2018). *De la nouvelle gouvernance du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles : une adhésion collective par-delà des oppositions disruptives*. Master en didactique de la sociologie. Université de Liège. Liège, Belgique.
- Louis, R., Jutras, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 414-432.

- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *Education et francophonie*, 30(2), 220-240.
- Luisoni, M. et Pillonel, M. (2013). Production de sens et intégration de l'innovation. *Education et formation*, 298(2), 12-26.
- Lusignan, N. (2021). Projet biblius : déployer le prêt de livres numériques dans les bibliothèques scolaires québécoises. *Documentation et bibliothèques*, 62-72.
- Mahieddine, A. (2021). Le manuel de langue étrangère, d'hier à aujourd'hui. *Etudes des Langues, Littératures et Cultures (ELLC)*, 5(1), 5-12.
- Malbrán, M. (2011). *Formation des enseignants pour la diversité: un système hybride pour la province de Sante Fe (Argentine)*. Genève : UNESCO/Bureau international d'éducation.
- Malo, A., Desbiens, J.F., Colombe, S. et Zourhlal, A. (2019). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience. Connaissance, apprentissage, identité*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2004). Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement. *Politiques d'éducation et de formation*, 11(2), 21-36.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Maroy, C. (2021). *L'école Québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néolibérale*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. et Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Education et société*, 32, 93-108.
- Marsh, C.J. (2009). *Concepts fondamentaux pour comprendre le curriculum*. Londres : Routledge.
- Matthis, B. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Matouwe, A. (2022). Trame conceptuelle d'un curriculum de formation : une exigence pour l'appropriation des curricula des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général au Cameroun. *Annals of the University of Craiova*, 44(2), 35-48.

Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des professionnels d'éducation : comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution*. Genève : Centre national d'étude des systèmes scolaires.

Mawoung Kpoumie, A. (2023). *Approche systémique de la réforme curriculaire et appropriation du curriculum par les acteurs du système éducatif camerounais : une étude menée auprès des professionnels de l'éducation de base dans l'Arrondissement de Yaoundé 6*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Yaoundé, Cameroun.

Medimagh, M.S. et Bouguerra, M.L. (1992). Evaluation formative de l'enseignement d'un concept de base en chimie dans les établissements d'enseignement secondaire. *Bulletin de l'union des physiciens*, 744, 789-801.

Mezene, M.B., El Kamli, M. et El Ourdirhi, S. (2019a). Arsenal mis en place pour un nouveau mode de management du système éducatif marocain. *Revue marocaine de recherche en management et marketing*, 19, 19-37.

Mezene, M.B., El Kamli, M. et El Ourdirhi, S. (2019b). Etude analytique sur la contribution de l'adoption du mode de management par projet dans l'évolution du niveau de la gouvernance du système éducatif marocain. *Revue internationale des sciences de gestion*, 3(2), 820-836.

Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. *La refonte de la pédagogie en Algérie*, 125-136.

Moreno, J.M. (2007). Les dynamiques de la conception et du développement du curriculum: scénarios d'évolution du curriculum. Dans A. Benavot & C. Braslavsky (Éds), *Les connaissances scolaires selon une perspective historique et comparative* (pp. 195-209). Hong Kong : CERC/Springer.

Moukoko Kibamba, C., Djeumeni Tchamabe, M. et Mandoumou, P. (2023). Avis des parlementaires congolais face aux enjeux de la réforme du curriculum à l'ère du numérique. *Revue des Arts, Linguistique, Littérature et Civilisation*, 8, 589-602.

Mсахazi, A.Y. (2012). *Comores, l'enseignement des sciences physiques dans le secondaire : de l'analyse du curriculum à son appropriation par les enseignants*. Thèse de doctorat en cognition, langage et éducation. Aix-Marseille Université. Marseille, France.

Munizaga, S.U. (2020). *Contextualiser le curriculum pour une classe d'histoire interculturelle : conception, mise à l'essai et évaluation d'un atelier de formation pour enseignants au Chili*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.

Ndugumbo, V. (2014). *Visions et rôles des acteurs et des bénéficiaires d'enseignement dans le développement du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu*. Thèse de doctorat en administration et évaluation en éducation. Université Laval. Laval, Canada.

Nguyen, Q.A. (2022). *L'enseignement supérieur vietnamien à l'ère de la mondialisation (1906-2020)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Bordeaux. Bordeaux, France.

Nnang, E. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Bourgogne. Bourgogne, France.

Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 154, 33-43.

Nouara, N. (2012). Du programme au curriculum. Quel serait le rôle du référentiel ? *Didactiques*, 12(1), 48-59.

Noyau, C. (2011). Les divergences curriculum-évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme. *La revue canadienne des langues vivantes*, 67(3), 301-322.

Ntyonga-Pono, M.P., Raynauld, J. et Gerbé, O. (2012). Le sac d'école électronique : un outil technologique pouvant faciliter la mise en place de l'alignement curriculaire. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 38(2), 1-16.

Nyamashara, C.B. (2022). Problématique du système d'évaluation des élèves par les enseignants des écoles secondaires de la CNCA à la lumière de la taxonomie de Bloom. *Djiboul*, 3, 66-85.

- Nyamnjoh, F.B. (2004). Pour un système éducatif adapté au développement de l'Afrique. Quelques considérations épistémologiques. *Africa Development*, 29(1), 161-184.
- Operti, R. et Duncombe, L. (2011). Vision du curriculum. Perspective d'ensemble et débats contemporains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 101-110.
- Organisation Internationale du Travail. (2020). *Outils pour des apprentissages de qualité*. Genève : OIT.
- Pilote, A. (2006). Diversification de la formation au secondaire. *Québec français*, 141, 27-28.
- Ouane, A. et Glanz, C. (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique*. Tunis : UNESCO.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Parent, S. (2017). *L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique collégial*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Laval. Laval, Canada.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ?* Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998). Compétences, solidarité, efficacité : trois chantiers pour l'école. Dans *L'école chrétienne et les défis de notre temps* (pp. 24-45). Bruxelles : Secrétariat général de l'enseignement catholique.
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 533-570.
- Pilote, A. (2006). Diversification de la formation au secondaire. *Québec français*, 141, 27-28.

- Plouffe, G. (2011). *Évaluation formative d'un projet pilote de formation initiale des enseignants et enseignantes en éducation à la santé dans une perspective collaborative*. Mémoire de master en kinanthropologie. Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Prahecq, H. (2003). Évaluation du curriculum caché d'un dispositif de formation non professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(3), 25-44.
- Proulx, L.P., Normandeau, A. et Saint-Jean, M. (2005). *Guide méthodologique de développement des programmes* (5^{ème} édition). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Ramanampiarivola, M. (2018). *Problématique de la construction des compétences professionnelles des enseignants du primaire à Madagascar*. Thèse de doctorat en éducation et multilinguisme. Université d'Antananarivo. Antananarivo, Madagascar.
- Renaud, L., Chevalier, S., Dufour, R., O'Loughlin, N., Beudet, N., Bourgeois, A. et Ouellet, D. (1997). *Évaluation de l'implantation d'un curriculum scolaire : pistes d'interventions pour optimiser l'adoption et l'implantation de programmes d'éducation à la santé dans les écoles primaires*. *Canadian Journal of Public Health*, 351-353.
- Resnik, J. (2001). Le curriculum et la formation de sujets nationaux en Israël. *Éducation et sociétés*, 7(1), 169-189.
- Resnik, J. (2011). Internationalisation du privé ou privatisation de l'international ? L'expansion du baccalauréat international dans le monde. Dans Y. Oubercq (Dir.), *Où va l'éducation entre public et privé* (pp. 155-171) ? Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2009). Compétence et compétence professionnelle. *Recherche et formation*, 60, 103-116.
- Riou, J. et Fontanieu, V. (2019). Influence de la planification de l'étude du code alphabétique sur les performances des élèves en décodage au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 49-66.
- Roldão, M.d.C. (2017). Évaluation et curriculum : à la recherche d'une nouvelle signification de l'enseignement et de l'apprentissage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 3(2), 37-50

- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Ondélé, F. (2024). *Intégration des langues nationales dans le système éducatif et développement au Congo*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université Marien Ngouabi. Kinshassa, République démocratique du Congo.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Reid, P. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Robinson, M. (2002). La réforme de l'enseignement en Afrique du Sud : enjeux, stratégies et débats. *Perspectives*, 123, 46-59.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Roldão, M.D.C. (2017). Evaluation et curriculum : à la recherche d'une nouvelle signification de l'enseignement et de l'apprentissage. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 3(2), 37-50.
- Saab, O. (2011). *L'éducation à la santé en milieu scolaire libanais de Sciences de la Vie et des conceptions des enseignants et des élèves relatives à l'éducation à la santé dans des écoles privées et publiques de Beyrouth*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Saint-Joseph. Beyrouth, Liban.
- Sall, C. (2013). *L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.
- Sauvageot, C. (2003). *Des indicateurs pour la planification de l'éducation : un guide pratique*. Paris : UNESCO.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. Paris : UNESCO.

Simper, N., Frank, B., Scott, J. et Kaupp, J. (2018). *Évaluation des résultats d'apprentissage et amélioration des programmes à l'Université Queen's*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Sinnema, C. (2011). *Suivi et évaluation de la mise en oeuvre du curriculum : rapport d'évaluation finale sur la mise en oeuvre du curriculum 2008-2009 de Nouvelle-Zélande*. Auckland : Université d'Auckland.

Sokoty, K.H. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal. Montréal, Canada.

Soussi, A. et Nidegger, C. (2012). Les évaluations externes dans quelques pays d'Europe : élaboration, analyse et diffusion. *Note d'information du service de la recherche en éducation*, 54, 1-8.

Sow S., Worou O. N., Diedhiou L., Yessoufou N., Houessionon P. et Trzaska, S. (2023). *Intégration du contenu du curriculum sur les risques climatiques dans les programmes de formation professionnelle au Sénégal*. Dakar: Accelerating Impacts of CGIAR Climate Research for Africa (AICCRA).

Stabback, P. (2016). *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?* Genève : UNESCO.

Stan, C.A. (2013). La réforme scolaire au service du pouvoir politique : le cas des manuels scolaires roumains. *Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 3, 86-105.

Starck, S. (2019). Quelles relations entre conceptions quotidienne et scientifique des compétences transversales ? *Recherche en éducation*, 37, 8-21.

Tchoutang Kombou, A.P. (2017). *La gestion du temps scolaire et son influence sur les résultats des élèves de l'enseignement général secondaire public d'Ebolowa*. Mémoire de master en sciences de l'éducation. Université de Yaoundé 1. Yaoundé, Cameroun.

Thurler, M.G. et Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et formation*, 49, 91-105.

- Tibbitts, F. (2016). *Elaboration et révision des programmes d'enseignement pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme*. Paris : UNESCO.
- Tremblay, R.R. (2008). Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences. *Pédagogie collégiale*, 22(1), 23-29.
- Tremblay, D.G. et Le Bot, I. (2003). *Le système dual allemand : analyse de son évolution et de ses défis actuels*. Québec : Université du Québec.
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril 2000*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2005a). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005b). *Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires en Iraq : soutien à l'éducation de base (rapport final)*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Principes de renforcement des capacités en planification des politiques éducatives et en gestion des ressources*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2014). *Outils de formation pour le développement curriculum*. Genève : Bureau international de l'éducation.
- UNESCO. (2019). *Renforcer l'état de droit par l'éducation. Guide à l'intention des décideurs politiques*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Manuel sur le droit à l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Uribe, R. (2006). *Programmes, approvisionnements officiels et fourniture de manuels scolaires en Amérique latine*. Bogota : Colombie, Centre régional de l'UNESCO pour la promotion du livre en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Yulaelawati, E. (2003). *Enseignement des sciences et technologies en Indonésie*. Genève : UNESCO.

Vasiliu, D. (2015). Du français sur objectif spécifique au français sur objectif universitaire. A propos des défis à relever par les enseignants de français langue étrangère face à un public ciblé. *Dialogos*, 32(16), 114-124.

Vergnaud, G. (1994). *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Le développement professionnel des enseignants: une revue de la littérature internationale*. Paris : UNESCO/Institut International de Plannification de l'Education (IIEP).

Vlassis, J. (2018). *Mathématique et langage : le cas des classes multilingues, un défi pour l'enseignement luxembourgeois*. Luxembourg : Université de Luxembourg.

Voulgre, E. (2020). Hommage à François Villemonteix. De l'instituteur au professeur des universités, ses travaux de recherche, ses questionnements et recherche-action participative. *Distances et médiations des savoirs*, 29, 1-18.

Voulgre, E., Baron, G.L. et Villemonteix, F. (2017). *Rapport de recherche*. Paris : Université Paris 5 René Descartes.

Watkins, A. (2011). *Formation des enseignants pour l'inclusion. Profils des enseignants inclusifs*. Bruxelles : Agence européenne pour le développement des besoins éducatifs spécifiques.

Zahi, J. et Belhaj, A. (2018). La gouvernance des technologies de l'information : un dispositif de contrôle du système d'information éducatif. *Repères et perspectives économiques*, 3, 94-108.

Young, M. (2001). Du curriculum en tant que construction sociale à la spécialisation intégrative. Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). *Revue française de pédagogie*, 135, 24-34.